

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELA SOARES CAMPOS BRAGA

(AUTO)AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE SUAS POSSIBILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro

2013

MARCELA SOARES CAMPOS BRAGA

(AUTO)AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE SUAS POSSIBILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARCELA SOARES CAMPOS BRAGA

*(Auto)avaliação da aprendizagem: uma investigação sobre suas possibilidades nos anos
iniciais do Ensino Fundamental*

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ___/___/___

Profa. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes

Orientadora - UNIRIO

Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas- UNB

Profa. Dra. Carmem Sanches Sampaio - UNIRIO

B813 Braga, Marcela Soares Campos.
(Auto)avaliação da aprendizagem : uma investigação sobre suas possibilidades nos anos iniciais do ensino fundamental / Marcela Soares Campos Braga, 2013.
235f. ; 30 cm.

Orientador: Claudia de Oliveira Fernandes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Autoavaliação.
4. Cotidiano escolar. I. Fernandes, Claudia de Oliveira. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. III. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. IV. Título.

CDD – 371.26

Dedico esse trabalho a todos os discentes e docentes que muito me ensinaram e me permitiram compartilhar meus saberes e ainda não saberes. E, principalmente, à Escola Pública, àquela que me recebeu de braços abertos e, desde o meu 2º ano do Ensino Fundamental, tem me mostrado seu potencial de formação e transformação de vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jeová Deus por ter me dado a saúde necessária para a realização desse projeto que exigiu intenso investimento físico e mental. Só ele sabe o quanto precisei dessas palavras: “Sê corajoso e forte. Jeová, teu Deus, está contigo.- Josué 1:9”

Agradeço à minha mãe, Creusa, e ao meu pai, Mário, por ter aceitado todas as minhas diferenças e por estarem ao meu lado nos bons e maus momentos. Lembro-me sempre das palavras tranquilas e do sorriso sincero de meu pai dizendo: “Tudo vai dar certo!” “Vai melhorar!” Lembro-me das caminhadas, ainda de madrugada, que fazíamos em nossa saída para o trabalho diário... Sem essa companhia eu não teria chegado até aqui, pois não há outro exemplo de perseverança, força, dedicação e esperança que eu já tenha conhecido.

Agradeço à minha querida família pela compreensão dos muitos momentos em que precisei estar ausente para me dedicar à pesquisa. A eles eu sou muito grata pela minha existência, valores e amor à vida.

Agradeço ao meu amado esposo, Olímpio, pelo companheirismo dos últimos doze anos, pelo incentivo e tranquilidade em muitos momentos de aflição. E acima de tudo, por saber esperar o momento certo para termos um filho.

Agradeço à minha orientadora, Claudia Fernandes, a delicadeza de sempre e a compreensão de minhas ansiedades e inseguranças. Poucas pessoas confiaram tanto em mim quando eu mesma não acreditava.

Agradeço à Banca Examinadora de Defesa, amiga e competente, por me ajudar a ver o que eu ainda não podia. À Benigna Villas Boas agradeço suas contribuições e disponibilidade que vieram de tão longe. À Carmem Sanchez Sampaio agradeço as muitas sementes de sabedoria deixadas no curso de extensão do Grupalfa- UFF (2004) que germinaram e fizeram nos reencontrar.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo- GEPAC/ UNIRIO e à professora Andrea Fetzner por me propiciar a oportunidade de pensar sobre questões densas e atuais.

Agradeço às crianças, docentes, equipe pedagógica e gestora e todos os demais sujeitos da escola pela realização da pesquisa.

Agradeço minhas colegas de trabalho e chefias da Escola de Serviço Social da UFRJ por compreenderem e possibilitarem horários flexíveis para estudo e pesquisa. Deixo meus sinceros agradecimentos às colegas Marina e Patrícia por terem sido grandes incentivadoras no âmbito acadêmico. Em especial, meu muito obrigada à Carmem e à Bebel pelos ensinamentos, carinho e apoio de todas as horas.

Agradeço a todos os professores e colegas de mestrado da UNIRIO pelos debates e aprendizados intensos que muito contribuíram para a concretização desse estudo. Em especial, à Aline Lanzillotta, Daniely Vieira, Débora Dias, Ester Assumpção, Felipe Ramalho, Henrique Dias, Maria Emília Barrios e Tereza Calzavara pelas muitas conversas e por compartilharem comigo seus conhecimentos.

Agradeço à Nízia Ponte pela amizade, incentivo à pesquisa e experiência compartilhada como tutora a distância na disciplina Avaliação e Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unirio. E à Rita de Cássia, pedagoga excepcional, que dividiu comigo sua experiência e muito me ensinou.

Agradeço ao amigo e colaborador Guilherme Gomes pela criação do “abstract” deste trabalho. E às amigas e companheiras de sala de aula, Danielle e Nilza, pela troca de experiências e sugestão dos locais para a pesquisa.

Agradeço às minhas queridas amigas Fábria, Renata e Wanessa por terem me ajudado a trilhar os primeiros passos como professora, iniciados no Curso de Formação de Professores em 1997. Agradeço, também, à Simone dos Santos Reis pela amizade duradoura e madura, fortalecida pelos muitos momentos de sala: na escola, na faculdade e em nossas casas. Sem vocês, o caminho não teria sido o mesmo!

A caminhada foi longa e se sabe que não termina aqui. Mais cedo ou mais tarde, algum novo “vermezinho” vai me arrancar do lugar comum e me fazer trilhar novos trajetos aventureiros como este. Quem sabe? E por que não? Aprendi, uma vez mais, que sozinha posso muito pouco. Mas, também, não me incomoda a ideia de depender do outro para ser feliz, errar e aprender, ajudar e ser ajudado, rir e chorar, prosseguir e parar, agir e refletir, ver e ouvir, ter incertezas e duvidar, continuar... se descobrir. Por todos esses sentimentos e aprendizados, obrigada a todos!

RESUMO

BRAGA, Marcela Soares Campos. **(Auto)avaliação da aprendizagem: uma investigação sobre suas possibilidades no Ensino Fundamental**. 2013. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esse estudo apresenta reflexões sobre as concepções e práticas de avaliação com foco na autoavaliação da aprendizagem. Buscou-se nessa ação investigativa evidenciar as concepções e práticas avaliativas, presentes em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se aproximam e se distanciam das possibilidades da autoavaliação da aprendizagem numa abordagem formativa. Esse estudo foi realizado numa escola pública municipal de Niterói, Rio de Janeiro, ao longo de 2012. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e elegeu-se a observação participante, o registro escrito, a entrevista semi-estruturada realizada com as docentes do 1º, 2º e 3º anos das turmas investigadas e a revisão de literatura sobre a temática como estratégias metodológicas. Esta pesquisa expõe a problemática da avaliação na contemporaneidade, perpassando as avaliações externas em larga escala e a as perspectivas qualitativas da avaliação: Avaliação Formativa (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2004; 2008; 2011); Avaliação Formativa Alternativa (FERNANDES, 2006; 2008); Avaliação Investigativa (ESTEBAN, 2000; 2008); Avaliação Mediadora (HOFFMAN, 1993); Avaliação Emancipatória (SAUL, 2010; ABRAMOWICZ, 2010). Nesse trabalho são introduzidas, entremeadas aos capítulos, algumas perspectivas das professoras referentes à prática docente, cotidiano da sala de aula e à (auto)avaliação da aprendizagem, assim como, fragmentos da observação no cotidiano, que expressam a fala e a participação discente nesse processo. Esta investigação assinalou importantes indícios favoráveis à prática avaliativa formativa, com possibilidades à autoavaliação da aprendizagem, ao evidenciar as contribuições da conversa, participação e parceria dos alunos no processo *ensinoaprendizagem*. Esta pesquisa apresentou, também, aspectos da violência no cotidiano escolar, apontando-a como obstáculo ao processo *ensinoaprendizagem* e, conseqüentemente, à realização de uma prática de autoavaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Autoavaliação da aprendizagem; Avaliação de sala de aula; Cotidiano.

ABSTRACT

BRAGA, Marcela Soares Campos. **Self-evaluation of learning: An investigation of its possibilities in Elementary Education.** 2013. 235p. Dissertation (Master's). Postgraduate course in Education, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

This study shows the reflections on the concepts and the practices of evaluation focusing on the self-evaluation of learning. It demonstrates that the conceptions and evaluation practices approach and move away from the possibilities of the self-evaluation of the learning in a formative approach. This study was conducted in a public school in Niterói, Rio de Janeiro, throughout 2012. It was used a qualitative approach and it was elected, the participant observation, the written record, the semi-structured interviews conducted with the teachers of the 1st, 2nd and 3rd years of the groups investigated and the literature review on the subject as methodological strategies. This research exposes the problem of the evaluation in modern days, passing the external evaluations on a large scale and prospects of qualitative evaluation: Avaliação Formativa (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2004; 2008; 2011); Avaliação Formativa Alternativa (FERNANDES, 2006); Avaliação Investigativa (ESTEBAN, 2000; 2008); Avaliação Mediadora (HOFFMAN, 1993); Avaliação Emancipatória (SAUL, 2010; ABRAMOWICZ, 2010). In this paper are introduced, interspersed in the chapters, some perspectives of the teachers regarding the teaching practice of the everyday classroom and (self) evaluation of learning. Some fragments of the observation in quotidian, expressing the speech and the students' participation in this process is also introduced in this paper. The research pointed out an important evidence in favor of the formative evaluation practice, encouraging the self-evaluation of learning by evidencing the contributions of the conversation, the participation and the partnership of students in the *teaching-learning* process. This research also pointed some aspects of the violence in school daily, indicating that this is as an obstacle to the *teaching-learning* process and to the realization of a practical self-evaluation of the learning.

Keywords: Formative Evaluation; Self-Evaluation of Learning; Classroom Evaluation; Quotidian.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	23
1.1 As questões da pesquisa.....	30
1.2 Os percalços.....	33
1.3 A escola.....	35
1.3.1 <i>Os sujeitos</i>	41
2 A AVALIAÇÃO E SEUS DESAFIOS.....	52
2.1 A perspectiva qualitativa da avaliação e seus referenciais teóricos.....	58
2.1.1 <i>Compreendendo a avaliação formativa</i>	62
2.2 Como você avalia seus alunos?	65
2.2.1 <i>A impossibilidade do erro</i>	72
2.3 A face comunicativa da avaliação e suas implicações.....	75
2.4 “Turma que ninguém quer”.....	79
3 UM CONVITE ÀS INFÂNCIAS PARA PENSARMOS A AVALIAÇÃO...	83
3.1 As crianças como protagonistas e co-participantes do processo.....	90
3.1.1 <i>O que as crianças têm a dizer?</i>	95
3.1.2 <i>E o que as crianças não podem dizer...</i>	100
4 REFLEXÕES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO.....	103
4.1 Em busca das perspectivas filosóficas e pedagógicas da autoavaliação.....	105
4.1.1 <i>As contribuições de Henri Wallon</i>	107
4.1.2 <i>As contribuições de Célestin Freinet</i>	109
4.2 A autoavaliação e suas contribuições.....	112
4.2.1 <i>O que é metacognição?</i>	120
4.2.2 <i>A autonomia da/ na (auto)avaliação</i>	122
4.3 Construindo significados sobre a <i>conversa, participação e parceria na</i> <i>(auto)avaliação</i>	127
4.3.1 <i>Conversa (Quem fala? O que se fala? Quando fala? Como fala?)</i>	128

4.3.2	<i>Participação (Quem, quando e como?)</i>	132
4.3.2.1	<i>Os alunos como reguladores/ dirigentes/ mediadores do processo</i>	135
4.3.3	<i>Parceria (De quem com quem? Quando? De que forma?)</i>	138
4.4	E quando acontece o exame externo? Como fica?	145
5	É POSSÍVEL UMA AUTOAVALIAÇÃO COLETIVA/ DIALOGADA/ COMPARTILHADA?	152
5.1	Reflexões sobre a constituição do indivíduo na coletividade: um diálogo entre Bakhtin, Elias e Freire	152
5.1.2	<i>Por uma prática avaliativa coletiva: a autoavaliação dialogada</i>	156
5.2	Autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação: a face colaborativa da avaliação e seus paradoxos	164
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICE METODOLÓGICO	187

INTRODUÇÃO

Mediante o reconhecimento da heterogeneidade dos processos de *ensinoaprendizagem*¹, torna-se cada vez mais necessário o diálogo entre aqueles que ensinam e aprendem em reciprocidade. Nesse contexto, a avaliação tem assumido um papel decisivo e promove intensos debates. Embora já tenha sido realizada uma ampla discussão sobre a avaliação em seus aspectos qualitativos, as abordagens sobre a participação dos alunos nessa prática avaliativa, embora conhecidas, ainda não são legitimadas e, por isso, são pouco praticadas.

Ao leitor, gostaria de esclarecer o lugar de onde falo, isto é, minha experiência profissional que me ajudou e impulsionou a realizar este trabalho. Desta forma, evidencio as primeiras experiências com a autoavaliação, como docente e, também, como pedagoga nas linhas a seguir.

Nesses últimos dez anos, em que atuei como professora, encontrei muitos alunos silenciados por um sistema escolar que classifica e exclui grande parte do que não é socialmente valorizado. Muitas práticas educativas emudecem e assujeitam os estudantes por tolher sua capacidade de expressar-se como indivíduo, por fazer calar sua necessidade de ser. No centro dessas práticas autoritárias, a avaliação escolar tem sido utilizada na manutenção e ampliação dessa lógica hegemônica que destrói a diferença e produz *ausências* (SANTOS, 2007).

A minha preocupação com a fala dos alunos, o que falam, como falam, porque falam, ou sua aparente mudez, surgiu na minha experiência como professora alfabetizadora. Entretanto, quero esclarecer que por “fala” entendo toda a potencialidade humana de expressar-se por meio da linguagem. Sendo assim, Rego (1995, p. 54) nos ajuda a entender

¹ Os termos aglutinados como, por exemplo, *ensinoaprendizagem*, *ensinaraprender* e *espaçotempo/ espaçostempos* não existem em nosso vocabulário, pois a escrita oficial adota a hifenização para separá-los. Entretanto, essa utilização foi iniciada por Nilda Alves e incorporada pelos educadores e pesquisadores do GRUPALFA- UFF, do qual faz parte a professora Carmem Sanches Sampaio, autora com quem dialogamos no texto, pois se entende que um elemento está imbricado ao outro, tornando-se indissociáveis. Estamos motivados, pois, a incorporar essa expressão em nosso texto.

que “A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade”.

No processo de construção da leitura e escrita, havia muitos balbucios, repetições, reiteraões, ou, na maioria das vezes, o silêncio, a página em branco. Durante algum tempo, refleti sobre a fala emitida e a fala calada das crianças em seu processo de aprendizagem. Porque aprendi com Vygotsky² (2003, p. 150) que “[...] a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é utilizando-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados.” Observei que as crianças, em processo de alfabetização, que participavam de inúmeros eventos sociais (leia-se comunidades religiosas, festividades etc.), isto é, vivenciam inúmeras relações sociais, expressavam suas ideias e que, por sua vez, conseguiam, mais facilmente, comunicar-se pela escrita.

Percebi também que as verbalizações do pensamento, em voz alta, ajudavam na construção dos textos. E, mais uma vez, com a ajuda de Vygotsky (Ibid, p.154) compreendi que “[...] a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário.” Mas, o que dizer sobre aqueles que são tolhidos em seu processo de sistematização das ideias por meio da fala e permanecem numa escola que continua a negar-lhes o exercício de explicitação do mundo através dessa modalidade da língua? A eles resta o silêncio, a espera ou, em sua resistência, a turbulência, a sobreposição de vozes, a desorganização dos corpos, a “indisciplina”.

Numa sala de aula confrontam-se diversos saberes e tempos diferenciados de apropriação da leitura e escrita, necessidades e potencialidades combinadas às histórias de vida singulares. Desse modo, devemos aprender com Sampaio (2008, p. 187-188) a olhar e pronunciar a diferença, pois “Sempre diferença e não homogeneidade de caminhos, aprendizados, conhecimentos, desconhecimentos, conforme aprendemos. Possamos ou não ver/compreender. O processo *ensinoaprendizagem* é constituído pela diferença.” Diante da diferença pode haver o estranhamento do aluno que, ao comparar seu saber com o do colega, reproduz o saber escolar classificatório e, por isso, pode avaliar-se mais ou menos no processo de *ensinoaprendizagem*, ora atendendo às expectativas docentes, ora diferenciando-se e/ou

² Adotamos a escrita *Vygotsky* também na referência à obra 2003, que apresenta o nome *Vigotski*, para uniformizar a escrita do nome no texto.

opondo-se a elas. Assim, eles chegam às suas próprias conclusões e guardam para si os seus achados.

Ao longo da minha experiência docente pude perceber que, geralmente, inexistem ou são escassos os momentos planejados para que essas diferenças nas formas de ser, pensar, agir e aprender sejam debatidas. Porém, concordo com Skliar (2003, p. 38) de que “[...] existe também um tempo do outro que (nos) é irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável.” Mas, o que as crianças diriam se tivessem a chance de falar e ser ouvidas?!

No ano de 2009, assumi uma turma referente ao terceiro ano escolar do Ensino Fundamental que propiciou uma intensa reflexão sobre a diversidade dos modos de aprender. Com eles percebi que sentiam necessidade em se expressar, suscitando a minha curiosidade pela forma como cada um concebia o seu saber, o seu *não saber* e o seu *ainda não saber* (ESTEBAN, 2000). E um dos caminhos mais produtivos foi possibilitar a conversa dirigida, ou seja, permitir que cada um expressasse a sua opinião, seu conhecimento de mundo. Dessa forma, a meu ver, eles elaboraram intensamente o pensamento e a linguagem, posicionaram-se na vida social e estabeleceram confrontos de ideias, possibilitando o exercício da autonomia e aceitação mútua.

Com o passar dos dias letivos, a turma vivenciou intensas negociações de opiniões e argumentações, ensaiando o acolhimento ao ponto de vista do outro. Qualquer tema em que eu mostrava o caminho que ligava o “conteúdo escolar” às suas vivências cotidianas rendia ricas trocas de informações e, também, apropriação do conhecimento. Sendo assim, todos percebiam que podiam aprender com os colegas, mas também, podiam ensinar algo porque sua experiência era autêntica e exclusiva.

No início foi preciso instituir regras básicas como esperar a vez de falar, não emitir juízos depreciativos sobre a fala do outro, ensaiar a escuta e percepção do colega, suas características em se comunicar/ expressar, sentir, se emocionar, aprender e nos seus muitos modos de ser. A ideia de grupo foi reforçada constantemente para que todos assumissem a responsabilidade pelo incentivo à aprendizagem do colega, ofertando e recebendo ajuda, enfim, compartilhando saberes.

No segundo semestre, foi possível perceber um amadurecimento em compartilhar experiências. Porém, como os desentendimentos continuavam, eles mostraram - através das inúmeras solicitações - a necessidade em ter alguém mediando as relações que iam além da

sala de aula. Uma vez instituído o lugar da fala e a percepção do seu poder de convencimento e esclarecimento, todas as discussões que surgiam acabavam se tornando uma discussão organizada em que cada um contava a sua versão e dava a sua opinião sobre o fato, resultando em inúmeras interpretações que se imbricavam. Essas proposições podiam ser em relação a uma briga no recreio, um desentendimento durante a aula, a organização das atividades escolares pela semana, entre outros, cujo objetivo era fazê-los perceber-se como parte integrante das decisões e coparticipes do trabalho pedagógico.

Nesse mesmo período, sistematizamos uma “avaliação dialogada” da turma em que cada um podia se posicionar e falar sobre diferentes aspectos da conduta do colega e da sua própria referente às atividades escolares e ao convívio diário, ou seja, como aluno e pessoa. Essa atividade de autoavaliação compartilhada acontecia toda sexta-feira compreendendo os acontecimentos da semana, dentro e fora da sala de aula. O momento da conversa era planejado para durar em média uma hora e a orientação era que cada um, quem quisesse, escolhesse um colega para apresentar um aspecto a ser melhorado junto a alguma sugestão e fazer um destaque positivo.

Entendemos que a constituição da fala, emitida e ouvida, contribui para a produção e organização do pensamento, ideias, expressão das emoções e tradução das experiências no e com o mundo social. Isso acontece porque “[...] o pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra sua realidade e sua forma.” (VYGOTSKY, 1989, p. 109). E a criança, ao fazê-lo, ao falar sobre o que experiencia, vê e sente, ganha um espaço social privilegiado que contribui para a consolidação de sua autoestima e identidade. Para isso, torna-se necessário um movimento de rompimento com o silêncio, a quebra de amarras, a abertura ao novo, desconhecido, portanto, um processo extremamente ativo que requer inserção e posicionamento dos sujeitos nas atividades cotidianas.

A motivação do tema autoavaliação está atrelada a essa experiência, momento em que busquei formas alternativas de avaliar meus alunos em função das diferentes necessidades encontradas na relação *ensinoaprendizagem* que requeriam distintas interferências pedagógicas. Percebi que me faltavam recursos, concepções e estratégias avaliativas que levassem em consideração a multiplicidade das exigências que se desenhavam e que, por sua vez, pressupunha modos diversos de vê-los e compreendê-los, cada qual em seu tempo de aprendizagem e de construção de significados no processo de formação. Nessa experiência,

atravessada por concepções de avaliação contraditórias que a pesquisa foi me revelando, ousei, pois era preciso fazer algo e sair do imobilismo pedagógico, do conforto. A esse respeito, Sampaio (2008, p. 186) nos esclarece que “[...] as incertezas, mais do que as certezas, muito nos ensinam, possibilitando *espaçostempos* para a indagação, o questionamento e a dúvida - instigadora, desestabilizadora e um caminho potente para a descoberta do novo.” Arrisquei algumas práticas avaliativas que estabeleceram parcerias com os alunos e evidenciaram a percepção de cada um sobre o seu próprio saber, constituindo-se numa autoavaliação falada em caráter informal.

Infelizmente, hoje, percebo no movimento de desvelamento da minha própria prática que não consegui incorporar a avaliação deles na composição dos relatórios avaliativos, procedimento adotado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, rede pública de ensino na qual fui docente no período de 2004 a 2010. E, ao analisar alguns eventos a partir das leituras realizadas nesta pesquisa, identifico meus muitos *ainda não saberes* que poderiam ter sido desvendados se a tarefa avaliativa não fosse apenas minha.

No período de 2007 a 2009, concomitante à experiência anterior, tive a oportunidade de desenvolver e acompanhar um processo de autoavaliação coletiva mediante a assunção do cargo de orientadora pedagógica numa rede pública municipal de ensino localizada no Estado do Rio de Janeiro. Uma colega, orientadora educacional, e eu assumimos a responsabilidade pelo segundo segmento do Ensino Fundamental, isto é, as turmas do 6º ao 9º ano que se distribuía no turno matutino e noturno. A função de orientadora pedagógica era minha primeira experiência como pedagoga. Pouco conhecia sobre a dinâmica desse segmento, uma vez que só havia atuado nos anos iniciais. Logo, mostrou-se ser um grande desafio que implicaria em muitos aprendizados.

Nessa curta atuação como pedagoga, fiz parte de uma equipe que se empenhava no desenvolvimento de projetos educativos (xadrez, passeio ciclístico para conhecimento da comunidade, oficina de pipas, entre outros), eventos comemorativos, exposições e apresentações pedagógicas. Uma coordenação pedagógica que se dispunha a favorecer diversos encontros entre professores, responsáveis e os demais educadores - gestores, merendeiras, inspetores etc. - buscando a (re)construção do projeto político pedagógico da escola. Este processo se iniciou por uma autoavaliação institucional interna sobre o trabalho já realizado e o projeto educativo que pretendia ser desenvolvido. Nesses encontros, muitas

pessoas puderam relatar suas experiências, expectativas e sugestões, as quais foram registradas em atas e com fotografias.

A parceria com uma orientadora educacional - que já possuía ampla experiência como pedagoga, e já havia participado da criação do grêmio estudantil e diversos projetos numa escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, em que ainda atuava - foi fundamental para a consolidação da proposta de trabalho que envolvia os alunos. Buscando a intensificação do envolvimento dos alunos no trabalho pedagógico, incluindo aí a avaliação, a equipe passou a entrar nas aulas vagas das turmas para incentivar a eleição do representante e vice-representante de turma e esclarecer as atribuições dessas funções. Os alunos abraçaram a ideia e participaram ativamente, criando chapas e propostas de trabalho. As eleições aconteceram com direito à cédula, urna e comissão de apuração dos resultados. Após a definição dos representantes, novos momentos de conversa foram necessários para reforçar a importância da auto-organização e definição de estratégias para a redução dos problemas apontados que estavam relacionados ao uso coletivo do espaço escolar, comportamento e aprendizagem. Ao oportunizarmos o debate, observamos que inúmeras soluções passaram a ser apresentadas e experienciadas autonomamente como, por exemplo, os grupos de estudo e a organização da fala reivindicatória que seria levada à direção, entre outros.

Após essa etapa, a equipe incentivou momentos de autoavaliação da turma, mediados por um roteiro, ao final de cada bimestre. Os roteiros foram sofrendo alterações por sugestões dos próprios alunos e à medida que percebíamos as novas necessidades. Em alguns casos foi preciso que a equipe realizasse a mediação desse processo. As duplas, composta pelo representante e vice, negociavam um tempo de aula de algumas disciplinas para realizar a autoavaliação. Entretanto, muitas vezes essa “conversa” rendia tanto que ficava fragmentada em alguns dias. Uma vez finalizada, os representantes buscavam a equipe pedagógica para rever cada questão apresentada pela turma, pois elas seriam levadas ao conselho de classe. No dia do conselho de classe, os representantes eram convocados a participar da primeira parte e a compartilharem a síntese autoavaliativa da turma. Após essas discussões, finalizávamos a primeira etapa com um lanche caprichado e estreitávamos, ainda mais, os laços entre professores e alunos.

O enfrentamento professor-aluno nos conselhos de classe, embora já experienciados na história daquela escola, alguns anos antes, provocou grandes debates sobre o incômodo gerado ao ter o olhar e a voz do aluno sobre o processo pedagógico e, principalmente, sobre o

processo avaliativo. As principais questões trazidas pelos alunos eram sobre os obstáculos às aprendizagens, provas que se distanciavam dos conteúdos trabalhados em sala, dinâmica de aula pouco atraente. Sobretudo, reconheciam, em alguns casos, a indisciplina e a falta de compromisso com as aulas pela ausência do material didático. Os alunos dialogavam com os professores e argumentavam suas necessidades, por outro lado, também, deixavam importantes pistas ao assinalarem os aspectos positivos do trabalho pedagógico realizado pelos professores.

Apesar dessa experiência ter sido, no começo, desconfortável tanto para alunos e professores, observamos que o acontecimento de novos encontros de avaliação como esse, trouxe amadurecimento à fala dos alunos e uma atuação mais flexível dos professores. Estes puderam exercitar a troca, ceder e negociar pontos de vista com os alunos, em meio a algumas resistências de ambos os lados. Esse aprendizado contribuiu para a reflexão sobre a importância da participação dos alunos no trabalho pedagógico e as contribuições da autoavaliação coletiva ao processo *ensinoaprendizagem*.

É preciso destacar que a equipe investiu em constantes aproximações dos alunos por meio de conversas na hora do recreio e presença constante na apreciação dos trabalhos realizados em sala, no repasse de avisos da direção e nas orientações sobre a rotina escolar. Em pouco tempo, foi possível estabelecer uma relação de confiança com os alunos que, por sua vez, passaram a nos procurar para solicitar ajuda em diversos casos. Acredito que sem a construção dessa relação, muito pouco ou quase nada teria se realizado.

Ao presenciarmos os momentos de autoavaliação, pudemos acompanhar valiosas discussões que, com o passar do tempo, indicavam uma progressiva atuação coletiva. O crescimento e envolvimento dos alunos nos debates ficavam expressos em questões mais coletivas e menos individuais. Eles mostravam que a reflexão sobre o problema trazia soluções ou a sugestão de encaminhamentos para a resolução do mesmo sem precisar levar o caso ao conselho de classe. E ainda, houve uma otimização do tempo de conversa com menos sobreposição de falas e maior aceitação das opiniões diferentes.

A introdução desse relato visa complementar o primeiro e esclarecer as ações pedagógicas interdependentes que eu realizava, seja como docente de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, seja como pedagoga de turmas do 6º ao 9º ano. E, ainda, delinear o contexto das minhas práticas, intimamente relacionadas, em torno da autoavaliação da aprendizagem que se desenvolveu em meio às perspectivas de avaliação diferentes.

As reflexões sobre a (auto)avaliação se intensificaram desde então e desembocam neste trabalho com o objetivo de ajudar a ampliar o conhecimento sobre esse campo e esclarecer as possibilidades da autoavaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se que este estudo ajude a provocar a tessitura de muitos significados em torno dessa temática, possibilitando novas práticas docentes, pedagógicas, gestoras, educativas, pois, é dialogando com os muitos significados possíveis que nos aproximamos de um saber-fazer mais inclusivo.

As concepções e práticas avaliativas numa abordagem formativa pressupõem uma prática pedagógica que incorpore outras possibilidades de atuação dos sujeitos, a começar por uma participação mais ativa das crianças em seu processo de aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário pensar as relações dos sujeitos implicados no cotidiano escolar pelo diálogo para a constituição das diferentes identidades que se estabelecem no jogo avaliativo. Identidades que anunciam a implicação de sujeitos *autoavaliadores* e *coavaliadores*, integradas ao papel de *heteroavaliado*, maciçamente reproduzido na cultura escolar.

O poder de avaliar não se distribui de forma igual e equitativa. De acordo com o seu grau de participação nos processos de definição dos objectivos e de determinação dos indicadores, o formando pode ser apenas um simples objecto que se submete a evolução do processo, ou, pelo contrário, ser um sujeito activo que constrói as condições de emergência de um juízo pertinente em relação as suas necessidades e preocupações, e de que poderá, finalmente, beneficiar para o seu próprio desenvolvimento (HADJI, 1994, p.110).

Dessa forma, o aluno abandona o lugar de objeto e transforma-se em sujeito colaborador do processo, englobando as diversas faces que permeiam o sistema de avaliação. A integração necessária às práticas avaliativas escolares atuais que, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva as relações de *ensinoaprendizagem*. Assim, ultrapassa-se a díade professor-aluno, e são incluídos, nesse processo, outros dirigentes, os próprios alunos. Estes, por sua vez, passam a compor movimentos de saberes avaliativos em múltiplas direções através da composição aluno-professor e aluno-aluno.

Entendemos que, atualmente, a atuação mais exercida nos espaços escolares, ainda, é a de avaliado. Em outras palavras, a imposição da disposição do aluno enquanto objeto da avaliação executada pelo professor, único a exercer o poder de avaliador, no âmbito da sala de aula. Nessa dinâmica opressiva, o aluno é silenciado e sua concepção sobre o seu próprio saber e os saberes de outros é inaudível. Todavia, o pensamento freiriano nos ensina que “[...] no processo educacional, homens e mulheres são irreduzíveis a objetos do educador, isto é,

não são informados e nem formados por outrem, mas auto-informados e autoformados.” (ROMÃO, 2007, p. 112). Tal problemática assinala a necessidade da conversação, em um plano dialógico, para a constituição de múltiplas vozes que comunguem as diferenças, incluindo as desigualdades de poder.

Vivemos um tempo em que emergem diferentes necessidades humanas e distintos caminhos na constituição *ensinaraprender*, no entanto, ainda compactuamos com relações de *ensinoaprendizagem* no contexto escolar que não atendem essas emergências. É muito comum, ao entrar nas salas de aula, constatar uma predominante confusão de vozes que não se ouve, vozes que não falam, gritam, e ecoam nas quatro paredes que, tradicionalmente, cerceiam a construção do conhecimento, e retornam com fúria aos corpos privados de experiências sensoriais. Alunos e professores, aparentemente, não se entendem porque ainda não construíram o espaço do diálogo, ainda não instituíram o respeito à vez do outro, ao jogo social de falar e ouvir, ainda não flexibilizaram as formas de ver e entender o mundo. Nessa cena, confirma-se a ausência de diálogo e imposição de silêncio, ou melhor, o monólogo do saber.

Parece-nos que os alunos, em sua maioria, encontram-se ansiosos em falar e ser ouvidos. E quanto maior for a tensão imposta pelas práticas autoritárias em que só um fala, maior será a confusão de vozes que se constitui numa resistência ativa diante da busca por suas identidades em formação. Em outras palavras, os movimentos discentes que se expressam de modo diferente da norma podem ser entendidos como *burlas* e *artimanhas* (CERTEAU, 2004) dos sujeitos que buscam constituir suas subjetividades.

Quantos ruídos, murmúrios, balbucios estão sendo desperdiçados nas salas de aula em função de avaliações autoritárias e extremamente objetivas? E se esse burburinho fosse legitimado, quais seriam suas contribuições para a redefinição na forma como concebemos as práticas avaliativas?

Barlow (2006) propõe que nos atentemos para a face comunicativa da avaliação. Desse modo, torna-se necessário reconhecer que toda ação avaliativa traduz um código envolto de significados que podem ser interpretados de modos diferenciados. E por essa razão, a comunicação se faz presente no processo da avaliação.

Ao reconhecer que a avaliação é parte constitutiva do processo pedagógico e invade os processos sociais e, portanto, seus problemas também repercutem na esfera social e vice-

versa, Barlow (2006, p. 51) admite que “[...] por muito tempo, a educação em sentido amplo foi uma palavra sem réplica, um diálogo pela metade, tagarela mas surdo.”

Além da constatação de que as vozes existem, ainda que em meio à sobreposição de volumes, ou que o silêncio é aparente, pois as vozes continuam ali, à espera, percebe-se, nesse contexto, uma supervalorização da “voz escrita” e da voz do professor, legitimadas pela cultura escolar, sobrepondo-se às vozes faladas dos alunos. Ao ingressar na escola, os alunos são amordaçados pela escrita, rapidamente, quando ainda nem exploraram a diversidade da língua na modalidade oral. Na escola, os alunos são submetidos à lógica produtiva de escrever, escrever seus sentimentos, escrever conhecimentos, escrever sua percepção sobre a vida, escrever suas experiências. Atividades extremamente complexas que exigem um exercício contínuo por toda a vida e por que não começar pela oralidade? Saber este minimamente construído pelos alunos e, por isso, precisa ser considerado, ampliado e sistematizado.

Encontramos em Sampaio (2010) uma importante reflexão que enriquece as nossas primeiras indagações e nos mostra o quanto há ainda para ser conhecido. Por isso, é necessário que continuemos a questionar sobre quem são os sujeitos da avaliação:

Como fazer para envolver as crianças no processo de avaliação? Para tornar esse processo mais dialógico, democrático, participativo? Como avaliar, afastando-se de um padrão predeterminado de saberes que precisam, em determinado tempo escolar, ser aprendidos e ensinados? Como avaliar elegendo como referência o processo ensino/aprendizagem em vez de “resultados” desse processo? Quais conhecimentos priorizar? Quais devem ser valorizados? Quem os define? Nessa perspectiva, quem deve ser avaliado? Quem avalia quem? (SAMPAIO, 2010, p. 77).

Concordamos com Sampaio que as crianças devem participar do processo de avaliação porque são produtoras de conhecimento e muito têm a nos dizer e nos ensinar. E quem sabe elas possam nos ajudar a responder essas e outras questões, ainda que provisoriamente. Nesse momento em que a autora nos convida a perguntar, a olhar e estranhar o vivido, sinto-me à vontade em compartilhar o que desejo com essa pesquisa: compreender aspectos de concepções e práticas avaliativas, presentes nas turmas investigadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se aproximam e se distanciam das possibilidades da autoavaliação da aprendizagem numa abordagem formativa.

Considerando que a minha maior motivação para a realização dessa pesquisa se construiu em meu trabalho como professora dos anos iniciais, o segmento definido para a

realização desse estudo não poderia ser outro. Portanto, eu escolhi aprender com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental as possibilidades da (auto)avaliação da aprendizagem.

Para que isso se tornasse possível, adotamos a abordagem qualitativa da pesquisa (CHIZOTTI, 2003; MINAYO, 2008) e elegemos a observação participante, o registro escrito, a entrevista semi-estruturada (MINAYO, 2008; 2011) e a revisão bibliográfica como nossas estratégias de investigação. As justificativas dessas escolhas serão introduzidas no próximo capítulo em que vão ser aprofundadas as delimitações teórico-metodológicas da pesquisa.

Com o objetivo de esclarecer a organização adotada neste trabalho, passamos a apresentar os capítulos brevemente. O primeiro capítulo traz uma caracterização do *espaçotempo* da pesquisa juntamente com a apresentação dos sujeitos com quem o trabalho dialogou e introduz as opções teórico-metodológicas que orientaram o estudo e que ajudaram na definição do percurso de investigação. É importante esclarecer que optamos por trazer fragmentos das entrevistas realizadas com as professoras e dos registros de observação e integrá-los a todos os capítulos para que o diálogo com a teoria não se tornasse estéril.

O segundo capítulo expõe a problemática da avaliação na contemporaneidade, perpassando os exames externos em larga escala que assujeitam alunos e professores e, também, aborda as perspectivas qualitativas da avaliação de diferentes autores: Avaliação Formativa (FERNANDES; FREITAS, 2007; HADJI, 1994; 2001; VILLAS BOAS, 2004; 2008; 2011); Avaliação Formativa Alternativa (FERNANDES, 2006); *Avaliação como prática de investigação* (ESTEBAN, 2000; 2008); Avaliação Mediadora (HOFFMAN, 1993); Avaliação Emancipatória (SAUL, 2010; ABRAMOWICZ, 2010). Em seguida, apresentamos uma discussão sobre a face comunicativa da avaliação e os sujeitos que participam dela, perpassando o modo como as docentes da pesquisa avaliam seus alunos e como se relacionam com o erro e as impossibilidades nesse processo.

O capítulo terceiro faz *um convite às infâncias para pensarmos a avaliação* e intenta ser um espaço de escuta ao que as crianças têm a dizer e de inclusão de sua participação e/ou protagonização no processo *ensinoaprendizagem*. Apresentamos, também, uma breve reflexão sobre o que as crianças ainda não podem dizer.

Uma vez construído o cenário teórico da avaliação com o qual dialoga a pesquisa, o capítulo quarto destina-se à apresentação de algumas reflexões sobre a autoavaliação, assim

como suas contribuições. Iniciamos com um breve levantamento de teses e dissertações e nos encaminhamos para a investigação sobre o momento em que se concebeu a participação ativa dos sujeitos com possibilidade dialógica e colaborativa. Entendemos que os pensadores e educadores da *Educação Nova* trouxeram uma importante discussão para que se começasse a repensar o papel do educando em sua aprendizagem. Desse modo, trouxemos as contribuições de Henri Wallon referente às relações entre indivíduo e sociedade. E para o enriquecimento dessa discussão, dialogaremos também com Célestin Freinet e sua proposta de trabalho envolvendo a *auto-avaliação*, a *auto-correção* e o trabalho cooperativo. Propomos a problematização de alguns significados sobre a *conversa*, *participação* e *parceria* que surgiram com a pesquisa e estabelecemos um diálogo com o exame externo nesse contexto.

Com o intuito de aprofundar o debate sobre as possibilidades da autoavaliação coletiva/ dialogada/ compartilhada, organizamos no quinto capítulo uma conversa entre os autores Bakhtin (2003; 2006), Elias (1993; 1994) e Freire (2005; 2007). Para, em seguida, distinguir as denominações *autoavaliação*, *coavaliação* e *heteroavaliação*, e oportunizar reflexões sobre a prática avaliativa como trabalho coletivo que conjuga singularidades e pluralidades.

Apresentamos nossas reflexões nas considerações finais e organizamos um apêndice metodológico para apresentar um diálogo mais intenso com uma das professoras da pesquisa e a transcrição da entrevista realizada.

1 DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

“Para ver se é possível voltar a olhar bem. Porque o outro já não é o que era. Porque é o outro quem nos olha. Porque é o outro quem nos pensa.” (SKLIAR, 2003).

O exercício da pesquisa implica em fazer um outro de si próprio e manter o percurso vivido em processo avaliativo, ser um observador de si mesmo, de suas escolhas, de sua compreensão que o levaram a outros caminhos. Tarefa nada fácil, uma vez que a experiência é uma obra em movimento que se refaz a cada instante de reflexão. Eis, então, a palavra norteadora dessa tarefa, reflexão, que unirei à outra que teve presença permanente nos registros de campo: a pergunta. *Qual é a minha pergunta? Que caminho escolho para respondê-la? Como formular essa pergunta?* Elas me levaram a refletir sobre o processo de formular questões, e provocaram em mim a urgência de novas perguntas: *como posso ampliar o meu olhar sobre o objeto a ser investigado? O quê? Quando? Onde? Quem? Qual? Por quê?*

Essa engrenagem de perguntas lançou-me no movimento em busca de novas leituras, outras conversas, trocas e a constatação de que tão pouco se sabe, se conhece. Mas, trouxeram tantas vozes que, vez ou outra, tentei calar todas essas interrogações e me encontrar com o silêncio.

O estudante tem de fazer calar tudo aquilo que em sua pessoa, nessa arrogante instituição chamada ‘indivíduo pessoal’, poderia acabar com o silêncio. E tem de fazer calar também tudo aquilo que em sua cultura, nessa arrogante instituição dos que sabem, chamada cultura, existe de respostas mecânicas e repetitivas, de um falar de acordo com o que está estabelecido, que recobre e satura e exclui o silêncio da palavra com a imposição de uma série de esquemas convencionais de interpretação. (LARROSA, 2010, p. 202).

O interesse pelas experiências avaliativas em processamento no cotidiano das salas de aula traz como opção teórico-metodológica norteadora dessa investigação a abordagem qualitativa de pesquisa. Escolha que se justifica pela necessidade de aproximação dos significados construídos pelos sujeitos numa relação avaliativa específica. Relação que pode ou não legitimar suas vozes e não os considerarem coparticipes na tarefa *ensinaraprender*. Portanto, um campo social que se descortina e fundamenta a essência qualitativa dessa investigação.

Para Minayo (2008), qualquer investigação social deve considerar o aspecto qualitativo do objeto, isso quer dizer, apreendê-lo como sujeito que informa suas crenças, valores e significados. Além disso, reconhecer sua complexidade, contradição e inacabamento inerentes.

Para aprofundar o entendimento do termo qualitativo, o esclarecimento de Chizzotti (2003, p. 221) se faz oportuno: “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”.

Chizzotti explica que a pesquisa qualitativa é amplamente desenvolvida pelas Ciências Humanas e Sociais e, extremamente, multifacetada em função dos diferentes matizes teóricos que a atravessam. Por esse motivo, a abordagem qualitativa conjuga diferentes métodos de investigação e análise. Essa perspectiva busca revelar os significados dos fatos e as representações construídas pelos sujeitos em torno deles. Embora haja uma preocupação com um *espaçotempo* bem delimitado, microssocial, o enfoque qualitativo não se desvincula dos aspectos mais abrangentes conceituados por macrossociais.

Ao focalizar os sujeitos e suas ações, os sentidos se multiplicam, surgem as subjetividades, as particularidades, as interpretações conflituosas, porque cada ser humano vive uma história singular e plural, simultaneamente. Um mesmo acontecimento pode ser percebido e sentido de múltiplas maneiras. Isso quer dizer que mesmo diante de uma informação compartilhada socialmente, coletiva, cada indivíduo faz acréscimos e decréscimos e a remodela de acordo com sua compreensão e necessidades.

É sobre essa problemática que se debruça Brandão (2001, p. 156), com o objetivo de pôr em evidência a dialética das análises microssociais e macrossociais na pesquisa social, como se vê a seguir:

Hoje, as novas sociologias (Corcuff, 1995) ou o novo movimento teórico (Alexander, 1987) tendem a superar essas oposições clássicas e defender que o coletivo é individual e que os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrossociais.

Em diálogo com as novas sociologias que subvertem os antagonismos, a autora relativiza a prioridade conferida ao que é próximo, está dentro, é local e micro no campo das pesquisas em educação. E põe em cena a complementaridade das perspectivas micro e macro, diluindo, em sua argumentação, as dicotomias construídas ao longo da história. Isso porque

“[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.” (BHABHA, 2010, p. 19).

Atualmente, verifica-se na realidade escolar brasileira uma intensificação dos exames externos e em larga escala que propaga a invasão de dados quantitativos na escola e sobrepujam as demais experiências avaliativas que enriquecem, sobremaneira, o processo *ensinaraprender*. O controle externo, em voga, massifica um componente em detrimento de outro e propaga um desequilíbrio nos significados construídos por uma relação de apagamento das experiências locais. Portanto, é urgente a reflexão sobre as experiências (auto)avaliativas que se processam no cotidiano das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que sua implicação social e política sejam consideradas.

Na perspectiva de Minayo (2011, p. 14), a metodologia de pesquisa é uma composição estabelecida entre a(s) teoria(s), as técnicas e a criatividade do pesquisador. Ela a define como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” Para a autora, a pesquisa indaga e constrói a realidade e, para tal, deve dispor de um percurso e recursos investigativos bem delimitados que ajudarão a compor o trabalho de campo. Para a demarcação do campo, é imprescindível o recorte do *espaçotempo* a ser investigado. E coloca em destaque dois procedimentos que se sobressaem no trabalho de campo, são eles: a observação e a entrevista.

Aprendemos com Minayo que a observação é uma metodologia de trabalho que se desdobra em muitas modalidades e cada qual deve atender aos objetivos da pesquisa a ser realizada. Para este estudo, a observação participante foi a modalidade escolhida em razão de propiciar ao pesquisador um envolvimento com a realidade investigada. As considerações de Minayo ampliam a compreensão sobre a mesma:

Definimos *observação participante* como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (2011, p. 70, grifo do autor).

A observação exige um olhar cuidadoso e delimitado sobre o comportamento social, pois ao considerar todos os elementos observados corre-se o risco de se perder em

informações irrelevantes. A tarefa de explicitar a interação social dos eventos que ocorrem num determinado tempo e espaço, sempre parcialmente e de um determinado ponto de vista, desafia o pesquisador. Seguindo as recomendações de Minayo (2008), o pesquisador precisa aprender a se colocar no lugar do outro para relativizar o lugar social que ocupa e a ressignificar, constantemente, suas ideias e valores de modo a enriquecer a atividade científica.

Sobre a observação, Hadji (1994, p.135-136) afirma que

[...] o observador nunca é um espectador passivo que se limita a registrar. Porque só há observação quando um sujeito opera uma leitura orientada da realidade. [...]Sabemos que qualquer observação é caracterizada por uma "equação pessoal". Cada um de nós faz a triagem e a selecção de elementos de uma forma relativamente constante, em função de preferências pessoais (pressupostos, conceitos) e de particularidades da sua história, as informações a que é sensível. [...] Quando o objecto filtrado é um ser humano, há, como escreve G. De Landsheerelz, uma dupla equação pessoal. Estão em presença dois observadores que interpretam mutuamente aquilo de que se apercebem e modificam o seu comportamento em consequência disso.

Desse modo, elegemos três salas de aula do primeiro segmento do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da investigação: primeiro ano, segundo ano e terceiro ano. Essa opção trouxe à pesquisa um grande desafio: conhecer e estabelecer relações próximas com um grupo de mais de 60 crianças, as professoras regentes e a professora de apoio que atuava no terceiro ano. E ainda, conviver com os demais sujeitos presentes na escola: os gestores, funcionários, professores e os demais alunos que compartilhavam o intervalo das aulas.

Dessa forma, estabelecemos como meta à observação sua realização duas vezes por semana, o que nem sempre foi possível. E a organizamos em duas etapas de modo que fiquei, em média, um mês em cada turma para depois repetir o processo. A primeira etapa da observação compreendeu os meses abril, maio, junho e julho. Nesse período, iniciei a observação no 1º ano, predominantemente, no mês de abril. Em seguida, a observação foi realizada na turma de 2º ano num período que compreendeu os meses de maio e junho. E, assim, fechamos a primeira etapa acompanhando a turma de 3º ano, massivamente, no mês de julho. Após o recesso escolar, iniciamos a segunda etapa, retornando ao 1º ano e permanecendo todo o mês de agosto. Em seguida, realizei a observação no 2º ano entre os meses de setembro e outubro. E, por último, voltei ao 3º ano e permaneci até o encerramento das atividades do ano letivo de 2012.

Para ajudar na observação, elaborei um roteiro³ com a finalidade de ser um guia flexível na inserção do campo. Um momento inicial de reflexão sobre os pontos a serem observados, a priori, e que ajudariam a direcionar o olhar para determinados aspectos. Entretanto, sem perder de vista a recomendação de Brandão (2010, p. 36) quando afirma que “[...] a pesquisa impõe um tempo de experimentação, em que o pesquisador vai se familiarizando com as alternativas de tratamento do problema e as vantagens e desvantagens dos diferentes ângulos de observação.”

O registro escrito, na pesquisa, mais conhecido por diário ou caderno de campo é um instrumento que acompanha o processo de observação, por reunir, ao longo da mesma, dados relevantes que servirão à interpretação e recortes de situações e falas para exemplificação e análise. Dentre os possíveis elementos a serem registrados, Minayo (2008, p. 295) informa que “[...] nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas [...]”.

Nesses primeiros instantes de pesquisa, percebi a árdua tarefa de se destituir do papel de professora e olhar a situação com os olhos de pesquisadora. Pois a todo instante, deixo os meus registros de lado para atender aos chamados dos alunos ou, até mesmo, me antecipo a eles e à solicitação da professora. Outro aspecto que me chamou a atenção foi a sobreposição de eventos em sala de aula que requer garimpagem e uma cuidadosa seleção de cenas e sons. Em meio ao caos, diante do invisível, é preciso ajustar as lentes para poder alcançar alguns dos múltiplos significados produzidos e ressignificá-los. Haja memória visual e auditiva, pois não dá para registrar muitas situações em detalhe e, ao refletir, revisando os registros superficiais, novos sentidos são construídos (C.C⁴, p. 15).

Esse fragmento reflexivo foi extraído do caderno de registro e evidencia minhas “conversas” sobre o observado e vivido. A minha necessidade de registrar para não esquecer e a necessidade de estabelecer conversas com o observado me fez produzir um extenso material com, aproximadamente, 200 páginas. Nos primeiros dias em contato com o campo, escrevi tudo o que meus olhos alcançavam e a memória deixava aflorar. Ao revisitar essas anotações, quis complementar com novas lembranças e registrar minhas impressões. Por um momento o fiz, mas logo percebi duas coisas: as anotações estavam ficando sobrepostas, pois comecei a

³ O roteiro elaborado para os primeiros momentos da observação no campo será apresentado no apêndice.

⁴ A abreviação [C.C] indica “Caderno de Campo” e será utilizada para os fragmentos da observação e reflexões da pesquisadora.

utilizar margens e setas confusas para dar continuidade ao pensamento; não consegui dar às ideias uma caligrafia compreensível em função da rapidez com que vinham. A conclusão a que cheguei era de que seria necessário dividir o registro de campo em dois tempos: o primeiro escrito à mão, na sala de aula, que foi chamado de rascunho e o segundo digitado, em casa, e reconhecido como o registro oficial.

Essa divisão de trabalho me trouxe mais liberdade às experiências da sala de aula, pois deixei de me preocupar com o conteúdo, clareza e organização das informações que eu colocava no caderno para viver o momento. Se num primeiro momento minha condição de pesquisadora me reservou a última cadeira e o distanciamento dos sujeitos; nos momentos seguintes, o desenvolvimento das relações afetivas com as crianças e professora me tornaram parte integrante do processo *ensinoaprendizagem* e, por isso, passei a ser mais requisitada a estar com eles. Ao mesmo tempo em que desencadeou minhas indefinições quanto à pesquisa.

Após algum tempo imersa na realidade, quando os sujeitos ganham nome e histórias, o objetivo da pesquisa vai se diluindo e o que fica são as emoções que arrastam meu olhar para outras direções. Ao final de cada dia, refletia sobre os registros e me questionava se o que olhei e ouvi foi, de fato, importante para a investigação; se tenho seguido as pistas certas; se tenho me lembrado das perguntas que nortearam o início do estudo... A verdade é que já não me recordo delas, pois me permiti sentir a realidade, entretanto, as novas perguntas foram inevitáveis. É aí que o curso da pesquisa pode ser totalmente transformado e ressignificado. É sempre um risco toda nova possibilidade...(C.C, p. 121).

A segunda etapa do registro ocorria, quase sempre, próximo ao momento observado: no mesmo dia, no dia seguinte ou na mesma semana. E era nesse período de revisão e aperfeiçoamento da escrita que eu trazia minhas impressões e reflexões. Outro motivo que me levou a adotar essa estratégia foi a necessidade de compartilhar com os colegas pesquisadores e facilitar-lhes a compreensão do processo vivido.

Durante o processo da pesquisa, revisei os registros inúmeras vezes para melhor compreender as ações dos sujeitos. Uma vez que todo o material estava finalizado e organizado, retornei para selecionar os fragmentos que poderiam vir a dialogar com o trabalho e enriquecer as análises. Após a seleção, organizei os trechos em tópicos, resultando em um material de 62 páginas e passei a chamá-lo de “fragmentos da observação”.

Entendemos que diferentes estratégias metodológicas trazem possibilidades e limites. Em sua maioria, os limites referem-se às interpretações do observador, pois todo fragmento da realidade, capturado pela perspicácia do pesquisador, é também uma produção de sentidos,

individual e coletiva. E, paralelamente, é esse momento de pura criatividade que contribui para novas formas de ver e pensar a realidade (MINAYO, 2011).

A entrevista, conforme dito anteriormente, é amplamente usada no trabalho de campo. Para Minayo (2008, p. 261), ela é “[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa[...]” Resumindo, uma conversa com finalidade que assume distintas formas. Neste trabalho adotou-se a entrevista semi-estruturada “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (Ibid, p. 261-262). A autora sugere, ainda, que a entrevista numa abordagem qualitativa deve perseguir relações afetivas, de proximidade, entre entrevistador e entrevistado, pois desse modo propiciará mais elementos que enriquecerão a pesquisa.

Com quem e como realizar a entrevista? Entendemos que as professoras das turmas investigadas deveriam realizar a entrevista com o recurso de um gravador para que pudéssemos ter elementos sobre o que elas pensam a respeito da avaliação e autoavaliação, o foco da pesquisa. Seguindo a orientação de Minayo, as entrevistas com as docentes só foram realizadas após um período significativo de convívio e observação. Ao percebermos que havia um trabalho integrado entre a professora regente e de apoio do terceiro ano, incluímos a entrevista com a professora de apoio em nossa pesquisa. Reunimos, portanto, quatro entrevistas que foram realizadas no decorrer de 2012.

Ao fazermos a opção pela entrevista semi-estruturada, investimos na elaboração de um roteiro de perguntas⁵ que foi se transformando a cada entrevista, sem perder seu eixo de interesse: a (auto)avaliação. Entretanto, buscamos na condução da entrevista dar-lhe um tom de conversa porque aprendemos com Skliar (2011, p. 28-29) que

A conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam.

Durante as entrevistas, pudemos perceber o quanto a dinâmica do espaço escolar é intensa e, por isso, foi possível registrar inúmeras interferências de toda ordem que

⁵ Os roteiros das entrevistas estão disponíveis no apêndice.

embaralham pensamentos e dificultam a condução da conversa. A escola está envolvida por ruídos que se sobrepõem. Mesmo com a sala de aula vazia, foi necessário fechar janelas e porta para reduzir os sons externos que poderiam interferir na gravação da entrevista. E ainda assim, foi possível perceber que eles se fizeram presentes como nota de fundo.

Em função da interferência desses ruídos, buscamos realizar a transcrição imediatamente após as entrevistas para que a memória complementasse os trechos incompreensíveis. O tempo de gravação da primeira, segunda e terceira entrevistas foi de trinta a trinta e cinco minutos, resultando em quarenta e cinco páginas de transcrição. Entretanto, a última entrevista, realizada com a docente do segundo ano, se distanciou muito dessa média e alcançou uma hora e meia de gravação, realizada em três etapas, com trinta páginas de transcrição. Em razão dessa peculiaridade, selecionamos a transcrição dessa entrevista e sua análise para apresentá-las no apêndice metodológico.

1.1 As questões da pesquisa

Esse estudo apresenta uma discussão sobre as concepções e práticas de avaliação, presentes em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na autoavaliação da aprendizagem. Buscou-se nessa ação investigativa, evidenciar as concepções e práticas avaliativas, nas turmas investigadas, que se aproximam e se distanciam das possibilidades da autoavaliação da aprendizagem numa abordagem formativa.

O foco da pesquisa repousou sobre as práticas avaliativas orais e informais, pois acreditou-se que nessa dimensão os indícios sobre as aproximações e afastamentos da autoavaliação da aprendizagem se apresentariam de forma mais significativa. A questão principal que se desenhou nesse processo foi: a prática de (auto)avaliação da aprendizagem, mediada pela linguagem oral e pelos pares, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e de experiências pedagógicas diferenciadas na sala de aula, cujo centro deixa de ser o(a) professor(a)? Assim sendo, interrogações subsequentes se constituíram a partir dessa indagação: de que forma a participação dos alunos nas práticas avaliativas dialogadas (orais) promove a aprendizagem e colabora para a expressão de suas subjetividades? Que situações podem ser propiciadas e ou negadas aos alunos no processo de

construção de conhecimentos e expressão de seus saberes que oportunizam ou não uma prática colaborativa de (auto)avaliação?

Para a realização dessa pesquisa, foram formulados os seguintes objetivos:

- a) apresentar uma discussão sobre a (auto)avaliação da aprendizagem numa abordagem formativa por intermédio da revisão de literatura, com foco na participação das crianças mediada pela linguagem oral e pelos pares;
- b) esclarecer como a participação dos alunos nas práticas avaliativas dialogadas (orais) promove o processo *ensinoaprendizagem*;
- c) evidenciar as situações/ estratégias proporcionadas aos alunos que contribuem para que eles reflitam, coletivamente, sobre o processo de construção de conhecimento e expressem/ sistematizem seus saberes;
- d) apontar alguns aspectos das turmas investigadas que se aproximam e se distanciam da (auto)avaliação da aprendizagem defendida pelos autores com quem a pesquisa dialoga;

Entendemos que práticas avaliativas dialogadas, mediadas pela oralidade, possibilitam que os alunos compartilhem saberes e produzam outros novos necessários ao aprimoramento de sua aprendizagem e à convivência social. A partir dessa concepção inicial, a avaliação dialogada, coletivizada, não enfoca apenas os saberes curriculares, instituídos, ultrapassa-os e alcança diferentes espaços escolares como, por exemplo, o refeitório, o pátio, o banheiro, a biblioteca e, também, sociais como as experiências na família e na rua. Ou seja, no jogo da conversa entram muitos aspectos do conhecimento escolar, como aluno e professor, mas, sobretudo, aspectos da vida como cidadãos e pessoas. Entende-se que a dinâmica escolar, na maior parte do tempo, além de priorizar a escrita em detrimento da fala, tem enaltecido os aspectos objetivos, sobrepujando os subjetivos e, por isso, o *espaçotempo* escolar é pensado e organizado para fazer prevalecer os conhecimentos científicos/ teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos/do senso comum/ humanizados.

Ao problematizar a importância do diálogo e parceria, a pesquisa se interessou por mostrar sua presença e/ou ausência nas salas de aula investigadas. Durante a pesquisa, outros elementos surgiram e tornaram-se palavras-chave para a realização das entrevistas, a saber:

conversa, participação e parceria. A partir desses eventos, tornou-se possível, também, selecionar e analisar fragmentos do cotidiano escolar.

A ideia de autoavaliação dialogada surgiu da observação de muitos anos como professora na presença de muitas vozes infantis, meus alunos, que me ajudaram a percorrer a esfera da avaliação e a tentar maneiras de ressignificá-la. Atuando massivamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental presenciei e, espero ter ajudado a provocar, a dinâmica interativa oral como desencadeadora de aprendizagens, assim como, momentos de reflexão, de tomada de pensamento pelo próprio sujeito sobre o seu aprender a de seus companheiros.

Neste momento, alguns poderão ser levados a se perguntar sobre a possibilidade de um compartilhamento desta tarefa pedagógica de grande peso que tem sido a avaliação com crianças recém-chegadas ao universo escolar. A discussão pode ser considerada audaciosa para alguns que se preocupam, exclusivamente, com o mérito da decisão de aprovação ou reprovação e da composição de uma menção. Mas, a ideia é, sobretudo, pensar meios de trazer a participação da criança em sua aprendizagem e oportunizar a ela o desenvolvimento de estruturas metacognitivas e da sua oralidade que a ajudarão, sobremaneira, em sua formação.

Outras experiências contribuem para repensarmos a participação das crianças no processo *ensinoaprendizagem*. No processo de investigação e trabalho pedagógico numa turma de terceiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental, junto à professora, bolsista e alunos, a professora e pesquisadora Carmem Sanches Sampaio percebeu relações importantes que favoreciam as aprendizagens e que possibilitavam às crianças serem sujeitos de conhecimento. Desse modo, as crianças eram compreendidas em seus

[...] modos singulares de ser, pensar, fazer, aprender e viver. Têm voz, direitos e deveres. Crianças capazes de intervir nos projetos pensados e praticados no dia a dia da sala de aula, concordando, discordando, sugerindo possibilidades ainda não pensadas pelas professoras. Crianças que aprendem e ensinam. (SAMPAIO, 2010, p.78).

A autora reconhece que as crianças participavam de atividades com a constante presença do outro, evidenciando a ajuda mútua incentivada pela professora e que refletia na confiança de que todos são capazes de aprender. “Por essa razão, ações e relações que têm a coletividade, a cooperação e a solidariedade como princípios subsidiavam o processo de ensino/aprendizagem experienciado na sala de aula [...]” (SAMPAIO, 2010, p.79). Isso

porque para a professora da turma, “[...] as relações e a história com *os outros* são constitutivas no processo de conhecer [isto é] fazer ajudado pelo outro faz parte do aprender.” (Ibid, p.81, grifo da autora).

Entende-se que ao desenvolver a participação ativa da criança em sua aprendizagem, de modo a fazê-la compreender as expectativas criadas em torno dela e com elas dialogar, a consciência de seu próprio fazer no curso escolar é favorecida. A partir desse conhecimento e exercício, a criança poderá fazer ajustes importantes em sua atuação como estudante na construção de conhecimentos. A criança inserida no grupo, a turma/classe, poderá experienciar a colaboração mútua em que ajuda e é ajudada a ver sempre de outras formas, enriquecendo sua formação em prol da diversidade do conhecimento, dos modos de pensar, sentir, agir etc.

1.2 Os percalços

Abordar a violência no contexto escolar não era nossa intenção. Mas, ela sempre esteve presente mesmo antes da minha entrada na escola. Uma escola que nasce numa comunidade nos força a conjecturar sobre os problemas sociais existentes no seu entorno e que podem se fazer presentes dentro dela. A preocupação sempre me acompanhou nos trajetos de idas e vindas, por isso, buscava estar sempre atenta. Percebi, pouco tempo depois, que as professoras saíam em grupos, pois faziam uma pequena caminhada até o ponto de ônibus.

Muito menos imaginava que eu estaria implicada em um dos eventos selecionados de violência na sala de aula. Passados alguns meses, imersa em sentimentos contraditórios que me deixaram em dúvida se deveria ou não abordar essa discussão, decidi que as nossas desventuras também precisavam ser contadas. E ao fazê-lo, passei a assumir um grande risco, uma vez que sempre houve uma promessa do retorno da pesquisa à escola investigada: o que pensariam os sujeitos? O que fariam com essas informações? Discutiriam a respeito?

Mas, o que chamamos de violência? Como podemos defini-la? Violência simbólica, física, verbal, psicológica? Entendemos que há violência na ação, no gesto e na palavra, entretanto, sua presença não é consensual. Ela existe no limite que estabelecemos para nós e

para o outro. O que é violência para mim, pode não ser para outra pessoa. Por isso, é tão importante que escutemos esse outro.

No processo de escritura desse trabalho, recordei minha experiência como professora em que presenciei inúmeras cenas de brincadeiras entre os alunos, mas, uma vez ou outra, percebia que nem todos riam. Nessas circunstâncias, concluí que era preciso intervir para que eles percebessem quando o colega não estava gostando e, principalmente, que se colocassem no lugar do outro. Então, eu perguntava: *O que aconteceu?* Os mais ágeis diziam: *Nada, é brincadeira.* Eu retrucava: *O colega está rindo? Ele está gostando? Se nem todos aprovam, não é brincadeira. Como você se sentiria se fizessem o mesmo com você?* Essas conversas, é claro, não aconteceram com essas palavras, mas tinham esse sentido, essa regra: fazer pensar.

Portanto, nesse momento, faço-lhes um convite para pensarmos juntos essas situações. Para isso, é necessário se permitir “ouvir o outro” - os alunos, a professora e a pesquisadora - e se colocar no lugar desses sujeitos. Mas, não sejamos tão ávidos em elaborar sentenças e opiniões do tipo “Eu, no lugar dela teria feito isso...”, pois estar de fora é ver de outro modo. Utilizemos outros sentidos: sentir essas histórias.

Fui pega de surpresa! E não foi pelo fato de estar literalmente de costas para o aluno no momento de sua agressão. Mas, por ter virado às costas para o elemento da violência na sala de aula que nos impede de realizar muitas coisas. E quando se propaga, nos deixa cegos, surdos, amordaçados e de mãos atadas. Numa situação de limite, sozinhos, vivemos o repetido discurso do impossível.

Episódio 1⁶ - A agressão

Ela pôs o CD para tocar, mas ele agarrou e não tocou. Ela tentava resolver o problema enquanto os alunos se agitavam. Levantei-me para ajudá-la com o aparelho de som. Estava de frente para a professora quando uma gaiivota voou em nossa direção e eu me abaixei para pegá-la perto do meu pé. Ao levantar-me fui surpreendida com um forte soco nas costas. Ao olhar para trás, vi Ulisses recuar. O

⁶ Adotamos o recurso “Episódio”, diferenciando-se da citação direta com recuo de 4cm, para apresentar recortes do Caderno de Campo nas seguintes situações: quando os trechos selecionados eram extensos, com doze ou mais linhas; para realizar a análise comparativa ou dar destaque a ela; para reunir trechos com a mesma temática em foco. Sendo assim, há a existência de Episódio que reúne dois ou mais pequenos trechos, isto é, agrupamentos que não requeriam análise minuciosa e serviram para exemplificação. Há, ainda, Episódios tratados separadamente, com pequenos recortes do campo, que necessitavam de análise detalhada e possibilidade de serem citados e relacionados ao longo da discussão. Os episódios receberam numeração por capítulo, com exceção do quarto capítulo que, mediante a densidade da exposição e análise, exigiu uma numeração por subtópico.

mesmo aluno que sempre ficava ao meu lado, me abraçava o tempo todo e me pedia colo. Fiquei surpresa e nervosa com a situação. Falei para a professora que ainda não havia percebido o que aconteceu. (C.C., p. 149).

Reflexões

Minha agonia nesses dias tem se intensificado, pois os alunos estão muito agressivos entre si. Há momentos em que a professora pede para eu ficar com os alunos para ir ao banheiro ou ir até à secretária e eu vivo cinco minutos de pesadelo. A sensação é de que eles vão se matar! Tenho tentado ajudar mais a professora. Vejo o quanto ela precisa de ajuda! Mas, também, não sei como. Sentimento que me fez colocar-me no lugar da professora. O que ela poderia fazer se tivesse sido ela a receber a agressão? Ignorar o aluno seria considerado uma atitude antiprofissional. Porém, penso que retomar uma convivência sadia com essa criança seria um grande desafio, não só para ela como para a escola. Quando a violência ou seu derivado invade a sala de aula reduz, sobremaneira, todas as possibilidades. (C.C., p. 150).

Percebi a minha dificuldade em continuar me relacionando bem com determinados alunos depois de alguns acontecimentos. Como continuar a atuar “profissionalmente” na situação quando os sentimentos se embaralharam? Eu tive a opção de não estar todos os dias e permanecer por bem pouco tempo em cada uma das turmas, mas, ainda assim, trouxe imensos transtornos à minha atuação enquanto pesquisadora. Isso porque após esse evento, percebi que me distanciei desse aluno e de alguns outros que me desafiavam a transformar as relações estabelecidas. E quando somos nós os professores? Em ambos os casos, devemos ficar e continuar porque não nos sobra outra opção. E por mais desesperador que seja, continuar tentando é sempre a melhor alternativa.

Enfim, a partir dessa experiência, muitos questionamentos podem ser feitos de modo a problematizar as interferências da violência na proposta de uma avaliação formativa que pressupõe uma relação de confiança e de diálogo. Como se dialoga com a violência? Se dialoga?

1.3 A escola

Atuei como professora no primeiro ciclo da rede pública de ensino do município de Niterói/ RJ no período de fevereiro de 2004 a março de 2010. Neste último ano, pedi exoneração em decorrência de chamada do concurso da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais que atualmente exerço e, também, pelo desejo de realizar essa pesquisa. Por essa razão, considere oportuno retornar ao

espaço de discussão teórico-prático que marcou intensamente minha formação e atuação como professora.

Logo após definimos que a investigação se daria sobre as práticas (auto)avaliativas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, fui tomada por uma intensa alegria e ansiedade. Isso porque já havia se passado dois anos de afastamento das salas de aula até o momento de realização da pesquisa que ocorreu em 2012. Embora fosse um período não tão longo, contribuiu para a construção de um olhar diferente.

É importante esclarecer que a rede pública de ensino de Niterói se organiza em ciclos e apresenta uma proposta pedagógica e diretrizes curriculares que foram e continuam sendo amplamente discutidas com os docentes já há algum tempo. Embora nosso trabalho não tenha o interesse em discutir a temática “ciclos”, entendemos que a sua constituição no município deve ser brevemente revelada para que se entenda o contexto no qual a escola se insere, e, também, indicar as leituras a quem tenha interesse em aprofundá-las. Entretanto, optamos por compartilhar nosso entendimento sobre os ciclos.

Os ciclos englobam as formas de distribuição dos anos escolares, ou seja, referem-se à organização diferenciada do tempo e espaço na escola. Por sua vez, o tempo escolar pode ser agrupado em dois, três ou mais anos, ou seja, plurianuais, para proporcionar a integralização do currículo escolar por todos. Nessa proposta, existem duas possibilidades de organização: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Em ambos, verifica-se a idéia de trabalho em equipe e integrado, construção coletiva do conhecimento, respeito às diferenças e promoção à autonomia. Entende-se que essa concepção modifica, profundamente, as relações de trabalho, organização do conhecimento/ proposta curricular e, principalmente, a avaliação (FERNANDES, C., 2010).

Concordamos com Claudia Fernandes (2009, p. 13) quando afirma que a escola em ciclos “[...]é uma escola em transição, que busca um outro modelo de organização de tempos e espaços, de trabalho docente, do papel do estudante, de concepção e organização do conhecimento, de organização didática, de avaliação.” A escola escolhida situa-se numa rede que está sempre se reinventando e, com isso, revela inúmeras tensões. O que vemos num curto espaço de tempo é a proliferação das portarias sobre as quais trataremos na sequência.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói Escola de Cidadania foi instituída pela Portaria FME nº. 125/2008, concomitantemente, com a Portaria

FME nº. 132/ 2008 que estabelece as *Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que integram a Proposta Pedagógica 'Escola de Cidadania'*. Essa proposta se concretizou mediante intensas discussões no período de 2005 a 2007. Mas, a história dos ciclos na rede de Niterói é muito mais longa, por essa razão, esse documento organiza um capítulo para esclarecer essa trajetória na rede.

Entretanto, com o início da nova gestão do município de Niterói em 2009, rapidamente, se instaurou um processo de revisão dessas portarias por meio de novos textos- citados, porém, não encontrados no site da FME⁷: Portaria FME nº 093/2009 e nº 559/ 2009. E ainda, a reformulação da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação do Município por meio da Portaria FME nº 878/2009. Esse documento apresenta grande parte do conteúdo da Portaria nº 125 e introduz algumas alterações. Encontramos, também, um documento denominado *Orientações Curriculares Preliminares para a Rede Municipal de Niterói: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (a ser debatida pelos profissionais em 2010)* que reforça esse processo de revisão. Como se vê, os anos de 2009 e 2010 trouxeram grandes transformações àquilo que já havia sido discutido coletivamente.

Em fevereiro de 2011, é instituída a nova Proposta Pedagógica e as Diretrizes Curriculares e Didáticas a partir da construção coletiva dos *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos* da rede municipal de ensino do município de Niterói, por meio da Portaria FME nº. 087/ 2011 e Portaria FME nº 085/2011, respectivamente.

Interessa-nos dizer que a Portaria FME nº. 087/2011, em vigor, apresenta, entre outros aspectos, as formas de agrupamento a serem adotadas; estabelece a criação dos Grupos de Referência⁸ por ciclo; limita em 25 o quantitativo de alunos por grupo no primeiro ciclo; informa a periodicidade e a constituição dos processos de reagrupamentos que poderão ocorrer no ciclo e entre ciclos; recomenda a elaboração de relatórios individuais como

⁷ Os documentados citados foram consultados no site da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Disponível em< www.educacaoniteroi.com.br>. Acesso em 20 de mar. de 2013.

⁸ Grupo de referência é o termo usado para a composição das turmas, isto é, um agrupamento que adota o critério etário para a sua constituição. Dessa forma, os grupos de alunos passaram a receber a nomenclatura GR1, GR2, GR3 e assim por diante.

instrumento de avaliação e aconselha que o professor do primeiro ano do 1º ciclo permaneça neste grupo de referência.

Ao adotar os ciclos em sua organização, essa portaria esclarece que no Ensino Fundamental os alunos serão agrupados por critério etário, em idades próximas, para a formação dos Grupos de Referência em cada ciclo. Entretanto, os critérios cognitivo e sócio-afetivo podem ser considerados mediante pareceres próprios. Portanto, o primeiro ciclo se organiza em três períodos letivos, de um ano cada, e atende a alunos de 6 a 9 anos de idade.

Além dos agrupamentos, a Portaria FME nº. 087/2011 recomenda os processos de reagrupamento⁹ em que os alunos se deslocam para outros grupos sem interferência no seu vínculo com o Grupo de Referência. E esclarece que os reagrupamentos poderão ser organizados a partir “[...]do planejamento de propostas de atividades diversificadas, com estratégias metodológicas a serem adotadas, levando-se em conta a diversidade de conhecimentos e ritmos de desenvolvimento dos alunos envolvidos.”

A definição da escola em que a pesquisa deveria ser realizada não foi tarefa fácil. Duas opções se desenharam: escolas anônimas em que não se conhecia o trabalho pedagógico realizado ou nas escolas em que se conhecia, inclusive, a existência de práticas autoavaliativas. Desse modo, as opções pendiam ora para a zona de conforto ora para o mar de incertezas.

Eu fui professora do que poderíamos chamar de uma “escola comum”. Explico. Refiro-me à posição/ classificação, informalmente, atribuída às escolas cujo nome não apareciam em eventos e o trabalho realizado não era conhecido por outros profissionais da rede municipal. Sempre fiquei incomodada com os holofotes apontados para algumas poucas escolas, consideradas modelos, e a escuridão do anonimato imposto às demais escolas que pouco divulgava o trabalho que realizavam. Ainda mais quando o coletivo não se articulava como coletivo e, infelizmente, o que existia eram trabalhos interessantes de alguns educadores que o realizavam solitariamente e, portanto, limitavam-se à esfera da sala de aula.

⁹ É importante esclarecer que o Grupo de Referência refere-se à formação inicial, no início do ano letivo, em que os alunos são agrupados segundo o critério etário e cuja distribuição permanece inalterável ao longo do período. Sendo assim, segundo essa portaria, os reagrupamentos podem interferir nessa formação sempre provisoriamente para atender às múltiplas necessidades e diferentes interesses dos discentes, pois o vínculo do aluno com seu agrupamento deve ser mantido.

Atingida pela discussão do (in)visível e (in)visibilização, fui sendo levada por sentimentos contraditórios que se tornaram determinantes para que a escolha da escola se desse de outra maneira. Portanto, fui à busca de uma escola na rede pública municipal de Niterói, na qual trabalhei por seis anos (2004-2010), por meio de contatos com colegas de profissão que poderiam fazer a mediação para minha inserção no campo, sem considerar previamente o trabalho desenvolvido.

Foi um período de muita aflição, pois a escola poderia não evidenciar práticas autoavaliativas e ir, totalmente, na contramão dessa possibilidade. E se assim fosse, o trabalho tenderia a evidenciar o lugar da negação, uma ‘explicação’ contrária às concepções apresentadas. Por outro lado, essa ambiguidade no decorrer das leituras foi sendo ultrapassada, pois passamos a entender que não existe homogeneidade nas práticas cotidianas. Estas fazem e se refazem continuamente, na pluralidade de concepções, experiências, valores, culturas dos docentes e discentes. Percebi que seria necessário se jogar na imensidão das possibilidades e dialogar com o imprevisível, com uma escola real, com seus problemas reais e sua potencialidade. Era preciso tentar se aproximar desses sujeitos e buscar conhecer alguns aspectos de suas expectativas e necessidades.

O primeiro contato com a rede pública de ensino de Niterói, como pesquisadora, ocorreu ao final do ano de 2011, pelo Núcleo de Estágio- NEST da Fundação Municipal de Educação- FME. Uma das responsáveis pelo setor, porventura, já havia trabalhado como orientadora educacional na escola em que lecionei na rede. Após uma breve apresentação das intenções de pesquisa, ela orientou-me a investir no contato informal com as escolas antes da formalização da pesquisa via NEST, pois este requeria, já no primeiro momento, a definição da escola.

Outro fator que influenciou a decisão da escola foi a necessidade de conciliar o *espaçotempo*. Como seriam necessários dois dias de observação, por semana, e havia o problema de ter de conciliá-los com o meu trabalho na Urca, Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que resido no município de São Gonçalo, as escolas que envolviam grandes distâncias seriam minha última opção.

Enfim, o contato com uma das escolas indicadas pela supervisora do NEST foi feito no mesmo ano, embora a permissão para pesquisa só poderia ser confirmada pelos novos três professores que viriam no ano seguinte. A partir dessa informação, concluiu-se que não seria

interessante para a pesquisa investigar a prática de professores que estariam em processo de conhecimento da proposta pedagógica da escola e inserção na comunidade escolar.

Por que não retornar à escola em que trabalhei por seis anos? Essa pergunta me assaltou e me deixou em dúvida diante dos obstáculos encontrados. Porém, a tinha como minha última opção, pois tinha receio de que minha relação próxima com a escola e as pessoas dificultasse meu olhar de distanciamento e estranhamento necessário à pesquisa. Ao saber que a escola passava por grandes transformações que envolvia saídas e novas entradas de professoras nos três primeiros anos, decidi não arriscar.

No início do ano de 2012 conversei com duas colegas, com as quais havia trabalhado, e que continuavam na rede, e cada uma indicou uma escola por qual passaram. A partir dessas recomendações, rapidamente, fiz contato com essas escolas. Uma delas, após várias tentativas por telefone e email com intuito de agendar uma visita para uma conversa, não deu retorno algum. A outra escola se mostrou mais receptiva à visita e, posteriormente, à pesquisa. Nos contatos subsequentes em que se discutiu o turno em que a pesquisa seria realizada, fui informada que no turno da manhã as professoras não se sentiram à vontade. Mas, posteriormente, a observação foi permitida no turno da tarde.

A escola está situada no bairro Fonseca, numa rua próxima à Alameda São Boaventura que possui intensa movimentação de carros em mão dupla. Há um sinal de trânsito para facilitar e dar segurança à travessia das crianças. A escola funciona em dois turnos, pela manhã e à tarde, e oferece o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que estão distribuídos em catorze turmas, incluída uma turma de “aceleração”. A escola possui sete salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de professores, um pequeno espaço destinado à secretaria e direção e outro para a equipe pedagógica, um refeitório, uma minúscula copa, dois banheiros (feminino e masculino) para os alunos e dois banheiros para os funcionários. A sala de informática não estava em funcionamento em decorrência de problemas de infiltração, por isso, não cheguei a conhecê-la. Em consulta à escola no ano seguinte à pesquisa, fui informada pela secretária que uma recente reforma possibilitou a criação de uma sala de recursos.

Ao entrar na escola pela primeira vez, minha atenção foi direcionada às mesas de “totó” (pebolim) no pátio que, durante o recreio, são a atração da criançada. Em seu aspecto físico a escola não apresenta problemas, pois tanto o espaço interno, das salas de aulas, refeitório, banheiro etc, quanto o espaço externo, muros e pátio, estão muito bem conservados. Isso porque a escola passou por uma recente reforma após a sua

municipalização¹⁰. As aulas de Educação Física são realizadas no pátio, pois não existe quadra poliesportiva. Infelizmente, esse aspecto pode limitar muito o trabalho do professor uma vez que o chão do pátio não possui nenhum tipo de demarcação para o desenvolvimento dos esportes e suas regras.

As salas de aulas possuem, pelo menos, três ventiladores e são bem arejadas por duas janelas que se voltam para o pátio. É uma escola plana e bem adaptada para estudantes com necessidades educacionais visto que há rampas para acesso a todas às salas, assim como para os banheiros e refeitório.

A escola ficará em anonimato por opção da própria pesquisa, assim como, os nomes dos sujeitos com quem dialogaremos. Por esse motivo, utilizamos nomes fictícios para as crianças, professoras e demais funcionários quando se fizeram necessários.

1.3.1 Os sujeitos

Nesse momento, serão apresentados os alunos e as docentes com quem a pesquisa dialogou. Buscaremos, portanto, trazer informações sobre o quantitativo de alunos, as características das três turmas, destaques a algumas dessas singularidades, a formação acadêmico-profissional das professoras, a organização do tempo escolar, as concepções de *ensinoaprendizagem* entre outras informações. Para tal, utilizaremos recortes da observação e das entrevistas somadas a nossas impressões.

No início do ano letivo, a turma do primeiro ano possuía 25 alunos no diário de classe, conforme informado pela professora, mas havia dois ou três alunos que nunca haviam aparecido. Esse fato permitiu que novos alunos entrassem em sua turma, isto é, fossem matriculados ao longo do ano. Pudemos perceber que alguns alunos faltavam com frequência, observação que foi reforçada pela professora e que atribuiu a essas ausências grande obstáculo ao processo de alfabetização. Esta turma possui como marca a produção de constantes ruídos

¹⁰ O processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental se intensificou com a LDB 9.394/ 1996 ao definir em seu Art. 11 que os municípios devem incumbir-se, prioritariamente, pela oferta do Ensino Fundamental. Texto que foi mantido pela atual LDB 10.793/ 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 21 abr. 2013.

(conversas, arrastar de cadeiras, queda de objetos...) que entendemos como característico de um grupo de crianças de seis anos e, por isso, exige outra dinâmica do trabalho pedagógico. Essa constante acaba interferindo em nossa forma de falar e nos impele a alterar as vozes para sermos ouvidos. Logo no primeiro dia de observação (C.C., p. 13), essa foi a sensação causada: “[...] percebi meu esgotamento físico e mental e concluí que já havia me esquecido do abalo que uma turma de primeiro ano consegue provocar em nossas estruturas pedagógicas que prevê organização e disciplina.”

A turma do segundo ano possuía 20 alunos e sua professora estava acompanhando-a desde o ano anterior. Minha primeira impressão se confirmou ao longo da observação: os alunos eram muito comunicativos, participativos e autônomos na movimentação em sala e organização do espaço físico que, na maioria das vezes, tinha por finalidade a colaboração nas atividades. A conversa entre os alunos e dos alunos com a professora era uma constante, assim como, a menção aos combinados da turma.

No terceiro ano havia, apenas, 18 alunos que recebiam a orientação da professora regente e da professora de apoio. A presença desta profissional, em regime de contrato, é decorrente da presença de dois alunos considerados com necessidades educativas especiais-NEEs. A turma é predominantemente de meninos, sendo 13 meninos e 5 meninas. Observa-se que há muitos alunos com mais de 8-9 anos, ou seja, a idade esperada para o ano, revelando-nos a existência de alunos retidos no ciclo. Situação que foi informada pela professora em sala de aula e na entrevista, evidenciando sua preocupação:

Mais uma vez, comentou que recebeu repetentes de duas turmas e que precisava fazer um trabalho de alfabetização. Mencionou os problemas de fala (trocas de fonemas) e comportamento que dificultam muito a aprendizagem. Falou que precisa ser muita rígida com eles para obter respeito, ao mesmo tempo, carinhosa para conquistá-los, ou seja, ir aos extremos. Comentou que no início do ano foi agredida por um de seus alunos com um tapa. (C.C., p. 93).

Em sala, essa preocupação aparecia num intenso controle sobre as ações dos alunos e rigor na cobrança pela realização das atividades. Percebeu-se um ambiente mais silencioso em que as regras eram citadas com frequência e as sanções previstas aplicadas.

As três turmas mantinham suas cadeiras enfileiradas uma atrás da outra no dia a dia, mas essa organização era alterada em alguns momentos: no primeiro e segundo ano isso ocorria na presença dos jogos; no terceiro ano, a professora formava duplas para realizar os reagrupamentos. Entretanto, a exceção repousa na turma de segundo ano que todos os dias

iniciava com uma formação e ao longo das atividades verificava-se que a disposição das cadeiras se alterava.

A minha apresentação aos alunos das turmas pesquisadas ocorreu no primeiro dia de observação em cada sala de aula. Com a autorização da professora, fui à frente da turma para fazer minha apresentação que compartilho nesses fragmentos do registro escrito:

Episódio 2- Apresentação

A eles disse que eu era uma professora que estava ali para aprender com eles e com a professora deles. (1º ano, C. C., p. 10).

No retorno da professora, relatei a curiosidade dos alunos e propus que eu fizesse uma breve apresentação. E, com sua permissão, me apresentei à turma: *Meu nome é Marcela e sou professora-pesquisadora. Estou aqui para aprender com a professora e aprender com vocês o modo como aprendem...*¹¹(2º ano, C. C., p. 44).

Ao falar, fiz meus agradecimentos à professora e a toda a turma e disse que sou uma **professora-pesquisadora**¹², que já tive alunos como eles e que, no momento, estou tentando aprender mais sobre como eles aprendem. Reforcei que todo professor é um eterno estudante, pois sempre há mais por aprender. (3º ano, C.C., p. 94, grifo nosso).

O turno da tarde se inicia às 13h e termina às 17h. Antes de iniciar o turno, os alunos aguardam no portão e só entram após o sinal ser tocado. Uma inspetora permanece no portão para permitir a entrada somente dos alunos. Todavia, alguns responsáveis acompanham as crianças até suas salas, principalmente, do primeiro e segundo ano. Ao longo do ano, foi possível notar uma medida preventiva adotada pela direção da escola na hora da saída para que nenhum aluno fosse dispensado, sozinho, indevidamente. Por isso, a orientação era para que os responsáveis fossem até as salas de aula buscar a criança.

Ao entrarem na escola, alguns alunos brincam enquanto outros formam filas, mas só vão para a sala de aula após serem chamados ou receberem essa orientação. Para algumas turmas a formação de filas, antes de ir para a sala, é uma constante porque suas professoras as exigem. Sobre a organização do tempo escolar foi possível perceber um período inicial de vinte minutos destinado ao almoço, isto é, no começo do turno e outro intervalo para o

¹¹ O itálico foi adotado para indicar as falas das crianças, professoras, pesquisadora e demais sujeitos em citações diretas longas ou incorporadas ao texto com o objetivo de dar destaque às vozes que se fizeram ouvir neste trabalho.

¹² Como aluna do curso de Pedagogia- UFF (2001-2005), essa expressão fez parte do meu processo de formação e, por essa razão, aparece em minha apresentação às turmas. O termo *professora-pesquisadora* foi amplamente discutido em: ESTEBAN, M. T. ZACCUR, E. (Orgs.) **Professora-pesquisadora: uma prática em construção**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

recreio, também de vinte minutos, replicado em três tempos: às 15h (1º e 2º ano); às 15h30 (3º e 4º); às 16h (5º ano). Logo após os alunos irem para as salas, passa uma inspetora que informa o cardápio e acompanha os alunos que querem almoçar até o refeitório. Geralmente, os alunos, em sua maioria, vão e quando não fazem a refeição, optam por comer uma fruta e/ou tomar um suco. E na hora do recreio, eles fazem um lanche.

Ainda sobre o recreio, em todos eles permaneci no pátio para observar a forma como brincavam, se os desentendimentos eram frequentes, se eles se machucavam e, também, se e como as professoras e demais funcionários interagiam com eles nesse período. Sentada no banco, em frente à secretaria/ direção da escola, eu conseguia ter uma visão geral de todo o pátio e os acessos aos banheiros e às salas de aula. Percebi que os alunos se interessam muito pelas mesas de totó (ou pebolim) em que brincam meninas e meninos. Alguns meninos optam por brincar de bola e os demais correm ao brincar de piques. Não vi sujeira no pátio e nem brigas com agressões físicas, mas, às vezes, acontecia um esbarrão e uma queda ao acaso. Geralmente, quando surgia um desentendimento era sobre o uso do totó e os alunos chamavam a autoridade que estivesse mais próxima.

Em um desses dias, pude entender melhor a dinâmica do recreio e suas regras que não estavam claras para mim até aquele momento. O fragmento a seguir exemplifica que há um cuidado da escola em acompanhar as relações e garantir o uso do espaço coletivo de forma democrática:

Eu me aproximei de um desentendimento entre alunos no totó e tentei compreender o que se passava, mas não ajudei muito. Instantes depois, uma inspetora se aproximou dizendo energicamente que se não brincarem dois não brinca ninguém. Foi aí que percebi que havia regras a serem respeitadas no uso coletivo dos brinquedos. Entendi que havia alunos que queriam brincar sozinhos, pois se achavam melhor jogador que seus colegas e, assim, podiam ganhar de seus adversários e permanecer mais tempo no jogo. Entretanto, jogar em duplas era uma exigência para poder participar. (C.C., p. 126-127).

Notei uma intensa participação das inspetoras para garantir o cumprimento das normas da escola. E percebi, também, uma constante presença da diretora nos eventos cotidianos nos informando seu cuidado com o trabalho pedagógico que envolve, principalmente, a convivência com o outro e o respeito às regras coletivas. Os fragmentos a seguir foram escolhidos não só para exemplificar essa participação como para introduzir mais informações sobre a rotina da escola:

Episódio 3- O trabalho pedagógico da escola

Estava junto à mesa de totó quando alguns alunos, do primeiro ano, iniciaram uma disputa pela vez. A diretora que, também, acompanhava o recreio interveio rapidamente tentando apaziguar os ânimos e reafirmando a necessidade de todos respeitarem a vez do outro. (C.C., p. 58).

A diretora confirmou e se dirigiu à turma para explicar quem realizaria a palestra. Informou que eles receberiam mais uma visita de um profissional e disse que era um bombeiro. Relembrou-os da realização da última palestra e trocou alguns comentários. (C.C., p. 63).

A diretora apareceu e pediu à professora para conversar com ela fora de sala. Depois, ela entrou e disse que Daniel estava machucando Mário com socos e pediu para ele sair de perto do colega. E retornou a conversar com a professora no lado de fora. (C.C., p. 67).

A diretora, ao passar por mim, me convidou para participar de uma atividade direcionada às outras turmas, acredito que algo sobre drogas. Acabei não participando, mas me senti parte da escola. (C.C., p. 138).

A diretora pediu licença à professora e entrou para conversar com a turma. Ela falou sobre o combinado que eles fizeram com ela, em outro dia, de não correr em sala.[...] a diretora falou ainda sobre a importância de vir uniformizado para a escola[...] Conversou sobre os gastos que a escola está tendo com o material escolar, lápis e borracha, pois os alunos não estão tendo cuidado em mantê-los. Sobre isso, confirmou com a professora se o bilhete foi enviado aos responsáveis para que cada um tenha o seu material. Ao ver que uma aluna estava com o pé na cadeira, passou a falar sobre questões de higiene e enfatizou o cuidado que eles deviam ter, também, com a mobília escolar. Em seguida, ela falou sobre a importância de prestar atenção ao que a professora explica [...] (C.C., p. 154).

A diretora apareceu em sala, mais uma vez, e falou: *Tudo bem por aqui?! Entrou e olhou as atividades de alguns alunos, que insistiram em mostrar-lhe o que haviam feito, e os elogiou.* (C.C., p. 165).

A partir do relato dessas diferentes situações, é possível inferir que a escola realiza projetos de trabalho que inclui a participação de profissionais de diferentes áreas. Sobre isso é importante mencionar o intenso envolvimento da equipe pedagógica da escola na organização de palestras, passeios, gincanas, festas comemorativas, concursos e mostras estudantis (literária, desenho, dança etc.).

Das três turmas observadas, duas docentes faziam uso do microfone portátil para evitar lesões nas cordas vocais. Com relação ao seu uso, foi possível observar que as professoras: apresentavam uma fala firme, porém, não faziam uso do grito para chamar a atenção da turma; demonstravam mais domínio da situação; falavam com mais tranquilidade e controlavam melhor a respiração; expressavam mais desenvoltura e os alunos compreendiam melhor o que era falado. A energia na condução do comportamento mudava completamente no uso do microfone, pois ambas adotavam uma postura calma que, conseqüentemente, refletia nos alunos.

Sobre a formação das docentes, as quatro possuem nível superior, duas são pedagogas e uma possui formação em Letras. Uma delas afirmou estar cursando a terceira graduação e já

ter realizado uma especialização. Nas entrevistas, todas revelaram um forte desejo em trabalhar com os anos iniciais e duas citaram o processo de alfabetização como sendo de sua preferência. Duas professoras, sendo uma regente e de apoio, relataram ter iniciado o trabalho nessa escola no mesmo ano da pesquisa. As outras duas estavam no seu terceiro ano de trabalho na escola investigada. Mas, ao considerar o tempo de experiência como professora, vimos que as três professoras regentes estão na faixa dos trinta a quarenta anos de idade e atuam no magistério há mais de dez anos. A professora de apoio estava atuando, pela primeira vez, em sala de aula e afirmou que essa nova experiência contribuiria muito para sua formação.

Todavia, observamos no discurso e na prática de uma professora fortes marcas do ensino tradicional e um entendimento voltado à linearização do conhecimento, um ensino mecânico e propedêutico, desvalorização dos saberes que os educandos trazem da vida e responsabilização da família. Neste último aspecto, interpretamos que na perspectiva da docente, o ensino é dividido com a família na realização das tarefas de casa e de aula, não concluídas, e no treino da leitura. Tal constatação nos impele a levantar algumas hipóteses sobre o que é determinante nas escolhas docentes para sua prática em sala: a formação acadêmica, a experiência profissional ou a história de estudante?

É importante esclarecer que a prática adotada pela professora, que revela a perspectiva tradicional de ensino, pode confundir-se com falta de compromisso e ensino deficitário por priorizar a repetição, cópia e memorização. Entretanto, devemos compreender suas ações pedagógicas circunscritas a uma opção pedagógico-metodológica e, também, político-ideológica como uma entre muitas outras possíveis. A professora revelou que faz constantes pesquisas para buscar atividades para os alunos numa lógica de conhecimento com a qual não nos identificamos, porém, é preciso reconhecer sua dedicação. Em conversa, a docente revelou acreditar estar no caminho certo em função dos resultados alcançados de leitura e escrita dos alunos e pela avaliação positiva que a equipe pedagógica realiza sobre o seu trabalho na outra escola.

Os textos apresentados aos alunos são usados para a apropriação da consoante a ser trabalhada no dia, como podemos confirmar nos dois exemplos a seguir: “1-O cacau caiu do pé./ Caio deu o cacau ao Pupi./ Pupi é o mico de Caio; 2- Bia é a babá. /Bibi é o bebê./ Bia dá papa ao bebê.” (C.C., p. 28). Proposta de trabalho que se realiza na cópia e repetição exaustiva da reprodução do som/ fonema e da letra/ grafema.

As demais docentes concordam no entendimento de que os alunos são atores principais no processo de *ensinoaprendizagem*, por isso, consideram muito importante conhecê-los e incentivar a participação deles. Evidenciam uma concepção de avaliação global, contínua e formativa que inclui a participação do aluno como mediador da aprendizagem do colega. Assinalam a necessidade delas, professoras, mediarem as relações em sala de aula por meio da conversa. Embora existam significativas diferenças na compreensão e conduta entre elas, pudemos perceber um ponto da prática pedagógica que as aproximam em absoluto: a escuta sensível ao outro. Concebem o aluno como pessoa que possui uma história de vida, uma identidade, emoções conflitantes, desejos e problemas familiares que interferem em seu desenvolvimento.

A professora de uma das turmas demonstrou, desde o primeiro dia, que precisava de ajuda. E sempre que podia, compartilhava comigo suas angústias. O meu ofício neste *espaçotempo* ficou bastante nebuloso, pois passei a assumir a função de ajudante, professora e, também, pesquisadora.

Episódio 4 – A pesquisadora como ajudante

Nos primeiros trinta minutos de início da atividade, ela pediu para um aluno sentar-se ao meu lado para que eu o ajudasse nas atividades. Em pouquíssimo tempo e, inevitavelmente, tornei-me a ‘ajudante’ da professora, fazendo ponta em lápis, levantando para olhar as atividades e chamando a atenção de alguns alunos por iniciativa própria. (1º dia de observação, C.C., p. 12).

Mal me acomodei na cadeira, a professora pediu para que eu tomasse a leitura de alguns alunos[...] Passou-me, mais uma vez, Ulisses. Descobri, depois, que Ulisses é um aluno que apresenta um comportamento considerado inadequado e não frequenta a escola com regularidade, assim como, quase sempre está sem lápis e borracha e um de seus cadernos foi destruído ou se perdeu. (2º dia de observação, C. C., p. 13).

O que ocorreu nos dois primeiros dias de observação se repetiu nos demais dias: Ulisses passou a sentar-se ao meu lado. Fato que nos trouxe algumas indagações sobre os motivos que podem levar uma professora a adotar essa estratégia. Na primeira hipótese, poderíamos dizer que existem determinados alunos que são sutilmente ignorados por exigir da prática docente sua reinvenção, como é o caso de Ulisses. Na segunda, é possível imaginar que inúmeras tentativas de aproximação e mediação já tenham se desenhado, mas ao se tornarem frustradas, a melhor opção aparente é encaminhar o aluno à outra professora, pesquisadora, que poderia ter um conhecimento mais adequado para trabalhar com ele. Em ambos os casos, entendemos que o investimento na relação com os alunos, principalmente com aqueles que nos exige mais e nos impele a sair do lugar comum, não pode minguar, pois

a atenção e o cuidado constantes ajudam a estabelecer uma relação próxima, de confiança e compreensão.

As constantes solicitações traziam uma dupla possibilidade à pesquisa: a inclusão da pesquisadora nas atividades cotidianas, constituindo-se como parte do observado, tal como propõe a observação participante; e a mudança de foco do trabalho realizado na sala de aula, que deixa de ser a observação e as anotações e passa a ser a preocupação de uma professora no seu fazer pedagógico.

Com o passar do tempo, fomos percebendo nessa mesma turma a intensificação de problemas como, por exemplo, a ausência de cuidado com o material escolar e com a sala de aula. Os problemas percebidos na primeira etapa da observação referentes aos pertences pessoais e coletivos e à sujeira na sala de aula se intensificaram no decorrer do segundo semestre. A maioria dos alunos não tinha lápis e, por isso, eles não podiam realizar a tarefa.

Num certo dia, a professora parecia não perceber a situação, por isso, resolvi perguntar se ela não tinha algum material no armário. Ela afirmou não ter e disse não haver jeito, pois eles não vinham com o material e quando entregava, eles perdiam. Eu fiquei muito incomodada com a circunstância e estimulei os alunos a pedir emprestado aos colegas, enquanto eu mesma ia de um a um fazendo a solicitação do empréstimo. Carol emprestou dois lápis que entreguei a Ulisses e Denis. O único lápis que eu tinha dei a João que, por sua vez, em pouco tempo o perdeu pela sala. E depois de tê-lo encontrado, o partiu ao meio dizendo que foi sem querer. (C.C., p. 133-134).

Outro detalhe da segunda etapa da observação foram as mochilas jogadas no chão, assim como, a grande sujeira que se acumulava no chão da sala. Tudo acabava indo parar no chão (restos de biscoitos que comiam na sala, papel de bala e chiclete, atividades rasgadas, pedaços de papel...). Ao longo do dia, pude presenciar tropeços, pisadas no pé, esbarrões, “sai da frente” e gritos enquanto os alunos circulavam pela sala. O tratamento destinado ao material escolar e à sala alcança as relações entre si.

Na maior parte do tempo, a professora se dedicava à organização do material, elaboração de atividades, colagem de folhinhas e correção. Nesses momentos, as crianças ficavam sem direcionamento e se sentiam livres para fazer o que quisessem. Diante dos constantes desentendimentos, notei a tendência na prática docente em identificar um “responsável” pela situação para aplicar-lhe uma punição. Todavia, não percebi momentos de conversa com os alunos sobre as desavenças em sala, a importância de saber conviver e pôr em prática as regras combinadas.

O evento seguinte evidencia que o “roubo”, a apropriação indevida do material alheio e/ou os sumiços de objetos era recorrente nessa sala de aula. Logo, o que se observa é uma esfera de desconfiança entre os pares.

Enquanto aguardavam o sinal do recreio, observei Denis entregar o seu conjunto de hidrocor à professora. E ao vê-lo fazendo isso, Carol o imitou e teceu o seguinte comentário: *Melhor ficar com a tia do que com a gente. Se deixarmos na mochila, podem roubar. A gente fica preocupado e a nossa mãe bate na gente.* (C.C., p. 160).

A ação desses dois alunos nos informa que eles se sentem inseguros nesse ambiente porque nada garante a preservação de seu material escolar, mesmo quando são guardados na mochila. Evidencia um problema nas relações entre os colegas por não haver respeito mútuo e uma relação de dependência dos cuidados da professora.

A ausência de cuidado com o material escolar e com a sala de aula provocou uma “aparência” que passou a ser questionada pela diretora. A medida adotada para lidar com o problema foi freqüentar a sala de aula, dialogar com os alunos e professora sobre as circunstâncias. E estabeleceu o compromisso em que cada um deveria assumir uma parte para ser responsável. Em uma dessas visitas da gestora, foi possível perceber uma fala enfática: “A diretora entrou em sala e energicamente falou: *Essa sala está horrível!* [...]A diretora insistiu: *Essa sala é de vocês numa parte do dia. Se vocês a recebem limpa, devem deixá-la limpa.*¹³” (C.C., p. 159). No momento seguinte, ela propôs a limpeza da sala pelos próprios alunos que, por sua vez, colaboraram entre si para realizar a tarefa.

Fomos percebendo que a escola dizia a esses alunos, sempre que havia uma oportunidade, que a agressão entre eles e a falta de zelo com o espaço da escola e o material escolar era algo inadmissível e, por isso, havia consequências. Passamos a perceber uma escola que se descobriu em conflito e buscava enfrentá-lo. No fragmento a seguir, a coordenadora de turno - que também é professora nessa mesma escola em outro turno - conversa com a professora sobre as estratégias que adota quando os alunos passam dos limites.

João socou Maria duas vezes em situações diferentes. Com a porta aberta, duas inspetoras viram a agressão e fizeram intervenções duras para conter os ânimos. Em seguida, entrou a coordenadora de turno e a professora

¹³ Esclarecemos que o itálico será adotado para indicar as falas dos diversos sujeitos com quem a pesquisa dialogou e, também, as falas da pesquisadora com o objetivo de conferir destaque às vozes, inclusive, em citações diretas, no texto, de até três linhas.

comentou que Ulisses havia me dado um soco. Sua intenção era que ele me pedisse desculpas de qualquer jeito. Mas, a coordenadora retrucou: *E o que você fez?* A professora disse que chamou a mãe. Ela continuou: *Tirou o recreio dele?* A professora respondeu que era sexta-feira. Mas, a coordenadora replicou energicamente que era para ela ter tirado o recreio dele da semana toda. E insistiu: *Tira tudo: recreio, Educação Física... Se eles não respeitam o direito dos outros, então devem perder o direito que têm. É uma troca!* (C. C., p. 153).

Enquanto a professora da turma relata que comunicou à mãe a ocorrência da agressão, e assim evidencia que a responsabilidade pelos atos da criança é da família; a coordenadora, por sua vez, entende que a criança deve ser responsabilizada pelos próprios atos e esclarece que é preciso fazê-los perceber as relações entre direitos e deveres.

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das idéias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das idéias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos. Em síntese, devemos ser explícitos naquilo que esperamos dos estudantes e naquilo que nos propomos a fazer. (CHRISPINO, 2007, p.23).

A respeito da violência nesse contexto escolar, foi possível perceber sua interferência na dinâmica das salas de aula e na organização escolar em diversas situações. Quando os sujeitos não têm liberdade de ir e vir e vivem numa esfera de medo, aí reside a violência. No evento a seguir poderemos deduzir que a reduzida frequência dos alunos na escola em um determinado dia, provavelmente, estava relacionada às operações policiais que estavam sendo realizadas na comunidade.

Episódio 5 – A violência no entorno da escola

Durante a cópia do exercício, ouvimos um forte som de um helicóptero, informando-nos que havia policiais realizando voos baixos na comunidade, conforme confirmou a professora ao observar pela janela. Observei que todos estavam calmos e continuaram a atividade normalmente. Essa reação me fez concluir que operações como essa deviam ser comuns nos arredores da escola, fazendo parte da rotina. Mas, os comentários que se sucederam informaram, também, a tensão vivida pelos alunos. Uma professora comentou com a outra sobre entender o motivo do esvaziamento da escola e acrescentou: *A comunidade é o nosso termômetro*. Após esse comentário, constatei que, realmente, muitos haviam faltado, não só na turma como na escola. (C.C., p. 108-109).

Pouco tempo depois, **o tom se torna baixo e revelador**. A professora retirou o microfone e conversou com os alunos sobre o horário da saída, recomendando-os para ir direto para casa o mais rápido possível. O exercício de escrever palavras exigiu um bom tempo para ser realizado e, portanto, prosseguia quando um desentendimento entre dois alunos surgiu. Entretanto, não percebemos o que houve, mas outro aluno informou à professora que Michel xingou o colega de “cracudo”. A professora

se levantou e num tom severo perguntou ao autor do xingamento se ele entendia o sentido daquilo que ele havia dito. Ela explicou que essa palavra é usada para identificar o usuário de crack. Acrescentou que se trata de uma droga pesada e, por isso, muitos que iniciam seu consumo não conseguem largar e definham até a morte. Ouço alguns alunos confirmando que não há como abandonar o vício. Então, a partir do entendimento da turma, ela disse que não devemos amaldiçoar alguém com essa palavra e perguntou ao aluno se ele desejava tudo aquilo para o colega. De forma enérgica falou que não queria mais ouvir tal palavra sendo usada. (C.C., grifo nosso, p. 109-110).

O clima da sala mudou no instante seguinte à percepção da presença do helicóptero na comunidade, desencadeando a emergência de determinados assuntos que trouxeram à tona temas difíceis. O assunto que surge é “pesado”, pois pertence à vida e informava o quanto os alunos precisavam discuti-lo. E foi possível perceber que todos pararam para ouvir, pois a questão da “droga” era significativo para eles.

Em uma das entrevistas, a professora desta turma relatou, com pesar, a agressão sofrida em sala de aula: *Por que no começo do ano foi desesperador. Até ser agredida na mão eu fui. Que eu fui pegar a mochila de um aluno e ele se recusou e me agrediu mesmo. Bateu na minha mão.* As estratégias escolhidas por essa docente para lidar com o problema foram a imposição de limites por meio da constituição de regras e sanções, diversificação das atividades pedagógicas ao longo da semana e com as quais passou a negociar e conversas constantes com a turma. Estratégias que resultaram numa conquista básica para haver diálogo: *Eu já consigo falar. Eles já param e já me escutam.* E esclarece:

Agora, eu acho que a nossa interação... essa questão mesmo da autoridade e autoritarismo, acho que já foi quebrada um pouco. Eles não me veem mais como um professor exercendo um autoritarismo dentro da sala. Eles me veem como a autoridade, mas uma autoridade que traz, também, parceria pra eles.

A própria docente foi capaz de perceber que sua relação com a turma foi se transformando na medida em que iam fazendo conquistas. E que se a princípio a situação exigiu o autoritarismo, isso não foi necessário por muito tempo. De acordo com Sharp (2004, p. 129), “[...] quando eles se dão conta da forma (assim como do conteúdo) do diálogo que estão criando, eles se descobrem como [...] pessoas que estão sentindo, intuindo, colaborando, inquirindo, especulando, amando e tendo vontade”.

2 A AVALIAÇÃO E SEUS DESAFIOS

“Quase ninguém reconhece vozes cuja origem não sejam as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras.” (SKLIAR, 2011).

A avaliação educacional nas últimas décadas tem sido um problema central na educação básica estando fortemente atrelada às questões de aprovação/reprovação e inclusão/exclusão. Tem se tornado consenso entre alguns educadores que a aprovação e reprovação não são garantias da qualidade na educação. Doravante, a questão que se coloca para a reflexão é a função social da escola e o papel da avaliação.

Para entendermos o contexto turbulento regido pelas políticas de exames que estamos atravessando, é preciso revisitar as raízes históricas da escola atual. Para as autoras David, Dominick e Matela (2010, p. 31), a escola Moderna está atravessada pela *racionalidade maquínica* que não atende às necessidades sociais e continua a gerar o fracasso escolar e exclusão. No processo de formação dos sujeitos, imersos nessa racionalidade, as autoras mencionam a inculcação de elementos que correspondem a essa lógica, tais como: *competição, individualismo, hierarquia, velocidade e ordenação*. Todavia, percebem-se inúmeras concepções que incluem as subjetividades críticas e buscam ações transformadoras. Logo, a escola atual está imersa em conflitos sociais, ideológicos e políticos que precisam ser enfrentados.

As autoras explicitam algumas mudanças que ocorreram no início do século XX ao início do século XXI que impulsionaram a propagação dessa racionalidade, assim como, o debate sobre a necessidade em construir um outro tipo de escola.

No Brasil, estas transformações foram muito significativas, pois, naquele momento, houve um grande crescimento de nossa indústria, a abertura de Universidades e a ampliação do acesso à educação por parte da população mais pobre. Podemos afirmar que foi o momento em que se deu a entrada do Brasil na Modernidade, e nossas escolas públicas incorporaram em sua estruturação a racionalidade maquínica, não obstante a existência de pensadores, políticos e políticas discordantes de tal maneira de pensar. Podemos citar no Brasil, a perspectiva de uma **escola dialógica** apresentada pelos Pioneiros da Educação, como um dos exemplos. Fora do Brasil, temos **as escolas Freinetianas** e Montessorianas, a Escola Inglesa de Summerhill,

e Pedagogia Waldorf, **as contribuições de Henri Wallon**¹⁴, de Francisco Ferre, entre outros. (DAVID; DOMINICK; MATELA, 2010, p.33-34, grifos nossos)

Em contraposição à escola regida pela *racionalidade maquínica* que, há longas datas exclui a diversidade humana, as autoras defendem “[...] uma escola que dialogue criticamente com os diferentes saberes presentes na sociedade: científicos, religiosos, artísticos, políticos, saberes da juventude, assim como os saberes da cultura popular.” (Ibid, 2010, p. 34).

Esteban (2010, p. 50-51) corrobora com esse entendimento ao afirmar que

A avaliação educacional [...] se caracteriza predominantemente como um processo classificatório, tendo como uma de suas principais funções naturalizar a diferença colonial, que silenciosamente percorre o cotidiano escolar, para justificar a seleção e a exclusão dos sujeitos, conhecimentos e culturas. A avaliação expressa com vigor os ideais de naturalidade, objetividade e verdade que constituem o discurso científico moderno, deles se vale para legitimar a diferenciação e a desigualdade. Tendo como função diferenciar, discriminar e hierarquizar, articula os processos escolares aos campos de força socialmente produzidos e funciona como dispositivo de nomeação, localização e controle dos sujeitos e seus processos nos espectros escolar e social. No entanto, também tem seu discurso tensionado, pois ao dar visibilidade à diferença, mesmo que para normalizar os diferentes, traz para a reflexão sua existência.

Conduzida pela *lógica maquínica*, a escola incorpora os princípios da fábrica que envolve a intensa produtividade e a exclusão dos produtos (alunos) que não se adéquam ao ideal de qualidade estipulado. Essa lógica alcança, inclusive, as políticas educacionais que “[...] assemelhada [s] ao processo fabril, na qual cabia aos professores a reprodução das ordens que vinham dos órgãos governamentais e, à população como um todo, caberia aceitar o que estava posto pelo poder governante.” (DAVID; DOMINICK; MATELA, 2010, p. 30-31).

No cenário atual, avolumam-se os exames externos, em larga escala, que assumem um caráter classificatório, quantitativo e excludente, acompanhadas de estratégias políticas - *performatividade/accountability* (BALL, 2005) - que envolvem premiações, gratificações e bonificações, coadunando-se com a lógica do mercado. A enxurrada de provas expressa o poder regulatório das diferentes esferas federal, estadual e/ou municipal que refletem diretamente nas práticas avaliativas dos professores em sala de aula. É comum o entendimento da avaliação associado à prova, à medição do desempenho escolar, ideia que expressa o quanto ainda precisa ser discutido sobre essa temática. Essa concepção exprime

¹⁴ Abordaremos as contribuições de Célestin Freinet e Henri Wallon na seção 4.1, do capítulo 4, intitulada *Em busca das perspectivas filosóficas e pedagógicas da autoavaliação*.

uma visão limitada por reduzi-la a um tipo de instrumento e direcioná-la, apenas, à verificação das aprendizagens do aluno.

De fato, a forma mais radical que os neoliberais têm tentado impor para resolver os problemas da escola pública tem consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão societal, propondo ao mesmo tempo a revalorização do ensino privado e a criação de ‘mecanismos de mercado’ na educação. Neste mesmo sentido têm procurado reduzir ou **impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos** cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle. (AFONSO, 2008, p. 71, grifo nosso).

Em consequência, esse sistema de avaliação tem provocado a redução do ensino à preparação para os conteúdos que serão verificados, estreitamento do currículo, ansiedade de toda a comunidade escolar, falseamento dos dados, desestruturação das práticas coletivas (informação verbal)¹⁵ e inibição das práticas emancipatórias. E, assim, a escola afasta-se consideravelmente da sua função primeira: educar- humanizar.

Entende-se, portanto, que a avaliação tal como ela se apresenta nos dias atuais, em que estão vigentes amplos sistemas de medidas, é decorrente do surgimento da ciência moderna que fixou um único modo de ver as coisas e o homem. Repercutindo no poderio do sistema de avaliação em larga escala que desestabiliza as práticas curriculares comprometidas com a formação integral dos sujeitos. São inúmeros os relatos discentes e docentes (CALVAZARA, 2011; COSTA, 2011; FERNANDES, C., 2012; RIBEIRO, 2012) angustiados pelas cobranças por resultados que vêm de todos os lados. Embalados por uma produtividade sem fim, o significado da formação escolar tem se restringido à apropriação de conteúdos que serão verificados por um único instrumento avaliativo replicado: provas (do professor, da escola, do município, do Estado e do Governo Federal).

Esteban (2008b) nos ajuda a perceber os efeitos dessa perversa política que é regida pelos ideais da uniformização e, inevitavelmente, atinge uma escala planetária.

A preocupação com a **uniformização** dos processos escolares em uma Europa unificada em contexto de **globalização** e cada vez mais orientada pela competitividade é clara. Assim como é evidente o movimento de

¹⁵ Parte dos dados apresentados por Nigel Brooke (UFMG) em palestra realizada na Unirio por ocasião do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anpedinha), cuja mesa temática intitulava-se *Políticas Públicas em Avaliação da Educação*, em 13 de julho de 2011.

definição dos objetivos nacionais para educação e formação por parâmetros delimitados pela União Européia, amparado em um amplo leque de ações, dentre as quais está a realização de um conjunto de exames internacionais sobre os saberes dos estudantes. Dentre eles, o PISA¹⁶ é referência constante nos documentos estudados, evidência de sua relevância para a formulação de políticas públicas com o objetivo de elevar os níveis de desempenho alcançados, em diferentes países. (Ibid, p. 8, grifos nossos).

Apesar desse nebuloso cenário, Santos (2001) aponta para a existência de uma transição paradigmática entre a modernidade ocidental, construída na dinâmica entre *regulação social* e *emancipação social*, e o novo conhecimento, *conhecimento prudente para uma vida decente*, que brota do colapso desse paradigma. Essa transição atinge tanto o campo epistemológico quanto o societal e manifesta-se pela possibilidade de emancipações sociais.

Santos (2010) entende que o mundo é constituído por múltiplos saberes e, por isso, propõe o reconhecimento da pluralidade do conhecimento. Para ele, são as *epistemologias do sul*, ou seja, os saberes do sul, que poderão apresentar a comunhão de todos os outros saberes negligenciados, silenciados pelo pensamento hegemônico moderno ocidental regido pela lógica neoliberal, localizados no norte do mundo. A exclusão desses saberes que traduzem culturas, experiências, histórias, identidades e subjetividades, em outras palavras, a produção dessas ausências são perpetuadas pelo pensamento abissal¹⁷.

Trazendo essa reflexão para o contexto escolar, na geografia da sala de aula, podemos considerar como sendo do sul a posição que assumem os silenciados e excluídos do processo de aprendizagem e avaliação e, por isso, não são reconhecidos como sujeitos legítimos: os alunos. A avaliação classificatória e opressora personifica o pensamento abissal por produzir a invisibilidade de conhecimentos.

Apesar deste cenário pessimista, é possível, pois, outras formas de ver e entender o homem em suas relações sociais, a escola e sua função social. Entretanto, faz-se necessário

¹⁶ PISA é a sigla de *Programme for International Student Assessment*, que é traduzido para o português como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e visa à produção de indicadores sobre o desempenho dos alunos nas áreas de Português, Matemática e Ciências. Iniciado no ano 2000, seu foco está no grupo de estudantes que concluem o ensino obrigatório na faixa etária de 15 anos. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 26 abr. 2013.

¹⁷ Buscando o significado da palavra abissal é possível encontrar a definição associada à abismo e à profundidade submarina. Isso porque o termo zona abissal é utilizado pela biologia para designar o ecossistema das regiões mais profundas dos oceanos em que o sol inexistente e há uma pobreza de nutrientes que produziram adaptações dos chamados seres abissais. Embora o autor não faça essa reflexão, é possível entender a abissalidade construída pelos “iluminados”, dotados do conhecimento científico, como a violência destinada aos seres abissais em que os encerra no fosso da escuridão, no esquecimento, do outro lado da linha.

refletir sobre os caminhos que se constroem, corajosamente, pela e na experiência cotidiana. Com a ajuda de Certeau, entendemos que existe uma participação muito mais ativa do que podemos imaginar e prever:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 2004, p. 41).

Com base nessa reflexão, é falsa a prerrogativa de que os sujeitos consomem ideias, valores e produtos passivamente, se conformando às determinações do mercado e dos poderes sociais. Essas ‘maneiras de fazer’ também podem ser entendidas como as *astúcias, as trampolinagens, as artimanhas, as táticas, as estratégias, as engenhosidades...* (CERTEAU, 2004).

O autor aponta para criações cotidianas que subvertem o poder hegemônico - que intenta uniformizar, silenciar, aprisionar - e conseguem burlar o jogo do sistema. Práticas anônimas que desenvolvem mecanismos de resistência contra a opressão das “artes de fazer” dos usuários/ sujeitos, penetrando nas minúsculas estruturas e abalando-as. São os sujeitos ordinários (do cotidiano) que inauguram uma *antidisciplina* capaz de desestruturar o sistema.

Enlevados pelo trecho da música *Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto, é realidade...*, podemos problematizar o papel do coletivo no redirecionamento das imposições sociais. Deste modo, o projeto político pedagógico tem uma importante função no desenvolvimento de experiências criativas que visam combater a lógica de produção e homogeneização dos sujeitos e a exclusão social. Assim sendo, é fundamental uma participação conjunta de todos os envolvidos- alunos, responsáveis/ familiares, educadores, professores, gestores...- para a construção de um outro projeto de escola.

A *ecologia dos saberes*, proposta por Santos (2010) está fundamentada no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos através da interação e dinâmica sustentáveis e, por isso, traz a ideia de que todo conhecimento é interconhecimento. O autor caracteriza a *ecologia de saberes* apresentando suas premissas, quais sejam: a copresença que concebe a simultaneidade do tempo como contemporaneidade; a diversidade epistemológica do mundo

que pressupõe a inclusão de outros conhecimentos para além dos científicos, totalitários e unitários; a interdependência entre conhecimentos e ignorâncias que implica na simultaneidade do processo de aprendizagem e desaprendizagem; a interação e interdependência entre os saberes científicos e não-científicos; transformação nas formas de intervenção na sociedade baseadas em hierarquias de conhecimentos que variam conforme o contexto; a tradução intercultural contra o desperdício das experiências cognitivas; a constituição de sujeitos individuais e coletivos desestabilizadores que estão sempre em busca de novos significados.

Santos (2010) defende as epistemologias de quem pensa e faz resistência, estando do ponto de vista do sul, pois são elas que dão voz a muitos silenciados. É na luta diária e através dos “nãos” à agressão física, mental, social e ideológica, à opressão, ao abuso de poder, ao apagamento de identidades e culturas que será possível contar outras histórias.

Os conceitos desenvolvidos por esse autor ajudam-nos a continuar alimentando nossa esperança por um amanhã possível que se ergue pelo canto dos silenciados. Pois, como afirma Santos (2010, p. 38), “[...] hoje dizemos que outro mundo é possível, um mundo cheio de alternativas e possibilidades.” Para tanto, no campo educacional, há que se ouvir os que nunca foram ouvidos: os alunos. É preciso construir conhecimentos com as crianças, ainda invisibilizadas, sujeitos que pensam o mundo de modo singular e enriquecem nossas experiências como ser humano.

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. (SANTOS, 2007, p.28-29).

Para combater a produção das ausências e superar as monoculturas do saber, Santos (2007, p. 32; 38) propõe as ecologias dos saberes que visam “[...] criar possibilidades de que essas experiências ausentes se tornem presentes.” Enquanto a Sociologia das Ausências “[...] torna presentes experiências disponíveis[...]”, a Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que (ainda) não estão dadas.

A incisiva crítica que esse autor faz à razão dominante é que ela é *indolente*, isto é, “[...] preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo.” (SANTOS, 2007, p. 25). Essa racionalidade está inscrita em nossa formação, por isso, é tão difícil abandonar nossos instrumentos pedagógicos

torturantes que cismam em capturar todos nossos alunos e enjaulá-los numa idealização de aluno, de seus saberes, limites e potencialidades, como se todos contassem a mesma história e aprendessem da mesma forma. Ao assumir essa postura, desperdiçamos inúmeras experiências em nossas salas de aula.

Frente a esses acontecimentos, faz-se urgente a problematização das concepções de avaliação e das práticas avaliativas que atravessam a escola e a mantêm em contradições. Pois, percebe-se que as propostas pedagógicas perpassam ora a abordagem qualitativa-formativa ora a abordagem quantitativa-somativa, entretanto, a hegemonia se prevalece desta. Logo, “[...] refletir sobre o fracasso escolar é pensar sobre as relações eu/ outro, igualdade/ diferença, mesmo/ alteridade, negação/ negociação, conhecimento/ desconhecimento, subalternidade/ libertação e suas fronteiras.” (ESTEBAN, 2010, p. 48).

Discutir uma prática avaliativa inclusiva, participativa e democrática que incorpore as múltiplas vozes, diretamente implicadas nesse processo, requer que os processos de avaliação sejam repensados de modo a incluir a pluralidade do conhecimento, os processos de construção e a participação do coletivo. Tendo em vista que “[...] em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos.” (ESTEBAN, 2008a, p.16).

Para a transformação da prática avaliativa há que se repensar a prática pedagógica, reconduzir o professor, transformá-lo, tornando-o adepto às possibilidades e imprevisibilidades do processo *ensinoaprendizagem*. Nas palavras de Esteban (2008a, p. 20), isso significa: “[...] um/a professor/a atento à parcialidade, incompletude e relatividade dos saberes, valorizando o diálogo por compreender que alunos/as e professores/as possuem conhecimentos e desconhecimentos.”

2.1 A perspectiva qualitativa da avaliação e seus referenciais teóricos

Apesar de nossas inúmeras experiências com a avaliação classificatória, Fernandes e Freitas (2007, p. 20) reafirmam a possibilidade de uma outra avaliação “[...] cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.”

Loch (2008) concebe a avaliação como processual, contínua e participativa, enfatizando a interação necessária e inevitável na construção do conhecimento por meio da avaliação. A autora destaca, ainda, a importância da participação dos sujeitos envolvidos nesse processo, conferindo ao aluno a co-responsabilidade pela sua própria aprendizagem e a de seus colegas. Sua reflexão contribui para o entendimento do papel do aluno como sujeito do seu próprio saber e que, por isso, assume posição privilegiada.

A aprendizagem é de sua responsabilidade na relação com o professor, com seus colegas e com o conhecimento. Ninguém aprende pelo outro, ninguém dá do seu conhecimento a outro. O conhecimento é construído pelo sujeito e, portanto, a sua avaliação também, ninguém melhor que o próprio aprendiz para dizer o que está aprendendo ou não. (LOCH, 2008, p.113).

Com a finalidade de contrapor e transformar esse sistema avaliativo opressor que transforma as aprendizagens em dados e, ao fazê-lo, desqualifica e ignora a dimensão humana, algumas experiências avaliativas inovadoras estão sendo construídas no sentido da dimensão emancipatória.

Saul (2010a) defende uma avaliação crítico-transformadora para a consolidação de uma escola democrática associada aos referenciais freirianos. Deste modo, a autora propõe uma *avaliação emancipatória* que dialoga com Freire (2005), concernente ao favorecimento de práticas democráticas de avaliação que apreciem o ‘que-fazer’ de sujeitos críticos, em busca da libertação pelo diálogo que implica o ‘falar com’.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas diretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2010a, p. 65).

A autora esclarece que a *emancipação*, a *decisão democrática*, a *transformação* e a *crítica educativa* são os elementos que compõem uma prática avaliativa na perspectiva emancipatória. Saul (2010, p. 58) confere centralidade ao processo de conscientização que implica a autodeterminação, “[...] isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações.”

Ratificando esse pensamento, Abramowicz (2010) explica que a avaliação emancipatória baseia-se nas relações democráticas e dialógicas, na construção coletiva e interativa, assumindo um caráter conscientizador ao desenvolver o conhecimento crítico e

oportunizar a transformação. Assume, portanto, uma dimensão formativa, predominantemente, qualitativa que pressupõe a participação e o diálogo.

Para Abramowicz, é na avaliação emancipatória que a autoavaliação ganha um espaço privilegiado ao incentivar a participação crítica e ativa dos sujeitos, proporcionar-lhes a protagonização em seu processo de conhecimento e autonomia. A autora pontua que a avaliação emancipatória constitui-se num caminho profícuo para a transformação das relações sociais e pedagógicas desumanizantes, que silencia e exclui a parte da sociedade mais desfavorecida, através da promoção da autonomia, criticidade, participação, criatividade e emancipação dos sujeitos. A mesma fortalece suas ideias nas palavras de Freire expressas na defesa de uma prática avaliativa voltada para a libertação.

A *avaliação mediadora* defendida por Hoffmann (2001) é mais um exemplo de uma concepção educativa que envolve o respeito aos saberes dos educandos e, por meio da mediação e reflexão, os leva a alcançar novas conquistas em seu processo de aprendizagem.

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o ‘prestar muita atenção’ nas crianças, nos jovens [...] insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com eles em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões [...] na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2001, p. 34).

Ao se contrapor às concepções de ensino que visam homogeneizar e linearizar o processo formativo, Esteban (2000) propõe uma *avaliação como prática de investigação* que oportuniza a negociação de saberes, pois entende que a sala de aula é constituída pela complexidade e diversidade nos modos de pensar, ser e agir dos educandos que devem ser respeitados. Deste modo, a avaliação deve *investigar/ indagar* o processo *ensinoaprendizagem* e trazer indícios ao professor.

[...] a avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade. Diante da resposta dada pergunta: que conhecimentos e desconhecimentos estão presentes no erro ou no acerto; o que se anuncia como *ainda não saber*, indício da necessidade e da possibilidade de ampliação do conhecimento já consolidado? (ESTEBAN, 2000, p 11).

Uma prática avaliativa que interroga à realidade respalda-se numa conduta pedagógica sensível à pluralidade nas formas de conhecer e, portanto, escuta, olha e a sente buscando as possibilidades de conhecimento, significados outros. Portanto, as práticas avaliativas, nessa perspectiva, tornam-se inclusivas e flexíveis ao incorporar a heterogeneidade de saberes, dinâmicas e plurais ao comprometer-se com o movimento de construção de conhecimentos e dialógicas ao refletir junto à criança os sentidos construídos em seu aprender.

Portanto, as perspectivas teóricas, brevemente aqui delineadas, cujos autores apresentados nem sempre utilizam os mesmos referenciais teóricos, compartilham a ideia de escola como espaço democrático que promove e compartilha saberes, é permeada de imprevisibilidades, por ser um espaço de conflitos, e ressignifica a atuação do aluno nas práticas avaliativas formativas.

Podemos somar às essas perspectivas, a Escola da Ponte que se constituiu ao longo de mais de três décadas como uma experiência escolar distinta. Localizada em Portugal, a escola faz parte do sistema público de ensino e compartilha com o mundo as possibilidades de transformação da educação institucional. Entre os princípios fundadores do projeto educativo “Fazer a Ponte”, está:

A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2012, p. 151).

Podemos perceber nesse projeto a presença de três elementos que se destacam e contribuem para pensarmos a avaliação da aprendizagem sob uma nova perspectiva: solidariedade, responsabilidade e autonomia. A Escola da Ponte concebe a avaliação como prática de aprendizagem contínua, reflexiva e colaborativa que reorienta e possibilita novas aprendizagens de conteúdos, atitudes e comportamentos. Sendo uma prática em que “[...] toda e qualquer atividade é uma avaliação [...]” (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2012, p. 29)¹⁸,

¹⁸ Os organizadores José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco em sua fala de abertura à obra (2012, p.9) esclarecem que em razão de terem sido muitos os que ajudaram a pensar a Escola da Ponte, “[...]o autor desta obra é um coletivo.” Os autores são colocados no anonimato, pois se entende que “Um projeto humano é sempre um empreendimento onde se conjugam muitas mãos (Ibid, p. 10)”. Portanto, o texto abriga muitas vezes que se fazem presentes, em questionamentos/ dúvidas e depoimentos, por pseudônimos como: educador/ educadora e professor/ professora; pai e aluno.

entende-se que todos dela participam, incluindo aí os alunos que são reconhecidos como protagonistas e gestores de seu tempo e espaço.

2.1.1 Compreendendo a avaliação formativa

Villas Boas (2011, p. 15) explicita que as transformações no campo curricular, desencadeadas na década de 1960 nos Estados Unidos, trouxeram uma necessidade de avaliação diferenciada, uma vez que “[...] os testes padronizados de desempenho dos estudantes não poderiam avaliar adequadamente os resultados obtidos com o novo currículo.” Quando a avaliação teve seu campo ampliado, ultrapassando a verificação de desempenho dos estudantes, a avaliação formativa teve seu momento de se fazer existir.

A partir do crescente interesse pelo campo da avaliação, as ideias de Scriven sobre a avaliação formativa e somativa se propagaram de modo que se entende a primeira “[...] como um meio de melhoria de atividades pedagógicas em desenvolvimento.”; e a segunda “[...] como um meio de determinar a efetividade de atividades completadas.” (VILLAS BOAS, 2011, p. 17-18).

Villas Boas (2004, p. 36) enfatiza que “[...] a avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem.” E acrescenta que

A essência da avaliação formativa recai sobre duas ações. A primeira é a percepção dos estudantes sobre a lacuna entre o objetivo a atingir e a situação em que sua aprendizagem se encontra em relação a ele. A segunda é o que eles fazem para eliminar a lacuna e atingir o objetivo. (VILLAS BOAS, 2011, p. 24).

Sobre as pesquisas realizadas no campo da avaliação formativa, Villas Boas (2011, p. 20) destaca, entre outras questões apontadas, que os professores não a compreendem bem e, por isso, a prática deixa a desejar. Outro aspecto, prossegue a autora (Ibid, p. 23), “[...]é o lugar privilegiado dos testes somativos e externos à escola.”

Surge uma tensão diferente entre avaliação formativa e somativa, quando os professores são responsáveis pelas duas funções, ocasionando debate entre aqueles que consideram as dificuldades de combiná-las e aqueles que defendem que isso pode e deve ser feito para que se escape do domínio da avaliação somativa externa. (VILLAS BOAS, 2011, p. 24).

Segundo Hadji (2001), o princípio da ação formativa consiste numa prática, avaliar, que complementa outra, aprender. A dimensão formativa existe quando a avaliação exerce sua principal função que é a regulação do processo *ensinoaprendizagem*. Para o autor, a avaliação formativa se expressa em três principais características que é ser informativa, direcionar essa informação aos atores do processo, o professor e o aluno, dando-lhes subsídios, e regular as ações dos mesmos.

[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. [...] E é sua virtude informativa que é seu caráter essencial. A partir do momento em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa. (HADJI, 2001, p. 20).

Os esclarecimentos do autor põem em evidência que o caráter formativo compreende todo o processo desde o planejamento aos desdobramentos da avaliação empregada e reside na informação propagada. Além de se manifestar através de instrumentos avaliativos subjetivos, avaliações informais via conversação e, até mesmo, testes que intentem verificar o aprendido e o não-aprendido. O que é determinante na consolidação de uma avaliação formativa é o plano traçado com vistas ao benefício das aprendizagens (HADJI, 1994; 2001).

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 22), “[...] avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.” Segundo os autores, a avaliação formativa acontece ao longo do processo e visa à reorientação dos sujeitos que participam dela.

Domingos Fernandes (2006) explica que nas décadas de 1960 e 1970 a avaliação formativa era compreendida numa ideia mais restritiva e pouco interativa, sendo empregada ao final de um período de ensino e aprendizagem. Distanciando-se, portanto, da visão de hoje, pois ela assume um caráter interativo, “[...] centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.” (Ibid, p. 23).

O autor pontua que nas últimas três décadas houve a predominância da primeira nas práticas dos professores e que eles alternam os instrumentos avaliativos somativos e formativos. A investigação realizada por Domingos Fernandes evidenciou, também, que a distinção entre as avaliações adotadas pelos professores restringia-se aos instrumentos e à associação entre as características objetiva e subjetiva dos mesmos. O mesmo autor (2006), ao

contrapor a avaliação somativa e a formativa, esclarece que a primeira trabalha com a avaliação *da aprendizagem* enquanto a segunda volta-se *para a aprendizagem*. A diferença consiste, portanto, respectivamente, em avaliar os resultados e o processo da aprendizagem.

É importante frisar que a concepção de avaliação não se encerra na escolha do instrumento a ser utilizado, embora a seleção possa dar indícios e, até mesmo, limitar o seu uso num determinado campo teórico. Por essa razão, Fernandes e Freitas (2007, p. 21, grifo do autor) afirmam que “ [...] tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das *concepções que norteiem o processo educativo*.” A forma como o professor trabalhará com esses instrumentos e o contexto em que as desenvolverá determina uma parte importante na constituição do caráter formativo ou somativo de uma avaliação.

Sobre essa questão, Esteban (2008b, p.17) faz um importante esclarecimento:

Sem negar a importância da avaliação formativa, é preciso sublinhar sempre que a avaliação (em seus distintos conceitos e funções) é uma atividade eminentemente social, parte de um amplo conjunto de relações. Portanto, dependendo das redes em que se entretence, mesmo a avaliação formativa pode funcionar numa perspectiva predominantemente técnica e vinculada à perspectiva classificatória. A avaliação formativa pode ser integrada a um processo classificatório, ao mesmo tempo em que oferece condições para potencializar as dimensões reflexiva e cooperativa indispensáveis a uma avaliação numa perspectiva emancipatória. Legitimar uma única perspectiva epistemológica, um único universo de conhecimentos, um único processo cognitivo, um único conjunto de valores, é um modo de desqualificar tudo o que se diferencia do que se assume socialmente como padrão.

A avaliação formativa foi assumindo diversas designações que se intensificaram na década de 1990 e dificultavam, ainda mais, a definição teórica para o termo *formativa*. Domingos Fernandes (2006) explica que após análise dessas múltiplas práticas ditas formativas, confirmou-se que elas pouco se diferenciavam e eram, apenas, revestidas de um desejo e intenção, ou seja, um discurso que não se confirmava na prática.

Diante da dificuldade em definir um quadro teórico, Domingos Fernandes (2006) propõe uma integração de conceitos das principais tradições teóricas em avaliação formativa, a francófona e a anglo-saxónica, e sugere uma nova perspectiva teórica na avaliação das aprendizagens dos alunos:

A avaliação formativa alternativa (AFA) baseia-se em novas visões acerca da natureza das interações sociais que se estabelecem nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos. É um processo pedagógico

e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. (Ibid, p.32).

Na avaliação formativa alternativa, inauguram-se diferentes interações sociais e novas funções dos sujeitos no espaço da sala de aula de modo que o professor continua assumindo um papel preponderante para determinadas tarefas, como por exemplo, seleção e organização. E os alunos ganham mais autonomia no desenvolvimento da autoavaliação e auto-regulação de sua aprendizagem.

Concordamos com Afonso (2008, p. 76), ao proclamar o desafio que se desenha, pois: “[...] a avaliação formativa é ainda mais difícil numa época como a atual em que a ideologia neoliberal está ganhando adeptos ao pôr a tônica em formas de avaliação estandardizadas e ao valorizar apenas os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos.” Entretanto, ele aposta nos conhecimentos docentes para o reconhecimento da avaliação formativa como favorecedora de relações de participação e reciprocidade. Isto porque para esse autor, “[...]os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos [...] e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo.” (Ibid, p. 74).

2.2 Como você avalia seus alunos?

Nessa seção, vamos abordar as concepções e práticas de avaliação adotadas pelas professoras da pesquisa. Mas, antes, gostaríamos de trazer as recomendações da Fundação Municipal de Educação para as Unidades de Educação. De acordo com o Artigo 26, da Portaria FME 087/2011, a avaliação da Rede Municipal de Ensino se apresenta em três níveis complementares: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna da unidade e avaliação da rede municipal de ensino (avaliações de desempenho). Referente à avaliação a ser adotada pelas escolas, a Portaria determina em seu Artigo 27 que, no Ensino Fundamental, ela assuma um caráter, predominantemente, qualitativo por meio da adoção de estratégias formativas.

A Portaria estabelece em seu Artigo 28 que o registro avaliativo dos alunos do 1º e 2º ciclo ocorrerá de três formas: Ficha Avaliativa Individual a ser apresentada ao final de cada trimestre; Relatório Avaliativo do aluno, ao final do período letivo; e ao longo do processo, por meio de diferentes instrumentos que auxiliem a elaboração da Ficha Avaliativa Individual e do Relatório Avaliativo. Uma das pedagogas explicou, em consulta por telefone no ano seguinte à pesquisa, que a ficha avaliativa trimestral não existe na prática, pois se basearam na orientação apresentada pela FME, em reunião com as equipes pedagógicas das unidades de ensino, que suprimia essa exigência.

A portaria institui, em seu Artigo 31, as formas de “promoção e a classificação” dos alunos do Ensino Fundamental regular, que poderão ocorrer de acordo com a seguinte orientação: “Progressão continuada durante os anos de um mesmo Ciclo [...]excetuando-se casos de infreqüência; Possibilidade de permanência, ao final de cada Ciclo, por insatisfatório aproveitamento escolar; Recuperação paralela ao longo de cada Ciclo”.

A respeito dos registros de avaliação do aluno, percebemos um detalhe importante que diferencia o texto da Portaria FME nº 125/2008 da Portaria FME 087/2011 no que se refere à sugestão dos instrumentos de avaliação. Enquanto no primeiro documento alguns instrumentos são sugeridos para serem usados ao longo do período letivo, no segundo não há qualquer especificação. Os instrumentos citados naquela portaria, em seu Art. 26 (grifo nosso), foram: “[...] anotações pessoais; montagem de portfólios; exercícios avaliativos; trabalhos em grupo; pesquisas; seminários; fichas de avaliação e **auto-avaliação do aluno**; fichário que acompanhe o aluno; diários reflexivos do trabalho docente.” Portanto, no texto atual que fundamenta o trabalho pedagógico das Unidades de Educação não há qualquer menção à autoavaliação.

Faz-se necessário esclarecer que concordamos com Claudia Fernandes (2008, p. 54) quando afirma que “[...] a avaliação na escola em ciclos traz como princípio a ideia de que todos os alunos são capazes de aprender, que têm ritmos próprios de aprendizagem e que seus processos de aprendizagem não devem ser interrompidos ano a ano.”

Buscando saber como as professoras da pesquisa concebem sua prática avaliativa e a realizam, formulamos a questão *Como você avalia seus alunos?* que, por sua vez, foi respondida, individualmente, em entrevista gravada em áudio. Portanto, a seguir serão apresentados trechos de conversas realizadas com três das quatro professoras entrevistadas.

A escola investigada segue os regimentos da FME no que concerne aos relatórios avaliativos descritivos individuais como procedimento de acompanhamento das aprendizagens. Sobre os relatórios, uma professora esclareceu: *O relatório, aqui, é anual, né. Mas, ao longo de todo o ano, a gente pode fazer um de nossos registros, né. [...] É... eu já gosto de registrar o que eu acho mais importante.* Visto que a exigência da rede municipal sobre a avaliação da aprendizagem está na apresentação de um relatório descritivo anual, apenas, a professora evidencia autonomia ao optar por realizar seus registros segundo suas próprias necessidades.

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 30) o professor que assume uma prática calcada na avaliação formativa, preocupa-se “[...] em observar e registrar seus percursos [dos estudantes] durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo.” Esta perspectiva distancia-se da priorização de instrumentos que visem, apenas, informar um rendimento baseado em dados quantitativos (erros e acertos) como, por exemplo, prova e testes. Dessa forma, é importante informar a diferença existente entre registro e instrumento de avaliação. Os autores esclarecem que o registro de avaliação formativa pode ser realizado de diferentes modos e se define por uma prática avaliativa processual. Esta prática, por sua vez, requer meios para sua materialização, isto é, o uso de diferentes instrumentos. Sendo assim, as nossas opções avaliativas devem, primeiro, se firmar nas concepções e práticas para a partir delas definirmos os instrumentos de registro.

Duas docentes mencionaram realizar uma avaliação dos alunos segundo as hipóteses da escrita definidas na *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Uma docente anunciou essa apropriação, em entrevista, informando que possuía catorze alunos que estavam no processo de aquisição da leitura e escrita e esclareceu que [...] *desses 14, eu tenho alunos pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos. Então, assim, é uma discrepância muito grande.*

Entretanto, chamou-nos a atenção a forma como a professora compreendia as hipóteses silábicas, pois informava uma compreensão diferente daquela defendida pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999). Entendemos que a fase pré-silábica compreende as garatujas e pseudolettras, não havendo qualquer relação com a quantidade de fonemas emitidos. Entretanto, a professora expressa um entendimento de que essa fase equivale à silábica e acrescenta a especificação de ter valor sonoro. O fragmento selecionado confirma

essa incompatibilidade: *Vamos escrever... BOLA. Tem aluno que ainda coloca o B e o L. Então, se ele ainda tá no pré-silábico com valor sonoro, ele não vai identificar o erro.*

Outra docente informa que avalia, também, seguindo essa orientação:

[...]nós avaliamos, assim, os níveis de acordo com Emília Ferreiro, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Então, de acordo com o nível, a gente procura, assim, direcionar algumas atividades para esses alunos, tá. [...] É a avaliação diariamente...Eles são avaliados diariamente... quer dizer, quando a criança chega, eu faço um ditado, mando a criança ler e vi que não leu, então... mando para casa a leiturinha do dado, da família do D, não conseguiu ler...eu já vou colocar no caderno que aquela leitura não foi treinada em casa, diariamente...A gente procura não fazer só com o relatório, o relatório é a última instância, né, é o último momento, né...

Em conversa com essa professora num dia de observação, perguntei sobre como ela definia essas hipóteses e, em sua explicação, ela deu a entender que na fase silábica a criança já forma sílabas e citou exemplos. Podemos perceber que apesar de mais de uma década de apropriação desse conhecimento, a prática nos revela que a compreensão sobre as hipóteses da escrita e sua prática destoa da concepção das autoras.

A fala desta docente nos revela uma concepção de leitura e escrita baseada na memorização das “famílias silábicas” e treinamento. Divergindo, imensamente, de uma concepção de leitura e escrita enquanto prática social e significativa aos sujeitos. Nessa turma, não foi possível observar a construção de textos pelos alunos, coletivos ou individuais.

Sobre a opção de avaliar segundo as hipóteses silábicas, Sampaio (2008, p. 181, grifos da autora) nos esclarece que

A psicogênese da língua escrita, compreendida como o conhecimento em vez de um conhecimento sobre a construção do conhecimento sobre a escrita, transforma limites provisórios em permanentes, dificultando à professora manter uma atitude de indagação. O ponto de chegada impossibilita novas partidas. Dificulta que a professora possa pensar em novas alternativas de trabalho com as crianças, possa superar o conhecimento já consolidado.

A reflexão de Sampaio nos ajuda a perceber os riscos que assumimos na adoção de uma prática limitada à verificação das hipóteses silábicas. Isso porque elas assumem uma função classificatória ao categorizar os conhecimentos das crianças e impedem outras formas de ver e compreender a aprendizagem e o processo.

Além do relatório, o portfólio foi citado como instrumento de avaliação de apoio à prática pedagógica e à aprendizagem dos alunos por duas docentes, a regente e de apoio. A professora regente o compreende do seguinte modo:

O portfólio é... são atividades que a gente vai recolhendo ao longo do ano pra acompanhar o desenvolvimento desse aluno. Necessariamente, não tem que ser atividades que... que visam só o cognitivo, não, tá. Pode ser uma atividade de artes, pode ser um jogo, pode ser uma...uma... um registro de um filme, de um passeio... Pode ser uma atividade avaliativa, pode ser uma prova.

A compreensão sobre o uso do portfólio apresentada pela professora difere, consideravelmente, do que concebem Fernandes e Freitas. Enquanto para a docente esse instrumento contribui para a avaliação do professor sobre o aluno, para esses autores a tarefa é, prioritariamente, do aluno.

O portfólio é uma tarefa de suma importância para os estudantes e crianças, pois os coloca em contato com sua aprendizagem constantemente. Além disso, também é um instrumento de avaliação importante, pois serve para valorizar seu trabalho, seu crescimento e suas aprendizagens. No portfólio, os estudantes deixam registrado de maneira concreta o seu caminho ao longo da escolaridade. Funciona como ‘um baú de memórias’. Ao final do ano ou ciclo, o estudante terá um dossiê de sua trajetória e poderá ter um acervo de material rico para lhe auxiliar nas suas próximas etapas. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.32).

Corroborando com esse entendimento, Villas Boas (2004, p. 38) afirma que os alunos ao construírem o portfólio se tornam “[...] participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.” Logo, podemos perceber que a definição apresentada pela professora exclui os alunos desse processo.

As docentes utilizam o portfólio para a avaliação da turma e para reunir elementos para a composição dos relatórios avaliativos descritivos, exigidos pela rede municipal ao final de cada ano escolar. A professora de apoio explicou que assume a responsabilidade direta pelo portfólio de dois alunos com necessidades educativas especiais (NEEs). Esse portfólio se apresenta por uma única pasta preta em que são reunidas as atividades realizadas pelos dois ao longo do ano. E quanto à sua finalidade, a professora esclarece: [...] *a gente faz pra ver... o desempenho deles, o grau de dificuldades deles no começo da tarefa e ao final da tarefa.*

A partir desse trecho de fala da docente, percebemos que o foco de sua avaliação está no diagnóstico inicial e final, ou seja, nos objetivos não alcançados pelos alunos, compreendidos como dificuldades a serem superadas: *Então, o não-saber é muito importante*

[...] é muito realidade você ver o que ele não atingiu. Pra você poder ajudá-lo... pra você ver onde está as dificuldades que ele tem. Porém, entendemos que todo o processo de aprendizagem traz elementos importantes para a reflexão docente e discente. Portanto, o foco da avaliação não deve se limitar às ocasiões estanques que cumprem o intento de verificar a apropriação dos conhecimentos e classificar em dificuldades os diversos momentos de aprendizagem que fazem parte do processo.

Por outro lado, essa mesma professora nos informou que a avaliação não se baseia em nota, envolve outros saberes que não são passíveis de serem medidos e acontece diariamente, portanto, incorpora-se às atividades cotidianas.

Avaliamos o comportamento, a participação mesmo com a matéria...[...] A avaliação no comportamento, a parte de se empenhar nos exercícios, de querer aprender...[...] Então, a avaliação é feita baseada nisso, diariamente... [...] Provar pra quem? Tem que entender, aprender... Então, é assim...no dia...num dia comum..

Em entrevista, a docente revela que a avaliação é caminho para a compreensão e a aprendizagem do aluno, pois oportuniza momentos de reflexão contínuos sem a obrigação de apresentar resultados a terceiros.

Esses fragmentos apontam para o que temos afirmado, em determinadas circunstâncias, neste trabalho: a exclusão do aluno no processo *ensinoaprendizagem*. Vimos que o aluno não é reconhecido como produtor de conhecimentos na construção de textos, assim como, não participa do processo de avaliação no qual ele está implicado.

Fernandes e Freitas (2007, p. 28) acreditam que o uso de instrumentos avaliativos distintos de provas e testes como, por exemplo, o relatório e o portfólio mencionados, “[...] já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional. [...] muitas vezes, a prática concreta leva a uma posterior mudança de concepção de avaliação.” Sendo assim, podemos presumir que ao se relacionar com outras formas de avaliar, as professoras começam a ver de outros modos a aprendizagem de seus alunos.

Por isso, concordamos com Marinho (2009, p. 43) quando afirma que

Quanto mais diversificados forem os instrumentos de avaliação, maior a possibilidade de o professor obter informações mais completas [complexas] e maior a possibilidade de exploração [relações] das várias formas de expressão manifestadas pelos alunos, pois a diversificação do processo avaliativo torna mais fácil [possível] a compreensão do sujeito avaliado.

Na Escola da Ponte (2012) utilizam-se diferentes procedimentos avaliativos, a começar pela observação. Considerando a observação como uma prática/estratégia/instrumento avaliativo, reflito sobre seu potencial de revelar as aprendizagens em desenvolvimento: será que estamos sabendo ver? É preciso saber ver/ olhar para infinitude de informações que brotam na sala de aula para que não as desperdicemos. No processo de avaliação, os autores informam que realizam *feedbacks informais* na convivência diária e utilizam alguns dispositivos pedagógicos como *Eu preciso de Ajuda*, *Eu Já sei* e o *Plano da Quinzena*.

Sabemos que no ambiente escolar tradicional a decisão sobre o quê, como, quando e com quem aprender e avaliar é somente do professor, pois, os alunos são colocados em “[...] um papel secundário na gestão da sua própria aprendizagem [...] são reprodutores de saberes e não reguladores do seu crescimento afetivo e cognitivo.” (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2012, p. 67). Por essa razão, os autores são categóricos ao afirmar que se faz necessário descentralizar o poder do professor para que os alunos se tornem gestores de suas aprendizagens.

Alguns alunos conversavam em voz alta e demonstravam total dispersão, por esse motivo a professora chamou a atenção dos mesmos para a tarefa que estava sendo desenvolvida e enfatizou que havia criança querendo estudar. No mesmo instante, uma aluna interrompeu para perguntar se ia ter prova. A professora respondeu que sim e continuou afirmando que, na hora da prova, quem não soubesse receberia um bilhete para entregar ao responsável, em tom de ameaça. Adiante, enfatizou que chamaria a mãe para conversar. A atividade prosseguiu e João perguntou: *Desculpe interromper, mas o que é prova?! (C.C., p. 34)*.

Nesse exato instante, a coordenadora de turno entrou em sala para fazer uma contagem dos alunos e a professora se aproximou de João para esclarecer sua dúvida, mas, não conseguiu escutar muito bem devido ao burburinho. Ela disse algo sobre a prova ajudar o aluno a ganhar estrelinha. Ao retomar o exercício, a professora falou que quem fizesse boa prova ia ganhar cinco estrelinhas. E os alunos manifestaram contentamento com essa possibilidade. Momentos depois, fui até a mesa de João para conversar sobre o que ele havia entendido sobre o significado de prova, uma vez que já havia percebido que ele terminara a atividade. Agachei-me ao lado de sua cadeira e iniciei a conversa:

Pesquisadora: *João, durante a leitura, você perguntou à professora o que era uma prova. Lembra-se? Ele confirma e eu prossigo: E a professora explicou-lhe. Então, você conseguiu entender o que é uma prova? Ele diz que sim e peço para ele falar o que entendeu.*

João: *Prova...Prova é um monte de atividades para mostrar...para mostrar... Ele trava e busca a palavra. Eu tento ajudar e pergunto se é para mostrar a alguém. Ele diz, enfaticamente, que não e reformula seu pensamento.*

João: *Prova são trabalhos que servem para mostrar o que você sabe fazer melhor e ganhar estrelinhas. Dessa vez, sem titubear! (C.C., p. 35-36)*

Embora haja uma apropriação da fala da professora expressa pela presença das estrelinhas em seu discurso, percebemos, também, uma colocação própria de João ao informar que é preciso evidenciar o “seu melhor” ao ser avaliado. João nos ajudou a ver que uma criança de seis anos consegue expressar conceitos com muita propriedade e, portanto, seus conhecimentos, ao serem compartilhados, muito têm a contribuir ao processo *ensinoaprendizagem*. Podemos, ainda, indagar sobre que outros conhecimentos poderiam surgir se essa pergunta “o que é uma prova” fosse devolvida à turma. Qual seria o conceito construído pelos alunos?

Sabemos que, na constituição de suas aprendizagens, as crianças têm todo o direito de experimentar, ousar e errar, entretanto, como veremos adiante, as crianças ainda não são desafiadas a dizer o que pensam.

2.2.1 A impossibilidade do erro

Trouxemos três situações que, a nosso ver, exemplificam as agressões praticadas no processo de aprendizagem dos alunos e que nos levam a pensar como afirma Skliar (2003, p. 114, grifo do autor) “[...] o outro deve sempre *coincidir* com o que inventamos e esperamos dele, e, se essa coincidência não ocorre, ou não ocorre com a frequência que esperamos, a invenção e a espera se tornam mais destrutivas, mais violentas e, finalmente, mais genocidas.” Agressões que se pronunciam com os seguintes verbos: gritar, arrancar, impor, exigir, ameaçar, reclamar e muitos outros mais. E quais são as sanções que aplicamos para essa prática?

Episódio 1- O descarte de folhinhas

Sentada à minha frente estava Fernanda fazendo sua atividade, quando a professora, que circulava pela sala, percebeu que ela havia feito algo errado, chamou sua atenção. A professora pegou a folha e amassou dizendo que ela teria que fazer de novo. (C.C., p. 142).

Vi que Gabriel estava ligando corretamente o desenho do navio às palavras, mas a professora ao vê-lo fazendo isso, gritou com ele e disse que, primeiro, era para treinar a letra N. Gritou novamente para que ele apagasse e, antes que ele pudesse fazer isso, ela arrancou a folha de sua mão, a amassou e jogou fora abruptamente. O aluno ficou assustado e nervoso com a situação quando a professora começou a ameaçá-lo de fazer reclamações a sua mãe na hora da saída. E repetiu: *Vou reclamar todo dia de Gabriel até ele tomar jeito. Todo dia eu vou no portão reclamar[...]*(C.C., p. 162).

Esses dois eventos, ocorridos na mesma turma em momentos diferentes, informam uma prática de “descarte” de folhinhas que acompanha à rejeição do erro como parte do processo de aprendizagem. Observou-se a mesma conduta diante das atividades que a professora encontrou suja, amassada e sem nome pelo chão. E os alunos parecem já ter se adaptado a essa prática, pois quando erravam algo, ao invés de utilizar a borracha, solicitavam uma nova folhinha de atividade à docente. Essa ação reflete a ideia de uma prática que concebe o erro como algo condenável, que deve ser evitado e descartado e que não traz indícios importantes ao processo *ensinoaprendizagem* como propõe Esteban (2000) por meio da *avaliação como prática de investigação*.

As palavras que proferimos podem tanto somar quanto subtrair, multiplicar ou dividir, construir ou destruir. Quantas vezes nos excedemos em sala de aula em nossa fala e ações? É preciso parar e refletir. Por isso, concordamos com Gallo (2010, p.117) quando afirma que “[...] na escola Moderna organizada segundo o poder disciplinar, assistimos a uma conformação da infância, a uma normalização segundo as regras do aprender. É este o jogo político que vemos ser jogado; algumas crianças adaptam-se bem a ele, outras não.” A situação a seguir ilustra como reagem aqueles que não se adaptam às regras do aprender que impõem os exames externos.

Episódio 2- Os efeitos de uma prova

Às 14h20, a turma já havia finalizado a prova e, conforme prometera, a pedagoga saiu da sala, acompanhada de alguns alunos, para buscar os brinquedos. Daniel ainda estava muito nervoso com sua situação, por isso, ele jogou sua prova no chão e quando tentei pegá-la, ele a arrancou da minha mão. O lápis que havia emprestado a ele, ele o devolveu jogando em minha mesa. Correu para a porta para empurrá-la e impedir que os colegas entrassem. Com a porta entreaberta, os alunos do outro lado mediam força e colocavam as mãozinhas entre a fresta. Por isso, fiquei preocupada que eles se machucassem e tentei abrir a porta e retirá-los dessa situação. Precisei fazer muita força para que todos pudessem passar pela porta. Ao largar a porta nas mãos de Daniel, ele a bateu com toda a força e impediu a pedagoga de entrar. Passaram-se alguns segundos até que ele cedeu... Passou por mim e me deu um esbarrão que me desequilibrou. (C.C., p. 88).

Nesse dia, a turma realizava a Provinha Brasil com a pedagoga da escola, embora a professora houvesse comunicado sua ausência à direção. A primeira a ser aplicada foi a Provinha de Leitura que provocou uma crise de choro em Daniel ao perceber, nas questões finais, que não conseguiria terminar a prova. Daniel descontou sua frustração em todos que ele via pela frente e, inclusive, em mim. Antes de ficar chateada, pensei: *É dessa forma que ele demonstra que está sofrendo!* E seu sofrimento é oriundo do não conseguir aprender e, como educadora, me sinto responsável por isso. Daniel reage ao seu “não-aprender”, ao seu “erro”, transformando-os ora em raiva ora em dor.

Daniel, assim como Fernanda e Gabriel, aprendeu a descartar seu erro, a vê-lo como algo estático e não aceitável. Nessas três cenas, vê-se não só o desperdício de folhinhas, mas, sobretudo, o *desperdício das experiências* (SANTOS, 2001) e a negação de um outro aprender, em um outro tempo e de um outro jeito. Pois, aprendemos com Esteban (2008b, p. 22) que a “[...] validação de uma única racionalidade, vinculada à ciência moderna, atua no sentido de tornar invisível e incompreensível as formas de viver que não se inscrevem nessa perspectiva.”

Maria é uma menina muito curiosa e comunicativa que aceitou rapidamente o meu convite para ler uma história após a finalização de sua atividade. E leu com muita desenvoltura, inclusive, as partes mais complexas da escrita. Quando não sabia, ela completava a palavra intuitivamente ou parava para olhar a ilustração buscando os possíveis sentidos. No momento seguinte, a professora conversou comigo que começaria a trabalhar pequenas frases com a turma e, no mesmo instante, pensei: *onde estão as histórias/ a produção textual dos alunos?*

Maria protagoniza uma experiência que é comumente desperdiçada na rotina de sua sala de aula, pois a regra instaurada é: só é permitido ler e escrever o que já foi ensinado. Por outro lado, ela nos mostra que já sabe muito mais do que o ensino se propõe. Quantas histórias lindas, diferentes e criativas estão deixando de ser contadas em decorrência da negação do erro e da multiplicidade de saberes das crianças?

Observa-se que as práticas descritas não favorecem a experimentação e descobertas pelos alunos. Contrária a essa perspectiva, Esteban (2008b, p. 21) nos ajuda a compreender que “Sem criação - divergente por princípio - não há produção de (novos) conhecimentos, não há aprendizagem em seu sentido profundo; há meramente apropriação superficial e mecânica

de conteúdos escolares[...]” No lugar da aventura em realizar a tarefa por conta própria, havia o controle das respostas por meio da antecipação da resposta correta no quadro. Entre muitos significados possíveis, compreendemos que essa prática evidencia o descrédito na possibilidade dos alunos superarem as expectativas, aprenderem e realizarem, autonomamente, as atividades.

2.3 A face comunicativa da avaliação e suas implicações

Barlow (2006) explica que o processo avaliativo abarca uma complexa trama comunicativa em que o professor responde à ação do aluno e o aluno, por sua vez, responde a essa mensagem avaliativa encaminhada a ele. O autor esclarece que essa resposta discente pode ocorrer de duas formas: conscientemente verbalizada ou em reflexo condicionado. Portanto, entendemos que na primeira situação, o estudante é capaz de identificar o obstáculo a sua aprendizagem e apresentar estratégias para superá-lo. E, na segunda condição, o aluno apresenta uma atitude reativa que pode ser positiva ou negativa às expectativas docentes e discentes. A qualidade dessa resposta se constrói na relação mútua de compreensão sobre o trabalho realizado, estabelecida entre professor e aluno e aluno-aluno. Sendo assim, Barlow acredita que o *feedback* atua como importante mediador dessa relação avaliativa que pode conduzir ao entendimento e ajustamento de ambos no processo compartilhado.

Daniel é uma criança de 11-12 anos que apresentou baixa frequência escolar por um longo tempo nesta escola e, por isso, foi encaminhado ao Conselho Tutelar. Esse aluno não conseguia ficar dentro de sala e demonstrava ainda não estar adaptado à rotina escolar. Por ser maior e mais velho que seus colegas, ganhava vantagem e impunha suas vontades aos menores. Quando encontrava resistência, aterrorizava agredindo.

Daniel continuou circulando pela sala, provocando os colegas e saindo de sala, repetidas vezes. A professora olhou para mim e disse em tom baixo: *É o tempo todo assim! E hoje, ainda tá calmo!* Eu confirmo com a cabeça e digo: *É difícil!* Os alunos perceberam e teceram comentários sobre o colega. Comentaram que no dia anterior ele xingou à professora que ficou com a turma e bateu em todo mundo. Mais uma vez, ficou expressa a rejeição da turma. (C.C., p. 48).

Nesse fragmento, é possível perceber que Daniel apresenta um comportamento que os colegas não aprovam, pois eles são agredidos e sentem-se prejudicados nas constantes

interrupções das atividades. Os alunos demonstram solidariedade à professora, pois já perceberam que as atitudes desmedidas do colega resvalam em todos.

Ao tratar da abordagem linguística da avaliação escolar, Barlow (2006, p. 48) chama a atenção para sua face verbal que “[...] ao utilizar o código das palavras escritas ou pronunciadas fica sujeita a todos os imprevistos de uma comunicação dessa natureza.” As imprevisibilidades a qual se refere o autor estão no uso de palavras que não traduzem uma mensagem clara aos alunos e, por isso, gera interpretações de toda ordem. Para o autor, a “palavra avaliadora” está repleta de “esquisitices”. E ressalta que

É estranho também que a avaliação raramente se dirija ao próprio aluno: fala-se dele ou do produto de seu trabalho na terceira pessoa e, às vezes, mesmo de forma impessoal (‘É preciso se empenhar no trabalho!’), em vez de falar *a ele*, como exigiria uma verdadeira comunicação educativa. (Ibid, p. 48).

As reflexões de Barlow a respeito da função comunicativa da avaliação nos levam a problematizar os seus efeitos quando ela não é realizada por meio de uma *comunicação educativa*. A partir desse apontamento, é preciso percorrer mentalmente as salas de aula da nossa longa formação escolar e identificar a enormidade de vezes em que, enquanto discente, estávamos perdidos nas atividades- na maioria das vezes, avaliativas- e não sabíamos o que era bom/ ruim, muito/ pouco etc. E que não era possível sequer questionar a ação docente e, por isso, nos silenciávamos e supúnhamos onde nos aproximamos e onde nos distanciamos das expectativas de nosso professor. Reviver esse sentimento enquanto alunos pode nos ajudar a rever a mesma prática que, possivelmente, hoje, enquanto docentes, reproduzimos.

Como se vê, em termos linguísticos, é como se a palavra de avaliação dos professores não se preocupasse com os *meios* para realizar suas ambições (melhorar os trabalhos escolares dos alunos). Não seria exagero qualificar seus modos de expressão de absurdos, ou seja, no sentido original do termo: *absurdus*, ou seja, o que é expressado por um surdo. As réplicas de uma pessoa que ouve mal muitas vezes parecem surrealistas, porque respondem a algo que não foi dito, mas que ela acredita ter ouvido. Parece bem “surdo”, por sua vez, o avaliador que teima obstinadamente a emitir oráculos sobre seus alunos, a intervalos regulares, sem nenhuma preocupação, ao que parece, com a eficácia de sua palavra. (BARLOW, 2006, p. 50).

As afirmações de Barlow são categóricas ao dizer que o avaliador, muito frequentemente, faz pronunciamentos *absurdos*, da ordem da *esquisitice*, que em nada acrescentam ao processo educativo. Penso que incomoda-nos saber que não desenvolvemos, ainda, um *falar com* os alunos que alimente o processo de *ensinoaprendizagem*. Ao contrário, nos perdemos em tagarelices e estamos tamponados pela soberba de acharmos que o que

falamos é altamente compreensível. Não nos questionamos: será que estou me fazendo claro ao meu aluno? Será que essa palavra é a mais indicada para fazê-lo perceber o melhor caminho? E, sobretudo, qual é sua compreensão? O que pensa? O que sente? Como percebe sua aprendizagem?

Em um momento da observação, presenciei a seguinte cena: “Os alunos foram colocados de pé, próximos ao quadro, e a professora proferiu a seguinte sentença: *Desses alunos só quem tá aprendendo é Ryan e o resto não sabe nada!*” (C.C., p. 160). Concordamos com Sampaio (2008, p. 42) ao afirmar que “[...] o que a professora diz ou não é um dos elementos determinantes para o avanço da criança. O que fala e como fala anuncia e denuncia sua crença na capacidade ou incapacidade de aprendizado do aluno.”

Por que continuar a investir em discursos verticais repletos de adjetivos ineficazes, que exprimem percepções duvidosas e, ainda, demandam um esforço físico-emocional dispendioso, se são incapazes de comunicar algo aos alunos, ávidos por significados compreensíveis?! Essa ação avaliativa incoerente traz sofrimento para ambos, pois aos professores resta a frustração e aos alunos o fardo da incompetência produzida.

Nas salas de aulas, estamos permanentemente emitindo juízos de valor sobre os estudantes (freqüentemente de forma pública). Esses juízos de valores vão conformando imagens e representações entre professores e estudantes, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.24).

Ao discutir a avaliação escolar e inseri-la nessa engrenagem comunicativa que produz variáveis que põe em risco a produção do conhecimento, Barlow apresenta seus mitos e ritos, pois reconhece que sua carga afetiva propaga um intenso imaginário nos sujeitos implicados. Um argumento trazido pelo autor para justificar a produção dos diversos mitos e ritos no que tange à avaliação escolar, é que “[...] nossos medos e nossas esperanças mais intensas se revestem mais de mitos e ritos do que da monotonia do cotidiano.” (BARLOW, 2006, p.22).

Sobre a *avaliação com palavras*, Barlow (2006, p. 54) sugere que se faça referência ao *processo verbal da avaliação* e acrescenta uma importante reflexão sobre o que devemos entender por processo:

Etimologicamente, um *processo* é um *avanço* (*procedere, processum, cf. procissão*), uma forma de ir na frente do outro. Em seu sentido mais nobre, a avaliação deveria ser de fato um encontro com o aluno visando melhorar seus trabalhos. Mas não é o que acontece, infelizmente! Esse ‘processo verbal’, essa abordagem feita de palavras, transforma-se quase sempre em

ato judiciário, testemunho juramentado e estabelecido sem réplica ‘em nome da lei’! (BARLOW, 2006, p.54).

Barlow (2006) ao reconhecer que as palavras estão presas às mímicas, gestos e olhares, entende que os processos verbais concorrem com os processos não-verbais da avaliação e, por esse motivo, devem igualmente ser revelados. Dessa forma, o autor nos deixa um indicativo do que devemos perseguir: “É o duo do dito e do não-dito, do falado e do *gestuado*, que devemos explorar [...] como os professores julgam verbalmente e não-verbalmente seus alunos?”(Ibid, p. 47).

Ninguém duvida de que o corpo fala. Ele fala geralmente à nossa revelia e, às vezes, é mais sincero que as palavras pronunciadas. Assim, o corpo do professor – seu olhar, suas mímicas, seus gestos, seu tom de voz...- quase sempre traduz sua avaliação antes de ele verbalizar seu julgamento, e os alunos aprendem rapidamente a traduzir essas mensagens corporais. (BARLOW, 2006, p. 56).

O processo de avaliar é extremamente complexo tal como é a linguagem humana, pois envolve ações conscientes e inconscientes, verbais e não-verbais prenhe de significados estranhos a nós mesmos. Por essa razão, Barlow (2006, p. 59) enfatiza o poder do olhar sobre o outro e discrimina as possibilidades que o acompanha “Pode-se fulminar, fuzilar com o olhar, mas também encorajar, apoiar, aprovar, proteger. Pode-se olhar de viés ou de cima, ou, ao contrário, com simpatia, confiança.”

Como se vê, a avaliação ocorre intensamente na informalidade sem que estejamos conscientes das expressões que emitimos ao outro sobre ele e sobre nós mesmos. Com ou sem palavra, somos capazes de massacrar e promover com os nossos julgamentos. Como educadores devemos praticar o exercício de se interrogar, se olhar por dentro e por fora, se ouvir, se perceber nas relações cotidianas e, principalmente, se colocar no lugar do outro que recebe essas sentenças.

Começamos a perceber que nós professores, por vezes, falamos demasiadamente e nada comunicamos a nossos alunos. Por isso, devemos aprender com Hadji (1994, p. 107) que “[...] o interesse de uma avaliação pertinente é o de ser verdadeiramente informadora. A avaliação é o momento e o meio de uma comunicação social.” Ele ainda nos esclarece que “[...] a avaliação, liberta da tentação objectivista, pode então alimentar um diálogo permanente que permitirá ao aluno-aprendente co-gerir, de facto, as suas aprendizagens, com o professor-facilitador.” (Ibid, p.108).

2.4 “Turma que ninguém quer”

A complexidade das relações humanas invade as relações pedagógicas e a avaliação no cotidiano escolar. A avaliação classificatória tanto pode *invisibilizar* os sujeitos e suas aprendizagens quanto *visibilizar* negativamente sujeitos e/ou turmas inteiras que não correspondem às expectativas docentes e da escola.

Na entrevista, uma professora relatou que assumiu sua primeira turma na escola investigada no ano de 2010, momento em que recebeu uma turma de terceiro ano com inúmeros desafios que perpassavam a aprendizagem e o convívio cotidiano. Ela comentou que uma forte característica dessa turma eram as constantes agressões físicas e verbais e ausência do respeito mútuo.

Outra professora passou por experiência semelhante ao iniciar seu trabalho na escola investigada no ano da pesquisa, 2012, oportunidade em que a escola destinou à sua responsabilidade uma turma de terceiro ano. Ao fazer uma breve descrição de sua turma na entrevista, a professora destacou que foi um processo difícil e desafiador, pois os alunos não a respeitavam no início do ano, eram indisciplinados e a maioria estava se alfabetizando com “grandes dificuldades de aprendizagem”. Infelizmente, nós docentes continuamos a incorporar o discurso das “dificuldades” que, ao ser pronunciado, põe em existência aspectos negativos à aprendizagem que inexistem quando consideramos as aproximações e distanciamentos como movimentos inerentes ao processo.

No convívio com essas professoras pude perceber alguns elementos que se assemelhavam à minha experiência, descrita na introdução desse trabalho. Conforme dito, anteriormente, assumi, em 2009, uma turma de terceiro ano que trouxe muitos desafios à minha prática, pois reunia alunos em diferentes momentos de aprendizagem e com muitas tensões no relacionamento interpessoal. Embora no município haja a orientação de acompanhamento da turma pelos três anos do primeiro ciclo, encontram-se, ainda, muitas resistências dos professores em fazê-lo. Eu sempre optei por acompanhar a turma, entretanto, durante um ano e meio assumi a função de professora articuladora¹⁹ e, por isso, fiquei sem a regência de turma. Ao sair dessa função, não pude escolher o ano com o qual ficaria.

¹⁹ O professor articulador surgiu da necessidade em dinamizar os reagrupamentos na escola, por isso, assumia a responsabilidade, em parceria com a equipe pedagógica e docentes, de planejar, organizar e pôr em prática os

A primeira docente relembrou, com angústia, essa época em que disse ter dias de não conseguir dar aula. Momento em que relembrei do tempo destinado a resolver contendas, discussão sobre as agressões físicas e verbais e o abrandamento dos ânimos, também em uma turma de terceiro ano. E ao perguntá-la sobre o que fez para superar tais obstáculos, ela informou que foi a conversa diária que a ajudou. A segunda nos informou que precisou estabelecer combinados com a turma associados a muita conversa de modo a fazê-los perceber as consequências de suas ações. Metodologia de trabalho que persistiu ao longo da observação, como os registros evidenciam.

Do mesmo modo, enquanto professora, fui descobrindo na prática a necessidade de mediar constantemente as relações dos alunos entre si, a estabelecer um ambiente favorável para a aprendizagem que passa pela fala, escuta e a inclusão das diferenças. Estratégias de mediação ancoradas na conversa e nos laços de confiança. Isto é, busca e transformação das relações que talvez possamos compreender com Bhabha (2010, p. 23-24) quando afirma que “A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos [...] são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes[...].”

Como foi possível perceber, as histórias dos conflitos enfrentados por nós, docentes, se assemelham. Nesse recorte, existe a incidência das experiências desafiadoras, que exigiram um diálogo intenso nas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, último ano do primeiro ciclo. O que isso nos informa? Que compreensões podem ser construídas a partir dessa constatação? Será numa *situação-limite* que encontramos meios para a reinvenção do trabalho pedagógico?

Mais uma vez, ajudados por Bhabha (2010) podemos compreender essas situações desafiadoras como *entre-lugares* que, paradoxalmente, apresentam limites e possibilidades. Dessa forma, Bhabha nos ensina que “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação –singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e posto inovadores de colaboração e contestação [...]”

Sobre os motivos que levam os docentes a darem e receberem uma turma de terceiro ano com a especificação “desafio”, talvez encontremos a repetência associada à defasagem

idade-série e as necessidades cumulativas de aprendizagem que geram um autoconceito negativo. São esses alunos estigmatizados que percebem e entendem que seus saberes não atendem às expectativas da escola, da professora e de seus colegas e, por isso, recorrem à resistência e a negação de suas possibilidades enquanto aluno e pessoa. Resistência, por sua vez, que reverbera no desinteresse pela própria aprendizagem, na crença de sua incapacidade, aumento da violência entre os pares e desrespeito ao professor que passa a ser o algoz de seu fracasso escolar. Em retaliação a essa indisciplina, o professor reduz ou elimina o diálogo, passa a agir energicamente por meio de atitudes autoritárias e punitivas e bane do cotidiano escolar a possibilidade de estabelecer relações afetivas mais sólidas com seus alunos. Ao contrário, estabelecem relações que só se deterioram com os frequentes embates que repercutem em desgastes físicos e emocionais intensos.

A partir dessa reflexão, muitos educadores serão levados a pensar: qual é o melhor caminho, então? Mas, tão rápidos possam, refaçam essa pergunta, pois: haveria um caminho? Não são múltiplas as bifurcações e encruzilhadas?

Cabe ressaltar que uma turma não é, apenas, do professor regente, mas de toda a escola e, por isso, quando os esforços de trabalho são somados, a chance de transformar o problema em solução é ainda maior. Enquanto não houver o compromisso de toda a escola em atender as necessidades de seus discentes que surgem, de tempos em tempos, o jogo da “batata quente” continuará a existir. Escolhem-se os alunos, as turmas e, muitas vezes, os segregam em “bons” e “maus”, contribuindo, ainda mais, para aumentar o estigma do fracasso e do baixo autoconceito e o número de “turmas que ninguém quer”.

Sobre esse epíteto “turma que ninguém quer”, muito conhecido pelos docentes, é preciso refletir quando, como e por que se originou. Quais as razões dessa constituição se perpetuar? Para isso, propomos o exercício de compreender sua história, os absurdos sofridos, as negações e exclusões impostas, os desrespeitos replicados contra as crianças em formação, dentro e fora da escola. Pois, um dia “essa turma” foi uma turma sem codinome que reunia crianças inaugurando suas tentativas de existir e aprender e que foram, continuamente, tolhidas nesse processo.

A pergunta que devemos fazer é quem ou o que produz essas diferenças e por quê? Qual é a razão de repetidas afirmações e negações do/sobre o outro que cerceiam e o colocam mais ou menos para um lado ou outro, mais ou menos para cima ou para baixo? Aprendemos com Bhabha (2010) que são essas enunciações que tornam ‘o diferente’, diferente.

A diversidade cultural é um objeto epistemológico –a cultura como objeto de conhecimento empírico- enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é o processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (BHABHA, 2010, p. 63).

E, infelizmente, as estratégias pedagógicas que se apresentam diante de um grupo de alunos que foram sistematicamente discriminados e negados como “turma que ninguém quer”, se traduzem em discursos vazios que se alimentam de passividade, imobilismo e conformismo.

Diante dos discursos das impossibilidades que, não são únicos e totais, mas que proliferam nas escolas brasileiras – seja por aspectos reais que dificultam a realização de propostas diferenciadas como, por exemplo: escassez de recursos e ambientes pedagógicos diferenciados, número elevado de alunos por turmas, violência urbana, entre outros; seja porque a fala dos professores reflete a desesperança no projeto educacional e evidencia os impedimentos de sozinhos fazer a diferença etc.- e se confundem em contradições, entendemos que há brechas possíveis para a ousadia do pensar diferente e fazer a diferença. No diálogo com uma dessas vozes que evidencia a impossibilidade de seu fazer, José Pacheco e Maria Pacheco (2012, p. 81) se posicionam do seguinte modo:

Existem algumas coisas que os professores podem alterar dentro das ‘suas salas’ com alguma facilidade. Algumas dessas coisas são da sua exclusiva responsabilidade. É impossível perguntar à turma por onde começar a trabalhar durante o ano? [...] é impossível propor algum tipo de trabalho colaborativo entre os alunos? E que o mesmo seja avaliado no final por cada grupo e intergrupos?

A mudança, a qual refere os autores, significa, em nosso entendimento, a possibilidade dos sujeitos se revezarem na tomada da palavra, assim como do próprio sujeito proferir um discurso outro na relação. E nos indicam que um pequeno passo a ser dado começa na postura que assumimos diante do aluno. Um passo que nos obriga a revisitar nossa prática docente e interrogar sobre as relações construídas com nossos alunos: será que aceitamos nosso aluno como pessoa que traz uma história, sentimentos, marcas, desejos, características únicas, portanto, modos de ser e aprender também únicos? Será que o vemos e compreendemos como legítimo outro capaz de comunicar seus conhecimentos, produzir, negociar e compartilhar sentidos?

3 UM CONVITE ÀS INFÂNCIAS PARA PENSARMOS A AVALIAÇÃO

“As crianças nos convidam - às vezes nos forçam - a nós, adultos, a nos tornarmos crianças. Teremos a coragem e o desprendimento necessário para isso?” (GALLO, 2010).

Ao eleger os três anos iniciais do Ensino Fundamental como foco da pesquisa, isto é, o diálogo com crianças de seis a oito/ nove anos, queremos trazer ao nosso trabalho a concepção de que a criança é produtora de conhecimentos. Por essa razão, este capítulo se justifica como momento esclarecedor sobre as possibilidades de atuação dessas crianças no processo *ensinoaprendizagem*.

Para Duhart (2004, p. 180), a sociedade ainda vê a infância mais em seus limites do que em suas possibilidades, por esta razão não se reconhece, ainda, as crianças “[...] como sujeitos com graus de autonomia, como sujeitos produtores de cultura e como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem múltipla.”

Passamos a discorrer sobre a infância como um “outro”, “o diferente”, “o inédito”, “o desconhecido” capaz de retirar nossas práticas pedagógicas do lugar comum, do mesmo, da repetição, do conhecido. Porém, para isso, há que se querer incluir esse “outro” chamado infância. No ponto de vista da escola tradicional, o educando não tem voz, não participa e nada acrescenta. A ele cabe somente a reprodução das coisas transmitidas e inculcadas. Por isso, consideramos que a inclusão desse sujeito - que sempre esteve invisibilizado por práticas autoritárias - na gestão de seu próprio aprender pode abalar as velhas relações e exigir outras novas.

Na escola, a criança, *infans*, sem palavra, é introduzida no universo da linguagem. Mas, não para experimentar sua própria voz, mas para ser enquadrada num sistema semiótico já definido, no qual ela dirá aquilo que se espera que seja dito, da maneira como se espera que seja dito. Eis o que é aprendido na escola. (GALLO, 2010, p.116).

Nossa relação com a infância ainda carece de muitas reflexões que nos façam rever as expressões que repetimos, com frequência, e que determinam a posição do outro como ilegítimo como, por exemplo: “coisa de criança”; “cala boca e senta”; “porque não”; “porque eu tô mandando”; “não tem que querer”; “é assim, não discute”. Discursos que apassivam, silenciam e apagam a existência. Por isso, a elaboração de uma explicação sobre como as crianças pensam e agem, ensinam e aprendem, continuaria a ser um discurso que apreende o

outro e o define. É preciso deixar as crianças nos mostrarem o que sabem e nos permitir ser guiados por elas. Mas, o que entendemos por infância?

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.

[...]

A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. A arrogância do saber não apenas está na exibição do que já se conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições... (LARROSA, 2010, p.184).

As infâncias estão aí a nos desafiar, a nos impelir a abandonar o lugar do possível que significa, também, a nos destituir do poder e do domínio apreendido sobre as coisas. Na escola, a instabilidade dos corpos, vozes e objetos costuma ocorrer em salas de aula onde a mais tenra infância se apresenta. Entre as três turmas investigadas, encontramos um *espaçotempo* do impossível que nos angustiou, nos deixou atônitos e sem saber o que fazer. Uma docente compartilhou conosco esses sentimentos através das seguintes expressões: “não dá”, “fica difícil”, “é difícil”, “impossível”, “é complicado” e “muito complicado”.

Elementos que podem nos dar a impressão de que a professora assume uma atitude de pessimismo com relação às possibilidades de trabalho em sua turma por meio de inúmeros aspectos relatados que, em sua perspectiva, revelam ausências e excessos: a indisciplina, infrequência, número de alunos, habilidades motoras, acompanhamento familiar, necessidades educativas especiais, entre outros. Mediante o exposto, entendemos que a impossibilidade de realizar determinadas atividades, alegada pela professora, decorre da ausência de alguns requisitos dos alunos. Essa perspectiva a nosso ver classifica as crianças e nega possíveis aprendizagens.

Poderíamos somar a essas “impossibilidades”, muitas outras:

Porque estão demais os manuais, as classificações, os escalpelos, as avaliações. Pois há um excesso ortopédico de instituições, ateneus, seminários, tertúlias, congressos e especialistas. Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismos, superdotados, paralisias, hemiplegias, retardos, atrasos,

idiotismos, esquizofrenias, *surdezes e cegueiras*, síndromes, sintomas, quadro clínicos etc. (SKLIAR, 2003, p. 154, grifo do autor).

Por outro lado, o discurso das impossibilidades e da apatia da professora, ao considerar que determinadas atividades são “impossíveis” de se realizarem naquela turma, indica que seu saber não faz sentido naquele contexto. Logo, a impossibilidade do saber e do poder impulsiona a emergência de novos saberes necessários ao diálogo com o desconhecido. Pois, “[...] se o possível é aquilo que está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. (LARROSA, 2010, p.194).

Buscando aprofundar essa reflexão, convidamos Kohan (2004, p. 56) para nos ajudar a pensar as relações entre o possível e o impossível:

É justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado. É quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico.

Seria a violência mais um discurso da negação e do impossível que produz sua concretização ou uma contradição que propicia o pensar sobre as relações entre o possível e o impossível em educação? Nesta turma em que se verifica uma narrativa docente regida por obstáculos e dificuldades, um menino de seis anos chamado João nos mostra o seu pensamento sobre a violência.

Episódio 1

Sentado ao meu lado, João me perguntou: *Tia, por que você é tão boazinha? Tem que usar da violência com eles.*

Fiquei um pouco atônita e sem saber o que dizer. Passei alguns segundos olhando para ele com cara de boba pensando em alguma boa pergunta para dar continuidade àquela conversa, enquanto ele balançava a cabeça afirmativamente. A pergunta que consegui formular foi: *E que violência você acha que devo usar?* Isso porque tentava entender de que violência ele estava falando.

João respondeu: *Brigar com eles e chamar a mãe.*

Pesquisadora: *E você acha que isso é violência?*

João: *Acho. Acho, não. Tenho certeza!* (Sua frase preferida!)

E retrucou: *Ou você acha que é ser só boazinha... Quando alguém te responde e te xinga dá violência...*

Pesquisadora: *Você não acha que violência só gera mais violência?! Se alguém te responde e você responde, se alguém te bate e você bate, qual é o fim?*

João: *Não sei.*

Ele tentou argumentar: *É como a professora que agiu com muita violência comigo e eu tô assim.* (Quis dizer mais quieto e comportado). *O que aconteceu com uma pessoa, pode acontecer com outras*

peessoas, né. E continuou: Outro dia, usaram de muita violência e aí todo mundo ficou quietinho e aí a gente ouviu tudinho.

Pesquisadora: *E isso é bom para aprender?*

A princípio ele disse não, mas depois disse que sim. Ele explicou que isso aconteceu durante o recreio em que ouviu atrás da porta uma professora brigando com a turma.

Pouco tempo depois, João falou para mim: *Lembra o que te falei, use a violência!* (Ele disse isso no momento em que a turma se agitava e, mesmo com a professora em sala, ele achava que eu devia fazer algo.)

Ele não queria mais fazer a atividade e, por isso, num momento rabiscou a folhinha e colocou na mesa da professora. Ao ser chamado a atenção pela professora, pegou a folhinha de volta e mostrou para mim, dizendo que não faria mais. Resolvi perguntar para ver qual seria sua reação: *Você acha que devo usar a violência com você?*

João não esperava por aquela pergunta, arregalou os olhos e durante alguns segundos ficou me olhando com um sorriso amarelo, até que retrucou: *Mas, é só quando alguém te responde e te bate, né. Foi isso que eu falei.*

Eu insisti em esclarecer: *Não. Você falou que a professora tem que usar violência para todo mundo ficar quieto e obedecer.* Ele ficou pensativo e disse que faria a atividade. (C.C. p. 165-166).

É possível compreender que João atribui à violência o rigor no tratamento dado aos alunos diante da indisciplina em sala de aula, a imposição de limites, o “chamar a atenção” e a aplicação de sanções. Entretanto, apesar de concordar com essa prática e considerá-la necessária em muitas circunstâncias e, inclusive, cita a si próprio como exemplo, João retruca o meu questionamento sobre o seu “não-querer” realizar a atividade. Nesta situação, ele precisou pensar sobre o comportamento que estava apresentando e decidiu retomar a tarefa, pois isso pareceu-lhe lógico perante a conversa anterior.

João foi um grande protagonista da pesquisa, pois teve coragem de perguntar, argumentar, expressar seu pensamento e questionar. Nesse diálogo, João evidenciou que faz uso da violência para se defender porque a vida lhe ensinou um jogo em que a violência é combatida com mais violência. E, por isso, propõe o mesmo para sua turma. Ao ouvir essa criança começamos a entender porque ele é um aluno “problema” para a escola uma vez que está sempre envolvido em desentendimentos entre colegas, dentro e fora da sala de aula, faz uso de palavrões, bate, grita e esbraveja com a professora. Sua mãe foi chamada à escola, constantemente, como foi observado, por motivo de pediculose, feridas no corpo e ausência total do material escolar, embora dificilmente comparecesse. A falta de cuidado da família com essa criança era nítido, conseqüentemente, esses efeitos atingiam sua aprendizagem e seu relacionamento interpessoal.

A infância parece nos mostrar que ela existe nesse *entre-lugar* e nos convida a desenvolver o cuidado. Isso porque a infância requer cuidado, assim como, educar demanda cuidado. Cuidado com nossas palavras, com nossas ações, com nossos julgamentos que atingem o outro: nosso educando. O cuidado se aprende e se desenvolve nas relações, por isso, para haver cuidado há que se importar, se implicar, se relacionar.

Aquilo com o que nos importamos é a fonte dos critérios que usamos para avaliar ideias, ideais, pessoas, eventos, coisas, e a sua importância em nossas vidas. E são esses critérios que determinam os julgamentos que fazemos em nossas vidas cotidianas. (SHARP, 2004, p. 121).

Para a autora avaliação e julgamento são práticas cotidianas que se erguem a partir de nossas referências mais significativas que perpassam o afetivo. Ela esclarece que a importância que atribuímos a algo ou alguém se constrói por meio do *pensamento que cuida e da prática do cuidado*, pois se nos importamos, cuidamos. Sharp (2004, p. 123) considera que “[...] cuidar é o oposto de ser apático, indiferente. O cuidado é a fonte da amizade, do amor, do entendimento interpessoal, do compromisso, da ternura e compaixão humanas.”

Sharp (2004) explica que para o desenvolvimento desse pensamento e prática, isto é, do cuidar, se faz necessário a delimitação de um *tempoespaço* que assegure um *ambiente democrático de sala de aula* e um *processo de investigação em comunidade*.

Uma comunidade de investigação na sala de aula é um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir das ideias uma das outras, oferecer contra-exemplos umas às outras, questionar as interferências umas das outras e encorajar umas às outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela a leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede. [...] A comunidade de investigação, em sua melhor forma, oferece uma imersão em uma experiência democrática e estética que pode servir como experiência fundada do grupo para vislumbrar novas possibilidades e para fazer julgamentos. (SHARP, 2004, p. 122-123).

São as relações que construímos em torno daquilo que cuidamos que nos retira da inércia e nos move a novas relações, pois, “[...] quando eu cuido, eu devo fazer algo a respeito da situação. Eu devo fazer algum julgamento. Eu devo agir.” (SHARP, 2004, p. 125).

Sharp (2004, p. 126) entende que a educação exerce um importante papel ao constituir a intencionalidade no discente, isto é, desenvolver o desejo de cuidar de algo, se importar com alguma coisa e se relacionar com ela. Por isso, afirma que “[...] se nenhuma coisa e nenhuma

“... pessoa têm realmente importância para mim, então o problema educacional se torna como as crianças descobrem as coisas que realmente importam.”

É nesse sentido que a comunidade de investigação na sala de aula oferece às crianças a oportunidade para descobrir valores, coisas, ideias, ideais e pessoas dos quais cuidarão. Ela também fornece a elas um ambiente no qual elas podem crescer emocionalmente assim como racional, social e politicamente. É em um contexto como este que elas experienciam um diálogo autêntico, o respeito de um pelo outro como pessoas, uma confiança mútua crescente e a habilidade para comunicar em uma variedade de níveis. (SHARP, 2004, p. 127).

Como podemos ver, o processo de investigação em comunidade apresentado prevê uma participação ativa das crianças e envolve um trabalho com o cuidado a algo e a outrem: “[...] cuidado pelos problemas que elas consideram valiosos para serem investigados, cuidado pela forma do diálogo, e cuidado pelo outro ao proceder com a própria investigação.” (SHARP, 2004, p. 129).

O que se investiga, o que se procura? Aquilo que desconhecemos, que conhecemos pouco, ou ainda, que conhecemos de um ponto de vista. Buscamos aquilo que possa trazer mais esclarecimentos ou compreensão ao vivenciado e compartilhado. E nessa constante procura, ampliamos a rede de significados que nos perpassa. O ensinar e o aprender, em uma comunidade de investigação de sala de aula, é ou deve ser aquilo que nos move a querer conhecer o outro, a si mesmo, e a todas as nossas possibilidades ainda desconhecidas.

Em diálogo com Winnicott, Kennedy (2004, p. 142) se apropria do termo *terceira maneira de viver* para explicar o espaço escolar como espaço de transição e de recriação. Isto porque ele entende que a escola “[...] é uma comunidade que explora muito conscientemente as possibilidades da relação entre adultos e crianças em benefício do surgimento da auto-atualização individual e da reconstrução social, as quais são inseparáveis.”

A investigação filosófica é de maior importância para o caráter geral e para a estrutura da escola da terceira maneira, porque, quando ela é conduzida em comunidade e dialogicamente, ela representa uma metodologia pela qual as crianças se tornam capazes de encontrar por elas mesmas as questões fundamentais... (KENNEDY, 2004, p. 147).

Para Kennedy (2004, p. 149), “[...] a escola como um todo é entendida como uma comunidade de investigação – investigação sobre a aprendizagem, ensino, construção do currículo, governo escolar, avaliação, e outras questões.” Mediante essa perspectiva, todo o projeto escolar se constrói com a participação de todos e numa dinâmica investigativa.

Assim sendo, todos os atos de avaliação devem, em princípio, incluir a participação, de alguma forma daquele que é avaliado, todos os julgamentos avaliativos devem envolver perspectivas múltiplas, toda a avaliação deve ser conduzida na forma que é apropriada para o tipo de conhecimento envolvido, e o objetivo principal de qualquer procedimento de avaliação deve ser capacitar os que estão sendo avaliados para que apliquem eles próprios aqueles mesmos procedimentos reflexivos e avaliativos. (KENNEDY, 2004, p. 154).

Lorieri esclarece que todos nós, incluindo aí as crianças e jovens, elaboramos questões sobre nós mesmos e a vida, isto é, temáticas que atravessam o campo da filosofia. Deste modo, o autor entende que a educação filosófica ajudaria a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. O evento a seguir corrobora com esse entendimento, pois uma frase dita pelo aluno desencadeia um complexo de ideias que nos faz pensar: seria esse menino um pequeno filósofo?! Isso foi uma autoavaliação dialogada espontânea?!

A conversa não demorou a aparecer e, mais uma vez, fui surpreendida por suas colocações e perguntas. Não me recordo muito bem do contexto, mas ele disse algo parecido com: *Carol é muito boa!*
Então, perguntei: *E você? Você acha que você é bom ou mau?*

João: *Eu acho que sou bom e mau porque tem vezes que eu faço coisa errada. Então, eu sou as duas coisas.* (C.C., p. 164).

Lembro-me bem de que ele sorria para mim enquanto dizia essas palavras com tanta naturalidade que me deixou sem fala. A conversa foi interrompida, como tantas outras, pelos eventos da rotina da sala de aula. Reconheci que eu não estava preparada para lidar com tamanha complexidade, mas descobri que João estava disposto a me ensinar.

Adepto do Programa de Filosofia para Crianças (PFC) criado por Matthew Lipman nos anos finais da década de 1960, Lorieri (2004, p. 157) esclarece as intenções dessa proposta:

[...] oferecer às crianças e jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem, orientados por educadores, para tanto preparados, maior e melhor compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de ‘pensar melhor’ através da metodologia da ‘comunidade de investigação.

A proposta de um *espaço investigativo-dialógico*, pondera Lorieri (2004, p. 157), “[...] tem a ver com o entendimento de Lipman de que o diálogo é inerente ao ‘fazer filosofia’ e de que o ‘ir aprendendo a fazer filosofia’ deveria ser inerente a todo o processo educacional.”

A premissa da qual se parte é que todas as pessoas devem participar da construção das referências significativas para suas vidas. Daí que todas devem poder, de alguma forma, estar participando investigativamente e colaborativamente da produção das mesmas. (LORIERI, 2004, p. 159).

O programa desenvolvido por Lipman propõe a *educação para o pensar* com instrumentos e metodologias próprios para a atividade filosófica. Entretanto, o compromisso com o “pensar melhor” ou o “pensar bem”, ou ainda, o “pensar certo” (FREIRE, 2007) deveria se fazer presente em toda prática educativa. Nesse sentido, o esforço pedagógico estaria em “[...] incentivar as crianças e jovens a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso e crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo [e autônomo].” (LORIERI, 2004, p. 162). Ao propiciar o exercício de investigar as formas de pensar e conhecer, as crianças ganham a oportunidade de desenvolver sua metacognição. Em outras palavras, “[...] um pensar sobre o pensar... não é só ‘pensar’, ou pensar segundo regras, mas o pensar que surpreende a si mesmo em uma relação outra com o dizer.” (SARDI, 2004, p. 115).

3.1 As crianças como protagonistas e co-participantes do processo

A sala de aula do segundo ano revelou inúmeras possibilidades de constituição de práticas avaliativas que incluem o aluno, pois a docente recorre à conversa constante com seus alunos, convidando-os a pensar, a se comprometer com suas atividades e a de seus colegas, a colaborar com a regulação do tempo pedagógico, a refletir e discutir sobre temas que envolvem a responsabilidade, a convivência e a inclusão do outro. As regras coletivas são lembradas e praticadas, sua mediação pedagógica ocorre em todos os momentos e promove interação e colaboração mútua entre os alunos.

Seja no planejamento das atividades, durante sua realização ou na apreciação final, a professora demonstrou fazer constante uso do diálogo com os alunos para provocar reflexões sobre o papel que cada um precisava desempenhar em sua própria aprendizagem e na do grupo.

Professora: *Tem gente que sabe ler, mas não está lendo [...] Noemia e Vívian, vão entender conversando? Presta atenção para entender a pergunta na questão[...] Júlio, sabe por que a criança não aprende?*
Ele respondeu com rapidez, evidenciando estar atento ao tema da conversa: *Porque não presta atenção!* (C.C., p. 59).

A docente revelava uma dinâmica de trabalho que reconhecia o aluno como seu parceiro no trato pedagógico, por isso, era preciso ajudá-lo a compreender as implicações de uma conduta mais ou menos favorável à sua aprendizagem e às aprendizagens de seus colegas. E reforçava, sempre que podia, a necessidade de cada um pensar por si mesmo: *Viram como eu tenho que pensar para fazer? A gente tem que começar a pensar.* (C.C., p. 59).

O respeito ao tempo do outro também apareceu como questão a ser valorizada no cotidiano dessa sala de aula a partir da mediação da professora. Em uma atividade de ditado, os alunos mais ágeis pediam a próxima palavra ou ficavam informando, insistentemente, que já haviam acabado. Em meio a essa turbulência, a professora falou: *Tá, mas tem colega que ainda não escreveu. Tá bom! Espera o colega acabar de escrever!* (C.C., p. 52)

Ainda sobre o tempo pedagógico, percebeu-se a inclusão dos alunos nas decisões de continuidade ou não das atividades, como podemos notar nesse fragmento em que a professora se dirige à turma: *Podemos começar a atividade? Todo mundo pintou o resultado de azul?! Olha, é para corrigir, hein!* E prosseguiu: *A gente está desde 13h30 nesse dever... É quase uma hora...* (C.C., p. 75).

Momentos como esse de negociação do tempo se repetiam na rotina e revelavam que a docente assumia uma posição democrática ao solicitar aos alunos a confirmação para prosseguir ou não nas atividades. Com isso, evidenciava que as decisões na condução do ato pedagógico não são apenas suas.

Ao expressar sua preocupação com o tempo da atividade, a professora contribuía para que eles percebessem a necessidade de pensar o tempo escolar em diferentes relações: o tempo de cada um, o tempo do outro, o tempo de aula, o tempo do recreio etc., isto é, a multiplicidade do tempo. Sobre isso, Sampaio (2008, p. 186) nos ensina que “Nossas vivências temporais são plurais e escapam aos períodos de horas/ relógio – um tempo divisível/ mensurável.”

A docente expressava aos alunos sua preocupação com o tempo para que outras atividades não deixassem de ser realizadas. Corroborava com essa visão, a anotação da agenda no início da aula, com a participação deles, que informa a existência de um planejamento a ser respeitado.

Percebemos, também, uma conversa inicial que antecedia às atividades de aula. Num desses dias, a professora mencionou que trabalharia a revisão de uma letra. Um aluno quis saber qual era a letra. Ela contou que seria a letra R e especificou o som do R: *É o R fraco, brando*. Em seguida, emitiu o som e citou algumas palavras com o mesmo som. Dois alunos que estavam próximos à professora, Ruan e Mário, manifestaram interesse. Mário falou: *“É esse o som... (emite o som) Ruan o copiou*. A professora sorrindo disse que Ruan iria ensinar aos alunos o som porque às vezes a língua dela agarra e, assim, ele poderia ajudá-la.” (C.C., p. 62)

Sobre a conversa, percebemos que ela é constante e dissonante, isto é, ao mesmo tempo em que se faz necessária e é praticada, ela também pode ser nociva em momentos de aprendizagens que pressupõem o ouvir o outro. Mais uma vez, confrontam-se distintos significados para o tema conversa. Ao chegarmos em sala, após uma palestra, a professora conversou com os alunos sobre as impressões que a turma teve do encontro e direcionou a conversa para o comportamento durante o evento afirmando: *Quando a gente conversa, a gente perde a oportunidade de aprender*. (C.C., p. 65). Ao que parece, a professora quis ressaltar a importância do ouvir o outro como fonte de aprendizado e conhecimento.

As conversas, nessa sala de aula, se fizeram constantes e foram utilizadas pela docente para obter a atenção dos alunos, dar ênfase à necessidade deles assumirem uma postura de concentração, informá-los que para aprender precisam de uma determinada disposição mental e física e envolvê-los na responsabilidade pelo processo *ensinoaprendizagem*. Como pode ser percebido nos fragmentos a seguir: *Lembra o que conversamos? Sobre prestar atenção para aprender? [...] Quem conversa com o colega está atrapalhando o colega que quer prestar atenção*. (C.C., p. 66; 81).

Muitas dessas conversas surgiram a partir da interpretação coletiva e individual sobre os textos trazidos à discussão. Conversas que revelaram um imenso potencial na reflexão sobre a responsabilidade e os direitos e deveres da criança, estudante e pessoa e, ainda, sobre o bom convívio em diversos *temposespaços* sociais.

Num determinado dia, a professora trabalhou um pequeno texto chamado “A faxina” e exercícios subsequentes sobre ele. Solicitou que escrevessem e desenhassem o que cada um fazia para manter a casa limpa. Enquanto a professora foi levantando o entendimento dos alunos sobre o texto, Verônica afirmou: *É errado jogar lixo no chão!* A partir dessa fala, a professora os levou mais adiante: *Por que é errado jogar lixo no chão?* A professora chamou

a atenção para o comentário de Ruan sobre a cena ilustrativa do texto e conversou sobre o certo e errado nas atitudes com o nosso meio ambiente. (C.C., p. 77).

Ainda sobre o mesmo texto, a professora propôs uma atividade que consistia em fazer um desenho: *O que a gente pode fazer para nossa sala, nosso ambiente, ficar mais organizado, limpo e tranquilo?* E conversou com os alunos sobre as diversas situações que interferem negativamente no aspecto da sala e dos quais não gostamos: *barulho, desorganização das cadeiras, sujeira[...]* (C.C., p. 79).

Na semana seguinte a esta proposta, a professora iniciou uma conversa com os alunos e pediu a colaboração deles sobre o tema Rio +20. Ela quis saber se eles estavam acompanhando as reportagens na televisão: *Quem vê repórter aqui? Vocês estão vendo o noticiário?* Alguns alunos se manifestaram, mas ainda de forma inibida e a professora insistiu: *Vocês estão se interessando por aquilo que estão vendo? Sejam sinceros!* (C.C., p. 80). Em seguida, a professora explicou que muitas pessoas importantes de todo o mundo que representam seus países estavam no Rio para pensar sobre como devemos cuidar do meio ambiente. Os alunos, Fábio, Ruan, Noemia e outros, interagiram citando os problemas que estavam acontecendo devido à ação danosa do homem e relataram o que veem de errado na comunidade em que vivem.

Sobre esse assunto, a docente esclareceu que a reunião era para discutir o destino de nosso planeta e o que as pessoas deviam fazer. E continuou: *Tem muita gente destruindo o mundo, mas a gente pode fazer a nossa parte. Como? Podemos fazer pequenas coisas [...]* (C.C., p. 80). Os alunos estenderam a conversa participando com suas sugestões sobre os cuidados que devemos ter com os diferentes ambientes.

Nessa dinâmica de conversas, notamos o desejo e o respeito pela expressão das subjetividades na discussão sobre o texto, um comentário, uma atividade, ou seja, em diversos momentos. Outro evento confirma as trocas dialógicas que aconteciam nessa turma. A professora entregou uma folhinha que continha uma ilustração e um texto sobre uma menina e seu relato pessoal. E, após a leitura individual e coletiva, ela construiu relações da história lida com a história pessoal de cada um e perguntou: *Quem divide o quarto com o irmão?* Alguns alunos falam ao mesmo tempo e, por isso, ela deu a seguinte orientação: *Peraí, vamos falar um de cada vez. Oh, vamos combinar, quando um tiver falando vamos escutar.* Mas, precisou insistir na organização das falas: *Peraí, agora é Iris!* E prosseguiu: *Quando a gente divide o quarto com uma pessoa, a gente tem que fazer acordos, os combinados [...]* (C.C., p. 178).

No dia seguinte, lembrou a turma o que foi discutido sobre o texto e explicou as características de um relato pessoal. Aproveitou o momento para trabalhar a convivência compartilhada no espaço da sala de aula e perguntou: *Para conviver no mesmo espaço, o que é preciso?* Os alunos responderam: *Respeitar!* A professora, junto com os alunos, prosseguiu em sua reflexão sobre o convívio diário na sala de aula, tentando deixar pausas para que os alunos complementassem a ideia em questão e se envolvessem no assunto, como vemos a seguir: *A gente tem que aprender a conviver no mesmo espaço, sem brigas [...]; Na vida da gente, a gente sempre convive com outras pessoas, em casa, na escola [...] Eu posso falar mal dos meus colegas?* (C.C., p. 179).

Ruan comentou que as pessoas podem se afastar de pessoas assim e a professora incorporou a fala do aluno à sua e continuou: *Então, é preciso conviver! Ninguém pode viver sozinho! Seja na casa, na escola...* E Ruan completou: *Seja na rua, no ônibus[...]* A professora os levou a refletir sobre os ganhos de se respeitar uns aos outros e Ruan, mais uma vez, participou com a seguinte fala: *Se a gente não respeitar em casa, a gente não vai respeitar na rua [...]* (C.C., p. 179-180).

A atividade do dia trazia o texto “Conviver no mesmo espaço” e uma das perguntas era: “Você também acha bom ter PAZ e SOSSEGO?” a professora lançou a pergunta à turma: *Quem gosta de ter paz e sossego aqui?* Todos os alunos levantaram a mão. Em seguida, ela comentou: *Então, quando a gente tem uma boa convivência, a gente tem paz e sossego.* (C.C., p. 180).

Ao perceber as andanças de Ruan em sala, constatei sua solidariedade com os colegas nas tarefas, evidenciando preocupação para que todos pudessem estar com ele, e sua autonomia ao agir por vontade própria. Ao acompanhar esse movimento, deixei de perceber outro evento interessante que fez com que a professora sentisse necessidade de compartilhar comigo suas impressões.

Mal percebi a professora se aproximar. Com sutileza e discrição, ela pediu para eu observar como Pedro estava lendo e revelou que achou interessante. Ao notar que eu ainda não havia entendido, ela explicou que ele estava lendo letra por letra e as que ele não sabia, eram ‘puladas’. Então, olhei em sua direção, ainda que estivesse no extremo oposto, a sua leitura em voz alta me possibilitou presenciar sua ‘leitura criativa’. Ele permaneceu bastante tempo nessa dinâmica junto com toda a turma que, nesse momento, estava envolvida por diferentes ritmos de sons suaves advindos da ‘leitura silenciosa’. (C.C., p. 76).

Ao compartilhar todas essas experiências, compreendi que os movimentos de *ensinoaprendizagem* são múltiplos nessa sala de aula, pois não se concentram na figura da professora. Ruídos, vozes e ações que levam nosso olhar para todas as direções, principalmente, ao encontro dos dizeres e fazeres discentes.

3.1.1 O que as crianças têm a dizer?

Considerando o espaço da sala de aula segundo a perspectiva tradicional do ensino, o professor é o “produtor” de conhecimentos e os alunos são meros “consumidores” passíveis. Entretanto, Certeau (2004) nos ajuda a perceber que existe uma intensa fabricação de táticas que reempregam os produtos do saber impostos. Portanto, os “consumidores” não só reelaboram o seu consumo como produzem a si mesmos em suas práticas cotidianas por meio de *burlas, artimanhas, trampolinagens e astúcias* imperceptíveis (CERTEAU, 2004).

Entendemos a sala de aula como espaço favorecido nas e pelas práticas cotidianas que se tensionam porque são contraditórias e que, por sua vez, oportunizam diversas possibilidades de invenção de *saberes e artes de fazer* que não podem ser controlados. Sendo assim, informam que os sujeitos não se submetem passivamente à lógica estabelecida como, por exemplo, podemos notar nos exemplos a seguir:

Episódio 2

Faltando uns poucos minutos para o recreio, a professora se levantou para pedir que todos ficassem em silêncio. Foi ao quadro e informou que faria uma lista com aqueles que iriam ficar sem Educação Física, que acontecia toda quarta-feira. Então, escrevia enquanto falava: *Vão ficar sem Educação Física*. Para os alunos, a ameaça já havia se tornado uma brincadeira, por isso, nesse momento, eles a acompanharam em uníssono, silabando a frase: *VÃO FI-CAR SEM E-DU-CA-ÇÃO FÍ-SI-CA!* E começaram a rir. Como de praxe, a professora não colocou o nome de ninguém. (C.C., p. 23)

Episódio 3

Alguém perguntou: *Tia, você vai passar mais?*

Respondeu a professora: *Vou, vocês não param de falar...*

Entretanto, nessa “tensão” algo se modificou para subverter a ordem que a professora quis submetê-los. Daniel passou a gritar que a professora chegasse ao exercício de número dez. Eles estavam no item 3 ou 4. E os demais alunos acompanharam a ideia de Daniel como num grito de guerra: *NÚMERO DEZ! NÚMERO DEZ!* (C.C., p. 4)

Episódio 4

Há alunos que se aproximam um dos outros, sem juntar mesas, utilizam a estratégia de se arrastar para os lados mediante os interesses que surgem. Outros optam por manter as duplas do início ao fim da aula. Outros, ainda, mantêm-se em fileiras. E trocam de lugar com frequência. O emaranhado de carteiras “andantes” provoca no espaço físico da sala de aula, ora amplas aberturas ora caminhos

bloqueados. Para chegar a um determinado aluno, muitas vezes, era preciso saltar cadeiras e empurrar aqui e ali. (C.C., p. 61-62).

Os dois primeiros episódios são semelhantes, pois, em ambos os casos, é possível perceber que o jogo das professoras era induzi-los a adotar um determinado comportamento sob coação, seja com mais exercício, seja ficar sem a recreação. Entretanto, os alunos invertem essa lógica quando fazem dela motivo de riso e zombaria. Percebe-se que esse “poder” do docente se esvai quando os alunos transformam esse momento em brincadeira, pedindo mais atividade a realizar ou demonstram não se importar com a suspensão da aula de Educação Física. Ou ainda, podemos supor que todos blefam para medir forças. Afinal, os alunos sabem que a professora não pode passar mais atividade do que o tempo permite, assim como, os outros alunos nunca passaram pela experiência de toda a turma ficar sem Educação Física. Sobre essas tensões, Gallo (2010, p. 120) nos ensina que “[...] as crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los.”

Hadji (1994, p. 60) corrobora com esse pensamento ao afirmar que

É preciso compreendermos o que está aqui realmente em jogo, porque não se pode pensar no avaliador sem colocar, afinal, a questão do sentido "do jogo" para o "jogador". [...] Os "jogos" realmente possíveis são limitados pelo contexto político, social e institucional. [...] Todavia, há várias maneiras de efectuar esse trabalho, vários jogos ainda possíveis no interior deste quadro imposto.

O que Gallo (2010) e Hadji (1994) nos ensinam é que os alunos são capazes de reinventar o jogo e criar novas regras, ainda que sua participação esteja cerceada. No terceiro episódio, identificamos um “jogo” que as crianças jogavam nas trocas dialógicas e, conseqüentemente, na relação com o espaço da sala de aula. Neste grupo, apesar da formação inicial de cadeiras enfileiradas uma atrás da outra, as crianças estabeleciam movimentações sutis que interferiam na lógica de organização das carteiras, isto é, dos corpos, imprimindo outra organização: os “amontoados”.

É difícil, mediante uma formação que nos ensinou a privilegiar a ordem como condição para o aprendizado, compreender que nessa bagunça – nessa ‘desordem’ – elas podiam estar criando, trocando, tecendo conhecimentos. [...] os modos como se organizavam, ou melhor, se auto-organizavam, muitas vezes, nos surpreendiam e iam nos possibilitando perceber que o que é desordem para nós, adultos, pode ser uma outra ordem para as crianças. (SAMPAIO, 2008, p. 138-139).

Em conversa com a professora desta turma, foi assim que ela nomeou a relação de seus alunos com o espaço da sala. A docente revelou que estimula o trabalho em dupla, em parceria, e que seus alunos já estavam acostumados a se movimentar com autonomia. E disse, também, que essa dinâmica assumia outro aspecto na sala de aula que ocupavam no início do ano, pois a anterior era maior. Dessa forma, ela se justificou ao dizer que os agrupamentos eram mais fáceis no outro espaço e, por isso, numa sala menor eles ficavam um pouco “amontoados”.

Os alunos em suas astúcias cotidianas se reapropriam do tempo e espaço escolar instituídos para inventar um jeito próprio de se relacionar com essas instâncias de poder, pois, “[...] trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender.” (CERTEAU, 2004, p. 97). Nesse percurso, deixam pequenos sinais de suas táticas, entendidas como práticas cotidianas: o riso, o grito, os “amontoados”.

E é em uma dessas aulas ‘sérias’ que não se sabe o que fazer com o bufão ou com aquele que se faz de palhaço, com esses personagens tão irreverentes que tanto atrapalham, que colocam em perigo a estabilidade da aula, sua própria possibilidade. Seu riso é o sinal de que eles não entram no jogo. Às vezes se aproveitam do jogo, jogam ironicamente, sem acreditar no jogo [...] (LARROSA, 2010, p. 172).

O que nos revela o pensamento de Larrosa no contexto escolar? Que o jogo de *ensinaraprender* não passa somente pelas mãos do professor e, muito menos, que ele consegue deter o controle sobre sua dinâmica. Desta forma, o autor revela que

[...] educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas. (LARROSA, 2010, p. 15).

Encontramos, portanto, pontos de interseção no posicionamento desses dois autores sobre a presença e os perigos da inversão, não submissão, reemprego, condutas desestabilizantes que inauguram modos distintos nas relações cotidianas. Assim sendo, sejam as *burlas e artimanhas* (CERTEAU, 2004) e/ou o *riso, a ironia e a resistência* (LARROSA, 2010), as crianças mostram-nos o quanto são criativas na invenção de ser e estar no mundo.

Seria preciso pensar uma outra política da infância, para perceber outros jogos de poder que acontecem na escola – e eles acontecem; aprendemos com Foucault que sempre que há poder há reação, há contrapoder, uma vez que o poder nada mais é que um jogo de forças. As crianças não estão na escola alijadas de sua força, de sua potência. Vivem e sofrem os jogos de poder postos em marcha na instituição, mas certamente não estão alheias a tais jogos. As crianças vazam na escola outros fluxos. A questão é que nem sempre estamos preparados para ver, para compreender as crianças como sujeitos de poder, não atentando para suas ações. (GALLO, 2010, p.117).

Podemos entender com Gallo que as crianças pensam e agem ativamente no e sobre o meio social em que estão inseridas, mas quase não as ouvimos e não as enxergamos, pois nos falta a compreensão necessária para percebermos as suas singularidades. Elas trazem uma lógica com a qual não dialogamos, o que reduz nossa mediação para o seu desenvolvimento pleno. Para o autor (2010, p. 120) , “[...] uma política da infância na escola não seria dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo.” Implica um aprendizado de uma nova língua que não corresponde às nossas referências e, por isso, se tornam tão incompreensíveis.

Em diferentes momentos da pesquisa, percebemos o quanto a criança busca a conversa para comunicar e explicar sentimentos, desejos, sonhos, tristezas etc., e para descobrir sua própria identidade, para ajudar, para criticar, para se posicionar perante seus pares e no mundo. Deixemos as crianças falarem...

Episódio 5

Enquanto a professora organizava seu material de aula, alguns alunos que permaneceram em sala, por opção, se aproximaram de mim buscando conversa. Nesses 5 a 10 minutos de conversas sobrepostas, percebi as histórias se costurando na conversa com Maria, Luana, Carol e Ulisses.

Quem deu o pontapé inicial foi Maria: *Tia, eu quero ser ‘polícia!’*

Eu perguntei: *Por quê?!*

Ela me informou que há muitos bandidos na ‘comunidade’. Alguns alunos confirmaram o que foi dito pela colega. Outros tentaram interagir:

- *Tia, eu quero ser professora!*

- *Não, tia, eu quero ser médica!*

- *Eu não moro na ‘comunidade’...*

Falas que informam a necessidade que possuem em comunicar a mim e aos colegas seus gostos, seus desejos, sonhos e, assim, ao comunicar começam a estabelecer/ constituir a própria identidade [...] (C.C., p. 26-27).

A sala de aula compõe-se por inúmeros ruídos, o riso, o grito, os desentendimentos, as brincadeiras, a colaboração e a resistência. Bom que seja assim, vidas pulsantes que tentam fazer sua história, estabelecer suas identidades de criança, estudante e cidadã. Pior seria numa turma em que o silêncio, rigorosamente controlado, predominasse e nada informasse, pois em nada acrescentaria. A sala de aula é um espaço social de muitos confrontos e as experiências

que surgem nesse *espaçotempo* precisam ser problematizadas. Pois a escola deveria, também, mediar o desenvolvimento da convivência pacífica, a convivência com as diferenças, entre outros conhecimentos que perpassam as relações sociais. O que nos informa o burburinho? As conversas paralelas? Como podemos ressignificá-las ao invés de só condená-las?

No episódio a seguir vemos que a “conversa entre amigos” não é consensual e que cada um contribui para que a atividade se realize, mas garantindo a participação de todos.

Episódio 6

Com a folhinha em mãos, seus amigos, Júlio e Ruan, tentavam ajudá-lo.[...] Observei que os três haviam levantado as mãos, para contar os dedos, mas não estavam concordando com o resultado da contagem e retomavam a contagem, sucessivamente, para verificar. Aproximei-me para acompanhar de perto as negociações que se processavam. [...] No momento das adições, percebi que Ruan já se antecipava por dar a resposta ao colega, mas foi impedido por Júlio que falava para ele deixar Pedro responder sozinho. Interessada em saber por que Júlio fazia isso, perguntei:

- *Júlio, por que você acha importante deixar o colega responder?*

Ele ficou pensativo como se não soubesse responder e, por isso, foi Ruan quem respondeu:

- *Para ele aprender porque senão só nós vamos ir para outra série e ele não.* (C.C., p. 74).

Ao que parece, Ruan expressa o entendimento de que o “não- aprender” traz sérias consequências que recaem sobre o próprio aluno: a reprovação. E que eles, os amigos, são responsáveis pelo desenvolvimento do colega. Na fala desse aluno é possível perceber uma concepção de avaliação classificatória e a compreensão de seus efeitos personificada na retenção e exclusão.

Para Marinho (2009, p. 32), “O primeiro passo para oportunizar a participação do aluno nesse processo é ouvir o que ele tem a dizer, conhecer sua concepção de avaliação e que repercussão isso tem para ele.” É no diálogo com as múltiplas compreensões sobre o processo avaliativo que se torna possível ressignificá-lo, ou mesmo, reinventá-lo. Para a autora (Ibid, p. 34), a avaliação deve ser entendida como atividade “[...] favorecedora da autonomia, criatividade e participação, levando os alunos a terem inserção social crítica.”

Episódio 7

Às 14h50, Márcio continuava orientando o colega Fernando que parecia dar-lhe muito trabalho. Aproximei-me deles e tentei ficar perto sem que eles percebessem minha presença, mas não os escutava muito bem devido à conversa em sala e aos ruídos do ensaio no pátio. Às 14h55, a professora Alice avisou que em instantes começaria a “correção coletiva”. Observando a dupla por alguns minutos, notei que Márcio perguntou ao colega qual era o resultado e o orientou a utilizar os dedos. Em alguns momentos, ele assumia o lápis e borracha. Eu deduzi que ele assim agisse para acelerar o processo e, também, porque estavam os dois espremidos na mesma cadeira o que dificultava a movimentação do braço direito de Fernando. Mas, Fernando mantém-se atento às interferências do colega. Havia momentos em que divergiam nos resultados e Márcio precisava insistir no raciocínio para que Fernando entendesse. Inesperadamente, Márcio olhou para o lado, em direção às duplas

Paulo e Adriano, e fez um comentário com seu colega, balançando a cabeça em sinal de discordância. Como eu não havia entendido, resolvi perguntar o que tinha acontecido. Ele explicou que Paulo estava dando cola ao colega ao mostrar o seu caderno. (C.C., p. 103).

Perguntei: *Isso não é ajudar?! (Constato sua negativa) Como se deve ajudar o colega? Ao que Márcio respondeu: Ensinando e explicando o dever.* (C.C., p. 104).

Com Márcio aprendemos que ensinar, como ele o faz, é estar junto, é dar “um empurrãozinho”, é retroceder para deixar o outro agir, é explicar, é falar, é divergir, mas sempre continuar *com* e nunca *sobre*, isto é, tomar o lugar do outro e roubar-lhe a vez de ter a experiência do aprender.

Como vimos nesses três últimos episódios, as crianças comunicam o seu pensar, pelo menos o fazem para os colegas e para aqueles que ousam perguntar.

3.1.2 E o que as crianças não podem dizer...

Em uma das turmas investigadas, todo dia de observação foi possível presenciar algum desentendimento entre os alunos envolvendo a agressão física ou verbal. Diante de qualquer problema, eles mesmos tentavam resolver provocando ou respondendo com mais agressões. No caso a seguir, um aluno se envolveu em três confrontos no mesmo dia. E no momento em que a professora tentava apartar, também é agredida.

O aluno Mateus se atracou com três colegas no mesmo dia. Na primeira situação, foi com Felipe, porém desconheço os motivos. Na segunda, ele enfiou o lápis na testa de Edson, o machucando. Neste episódio, também não consegui reunir elementos suficientes para compreender o que havia acontecido. Na terceira, ele estava jogando em grupo quando se desentendeu com Maria e lançou seu chinelo em direção ao rosto dela, mas acabou acertando a mão da professora ao interferir. Nas três situações, ele continuava indo para cima dos colegas, sendo difícil segurá-lo pela força que fazia. Numa dessas ocasiões, a professora comentou que achava muito estranho ele ter sido transferido, em maio, de uma escola que ficava na mesma rua. (C.C., p. 135).

No momento que sucedeu esse evento, não foi possível compreender o que aconteceu entre esse aluno e seus colegas que o motivou a agir dessa maneira, pois não pude presenciar conversas da docente com os envolvidos e com toda a turma. Pairava uma dúvida: havia conversa?

Nessa mesma turma, havia Ulisses que dificilmente se envolvia nas atividades e sua maior distração era importunar os colegas, pelo menos, era o que eu podia ver. E até mesmo para mim estava sendo difícil desvencilhar-me de seus modos de exigir carinho e atenção.

Ulisses, frequentemente, queria sentar em meu colo agindo como se fosse um bebê. Ele me agarrava pela cintura, quando eu estava em pé, e me agarrava pelo pescoço, quando eu estava sentada. Eu asseverei com ele, em alguns momentos, para inibir esse seu comportamento. Com os colegas, ele pegava materiais sem pedir e, sem explicação alguma, “enforcava” alguns alunos que estavam quietos em seus lugares. (C.C., p. 135).

A sensação que me provocou essa situação foi de não saber o que fazer. A gente nunca sabe se fala demais ou de menos, se intervém pouco ou muito. Mas, o tempo todo me perguntava sobre o que esse aluno precisava que não estávamos vendo.

A professora conversava comigo sobre sua desconfiança de que Ulisses sofria maus tratos em casa. No ímpeto, fez uma pergunta em voz alta e todos da turma ouviram. Uma forte cena em que a intimidade do aluno e seus problemas foram revelados a todos da turma, trazendo-lhe humilhação. E a professora não conseguiu perceber o quanto aquela situação o fez mal e poderia interferir na sua relação com o aluno. Assim como, não conseguiu se colocar no lugar dele, pois “[...] quanto mais a mesmidade escuta surdamente somente a si mesma, mais se torna cruel com esse outro até deixá-lo inerte.” (SKLIAR, 2003, p. 153).

Em voz alta a docente se dirigiu a Ulisses e perguntou: *Você apanha em casa? Sua mãe bate em você?* A aluna Luana, que não hesita em entrar em qualquer discussão, confirmou a suspeita da professora e relatou que já viu a mãe dele bater nele. Com raiva, Ulisses ameaça a colega: *Na hora da saída eu vou arrebentar a sua cara!* Luana acrescentou, ainda, em alto e bom som, que *a mãe dele vai para o bar encher a cara.* A professora perguntou a Ulisses se ela fazia isso, mas ele manteve-se de cabeça baixa e nada respondeu. Ela falou, então, que vai ao bar entregar o encaminhamento [ao médico] à mãe. Isso o deixou muito mal. (C. C., p.29).

Sem querer, muitas vezes, falamos o que nossos alunos não querem ouvir – será que nós gostaríamos de ouvir? - e, muito menos, ouvir diante de toda a turma. Do mesmo modo, não permitimos que eles falem o que sentem e comuniquem seus pontos de vista. Precisamos nos atentar para aquilo que não agrega e pode bloquear o aluno em seu processo de aprendizagem. Devemos, sobretudo, aprender a ouvir àqueles que ainda ousam falar. Pois, se o fazem, não sabemos até quando.

Nesse contexto de silêncios impostos, intensificam-se as situações de agressão e desrespeito porque os sujeitos ainda não aprenderam a *falar com* o outro. As trocas dialógicas inexistem ou são reprimidas, impossibilitando a aprendizagem em favor da diversidade de

expressão. As subjetividades são negadas e conformadas ao jogo autoritário e monológico. Dessa forma, “O Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional oposicional.” (BHABHA, 2010, p. 59). Situações que se distanciam das possibilidades de práticas avaliativas formativas, incluindo aí a autoavaliação.

No processo de autoavaliar-se, como veremos a seguir, o sujeito realiza um olhar para si mesmo, mas, sobretudo, essa atividade implica um abrir-se ao outro. Portanto, para que essa prática se realize faz-se necessário um ambiente seguro e acolhedor que escute o que as crianças têm a dizer e as respeitem como pessoas que precisam, podem e muito contribuem ao dizer o que pensam, o que sentem, o que vivem.

4 REFLEXÕES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO

“[...] pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas, foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós.” (GERALDI, 2010).

Antes de aprofundarmos os conceitos, concepções e práticas da autoavaliação da aprendizagem, propomos uma visita às teses e dissertações com o objetivo de oferecer um levantamento exploratório na literatura. Dessa forma, apresentamos um breve recorte de pesquisas realizadas a partir da análise dos títulos dos trabalhos desenvolvidos com essa temática.

Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes que disponibiliza trabalhos defendidos a partir de 1987, realizada no dia 04 de julho de 2011²⁰, encontramos um resultado significativo que perpassava a temática *autoavaliação da aprendizagem*. Primeiramente, adotou-se como palavra-chave o termo *autoavaliação* no critério “assunto”. Observou-se a existência de 68 trabalhos de mestrado e 28 de doutorado. Entretanto, pela coexistência do termo *auto-avaliação*, este, também, foi utilizado, sendo encontrado um quantitativo superior no resultado: 547 no nível mestrado e 161 no nível doutorado.

Com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, admitia-se até dezembro de 2012 a escrita das duas formas, a saber: *auto-avaliação* e *autoavaliação*. Uma vez terminado o prazo da coexistência das duas grafias, a nova regra que se estabelece reconhece, apenas, a escrita do último termo. Desse modo, foi necessário recorrer às duas formas escritas, nas palavras-chave, para efetuar a pesquisa.

Mediante o resultado encontrado de 96 teses e dissertações, na primeira consulta, optamos por organizar os trabalhos pelas pistas deixadas nos títulos. Para a análise dos títulos, a relação de trabalhos gerada na primeira forma de consulta foi escolhida por duas razões: por apresentar um número menor e pela premissa de que os títulos que adotaram o termo *autoavaliação* seriam de pesquisas mais recentes.

Na verificação dos títulos, observou-se maior recorrência de *palavras relacionadas*, entre as encontradas estão: *avaliação*, *avaliação institucional*, *avaliação formativa*, *avaliação*

²⁰ Em função da data da consulta, as teses e dissertações mais recentes disponíveis eram referentes a 2010.

da aprendizagem, SINAES, autoconhecimento, metacognitiva, autoeficácia, autoria, autorreferido e autopercepção. Essas palavras foram aqui apresentadas pela ordem de maior frequência, sendo o termo “avaliação” o que mais vezes foi utilizado em nível de mestrado e doutorado.

Neste levantamento, utilizou-se a seguinte categorização para a classificação dos títulos: 1- Presença da palavra-chave; 2-Presença das palavras relacionadas; 3- Ausência da palavra-chave e palavras relacionadas; E subdividimos o período dessas produções em três momentos: 1987 a 2008, 2009 e 2010.

Tabela 1 – Categorização dos títulos

CATEGORIA	Nível	... a 2008	2009	2010	TOTAL
1- Presença da palavra-chave	M*	2	0	6	8
	D**	1	0	4	5
2- Presença das palavras relacionadas	M	6	8	11	25
	D	1	2	3	6
3- Ausência da palavra-chave e palavras relacionadas	M	14	8	13	35
	D	4	3	10	17
	=	28	21	47	96

* Mestrado; ** Doutorado

Encontramos um número considerável de títulos que não traziam qualquer indício ao tema de nossa pesquisa, entretanto, optamos por não verificar resumo a resumo para se chegar a essa confirmação. Ao se comparar o número de títulos encontrados no primeiro momento com os de 2010, verificou-se um quantitativo significativo superior. Fato que pode indicar o crescente interesse por esse tema, tendo maior evidência em 2010, último ano desse levantamento. A partir desses resultados, é possível que os próximos anos revelem mais contribuições a essa temática.

Ao se perceber que, em alguns casos, a palavra autoavaliação estava associada à palavra institucional/ instituições e SINAES, esta classificação foi adotada como subcategoria à “palavra-chave no título”. Essa distinção foi realizada com o objetivo de evidenciar qual o termo que se repetiu com mais frequência e o ano em que o mesmo se fez mais presente.

Tabela 2 – Sub-categorização da palavra-chave no título

CATEGORIA	Nível	... a 2008	2009	2010	TOTAL
	Mestrado	2	0	4	6
AUTOAVALIAÇÃO	Doutorado	1	0	2	3
	Mestrado	0	0	2	2
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	Doutorado	0	0	2	2
	=	3	0	10	13

Ao analisar os títulos foi possível presumir a área e a temática para qual se voltava à temática autoavaliação, com a intenção de distinguir aqueles cujo enfoque era dado às instituições ou à aprendizagem, sendo este último o de maior interesse para a nossa pesquisa.

As seis dissertações encontradas com a palavra-chave *autoavaliação* mostraram que a temática desenvolvida apresentava-se da seguinte forma: uma na área empresarial; duas na área da saúde; três no campo institucional. Com relação às três teses, elas estavam relacionadas à área institucional e se apresentavam da seguinte forma: uma na área da saúde e duas voltadas às instituições de ensino.

Desta forma, foi possível perceber que os trabalhos acadêmicos que desenvolvem a autoavaliação estão atrelados, em sua maioria, à avaliação institucional da educação superior. Conclui-se, a partir desse breve e superficial levantamento, que a questão da autoavaliação nos anos iniciais continua, ainda, pouco explorada pelos pesquisadores da área da educação.

Paralelamente a esse levantamento, encontramos dois trabalhos que traziam em seu título a palavra “auto-avaliação” referente à aprendizagem, sendo uma tese (MURAD, 2005) e uma dissertação (FONSECA, 2007). Essas duas pesquisas somadas a uma terceira intitulada *A avaliação sob a ótica do aluno* (MARINHO, 2009) foram leituras que chamaram nossa atenção ao que vem sendo realizado na área e dialogam com o nosso trabalho.

4.1 Em busca das perspectivas filosóficas e pedagógicas da autoavaliação

No processo de revisão de literatura, fomos nos interrogando sobre as raízes pedagógicas da autoavaliação da aprendizagem na história da educação. Partindo de uma

concepção de avaliação que reconhece a criança como participante no seu processo de aprender e valoriza sua autonomia, encontramos algumas pistas nos ideais da *Escola Nova*, também conhecido por *Escolanovismo* ou, ainda, *Escola Renovada*. Esse movimento ganha notoriedade nos fins do século XIX e início do século XX na Europa e, também, nos Estados Unidos. A bandeira de sua luta se levantou contra a escola tradicional que não correspondia mais às aspirações da sociedade no cenário pós Revolução Industrial.

[...] as principais características da escola nova: educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; ensino individualizado. (ARANHA, 1996, p. 172).

No Brasil, esses princípios marcaram a década de 1920 e 1930 e repercutiram no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Este manifesto, divulgado em 1932, foi o primeiro documento da sociedade civil brasileira que trazia uma importante discussão sobre a educação. O movimento da escola nova confrontava a escola tradicional e propunha a sua renovação.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (AZEVEDO et al, 2010, p. 49).

A pedagogia tradicional concebe a escola como espaço de inculcação cultural e moral e, portanto, seu ensino se assenta na transmissão dos conhecimentos adquiridos pela sociedade. Os conteúdos escolares estão desvinculados da vida dos alunos e espera-se destes, apenas, a submissão e passividade. A metodologia de ensino adotada baseia-se na repetição, treinamento, memorização, disciplina e estratégias punitivas para exercer o controle das aprendizagens. Suas raízes são históricas, por isso a ramificação e os frutos deixados atingem nossos dias e ainda é muito difícil dizer quando suas sementes não mais germinarão.

O confronto entre essas duas tendências se dava na proposição dos métodos ativos em que o aluno é compreendido como sujeito ativo no seu processo de aprender e, por isso, passa a ser o centro do processo educativo.

A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada apresenta-se entre nós, em duas versões distintas: *a renovada progressivista*, ou *pragmatista*, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma,

Piaget); a *renovada não-diretiva*, orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers. (LUCKESI, 1994, p. 55, grifos do autor).

Não é nosso objetivo detalhar os aspectos dessas tendências, todavia, queremos apontar para o surgimento de um novo debate no campo educacional brasileiro em que a educação nova “[...] se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, [que] tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.” (AZEVEDO, 2010, p. 40-41).

Paralelamente e anterior ao movimento da escola nova no Brasil, muitos educadores europeus também desenvolviam severas oposições à Pedagogia Tradicional. Ao buscar algumas referências teóricas que se aproximam da concepção de educação e avaliação delineadas, encontramos os trabalhos de Henri Wallon (1879-1962) e Célestin Freinet (1896-1966), ambos franceses contemporâneos.

Nesse momento, cabe destacar alguns aspectos das ideias desenvolvidas por esses teóricos que perpassam o interesse da pesquisa. Em Wallon, nosso interesse se deu pelos processos de socialização e individualização e conseqüente distinção eu-outro e na interdependência entre o indivíduo e o social. Em Freinet, o foco da nossa atenção se deteve em suas atividades pedagógicas que favoreciam o desenvolvimento da autonomia e a parceria.

4.1.1 As contribuições de Henri Wallon

Wallon também participou do movimento da Escola Nova, embora alimentasse algumas críticas com relação ao individualismo e espontaneísmo presentes nas propostas de renovação da escola. Ele se formou em filosofia, medicina e psicologia e “[...] toda sua obra foi consagrada ao estudo da criança, das condições de seu desenvolvimento, das características de sua conduta e de sua evolução.” (GATRIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.11). Partindo de sua intensa observação, elaborou uma *psicogênese da pessoa completa* por meio de um estudo integrado do desenvolvimento. Ele também defendeu a existência de uma relação recíproca entre a psicologia e a pedagogia (GALVÃO, 1995).

Para Wallon “[...]o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação.” (GATRIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 33). Sendo assim, Wallon informa a adoção do “[...] materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico de sua teoria psicológica, uma psicologia dialética.” (GALVÃO, 1995, p. 31). Ressaltamos que ele confere um importante papel à afetividade na constituição da pessoa. Outra importante característica de seu trabalho é a percepção da infância com suas lógicas próprias sendo, portanto, necessário o abandono dos nossos referenciais “adultocêntricos” para a compreensão da criança.

Reconhecendo a interdependência entre o meio social e a formação do indivíduo, Wallon aponta a troca necessária entre esses planos para que a criança se desenvolva, como podemos observar na citação a seguir:

Para que uma nova e autônoma personalidade se forme, são necessários, portanto, a alternância entre momentos de ênfase no exterior, na experimentação e nos vínculos com outras pessoas; e momentos de maior interiorização e ‘ensimesmamento’, para que a criança elabore, incorporando, os processos de constituição de si mesma. (GATRIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 41).

Nesse movimento entre o eu e o outro, os conflitos são inevitáveis, mas são bem-vindos, pois “[...] a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto, Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento.” (GALVÃO, 1995, p. 42). Sobre isso, Galvão nos esclarece que

A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais. Até que a criança saiba identificar sua personalidade e a dos outros, correspondendo a primeira ao eu e as segundas à categoria do não-eu, encontra-se num estado de dispersão e indiferenciação, percebendo-se como que fundida ao outro e aderida às situações e circunstâncias. Portanto, o sentido do processo de socialização é de crescente individuação. (Ibid, p. 50).

A partir dessa reflexão, percebemos a importância da socialização para sua crescente diferenciação e constituição da identidade. Por outro lado, aprendemos, também, que esse processo não circunscreve somente a infância porque “[...] para Wallon, ‘o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica’. Mesmo na vida adulta, os indivíduos se vêm às voltas com a definição das fronteiras entre o eu e o outro.” (GALVÃO, 1995, p. 56). Ao apontar para essa complexa relação que desenvolvemos por toda a vida, pois vivemos em sociedade, Wallon nos remete à relevância dos processos de auto e heteroavaliação para a

promoção da aprendizagem. O que nos levar a pensar se os momentos de avaliação compartilhada permeada pela fala seriam oportunidades para o sujeito pensar a si próprio na relação com os outros. Ademais, para Wallon “[...] expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se.” (Ibid, p. 100-101).

Importante recurso para a construção da identidade (individual ou coletiva) as condutas de oposição podem ser interpretadas também como indício de uma necessidade de **autonomia**. A introdução de medidas concretas que visem possibilitar maior autonomia e responsabilidade às crianças pode diluir a oposição e facilitar a convivência nos momentos críticos. Sem falar nos benefícios que tais medidas podem trazer para o desenvolvimento de condutas sociais importantes, como a **cooperação** e a **solidariedade**. (GALVÃO, 1995, p. 107, grifos nossos).

Desta forma, passamos a compreender a importância do espaço escolar como promotor dessas experiências, uma vez que possibilita à criança a participação em diferentes grupos e a vivência de inúmeros papéis sociais. Nesse confronto entre seus interesses e o de outros, sua autonomia se desenvolve no diálogo numa dinâmica colaborativa.

4.1.2 As contribuições de Célestin Freinet

A escola nova preocupava-se com o trabalho “[...] numa proposta de formação humana mais abrangente, voltada para os valores individuais e, sobretudo, sociais.” (ARANHA, 1996, p. 173). E foi Freinet, imbuído de princípios socialistas, um de seus principais representantes que dedicava esforços na defesa de um trabalho pedagógico calcado na cooperação e autonomia. Na perspectiva desse educador “[...] a verdadeira fraternidade é a que nasce do trabalho. Por isso valoriza a atividade manual e de grupo, que estimulam a cooperação, a iniciativa e a participação.” (ARANHA, 1996, p. 174).

O *escolanovismo* oportunizou a confluência de trabalhos de muitos teóricos-educadores que serviram de inspiração a Freinet. Ele se envolveu no movimento da Escola Nova, mas, logo depois, se distanciou dessas ideias para criar as suas próprias. Portanto, desenvolveu uma pedagogia que “[...] foi pensada como uma atividade concreta, vivenciada como ‘técnicas de vida’, segundo suas próprias palavras, a serviço da libertação dos homens.” (LEGRAND, 2010, p. 15).

Freinet participou da Primeira Guerra Mundial da qual saiu gravemente ferido aos 21 anos, causando-lhe grandes limitações respiratórias que seriam permanentes. Ao iniciar seu

trabalho como professor primário, Freinet encontrou dificuldades comuns a qualquer educador que lida com um grupo de crianças. Entretanto, em seu caso, os excessos de fala poderiam implicar sua morte. Tendo sua condição física imposto obstáculos, buscou inovar sua prática para encontrar meios de envolver os alunos em suas atividades (FREINET, 1975).

Movido pelas limitações que cerceavam sua prática como professor e o desejo de renovar as experiências pedagógicas, Freinet organizou uma *Cooperativa de Ensino Laico* que, em seguida, impulsionou a criação de sua própria escola em Vence, França, entre 1934 e 1935. Enquanto a Cooperativa produzia documentos e materiais didáticos, sua escola constituía-se em um espaço de criação e vivência de suas propostas pedagógicas.

Permitindo-se descobrir junto às crianças, Freinet desenvolveu uma série de instrumentos que permearam sua prática como, por exemplo, o *texto livre*, o *jornal escolar* e a *correspondência interescolar*. Instrumentos que associados a outros procedimentos e técnicas possibilitaram e ampliaram a comunicação dos trabalhos desenvolvidos dentro e fora da escola. Entre eles, destaca-se a *imprensa escolar* que trouxe muitos benefícios ao ensino da língua e introduziu o sentido ao aprendizado dos alunos:

Querer imprimir é querer comunicar-se em grande escala. Imprimir é, em termos funcionais, analisar a linguagem, letra por letra, e observar a correção ortográfica. Partindo de textos livres, submetidos a debate e coletivamente modificados e aperfeiçoados, o aluno-impressor encontra-se frente a frente com a exigência da legibilidade. (LEGRAND, 2010, p. 20).

Freinet acreditava poder exercer sua filosofia, calcada no materialismo histórico, no contexto da sala de aula. Por essa razão, defendia que “[...] a renovação do ensino, indispensável para a libertação do homem, não se dá mediante discursos e textos, mas com práticas e meios técnicos que, de algum modo, tornem real essa libertação.” (LEGRAND, 2010, p. 28). Libertação que se construía na tomada da palavra, pois, “[...] sua pedagogia popular da palavra era uma pedagogia da comunicação autêntica, ou seja, da expressão pessoal e da capacidade de ouvir o outro.” (Ibid, p.32).

Em sua obra *Pedagogia do Bom Senso* (2004), Freinet nos apresenta inúmeras histórias com o objetivo de provocar a reflexão sobre o bom senso no contexto escolar. Movida pela pergunta de uma das professoras da pesquisa, “O que fazer quando o aluno não quer?!”, encontro no texto *A história do cavalo sem sede* pistas que ajudam a pensar o problema. Na história, um jovem - que não estava familiarizado com o trabalho no campo- precisava fazer uma pequena viagem com um cavalo e, por isso, quis dar-lhe água antes de

partir. Após várias tentativas frustradas, pois o cavalo teimava em não beber, um camponês aparece e sugere que ele deixe o cavalo comer à vontade. E explica que ao proceder dessa maneira, o cavalo procuraria água por vontade própria. Ao final desse conto, Freinet nos presenteia com a seguinte reflexão: “Não teimem numa ‘pedagogia do cavalo que não tem sede’. Caminhem com empenho e sabedoria para a ‘pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna²¹ e para o bebedouro’”. (apud LEGRAND, 2010, p.43). Portanto, ele nos ensina de que nada adianta ser firme na “rédea” se o desejo do cavalo for outro, ou ainda, se o aluno não tiver sede de saber. O melhor a fazer é “provocar a sede”, isto é, criar o desejo a movê-lo por conta própria.

Eis que chegamos às considerações desse importante educador a respeito da avaliação, concebendo-a como parte do processo *ensinoaprendizagem* de forma contínua e diferenciada. Revela-nos um trabalho voltado à autoavaliação, a qual ele chama de técnica, em que os alunos assumem responsabilidades para com sua própria formação.

A *avaliação*, sempre necessária, assume nesse contexto outras características. Em lugar das provas coletivas, aplicadas de tempos em tempos, à medida que o programa vai sendo ministrado, há técnicas de **autoavaliação** com as quais os próprios alunos se dão conta das novas competências adquiridas. O programa clássico de disciplinas impostas – cálculo, ortografia, gramática – apresenta-se aqui na forma de competências mais específicas, e é em vista dessas competências que os alunos **se autoavaliam** [...] Nesse processo, foram criadas as ‘**fichas de autocorreção**’, utilizadas pelos alunos espontaneamente ou sob a orientação de um professor, para corrigir as dificuldades constatadas (LEGRAND, 2010, p. 26, grifos nossos).

As *fichas de autocorreção* reúnem exercícios que permitem à criança realizá-los em ritmo próprio. Elas se apresentam em quatro etapas: fichas-perguntas, fichas-respostas, fichas-testes e fichas-correções (FREINET, 1975). Associado a essas duas técnicas, é importante mencionar os planos de trabalho que eram pensados coletivamente, entre professor e alunos. Vê-se aqui uma proposta em que os alunos participam de atividades, que são erroneamente consideradas exclusivas ao professor, como, por exemplo, a avaliação e o planejamento escolar.

Já para Freinet, a importância do imprevisível, em sintonia com os acontecimentos cotidianos, e seu interesse pelo desenvolvimento da

²¹ “s.f. Botânica. Gênero de papilionáceas forrageiras, frequentemente usadas na rotação das lavouras para nitrogenar o solo; alfafa”. Consulta ao Dicionário online de português. Disponível em: < <http://www.dicio.com.br/luzerna/>> Acesso em: 07 mar. 2013.

autonomia dos alunos levam-no a conceber o uso do tempo de modo mais flexível. Há períodos maiores de tempo para as atividades da classe como um todo e ‘planos de trabalho’ individuais, elaborados pelo aluno no início de cada semana. Tais planos são vistos como compromissos assumidos, contratos pessoais de trabalho. Nesse quadro geral, eventuais agrupamentos coletivos podem ser criados. (LEGRAND, 2010, p. 26)

Suas ideias foram inovadoras e o são até hoje como afirma Legrand (2010, p. 31): “[...] continua a ser raríssimo que o aluno tome a palavra com autonomia e praticamente impensável exercitar-se na criatividade lingüística.” Desta forma, este autor (Ibid, p. 27) entende que o trabalho de Freinet contrapôs-se à autoridade suprema do professor e propunha a “[...] constituição de um outro poder pedagógico que se desloca para as mãos dos alunos e, por sua vez, inauguram um novo tempo pedagógico.”

4.2 A autoavaliação e suas contribuições

Reconhecendo as relações antidialógicas, antidemocráticas e opressoras que perpassam a sociedade, Freire propõe a pedagogia do oprimido para a libertação tanto do oprimido quanto do opressor. Em outras palavras, respectivamente, no contexto escolar, a libertação do aluno e do professor, ou ainda, no sistema educacional, a libertação dos sujeitos do processo de *ensinoaprendizagem* imersos nas políticas de exames que desencadeiam a mercadorização da educação.

A esse respeito, a autoavaliação pode se constituir em instrumento de conscientização e liberação de ambos ao oportunizar a prática reflexiva e dialógica no desvelamento do mundo e sua superação. Isso porque a autoavaliação aproxima-se do sentido da alfabetização no processo de “existenciar-se” e “historicizar-se” mediante a narrativa de experiências, em que o sujeito assume a autoria de sua própria história no percurso da sua aprendizagem. Aprendizagens compartilhadas que possibilitam o desenvolvimento de uma avaliação negociada, em comunhão e solidariedade.

Tendo em mente que o opressor só se liberta com a ajuda do oprimido, ao pensarmos essa libertação solidária nas salas de aula, o educando-criança passa a assumir um papel central na transformação da prática pedagógica por meio do diálogo. Um diálogo crítico que abale as estruturas empoeiradas e verticais do professor, antes o único que podia falar. Por isso, é necessário repensar a formação docente para o desenvolvimento de “aberturas” às

práticas dialógicas que desestabilizem as práticas domesticadoras. Uma formação que provoque a emergência de sua consciência enquanto educador e exerça uma liderança que se refaça conjuntamente e continuamente com seus alunos.

Embora professores e alunos, historicamente, vivam papéis diferentes na sala de aula (opressor/ oprimido), diante dos exames externos - que ao verificar o desempenho, os transforma em dados analisáveis, coisifica-os, converte-os em objetos -, ambos se aproximam e assumem uma mesma identidade nessa relação: a de oprimidos. Nesta ‘situação-limite’, fica a questão: que ‘atos-limites’ professores e alunos podem construir?

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica **descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos**. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2005, p.31, grifo nosso).

Freire propõe que nos coloquemos enquanto problema a ser conhecido, desvendado, decifrado em nossas múltiplas conexões com o mundo. E para conhecer a si próprio e ao mundo, é preciso ler criticamente e indagar o lido. Corroborando com a leitura de mundo de Freire, encontra-se em Hadji (2001, p.44) a afirmação de que “[...]a avaliação é uma operação de leitura da realidade[...]” Nesse sentido, aprender a avaliar é aprender a ler, decifrar as pistas do próprio processo de *ensinoaprendizagem*.

O termo ‘leitura’ significa, aqui, que o avaliador aborda seu objeto como o leitor seu texto. [...] O leitor levanta indícios na ‘estrutura de superfície’ do objeto (o conjunto do que se mostra, da informação visual) para construir sentido em função de informações disponíveis em sua estrutura cognitiva. (HADJI, 2001, p. 102).

A autoavaliação apresenta um potencial em constituir-se numa tarefa de promoção da aprendizagem, construção de conhecimento e troca dialógica entre os sujeitos diretamente implicados nesse processo. Para que a autoavaliação possa ser desenvolvida no sujeito que aprende, isto é, que ele próprio tenha autonomia em “ler”, decodificar sua trajetória e desenvolver soluções aos obstáculos encontrados, precisa acompanhar o processo de conscientização.

A adoção do conceito de educação como atualização histórico-cultural de indivíduos leva à constatação não apenas da extrema importância da contínua avaliação para o bom desenvolvimento do processo, mas também da necessária consciência do sujeito a respeito desse andamento, ou seja, da auto-avaliação. Se educação é processo de apropriação da herança histórico-

cultural pelo indivíduo, isto se dá com o fim de construir a própria personalidade deste, sendo crucial, para tanto, a autoconsciência de seus progressos e dificuldades[suas necessidades]. (PARO, 2001, p.43).

A autoavaliação pode se tornar um caminho para que os diferentes sujeitos imersos nos processos avaliativos - os alunos, os professores, a família, o Estado – participem ativamente. E no caso dos alunos dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, essa participação inicia-se pela tomada de voz, linguagem já desenvolvida e que informa seus valores, sua cultura e identidade.

[...] a voz do aluno deve radicar-se numa pedagogia que permita que os alunos falem e que compreendam a natureza da diferença como parte tanto de uma tolerância democrática e de uma condição fundamental para o diálogo crítico, quanto do desenvolvimento de formas de solidariedade enraizada nos princípios da confiança, do compartilhamento e num compromisso com a melhoria da qualidade a vida humana. Uma pedagogia de alfabetização crítica e de voz precisa desenvolver-se em torno de uma política de divergência e de comunidade, que não se baseia apenas numa exaltação à pluralidade. Uma pedagogia como essa deve ser conseguida a partir de uma determinada forma de comunidade humana em que a pluralidade seja dignificada mediante a construção de relações sociais em sala de aula em que todas as vozes se unifiquem, em suas divergências, tanto em seu esforço para identificar e relembrar momentos do sofrimento humano, quanto em suas tentativas para superar as condições que perpetuam aquele sofrimento. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 20-21).

Mas, para que todos, sociedade e comunidade escolar, participem e falem, devem sentir-se verdadeiramente ouvidos ou esse movimento perde seu significado. Atividades, propostas pelo professor, para cada um expressar seu ponto de vista, não cumpre a sua função quando o mesmo incentiva apenas o que se quer ouvir, logo, não enriquece, não transforma. Assim como, diante de reuniões de responsáveis, em que o gestor não acolhe as sugestões e/ou críticas para serem problematizadas por todos. De forma semelhante, os encontros oportunizados pelas instituições e setores públicos destinados à discussão da educação e seus entraves que, geralmente, resultam em documentos preciosos que caem na desventura de serem engavetados. Nesse cenário, ninguém se ouve, ninguém é reconhecido em suas contribuições, todos ignoram o papel importante que cada um desempenha. Os alunos estão desmotivados, os responsáveis-pais estão desesperançosos, os professores estão desautorizados, em outras palavras, silenciados, “apassivados”, conformam-se, tornam-se indiferentes e aceitam a introjeção do opressor. Nessa relação opressora e antidialógica, de apagamento de consciências, há um prescritor e um prescrevido.

A escuta sensível necessária ao reconhecimento das “vozes avaliativas” não significa, pois, a aceitação passiva de tudo que é dito. Se há o entendimento de que diálogo não é consenso, a participação deve estar sujeita a constantes ressignificações.

Então, partir de uma avaliação que *fale a*, da aprendizagem, para alcançar uma avaliação que *fale com* (FREIRE, 2005; 2007), para a aprendizagem (FERNANDES, D., 2006), é o desafio que se coloca a todos os educadores e educandos comprometidos com o seu *que-fazer*, na busca por *ser mais* (FREIRE, 2005; 2007).

É possível afirmar que a avaliação que prevalece é aquela sob a ótica *maquínica* da escola Moderna que exclui os sujeitos do processo avaliativo. Os alunos e, em muitos casos, o professor são frequentemente silenciados e excluídos desse processo e, em consequência, sua capacidade avaliativa acaba por atrofiar-se. Entretanto, vê-se o surgimento de concepções e práticas que buscam incluir as demais vozes e enriquecer o processo avaliativo.

Villas Boas (2004; 2008; 2011) discute algumas possibilidades de contrapor essa avaliação excludente ao convidar os próprios alunos a assumirem a responsabilidade por sua aprendizagem. Como caminho a essa participação, ela propõe:

Romper com o processo unilateral e autoritário de avaliação, em que somente o professor avalia e somente o aluno é avaliado, significa oportunizar ao aluno aprender a avaliar. Para isso dois componentes da avaliação formativa se tornam essenciais: a avaliação por colegas e a auto-avaliação. (VILLAS BOAS, 2008, p.47).

A respeito da avaliação por colegas, Villas Boas (2008, p.49) entende que

[...] é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a auto-avaliação. [...] Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os estudantes naturalmente usam. Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores.

Nesta proposta de trabalho ocorre uma rica reciprocidade, pois ao avaliar o colega, o aluno aprende a olhar para o seu próprio trabalho com os olhos de um avaliador, fazendo-se outro para si mesmo.

A respeito de outro importante elemento no processo avaliativo, Villas Boas (2008) explica o que entende por autoavaliação:

A auto-avaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e

seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. (Ibid, p. 51).

[...]

A auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. (Ibid, p. 52).

Fernandes e Freitas (2007, p. 35) afirmam que “[...] a auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano.” E que ainda estamos muito longe de incorporar “a auto-avaliação do ensino (feita pelo professor) e a auto-avaliação da aprendizagem (feita pelo aluno).”

Além de ser pouco praticada, quando realizada, a autoavaliação, muitas vezes, ocorre segundo a lógica da avaliação classificatória, conforme alerta Villas Boas (2011). Nesse contexto, ela se resume a um roteiro ao final de uma etapa com a exigência de atribuir uma nota e os alunos desconhecem os motivos e finalidades desse procedimento.

A autora defende e coloca em prática, no curso de graduação em pedagogia em que ministra suas disciplinas, a ideia que professores da educação básica vivenciem a autoavaliação enquanto alunos em cursos de formação para que possam desenvolvê-la junto a seus futuros discentes. Villas Boas convida seus alunos, em formação, constantemente, ao diálogo sobre os diferentes procedimentos avaliativos que possam contribuir para a avaliação formativa, conforme se verifica nos Cadernos Lições de Avaliação (VILLAS BOAS, 2007).

Vimos em Villas Boas (2011) que para uma prática de avaliação formativa em que o aluno assuma a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, há que se desenvolver a autoavaliação e a *avaliação entre colegas*. A mediação do professor proporcionada pelo feedback poderá contribuir para que alguns elementos sejam acrescidos e enriqueça a reflexão discente.

Kluger e DeNisi (1996 apud Black e Wiliam 1998,p. 48) definem as intervenções de feedback como ações desenvolvidas por agentes externos para fornecer informações referentes a aspectos do desempenho de alguém. Acrescentam que a exigência para a atuação de um agente externo é a exclusão da autorregulação. De forma diferente, Ramaprasad (1983) conceitua *feedback*: ‘Informação sobre o intervalo entre o nível atual e o nível de referência de um sistema que é usado para alterar o intervalo de alguma forma’. [...] Black e William (1998, p. 53) propõem que, em favor da simplicidade, o termo *feedback* seja usado no seu sentido mais restrito, para se referir a qualquer informação oferecida ao estudante sobre o seu desempenho. (VILLAS BOAS, 2011, p. 27-28, grifos da autora).

Villas Boas (2008, p. 40) concorda com Black e Wiliam (1998) que a avaliação formativa envolve atividades realizadas tanto pelos professores quanto pelos alunos e que oportuniza informações ao trabalho pedagógico, possibilitando feedback a ambos. Dessa forma, para a autora “[...]o compromisso do feedback é, pois, com a aprendizagem do aluno e não com notas.”

É com base nas informações produzidas pelo processo de avaliação que o educando pode pensar sobre suas atividades e traçar caminhos alternativos, isto é, regulando sua aprendizagem.

Villas Boas, em diálogo com Sadler (1989), explica a diferença entre feedback e automonitoramento:

Se o próprio aluno gera a informação necessária ao prosseguimento de sua aprendizagem, esse procedimento é parte do automonitoramento. Se a fonte de informação lhe é externa, ela é associada a feedback. Em ambos os casos, busca-se a eliminação da distância entre os níveis de desempenho atual e o de referência (2008, p.41).

Para Villas Boas, esses dois elementos, feedback e automonitoramento, compõem a avaliação formativa e espera-se que o primeiro seja, progressivamente, transformado no segundo de modo a garantir a autonomia discente. Para a construção da capacidade avaliativa que resulte em automonitoramento, a autora pontua que se faz necessário “[...] o desenvolvimento da capacidade de avaliação do próprio trabalho.” (Ibid, p. 42); e o convívio com essas práticas avaliativas.

Conforme abordamos no segundo capítulo, a respeito dos instrumentos de avaliação, Fernandes e Freitas (2007, p. 27) os concebem como “[...] tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes.” Os autores (Ibid, p. 31, grifo dos autores) esclarecem, ainda, que “[...] o importante não é a forma, mas a prática de uma *concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem.*”

Ao afirmar que “[...] a avaliação é inerente a um sujeito que não se pode substituir sem, por isso mesmo, modificar o discurso avaliativo.” (HADJI, 1994, p. 98), Hadji nos informa que diante de um mesmo objeto de avaliação, várias são as perspectivas sobre ele tanto quantos forem os sujeitos avaliadores. Passamos a entender que quem realiza a avaliação imprime sua subjetividade e, por isso, os resultados podem variar consideravelmente de avaliador para avaliador.

Buscamos nas entrevistas tornar essas subjetividades mais evidentes, levando as docentes a explicitar os sentidos que atribuem à autoavaliação da aprendizagem. Portanto, trouxemos, mais uma vez, as contribuições de três professoras. Uma delas manifesta o seguinte entendimento:

É a autoavaliação é a partir do erro que o aluno... ele mesmo, como é que se diz, ele mesmo... Você não colocar o erro no caderno, à caneta. Que ele mesmo veja que ele está errado... Até mesmo na própria brincadeira, a criança lê a palavrinha... Ao invés de ler BOIA, ler BOLA...Ai você vê “Que letrinha é essa aqui no meio? É o I.” Aí ele já vai ler BOIA... Ele mesmo vai procurar fazer a autocorreção do que ele errou, do que ele viu que estava errado... (Interrupção de alunos) Não é você falar... não é dar a correção pronta e acabada, não é isso?! É você fazer com que o próprio aluno se autoavalie ...o próprio aluno faça a correção do erro dele...através do erro dele, que o erro, segundo os estudiosos, segundo a Emilia Ferreiro, é uma forma da criança construir o aprendizado, através do próprio erro.

Nesse pequeno trecho, a palavra erro foi citada inúmeras vezes. A preocupação com o erro é um aspecto importante da avaliação, mas a prática pedagógica não deve se limitar a ele. Esteban (2000, p. 4) nos ensina que “Saber e não saber são interpretados como opostos e excludentes, sendo ao não saber atribuído um valor negativo; sequer se estabelece a relação entre acerto e saber e erro e não saber.” Desse modo, o erro não é compreendido como parte constitutiva da aprendizagem, mas como algo não permitido que precisa ser corrigido. E assim, uma prática regida por essa lógica nos informa “[...] a dicotomia acerto/erro, saber/não saber, tecida a partir de um padrão fixo e predefinido de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, que caracteriza a avaliação classificatória[...]”(Ibid, p. 5).

Outra docente reconhece que os próprios alunos se autoavaliam e, por isso, estão conscientes quanto às suas necessidades de aprendizagens. Ela nos conta que *no fundo eles sabem que eles não sabem. E apesar deles terem essa consciência que eles não sabem escrever, eles vêm para escola. Ela afirma que a autoavaliação é importante ao processo porque uma coisa é o professor apontar o erro. Outra coisa é o aluno ter essa capacidade de identificar o erro por ele mesmo.*

Que eles percebem que o erro faz parte do processo do ensino-aprendizagem, né. Que é através do erro que a gente chega ao acerto. É através do erro que eles percebem aonde precisam mudar. E é aonde eles ganham autonomia, né. Que nem toda vida, eles vão ter o professor ali para corrigir pra eles, pra sinalizar o erro. Isso, também, auxilia quando na questão da ...da atenção.

Entendemos que a concepção de autoavaliação revelada por essas duas professoras perpassa a identificação do erro e a autocorreção. Embora esta seja uma competência

necessária para o discente, a preocupação com o certo e o errado não pode ser a principal. A autoavaliação, em seu sentido mais abrangente, é um processo pelo qual o sujeito busca conhecer a si próprio. Desse modo, Fernandes e Freitas (2007, p. 36, grifo nosso) ponderam que “[...] a auto-avaliação deve favorecer ao estudante a **auto-reflexão** acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas.”

Uma prática pedagógica que se constrói pela verificação do erro e do acerto, prioriza aspectos superficiais da aprendizagem negando outras informações importantes ao processo. Por essa razão, Esteban (2000) propõe a *avaliação como prática de investigação* para que o erro possa ser compreendido em outras relações.

Sobretudo, como prática de investigação, não nega o erro, tampouco lhe atribui um valor negativo. O erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua complexidade. O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora freqüentemente invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta. (Ibid, p. 14).

Na perspectiva de outra docente [...] *a autoavaliação ela é importante em todos os sentidos e aspectos do currículo, do dia a dia, da criança na formação do cidadão*[...] Em outros momentos da conversa, foi possível perceber que a professora entende a autoavaliação como momento em que a criança fala de si, revelando aspectos encobertos que poderiam estar interferindo na sua formação e desenvolvimento. E para se chegar a essa autoavaliação é fundamental estar com a criança como relata a professora: [...] *às vezes, você vê que a criança tá com dor de cabeça e aí vai buscar... é importante...você definir porque a criança está com aquela dor de cabeça*[...] Na compreensão desta professora a autoavaliação do aluno traz revelações sobre seus sentimentos e necessidades.

Independente da existência de um instrumento formal de autoavaliação da aprendizagem, ou ainda, o reconhecimento e a promoção dessa prática por meio de atividades planejadas no cotidiano, estamos de acordo com os autores da Escola da Ponte quando afirmam que “[...] na nossa vida diária, estamos, sobretudo, sujeitos à avaliação pelos pares e por nós próprios.[...] Só assim cada um de nós é capaz de se realizar melhor e de melhorar enquanto pessoal e ser social.” (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2012, p. 105).

4.2.1 O que é metacognição?

Considerando o papel importante que a autoavaliação desempenha na avaliação numa perspectiva formativa, é preciso aprofundar a compreensão desse elemento como processo de auto-regulação, autocontrole e metacognição, defendido por Hadji (2001).

A respeito da auto-regulação que implica a regulação da ação de aprendizagem, Hadji (2001) esclarece que ela não deve ser confundida com a autonotação ou autobalanco. Enquanto a primeira refere-se à atribuição de notas/conceitos que o próprio aluno realiza diante de uma tarefa, a segunda ocorre quando ele analisa o resultado final da atividade em comparação ao modelo-guia. Diferentemente, o autocontrole envolve uma avaliação contínua da ação realizada no processo do aprender, implícita e inconsciente, e principal marca da autoavaliação.

Ele constitui a instância reguladora da ação, cujo jogo pode modificar as normas e os modelos de referência. De algum modo, é um olhar 'olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz' (p. 53)²², olhar através do qual se expressa o sistema interno de orientação próprio a cada um e cuja mobilização pode ter o efeito de uma modificação desse sistema. Vê-se então que o termo controle não tem absolutamente, aqui, o sentido negativo que assumia naqueles que opuseram fortemente a avaliação ao controle. (HADJI, 2001, p. 102).

Através dessa reflexão, o autor afirma que a autoavaliação é presença constante nas atividades dos alunos em forma de autocontrole porque é intrínseca a esta e essa aos processos cognitivos dos sujeitos. Com base nisto, o desafio está em transformar um processo espontâneo, natural, em processo consciente, instrumentalizado, instituído. Portanto, a finalidade da autoavaliação é desenvolver e aperfeiçoar esquemas de orientação internos no sujeito que contribua para o êxito da auto-regulação. Nessa operação, a ação do sujeito que aprende é fundamental, cabendo ao professor instrumentalizar e incentivar o aluno em atividades auto-reflexivas, ou seja, em suas interpretações e análises.

A metacognição é uma atividade presente na autoavaliação em que o sujeito se distancia da sua atividade, em andamento, toma consciência do processo em movimento e realiza uma apreciação crítica sobre sua própria ação. Por sua vez, a autoavaliação desencadeia processos regulatórios da aprendizagem através do autocontrole - regulação

²² Hadji cita Georgette Nunziati (1990) no mesmo parágrafo.

cognitiva e espontânea – e promove a regulação metacognitiva. Sendo assim, a metacognição associa-se ao exercício de autocontrole, entretanto, essas estratégias distinguem-se pelo fato da primeira ser consciente e a segunda não.

Aprendemos com Flavell (apud MURAD, 2005, p. 11) que “A metacognição está relacionada ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, de seus produtos e de tudo que eles tocam [...]”. Compreendemos, pois, que os sujeitos realizam diferentes atividades cognitivas (conhecer, lembrar, relacionar etc.) em situações de aprendizagens e podem desenvolver a metacognição, isto é, uma atividade mais elaborada e complexa que pensa, gerencia, analisa, avalia, modifica e regula as aprendizagens em processamento.

Para Murad (2005, p. 15), a metacognição se apresenta de duas formas: conhecimento sobre conhecimento e auto-regulação. Enquanto o primeiro envolve “[...] tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa e do seu produto [...]”, o segundo refere-se às decisões tomadas pelo sujeito sobre os ajustes necessários à realização da atividade.

Para realizar a atividade metacognitiva que necessita da regulação do pensamento e aprendizagem, esclarece Murad (2005), o sujeito utiliza três habilidades: planejamento, monitoramento e avaliação. Dessa forma, o sujeito precisa ter acesso às experiências avaliativas e, principalmente, às práticas autoavaliativas, para desenvolver sua competência (auto)avaliativa e metacognitiva.

As modalidades de autoavaliação praticadas na escola podem contribuir para o desenvolvimento das estratégias de regulação metacognitiva do aprendiz: auto-avaliando-se, o aluno é levado a explicitar suas representações, a refletir sobre suas estratégias, a confrontar seus passos (seu processo) aos dos outros alunos, a integrar critérios externos às suas referências, a gerenciar ativamente as relações entre diferentes tarefas a serem realizadas. (MURAD, 2005, p. 25-26).

No caso da autoavaliação, o aluno necessita compreender as estratégias em jogo para poder atuar no sentido da auto-regulação com promoção da sua aprendizagem. As significações atribuídas ao processo avaliativo estão atreladas às interpretações de cada sujeito, pois toda avaliação perpassa valores, subjetividades e intensas negociações. Espera-se que o aluno remodele as abordagens avaliativas, mediadas pelos pares e professor e desenvolva sua autonomia regulatória.

4.2.2 A autonomia da/ na (auto)avaliação

Até o momento, o nosso trabalho tem revelado que a participação do outro, mediador, é parte constitutiva da autoavaliação. Porém, até que ponto essa participação acontece e como definir a autonomia nesse processo? Primeiro, é imprescindível que reflitamos sobre o que entendemos por autonomia e para isso seremos ajudados por Sampaio (2008, p. 88) com a reflexão a seguir:

Como afirmar que a ajuda causa dependência e, por isso, deve ser negada? O que compreendemos por dependência? E por autonomia? A criança “autônoma” e “independente” é a que realiza sozinha as atividades propostas? A que não precisa perguntar? A que parece entender o que a professora fala? A que não incomoda?

Poderíamos somar a essas muitas outras perguntas, porém, já podemos perceber que há um senso comum de que sujeito autônomo é aquele que realiza sozinho suas atividades. Pensamento que se faz presente em muitos relatórios que os professores realizam sobre os seus alunos e evidenciam as incoerências dessa forma de ver o processo. Por isso, é preciso ir mais adiante nesse entendimento, pois se “[...] a ajuda e o fazer em cooperação são constitutivos desse movimento de construção de conhecimentos (SAMPAIO, 2008, p. 88)”, isto é, não aprendemos sozinhos; logo, “[...] a ‘independência’ e a ‘autonomia’ das crianças serão sempre provisórias e relativas aos conhecimentos e desconhecimentos presentes (Ibid, p. 88)”. Isso significa entender que há situações em que evidenciamos nossos saberes, já construídos em parceria, e outras em que a colaboração se faz mais necessária. Portanto, “[...]o conceito de autonomia é relativo e relacional e não substancial como aprendemos a compreendê-lo (Ibid, p. 88)”. Todos somos, em certa medida, autônomos e dependentes.

Aqui surge o ponto mais crucial da nova noção de autonomia: um sistema aberto é um sistema que pode alimentar sua autonomia, mas mediante a dependência ao meio externo. Isso significa que, contrariamente à oposição simplificadora entre uma autonomia sem dependência e um determinismo de dependência sem autonomia, vemos que a noção de autonomia só pode ser concebida em relação à ideia de dependência, e esse paradoxo fundamental é invisível a todas as visões dissociadoras para as quais há antinomia absoluta entre dependência e independência [...] Toda a vida humana autônoma é um trama de incríveis dependências. (MORIN, apud SAMPAIO, 2008, p. 88).

Para dialogarmos sobre a autonomia e a parceria observadas nas salas de aula investigadas, escolhemos três situações que exemplificam a autonomia dos alunos em agir por conta própria, mas, ao mesmo tempo, essa ação só pode ser concretizada pelas relações estabelecidas antes e durante que a favorecem.

Episódio 1²³

Às 16h20 em sala, a professora continuou o trabalho de colagem e correção, em sua mesa. Não deu qualquer orientação aos alunos [...] Eles, entretanto, buscaram criativamente ocupar o espaço ocioso. Observei que Natália e Helen colocaram uma carteira de frente para outra e começaram a desenhar em cadernos de rascunhos e estabeleceram uma conversa amistosa. Maria, ao meu lado, acompanhada de Ulisses, tentou escrever meu nome em seu caderninho de rascunho. Eu a ajudei e pedi para ela soletrar as letras do meu nome. Em seguida, ela propôs me desenhar. Carol, também com seu caderninho de rascunho, arrancou pedaços para fazer desenhos e os entregou para a professora e para mim. Os meninos Edson e Felipe fizeram estalinho de papel. (C.C., p. 31).

Episódio 2

Iris: *Quer que eu te ajude? Aqui tem seis. Então, você tem que botar o seis. Aqui tem três. Então, você tem que botar o três. Agora, tem que fazer uma linha.* (Iris um pouco ansiosa em ajudar, pegou o lápis da mão da Renata para fazer pra ela. Entretanto, Renata não aceita e pega o lápis de volta, fazendo o traçado da conta sozinha.)

Iris disse: *Isso mesmo! Eu fiz assim.* (C.C., p. 57).

Episódio 3

[...] a professora mandou ele (Márcio) sentar. Ele foi para o outro lado da sala, mas não voltou para sua cadeira, decidiu continuar em sua **andança colaborativa** e ficou ao lado de Fernando que não estava conseguindo fazer as contas. Logo depois, Márcio me perguntou algo sobre o resultado de uma multiplicação e despertou minha curiosidade pelo o que ele estava fazendo no caderno. Ele mesmo havia criado desafios para si próprio, envolvendo multiplicação com números de dois algarismos. (C.C., p. 130).

No primeiro episódio os alunos criam um novo sentido para um tempo livre na sala de aula que se repete com frequência, mas o fazem em parceria. No segundo, Iris oferece ajuda à colega sem ser chamada por ela ou orientada pela professora a fazê-lo nesse instante. Entretanto, já experienciou o receber a ajuda de outras colegas e sabe que existe naquela turma uma dinâmica de parceria que é incentivada pela professora. O último episódio revela as tensões existentes numa turma em que, ao mesmo tempo em que a professora incentiva a parceria, ela também exerce o controle desta, pois supõe que em muitas dessas “andanças” o objetivo não seja a orientação ao colega. Apesar da ordem recebida, Márcio burla a ordem de sua professora e continua a exercer aquilo que se propôs. Logo, em seguida, ele inventa suas próprias contas com um grau de dificuldade maior, desafia a si próprio.

Episódio 4

Tomava a leitura de Denis e ajudava Ulisses a fazer o dever, estávamos sentados lado a lado quando João se aproximou com a sua folhinha dizendo que estava tudo certo, embora ainda estivesse terminando. Ao perceber certa diferença na caligrafia, eu perguntei qual parte trazia a letra mais

²³ Ratificamos que neste capítulo os episódios receberam numeração por subtópico devido à necessidade de análise.

bonita. Minha hipótese era que ele havia escrito de um jeito mais dedicado no início e, provavelmente, o cansaço o fizera “relaxar” na segunda parte do exercício, apresentando, em consequência, uma letra mais “garranchada”. Ele, resoluto, disse que estava tudo bonito. (Um breve silêncio). Então, tentando ser mais pontual, eu perguntei se não havia diferença entre a letra de cima e de baixo (apontando para a folhinha). Outro breve silêncio e ele mantém sua argumentação de que não há diferença alguma. Insisti um pouco mais e, enfim, ele baixou a cabeça, muito pensativo, e, por fim, reconheceu a diferença. Retomando, eu perguntei: *Então, para você, qual está mais bonita?* Ele apontou a de baixo (justamente a que apresentava maior distorção no traçado). Continuei: *Você acha mesmo que essa letra é a mais bonita?* (Evidenciando surpresa). Ele confirmou e eu desisti de ir adiante. Ele olhou a folhinha um pouco mais em silêncio, expressando hesitação e, por fim, explicou que havia recebido ajuda de uma amiga no início da atividade. Eu digo: *Ah, entendi...* Resolvi perguntar: *Por que você achou essa letra mais bonita?* (Aponto para a segunda parte, que trazia sua própria letra) Com um lindo sorriso e empolgação, ele respondeu que era porque ele havia feito sozinho. (C.C., p. 15-17)

O evento descrito no episódio 4 nos leva a refletir sobre como a autoavaliação do aluno pode redirecionar o olhar do professor sobre o processo de aprender, sua aprendizagem e os significados construídos pelo aluno e atribuídos à própria aprendizagem. Nesta situação, o aluno me informou que sua forma de olhar o próprio conhecimento é diferente da minha. Enquanto minha preocupação era que ele percebesse que sua letra foi “piorando” no decorrer do exercício, pois esse era o meu julgamento e já projetava uma intervenção pedagógica, de controle, de ajustamento ao que é esperado: uma boa caligrafia. Por outro lado, o aluno via o quanto a sua produção era “bonita”, pois ele a realizara, possivelmente, muito melhor do que em outros momentos. É preciso refletir: quantas situações parecidas com essa não se repetem nos diferentes cotidianos escolares em que o aluno, contente com sua realização, acaba por ser aprisionado pelo olhar pedagógico que baseia-se em modelos ideais, em padrões de sucesso escolar?!

Notei nesse fragmento, como João fez valer seu julgamento sobre sua produção até o fim, com autonomia e criatividade, evidenciando competência em negociar pontos de vistas e influenciar a avaliação do outro: a minha. Para João sua parte escrita era a melhor, pois foi a primeira vez que a realizara quando desconhecia essa sua competência. Nesse contexto, o “fazer sozinho” tem mais valor, pois expressa o valor da conquista, da autonomia e da sua identidade. Talvez ele tenha pensado: *É assim que eu escrevo! É assim que eu sei fazer!* Logo, o reconhecimento de algo que é seu, só seu, isto é, a inauguração de um novo conhecimento.

Momento que nos mostra o quanto os alunos nos ensinam o que ainda não sabemos. Nesse caso, o que eu ainda não sabia, e ainda não sei, era/é como me destituir da lógica classificatória e dualista impregnada em nós. De tempo em tempo, vemos a violência se manifestar em nossa relação com o outro, pior ainda, quando esse outro é uma criança.

Segundo Skliar (2003, p. 54, grifo do autor), “[...] torna-se explícita a regra e o governo do *é isto, é aquilo*, uma das fórmulas mais reconhecidas de prática da existência moderna. Uma fórmula que consiste em classificar a partir de atos de inclusão e de exclusão.”

Nessa situação, João mostrou-se, a nosso ver, como uma criança que ainda não se apropriou dessa lógica maquínica que vê o mundo de uma forma ou de outra. Por isso, ele não entendeu a minha relação com o “bonito e feio”. Por sua vez, imprimiu sua lógica estética inclusiva que possibilita muitas outras formas de ver o aprendido.

Aprendemos com Bhabha (2010, p. 51) que as contradições e ambivalências constituem a nossa subjetividade humana. Sendo assim, ele propõe que no lugar da negação de um ou outro termo pensemos em negociação, pois, “[...] quando falo de *negociação* em lugar de *negação*, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios”. Sendo assim, Bhabha (Ibid, p. 57) nos ensina que “[...] a contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre-lugar’.”

Bhabha nos ajuda a entender que existe uma proximidade *entre* o eu e o nós capaz de romper como os oposicionismos criados a longa data. Desse modo, o espaço intervalar entre o fazer/ aprender sozinho e o fazer/aprender junto criam múltiplas ramificações de saber e fazer que potencializam o aprender. Reflexão importante que deve se fazer presente no planejamento das aulas: o que queremos quando (propomos? exigimos?) o fazer sozinho? O que queremos com a formação dos grupos? Que grupos? E ainda, o que nos mostram os alunos em torno das preferências de formação em suas atividades cotidianas?

A respeito da realização de atividades de modo independente e em parceria, está claro aos alunos quando devem buscar o outro e até que ponto? Revendo o último episódio relatado, podemos entender que João “escondeu”, o máximo que conseguiu, a realização da atividade “em parceria”. Isso nos sugere, talvez, que ele sabia que naquele contexto as atividades deviam ser realizadas pelo próprio aluno, sozinho, para ter seu mérito. Ou ainda, ele compreendia que a forma como sua atividade havia sido realizada distanciava-se do significado de um trabalho em parceria que envolve um fazer com, em cooperação.

Observei outros alunos fazendo esse movimento de buscarem os colegas, entretanto, à surdina. Eles corriam o olhar pela sala, localizavam a professora, a observavam e, sutilmente, trocavam as folhas de atividades entre si. Para exemplificar esse movimento, irei relatar uma dessas “parcerias” protagonizadas pelos colegas de João. Felipe me pediu ajuda, mas, no

mesmo instante, Lucas se ofereceu para ajudá-lo. Então, ele pegou a folhinha do colega e foi para mais perto do quadro copiar. Felipe, no entanto, ficou brincando. Quando os interpelei, Felipe afirmou, com convicção, que estava recebendo ajuda.

Essa situação ilustra que os sentidos construídos pelos professores e os alunos podem divergir consideravelmente. Por isso, passamos a indagar sobre como os alunos significam a ajuda nas tarefas escolares: como os alunos compreendem a ajuda? Como se relacionam com o fazer junto, o fazer separado e o fazer pelo outro? Que ações surgem no confronto entre as compreensões docentes e discentes?

Encontramos em Sampaio (2008, p. 90) reflexões semelhantes:

Qual é o papel *do outro*, do interlocutor (os adultos e as próprias crianças) no processo de alfabetização das crianças? Como o interlocutor afeta e é afetado por esse processo? Que papel desempenha a interferência, a ajuda? Toda forma de interferência é ajuda para os aprendizes da linguagem escrita? O que consideramos ajuda? Apenas os momentos de parceria e cooperação? As disputas, os conflitos e os antagonismos também fazem parte desse processo?

Em diálogo com Felipe e Lucas, quase somos levados a acreditar que eles, de fato, estão ajudando um ao outro. Por outro lado, é preciso supor que eles entendem a diferença entre as ações realizadas (fazer pelo outro) e as esperadas pelas docentes (fazer sozinho ou com o outro). Sendo assim, é possível que eles já formulem suas *traquinagens* para subverter o processo. Nesse caso, o foco passa a ser o resultado: acabar a atividade, terminá-la mais rapidamente, fazê-la de modo correto etc. Logo, esses dois alunos poderiam, inclusive, já saber que precisavam fazer a atividade individualmente, mas se a professora ignorava o modo como ela foi realizada, isto é, pelo colega, não encontrariam problema desde que a tarefa fosse concluída. Portanto, entendemos que as compreensões discentes se estabelecem, também, na relação com as compreensões docentes e se estas priorizam o resultado, provavelmente, influenciarão as ações daqueles.

A pesquisa conseguiu perceber indícios de que mesmo quando a proposta docente era o “fazer sozinho” e essa ação era compreendida pelos alunos, ainda assim, eles subvertiam a regra (construída? imposta?) para buscar o outro, a parceria, outras vozes, outros saberes. Entretanto, essa ajuda nem sempre se constituía em um *fazer com* o outro.

A problemática do *fazer junto* e/ou *fazer sozinho* apareceu nas três turmas, mas chamou nossa atenção quando ela perpassou os momentos de realização de prova.

Percebemos que novas relações foram construídas entre a professora e sua turma, como se verifica nos exemplos a seguir:

Episódio 5

A docente conversa com a turma: *Nós já fizemos uma atividade avaliativa. E é avaliativa por quê? Porque cada um vai fazer sozinho... E a tia vai pegar a folhinha e ver o que cada aluno consegue fazer sozinho.* [...]

Professora: *Agora, nós vamos fazer a primeira folhinha da prova. Hoje, eu vou escolher onde cada um vai sentar.* [...]

A professora fez intervenções na movimentação de algumas meninas: *Verônica não vai ajudar ninguém. Hoje, não é dia de ter ajuda. Cada um vai fazer sozinho e nem vai precisar de ajuda.* [...]

E prosseguiu: *Vamos combinar uma coisa? Quem souber a resposta, não vai falar. Não é para dar a resposta, não! Não é para falar senão atrapalha o colega.* [...]

Ela precisa insistir com alguns alunos: *Não pode juntar a mesa! Isso é pra todo mundo!* (C.C., p. 50; 55-56; 58).

Do mesmo modo, observamos a intensificação dessas tensões na realização de um exame externo, pois, no momento de aplicação da Provinha Brasil, a pedagoga deu a seguinte orientação: *Não quero ninguém em pé e ninguém conversando. Vamos fazer junto!* (C.C., p. 86).

Assumindo o lugar de observadora-ouvinte, pude perceber a polissemia das palavras que circulavam pela sala, fazendo com que alunos e professores atribuíssem sentido distinto, por exemplo, à palavra “junto”. A professora ao dizer ‘*espera todos receberem*’ e ‘*vamos fazer junto*’ informa algo aos alunos, ao mesmo tempo em que diz que cada um deve fazer sua prova sozinho, pois a mesma é individual. Para os alunos, fazer junto é outra coisa, mas o quê? O que pensam sobre o “fazer junto” numa atividade avaliativa individual?

Entendemos que o junto para a professora-pedagoga referia-se a um *espaçotempo* linear em que todos estivessem na mesma página e ao mesmo tempo e juntos procedessem no virar das folhas. Porém, aos alunos o junto envolvia um encontro no tempo e no espaço. Como isso seria possível numa atividade avaliativa que pressupõe um tempo único, o mesmo ritmo, os mesmos conhecimentos?

4.3 Construindo significados sobre a *conversa*, *participação* e *parceria* na (auto)avaliação

No desdobramento da pesquisa, pudemos perceber três elementos que se fizeram presentes em nossas leituras sobre a avaliação numa abordagem formativa e nas salas de aula

investigadas: a conversa, a participação e a parceria. Por isso, para desenvolver a discussão sobre cada um desses elementos, organizamos esta seção em três subtópicos que serão tecidos com fragmentos do registro de observação e com trechos das entrevistas realizadas com as professoras.

Para nossas análises, elegemos as tensões e os conflitos que surgem no encontro dos discursos com a prática docente, mas com um olhar especial às ações discentes. Temos o objetivo de evidenciar as situações que ajudam a promover uma autoavaliação dialogada e as que trazem obstáculos e impossibilitam sua realização.

Ao olhar para as três turmas não encontramos vestígios de uma proposta de autoavaliação sistematizada, por essa razão, passamos a buscar movimentos de convívio, diálogo e colaboração que indicam a possibilidade dessa avaliação se constituir. Porque concordamos com Rego (1995, p. 110) que as interações sociais são propiciadoras de conhecimentos, principalmente, “[...] aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade[...]”

Com Vygotsky (1989; 2003) passamos a afirmar que aprendemos com o outro, isto é, por meio de nossas interações sociais, por isso, a conclusão a que chegamos é que a aprendizagem supõe uma ação partilhada entre os sujeitos. E se entendemos a avaliação como parte do processo de aprendizagem, ela também deve ser partilhada.

4.3.1 Conversa (Quem fala? O que se fala? Quando fala? Como fala?)

Em nossa observação, percebemos que a conversa se fez presente nas três turmas, porém, não falavam todos, não sobre tudo, não com a mesma frequência e não de um modo dialógico. Em algumas situações, ela, a conversa, recebeu um tom autoritário, ora foi direcionada às atividades, ora foi direcionada às relações sociais e à vida. Portanto, a pesquisa conseguiu reunir uma diversidade de experiências em sala de aula que nos indicam algumas possibilidades e limites à prática pedagógica na relação com a conversa.

Dessa forma, apresentamos em citações e “episódios” os fragmentos extraídos de situações vividas nas salas de aula. Entretanto, em alguns casos, foi necessário reunir mais de

um fragmento para representar o episódio em questão. No trecho a seguir, veremos duas situações semelhantes que ocorreram na mesma turma na proposta de atividade envolvendo a contação de histórias. Momentos preciosos que poderiam promover múltiplos significados e trocas de opiniões entre/ com os alunos, entretanto, a docente opta por trabalhar apenas com um sentido único. Por isso, a fala e a participação dos alunos se restringem ao que a professora espera ouvir.

Ao finalizar a história, informou que ia fazer perguntas. Entre elas, estavam: *Quem são os personagens principais da história? Qual o nome do macaco e da velha? O motivo que gerou a confusão entre a velha e o macaco?*(C.C., p. 41).

Em seguida, fez perguntas sobre a história que só havia uma única resposta possível, pois estavam atreladas aos fatos narrados: *Ela mora aonde a formiga? Em que parte da casa da gente? Ela anda sozinha? O que vai dar de presente? Qual o nome do autor da história?*(C.C., p. 164).

A mesma docente revelou na entrevista que valoriza a oralidade dos alunos em atividades que envolvem música e na interpretação oral sobre as histórias, que em seu entendimento se realiza em perguntas objetivas. Como podemos perceber em sua fala: *A oralidade é tudo! [...] Eu tenho tentado trabalhar músicas com eles, praticar a oralidade. [...] Aí vou explorar a interpretação oral, a oralidade deles, né, o que eles entenderam do texto.* Desse modo, o que as crianças dessa turma podem ou não dizer sobre as histórias, nos confirma que “[...] nega-se o que o outro fala e nega-se sua fala possível; ou, em outro sentido, dá-se a autorização para que o outro fale somente do mesmo e, então, celebra-se a nossa generosa autorização, a (re)descoberta da voz do outro, não a sua voz.” (SKLIAR, 2003, p. 109). Ao ser perguntada sobre os momentos de conversa com a sua turma, a docente responde da seguinte forma:

Não, o momento de conversa...isso tem que ser trabalhado desde o início, entendeu?! Eu acho que o que mais atrapalha o diálogo e a comunicação com os alunos é essa superlotação de alunos... Você já viu como é a indisciplina? O comportamento, como é difícil?! Como eu vou fazer uma rodinha?! Como que eu vou fazer... botar a sala em U ou em círculo? Impossível!

O discurso dessa docente nos permite entender que há uma sentença perpetuada em que só pode haver “isso” se tiver “aquilo” e retira de suas mãos o poder de criar outras relações. Certamente que numa turma em que a conversa nunca se fez presente, as crianças não saibam mesmo como interagir com seus pares de modo que todos falem e se escutem. Mas é o próprio exercício da conversa que traz as reflexões necessárias para a transformação das atitudes que eles, alunos e professora, apresentam.

O episódio a seguir também traz uma situação que exigia uma conversa com os alunos, nesse caso, sobre as atividades avaliativas que foram entregues no último dia de aula. Como se vê, o aluno busca a compreensão sobre sua avaliação, mas é excluído desse processo.

Antes da saída, as professoras entregaram o envelope com as avaliações realizadas. Percebi que alguns alunos se aproximaram das professoras querendo saber se haviam passado de ano, mas elas disseram que o resultado seria entregue na semana seguinte aos pais. Diante dessa cena, pensei: Por que o aluno é o último a saber?! (C.C., p. 190).

O terceiro ano é a última etapa do primeiro ciclo, por essa razão a retenção pode acontecer caso o aluno não tenha alcançado os objetivos esperados. Mas, se a avaliação é formativa não haveria um resultado a ser comunicado, pois os próprios alunos estariam cientes de seu desenvolvimento durante todo o ciclo. A decisão tomada informa como o aluno continua sem saber em que e como é avaliado e, igualmente, o que se espera dele. Como se vê, as regras do jogo não são claras.

Na entrevista, uma das docentes responsável pelo terceiro ano revelou-nos que a conversa é usada inicialmente para se conhecer as histórias e os sentidos que eles construíram sobre um determinado assunto: *Tem uma história! Não é você chegar e já meter a matéria no quadro e falar [...]antes teve essa conversa [...]Então, eu acho que a conversa nesse primeiro momento é muito importante.* Utilizamos o grifo para chamar a atenção sobre a compreensão que a professora tem do tempo da conversa na sala de aula. Para ela, existe um determinado tempo para a conversa acontecer, devendo vir primeiro e antes de qualquer trabalho pedagógico. Porém, não se limita aos conteúdos formais, pois se depara com o dia a dia, isto é, com aquilo que não se pode prever, mas pertence ao cotidiano escolar: *[...]a conversa na sala é sempre muito importante. Seja ela direcionada na parte do currículo ou no dia a dia [...]* Essa professora expôs também que, em alguns momentos, precisa exigir o respeito e a atenção necessária dos que se desviam da conduta esperada.

Na compreensão apresentada pela docente, a conversa serve como pretexto para trabalhar o conteúdo e é utilizada, também, para regular as regras coletivas. Desse modo, distancia-se de uma proposta dialógica que vise à construção e negociação de sentidos.

No entendimento de outra docente a conversa traz benefícios para a mediação de modo que todos, alunos e professores, assumem a expressão de seus problemas e sentimentos com liberdade. E acrescenta que *tem que ter essa conversa, tem que ter essa mediação porque*

*senão a gente não chega a lugar nenhum. Sobre isso, Sardi (2004, p. 111, grifos do autor) nos ensina que “[...]é diante de si que surge o desejo da partilha, do diálogo com o outro, em uma aproximação a ser constantemente reaprendida a partir de um compromisso com o próprio viver e com o *nosso* viver.”*

Nos roteiros das entrevistas, havia questões que buscavam conhecer as relações que as professoras construíam entre a oralidade e a aprendizagem da leitura e escrita, como elas percebiam o desenvolvimento da oralidade e que contribuições ela trazia ao processo de leitura e escrita. Para uma professora, o papel principal desempenhado pela oralidade *[...]é contribuir para a organização mesmo do pensamento porque a oralidade começa bem antes da escrita.*

Entendemos que uma das formas, compreendida por essa professora, de desenvolver a oralidade é oportunizar *espaçostempos* de expressão. Concluímos que esta *expressão* envolve o pronunciamento dos sujeitos sobre o seu conhecimento de mundo. Deste modo, se essa criança tem uma oralidade desenvolvida, se ela tem oportunidade de se revelar, isso vai contribuir nas diversas situações de leitura e escrita. No ponto de vista dessa docente, a oralidade atua no campo cognitivo, pois contribui para a apropriação da leitura e escrita e no campo afetivo-social, possibilitando a autoafirmação de sua própria identidade por meio da narrativa de si mesma, da expressão de seus sentimentos e de sua visão de mundo.

As situações que serão apresentadas a seguir informam o quanto a conversa se fez presente nessa turma tendo como tema fundamental os “combinados”, na relação com o outro e com o conhecimento.

Episódio 1- Na relação com outro

A professora conversava com duas alunas, Renata e Tatiana, que estavam se desentendendo em sua frente. Ela falou: *Vamos lembrar os nossos combinados?! Desculpa é o quê? A gente pede e faz de novo? Quando chega, você deve dar boa tarde ao seu colega. É preciso dar para receber* (C.C., p.45).

Durante uma atividade, surgiu a voz da professora: *Vamos falar direito com o colega! Vamos respeitar o colega! Quando a gente fala coisa boa recebe coisa boa... não é assim que se fala* (C.C., p. 49).

Episódio 2 - Na relação com o conhecimento

Logo, em seguida, percebi que ela conversava com o grupinho de meninas próximo a sua mesa e falou: *Ajudar a formar a palavrinha pode. Não pode copiar pelo colega. E prosseguiu explicando o que é ajudar e o que é fazer pelo colega. Orientou as alunas a pedir ajuda, mas não permitir a colega fazer em seu lugar.* (C.C., p. 49).

Nesse contexto de conversa, a professora passou a comentar a desorganização das cadeiras, a posição dos alunos (pés na cadeira), material no chão e atividades incompletas. A professora destacou que a turma tem muitas qualidades, citou os finalistas no “Soletrando”, e os alunos no Show de Talentos que cantaram e dançaram. E questionou: *Por que aprendem a dança e a música?* Respondeu em seguida: *Porque querem! Enquanto vocês não quiserem aprender as letrinhas, não vão aprender! Tem que querer. Tem que prestar atenção para aprender!* Destacou, ainda, que cada um sabe quando está fazendo algo errado. Oportunidade que teve de relembrar os combinados que estavam fixados no mural dos fundos da sala junto do “Semáforo da aprendizagem (Verde: Siga em frente!; Amarelo: Atenção! Você pode melhorar; Vermelho: Pare e pense!)”. São recortes com ilustrações, pintadas pelos alunos, junto de uma frase. (C.C., p. 174).

Na primeira situação acima descrita, a professora interfere em duas situações para reafirmar os combinados da boa convivência e informar que as relações se baseiam na troca. Ela não criou um momento de conversa, mas soube aproveitar as situações que surgiram para ajudar seus alunos a refletir sobre como se relacionar uns com os outros.

As conversas na relação com o conhecimento revelam que a professora informa um modo de aprender com o outro e consigo mesmo. Ao explicar o “aprender com o outro”, a professora faz uma distinção entre ajuda e cópia. E no que se refere a alcançar determinados objetivos como, por exemplo, ler e escrever, há que tomá-los para si, desejando-os, da mesma forma como se aprende a dançar e cantar.

A conversa que a professora propõe e estabelece com seus alunos é aquela desestabilizadora, que ajuda a pensar sobre as ações apresentadas e as que se quer realizar. Essa modalidade de conversa que “fala com” penetra na dinâmica da sala de aula a todo instante, levando os alunos a refletirem sobre o processo.

Aprendemos com Vygotsky (1989, p. 111) que o “[...]complexo processo de transição do significado para o som deve, ele próprio, ser desenvolvido e aperfeiçoado.” Eis porque é tão importante oportunizar os momentos de conversação em que cada participante busca se fazer entender para seus pares e refina os processos de verbalizar o pensamento.

4.3.2 Participação (Quem, quando e como?)

Existem muitos modos de conceber a participação na sala de aula. O que é participar? É falar? (Mas, o quê?) É agir? (Quando e como?) É interagir? O que podemos, no momento, inferir é que participar é se envolver.

Chamemos as professoras para começarmos a entender o que é participação. Nas entrevistas, perguntamos sobre a forma como as professoras concebiam a participação e que contribuições ela traria ao processo.

A resposta de uma professora foi enfática: *Fundamental!* E expressou o seguinte entendimento: [...] *sem a participação deles acho que não tem ensino-aprendizagem, né. Pra ter, para realmente acontecer aprendizagem tem que ter a participação dos alunos, pois senão a gente vai ficar só no ensino.*

Ao reconhecer que nem todos os alunos são alfabetizados, essa professora vê na oralidade um meio profícuo para desenvolver a compreensão do aluno: *Eu procuro muito trabalhar a questão da oralidade e a questão do letramento porque como eles ainda não escrevem com autonomia, eu procuro a participação deles de forma oral.* Podemos entender que não há impeditivo da participação do aluno em sala, pois ela considera a oralidade como um imenso campo de conhecimento a ser explorado. E acrescenta que *quando eles não conseguem escrever, eu sou a escriba deles. Eu vou ao quadro, escrevo, monto os textos com eles. Porque sem a participação deles é uma escola vazia, né.* Desse modo, vemos que a professora apresenta uma predisposição para a inclusão de todos na dinâmica da aula. E se coloca à disposição das necessidades dos alunos, pois para ela o que importa é que todos participem. Na visão desta docente, **a participação é a realização da aprendizagem e, por isso, fundamental ao processo.**

Outra professora nos falou que entende a participação para além da submissão dos alunos às atividades propostas. É pela participação que o aluno comunica sua percepção, seu entendimento e contribui com suas ideias. Como fica exposto no fragmento a seguir: *O feedback deles é muito importante... porque a gente passa... eles participam com assim, dando novas ideias.* A professora fala de um trabalho em prol de uma participação ativa e formação do sujeito crítico. Reforça que há um constante incentivo pela participação ativa dos estudantes, pois acreditam que *participando, dialogando, perguntando, questionando... formamos essas pessoas, formadoras de opiniões, né. Quer dizer, tem que ser questionadores.* Para esta educadora, **a participação é diálogo, pergunta, questionamento e contribui para a formação de sujeitos críticos.**

Ainda sobre a participação do aluno em sala, uma professora explicou que ela ocorre em diferentes momentos, tais como: *nas tarefas escritas, nos jogos, também, nas brincadeiras. Eu tenho jogos, às vezes, brincadeiras que eu faço com eles que eles..., bingo*

essas coisas, e eles participam[...] E nos momentos finais da entrevista, essa professora mencionou que o processo de alfabetização é um triângulo entre escola, professor e família. Ao perceber que o aluno não era citado, retomei sua fala repetindo os elementos da “triangulação” e a docente interrompeu para acrescentar o aluno. Ao ser indagada sobre a participação do aluno nesse processo, ela revelou que a entende como presença e expressou que o interesse da criança está atrelado aos interesses da família que exerce influência sobre ela. Para essa professora, **a participação é fazer o que se propõe.**

Buscando encontrar outros sentidos para a participação do aluno em sala de aula, introduziremos quatro situações vividas em cada uma das turmas, organizadas em dois episódios em decorrência de aspectos semelhantes, para posterior análise.

Episódio 1 - A participação é restrita ao que é solicitado

Os alunos começaram a citar algumas possibilidades, mas a professora falou que eles teriam que copiar, apenas, o que tava na folha. E João tentou romper com a lógica da repetição: *Tia, a gente pode fazer o que quiser?* A professora respondeu: *Não, é para copiar o que tá na folhinha!* (C.C., p. 164-165).

Na mesma turma, em outro dia e em outra atividade...

No retorno à aula, a professora escreveu o texto, em letra cursiva, que eles deveriam copiar no cartão já recortado e leu para eles: *Papai eu te amo. /Feliz dia dos pais. /Com Carinho, _____.* Ela se aproximou de mim segurando o cartão de João e disse que ele melhorou muito na letra e me mostrou. Começou a ler o que o aluno escreveu e foi comentando, linha a linha, os “erros” que apareceram em sua escrita. João, que estava ao lado, recebeu o cartão com cara séria, pois sabia que não tinha feito “tudo certinho” como esperava a professora. E, mais uma vez, ele surpreendeu no evento a seguir:

João: *Tia, eu posso escrever mais coisas?*

Professora: (Após alguns segundos em silêncio, olhou para mim sem saber o que fazer e, depois, para ele...) *O que você quer escrever?*

João: *Eu te ofereço mil beijos.*

Professora: (Mais um silêncio e risos de incômodo...) *Eu vou colocar no papel para você copiar.* (C.C., p. 138).

Episódio 2- A participação não beneficia somente o aluno, mas todo o grupo

Mário é um aluno que finaliza as atividades com extrema rapidez e quando termina, busca os amigos para brincar. Entretanto, ele acaba atrapalhando os que realizam a atividade devagar. Ele estava em pé, quando a professora o interrogou: *Por que você está em pé?* Ele respondeu: *Porque acabei o dever.* Ela retrucou: *Então deveria estar ajudando o colega.* (C.C., p. 75).

Em outra turma, uma situação semelhante...

Durante a correção, observei que Márcio estava com o caderno fechado e brincando com um barbante. A professora chama a atenção dele e mencionou outros nomes para que prestassem atenção na explicação. (C.C., p.126).

As cenas trazidas ilustram que a participação do aluno é uma construção coletiva, pelo professor e pelos alunos, e que sofre constantemente as tensões de poder instauradas pelo professor, como se confirma no Episódio 1. Como é de se imaginar, a decepção de João foi imensa, pois ele queria fazer mais e ir além das expectativas da professora.

No episódio 2, percebemos a existência de uma dinâmica que pensa o tempo individual em condição secundária diante da necessidade do tempo coletivo. Sendo assim, o “tempo livre”, isto é, o tempo que sobra após a finalização da tarefa, é direcionado ao auxílio de colegas que ainda não o fizeram. Orientação que ajuda a promover a consciência sobre o outro e suas necessidades.

Na segunda situação do episódio 2, compreendemos que a preocupação da docente, aparentemente, não era apenas efetuar a correção e garantir as respostas certas no caderno, pois evidencia que esse tempo seja de esclarecimentos e, também, aprendizagens até mesmo para os que conseguiram concluir a tarefa. Essa prática confirma a exigência da participação de todos dando à correção o status de uma atividade coletiva e colaborativa, pois são os alunos que respondem e apresentam a resposta no quadro.

No dia a dia da sala de aula, os alunos nos mostram o desejo de se envolver nas atividades, mas o fazem de um modo diferente do que esperamos e nem sempre no nosso tempo e com quem e no quê gostaríamos.

4.3.2.1 Os alunos como reguladores/ dirigentes/ mediadores do processo

Apresentaremos, nessa seção, seis situações que ilustram o modo como os alunos atuam no cotidiano escolar, vez por outra, assumindo-se como colaboradores e reguladores do processo *ensinoaprendizagem*. Os seis episódios selecionados intentam evidenciar momentos de participação, mediação e negociação dos alunos com seus pares.

Episódio 1

Iris pediu ajuda a uma colega e Tatiana lembrou que ela não podia pedir ajuda porque era uma prova (C.C., p. 51).

Episódio 2

[...] na continuação da prova. Alguém leu e ela repetiu: *Seja atencioso! Sabem o que é atencioso? É prestar muita...* (Os alunos completam junto com ela) **ATENÇÃO!**

E Renata comentou com a colega: *Ouviu Daniele?! É para prestar atenção! Porque naquela hora...* (C.C., p. 61).

Episódio 3

Vi Fábio se levantar e ir até a mesa do colega, à frente da sua, que era a de Júlio e dizer: *É para ler mesmo, hein!* Voltou para sua mesa e continuou a sua leitura (C.C., p. 88).

As três situações ilustram como os alunos se relacionavam em momentos de avaliação. Enquanto os dois primeiros eventos referem-se a uma prova elaborada pela professora da turma. O terceiro ocorre durante a realização da Provinha Brasil Leitura.

Tatiana e Renata demonstram já ter se apropriado dos saberes e práticas regulatórias que circulam pela sala e se intensificam nos dias de prova. Por essa razão, reproduzem a voz docente, aos seus pares, sobre os combinados estabelecidos que envolvem o “fazer sozinho” e o “prestar atenção”. Renata é mais incisiva com a colega ao lembrar-lhe que, em algum momento, sua desatenção trouxe prejuízos a sua compreensão. Nas duas situações não houve contestação das alunas que receberam a mensagem. Pelo contrário, Iris e Daniele entenderam e aceitaram, rapidamente, a dica das amigas.

No segundo episódio, Renata falou com seriedade e cobrou compromisso da colega para que ela assumisse sua responsabilidade na realização da prova. Do mesmo modo, Fábio quis se certificar de que seu amigo estava mesmo lendo o texto da prova. O que isso nos indica? Que não há uma disjunção, mesmo no momento da prova, do EU e do NÓS, pois Renata e Fábio mantêm-se responsáveis, também, pelo modo como seus colegas se relacionam com o saber, independente da atividade a ser realizada.

Episódio 4

- *Tia, você não vai passar o ditado, não?!*

Responde a professora: *Vou, mas é depois da correção.* (C.C., p. 73-74).

Quem questiona a professora é a mesma aluna que adverte à colega no primeiro episódio. Tatiana demonstrava estar atenta ao planejamento da aula que é compartilhado na agenda do dia, da qual participam os alunos e seu registro fica exposto no quadro.

Essa situação ilustra como os alunos podem contribuir nas atividades de aula, participando e negociando os momentos das tarefas, lembrando os combinados à professora e sugerindo outros, assumindo-se, também, como reguladores do processo *ensinaraprender*.

Ao assumirem esse papel, passam a imprimir sua própria percepção do tempo e contrato pedagógico.

Episódio 5

Nívea recebe o apontamento da professora de que sua palavra “bicicleta” estava faltando o “CL”. Ela fica preocupada, pois não entendeu bem o que era para alterar. Ana, que estava sentada ao seu lado, tenta ajudá-la, mas recebe uma advertência de sua colega Renata, sentada à frente: *Ela tem que pensar, Ana!* Mas, diante do pedido de Nívea, Renata e Iris tentam ajudá-la lendo o que ela escreveu.

Após esse ocorrido, me aproximei de Ana para conversar com ela e perguntei porque Renata havia dito aquilo para ela. Ela explicou da seguinte forma: *É porque Nívea tem que fazer sozinha, mas fica me perguntando.* Eu repliquei: *E você quer ajudá-la...* E ela disse que a colega Renata ficava reclamando. (C.C., p. 182)

Neste episódio, podemos acompanhar uma situação em que um grupo de meninas parece divergir quanto ao tempo e à forma de ajudar uma colega. Mais uma vez, Renata evidencia a incorporação do “fazer sozinho” como necessário à consolidação das aprendizagens, uma vez que eles estavam realizando um ditado de palavras. Diante dessa situação, ao invés de fazer por Nívea, Renata e Iris resolvem ler para ela o que ela havia escrito, anunciando as pistas para que Nívea retomasse o trabalho de escrita da palavra *bicicleta*.

Ana pareceu angustiada com a reprimenda que recebera da colega, mais do que se tivesse sido a professora a interferir na sua ação, supomos. E, também, porque ao estar sentada ao lado de Nívea se sentiu pressionada a fazê-lo, pois ela solicitava sua ajuda constantemente.

Compreendemos que a questão do *ajudar* ou *não ajudar* não estava em questão nesse grupo, pois todas compartilhavam a ajuda mútua e atuavam como colaboradoras do processo. O que Renata mostrou, em parceria com Iris, é que a explicação é a melhor forma de ajudar, tal como fez a professora minutos antes. Começamos a notar que os alunos, mesmo no início do processo de leitura e escrita, são capazes de realizar a mediação do conhecimento sem sobrepor seus conhecimentos aos dos colegas.

Episódio 6

No momento seguinte, percebi que as duplas Renata e Iris dialogavam sobre a escrita da palavra “Clara”. A professora, mais uma vez, fez uma observação sobre a conversa. Hugo, que estava sentado ao lado de Amanda, “aprontava” outra vez. Sua colega comentou com a professora: *Tia, Hugo está copiando...* Ela retrucou: *Ele vai aprender assim?* Ela respondeu: *Não. Porque quem copia não aprende!* (C.C., p. 182).

Dessa vez, foi Amanda que assumiu a gerência da situação ao expressar seu descontentamento com a cópia que o colega realizava de suas palavras do ditado. Mas, para minha surpresa, após comunicar o ocorrido à professora, ela deu inúmeras orientações ao colega para que ele pudesse realizar a atividade. Devido às suas distrações, Hugo não ouviu a professora ditando algumas palavras e, por isso, não sabia o que escrever. Ao perceber isso, Amanda identificou onde o amigo tinha parado, consultou o próprio caderno e passou a ditar para ele as palavras que faltavam.

Todos os exemplos trazidos aconteceram na mesma turma, o que pode nos indicar que existe uma esfera de trabalho, já constituída, em que o aluno é co-participante do trabalho pedagógico. Eles se sentem à vontade para interferir nas atividades dos colegas e no direcionamento que a professora dá à aula. Assim como, expressam sua autonomia ao manifestarem opiniões divergentes e intensas negociações.

Foi possível perceber nessa turma que alguns alunos se destacaram pelo cuidado que assumiram com as aprendizagens de seus colegas, levando-os a caminhar por conta própria, pois acreditavam que todos podiam aprender.

4.3.3 Parceria (De quem com quem? Quando? De que forma?)

Uma professora revelou em sua fala, durante a entrevista, uma intensa valorização do trabalho em parceria, pois compreende que os alunos apresentam saberes diferenciados e, por isso, trazem contribuições um ao outro, enriquecendo a aprendizagem de ambos. No entendimento de umas das entrevistadas, [...] *você obtém mais sucesso, né, feedback positivo deles quando você diz assim: 'Vamos fazer um trabalho em grupo. Grupo de quatro. De Dois...' A dinâmica entre eles é muito melhor[...]*

Inferimos, a partir da fala da professora, que há uma complementaridade entre o saber e o não-saber dos alunos e, estando juntos, desenvolvem outras relações com o conhecimento que, possivelmente, não estabeleceriam se permanecessem isolados. Entendimento que se aproxima da Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito apresentado por Vygotsky que revela que a ajuda do outro potencializa saberes. Ela fez o seguinte comentário: *Vamos fazer uma avaliação onde dois ficam juntos porque o que um sabe o outro não sabe... ou vice-versa, os dois mutuamente se ajudam, né. Então, assim, a parceria é muito importante.*

De acordo com Vygotsky (2003, p. 117-118),

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para ela, a atividade ao ser proposta em duplas ou pequenos grupos suscita intensas negociações que enriquecem as aprendizagens. Revela, ainda, que em parceria eles dialogam sobre o aprender, como podemos perceber neste fragmento: [...] *em dupla porque um sabe outro não sabe... e naquela discussão deles um diz assim: Não é assim, não!, Faz assim! É certo... E isso ajuda um ao outro, e mostra as dificuldades...até as facilidades um do outro*[...] Assim como, evidencia por meio dos termos “dificuldades” e “facilidades” uma forma de ver as aprendizagens que perpassa o pensamento dicotômico e excludente, pois desconsidera os muitos e diferentes modos de aprender.

Diálogo que não acontece, apenas, entre alunos, mas entre eles e a professora e que traduz uma avaliação como trabalho conjunto. A professora reconhece que há implicações entre o que e como se ensina com o aprendido. Para ela, o foco do trabalho deve estar nas necessidades de aprendizagem.

[...] eu acho que um...recíproco, né. É um espelho. O que você investir, focar, der, ele vai ... Se você deu uma boa aprendizagem... se você fez...uma boa explicação, se você focou bem aquela dificuldade dele quando ele te deu resposta...nas outras demais avaliações que você fará com ele... eu acho que isso vai ter um retorno...

O discurso que a professora apresenta reforça a ideia de que há uma escuta sensível sobre os constrangimentos enfrentados pelos alunos entre si, quando realizam atividades individualmente. Mas, reconhece que essa oposição é desfeita quando os alunos assumem-se enquanto grupo. Ela introduz cenas do cotidiano que exemplificam as tensões existentes entre a identidade do sujeito e a identidade coletiva. É, pois, no reconhecimento de si como pertencente a um grupo que os obstáculos se diluem.

Eu acho que a importância da avaliação...assim, da resposta entre grupos é muito importante porque você tira mais deles do que no individual. Individual, eles se sentem muito retraídos...eles se fecham. E muitas vezes eles falam “Eu não sei, tia!” e abaixam a cabeça. É mais fácil falar que não sabem do que “Não entendi!” Eles ficam com medo de expor, entendeu? De falar o que entendeu e o colega vai e começa a rir deles. E falam “Não sabe, fulano!” E começam a criticar! Em grupo não! Não tem essa. Tipo assim “eu sei e o outro não sei”... quando um fala “não sei” o

outro também fala: “Também não sei não!” Mas, estando juntos, tipo assim, a gente está nesse barco. Acho que eles pensam assim “Estamos em grupo de quatro. Se você tiver coragem de falar não, também, falo não.” E eles sozinhos, individuais, eu acho que eles têm mais dificuldades...[...]Um desenvolve o outro...Entendeu?!

As expressões em destaque chamaram nossa atenção para a questão da oposição entre o “não sei” e o “não entendi” e a marcante presença da baixa autoestima nas relações de *ensinoaprendizagem*. A docente explica que os alunos optam por informar que “não sabem” ao invés de expressarem o que sabem (o que entenderam), pois eles receiam que seus colegas ridicularizem seus conhecimentos. E, por isso, optam por se autoanularem diante da professora e turma, reduzindo suas possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, a docente reconhece que, em grupo, os alunos compartilham seus “não saberes” e sentem-se mais à vontade para expressarem suas dúvidas e necessidades.

Ao perguntarmos sobre as troca de saberes entre os alunos, ou seja, o trabalho em parceria, a aprendizagem em pares, outra professora respondeu compreendê-lo como uma mediação que faz parte da rotina da sala de aula:

Essa mediação é constante! Muitas das vezes, até mais que a mediação com o professor. Por quê?! O professor é um só para trinta, para vinte e oito, né. Aqui eu tenho esse número pequeno, mas em turmas maiores, a gente precisa mesmo da mediação de outro aluno, né. A gente tem aquele... aquela visão tradicional de que o aluno só aprende quando é o professor que tá falando. Não! Às vezes ele aprende muito mais com o próprio colega que às vezes vai usar um desenho para explicar, vai usar uma linguagem muito mais simples do que a linguagem do professor.

A mediação do aluno na aprendizagem do colega, na opinião da professora, ocorre o tempo todo e independe do professor, [...]pois eles aprendem porque para aprender não precisa da mediação do professor. O próprio colega pode ajudar. Não precisa o professor dizer que o CA é o C com A. O colega que já é alfabetizado[...]

A respeito dessa mediação, a professora esclarece que há duas propostas de reagrupamento em andamento, uma que divide a turma segundo as necessidades de aprendizagem e, outra que desenvolve a aprendizagem em pares por meio da “monitoria”.

[...]a gente faz o reagrupamento com monitores. Eu pego um aluno que já lê e já escreve, né, e coloco com dois alunos que não leem e não escrevem. E esse aluno que já lê e já escreve, ele não realiza a atividade. Ele fica monitorando. Se é uma atividade de leitura, ele toma a leitura do colega. Se é uma atividade de construção de frases, ele deixa o colega construir e depois vai questionando o colega.

Essa professora justificou a necessidade de dividir a turma em dois grupos para que as atividades, que não atendem às potencialidades dos alunos, não se tornassem desestimulantes e, conseqüentemente, sem sentido. Ideia que se explicita na fala apresentada pela docente: *Porque eu não posso pegar esses alunos que já leem e já escrevem e trabalhar essas atividades de alfabetização. É incoerente! Eles vão ficar entediados... é uma coisa que não vai instigar, né, a criatividade deles.* A esse respeito é preciso esclarecer que as atividades não precisariam ser diferentes se houvesse uma proposta integrada de modo a incluir os diferentes conhecimentos.

Após o rico diálogo com essas duas professoras sobre como pensam a parceria em sala de aula, veremos em “Episódios” alguns exemplos de como os alunos se relacionam uns com os outros, como é a parceria professora-aluno(s) e de que forma as professoras atuam diante dessa possibilidade. As situações foram observadas nas três turmas e optamos por apresentar o evento e, em seguida, um comentário sobre o mesmo.

Episódio 1

[...] a professora perguntou sobre o dever de casa e pediu para olhar o caderno. Ao questionar Mateus, ele manifestou não saber do que ela estava falando. Ele pegou o caderno, conforme ordenado, e levou até à professora. Ela o abriu e, imediatamente, chamou a atenção dele por não ter feito o dever. Ele ficou surpreso e disse que não tinha visto. Pegou o caderno, em silêncio, e foi para sua cadeira no intuito de realizar a atividade. Gabriel se aproximou dele e pôs-se a ajudá-lo. Porém, a professora o repreendeu. Gabriel tentou argumentar dizendo que estava ajudando o colega, mas ela disse que tarefa de casa é para ser feita em casa. Mateus fechou o caderno, guardou em sua mochila e ficou sentado olhando para o nada. (C.C., p. 140).

Esta situação ocorreu nos momentos iniciais da aula, quando a maioria dos alunos estava almoçando no refeitório. O aluno Mateus ao pegar o caderno e começar a realizar a atividade, o fez espontaneamente, assim como, seu amigo Gabriel ao oferecer-lhe ajuda. Entretanto, ambos foram reprimidos nessa ação autônoma sob a justificativa de que a tarefa de casa precisava ser realizada em casa. Mais uma vez, confirma-se o desperdício das aprendizagens, da troca, da conversa e participação. Nessa lógica, os alunos não são reconhecidos como colaboradores do processo.

Episódio 2

Percebi que Vinícius estava com a folhinha de Anabela, fazendo a atividade por ela.

Pesquisadora: *Por que você está fazendo o dever dela?*

Vinícius: *Eu estou ajudando.*

Pesquisadora: *Mas é assim que se ajuda um colega?* (Tentei adotar um tom de curiosidade)

Vinícius: *É!*

Pesquisadora: *É assim que a professora ajuda vocês?*

O aluno permaneceu pensativo e nada respondeu.

Pesquisadora: *Como a professora faz?*

O aluno manteve-se em silêncio. Então, tentei prosseguir no diálogo...

Pesquisadora: *Quando ela quer ajudar ela pega a folhinha e faz o dever do aluno?!*

Vinícius: *Não!*

Pesquisadora: *Então, como se ajuda um colega?!*

Ele levantou e foi até a sua colega e mostrou para mim como era “ajudá-la”. E nos indicou que o “ajudar” envolvia um interagir, sentar-se ao lado, estar com o outro, saber que pode e deve ser aprendido no cotidiano da sala de aula. Vinícius fez algumas tentativas usando sua mão, emitiu alguns balbucios e decidiu segurar na mão da colega para que ela escrevesse o que ele sabia que devia ser colocado, mas não foi dito.

Eu tentei contribuir: *Explica para ela o que ela tem que fazer aí...*

Gabriel aproximou-se e, sem que eu o percebesse, acompanhava o diálogo. Ele, ao ver a dificuldade do colega em explicar, tomou a dianteira e deu algumas orientações que, rapidamente, Vinícius se apropriou da “tarefa de explicação” e dirigiu-se à colega. (C.C., p. 155-157).

Nesta cena, podemos perceber que o aluno Vinícius demonstrou preocupação com a colega Anabela que não estava conseguindo realizar a atividade. E, por isso, decidi por conta própria, ajudá-la da forma como sabia. Em minha mediação, o aluno buscou novas formas de ajudar, mas ainda não sabia como. Foi com a contribuição voluntária de Gabriel que ele aprendeu a como ensinar a colega.

A manifestação do pensamento do sujeito em linguagem verbal (oral e escrita) é um desafio, pois requer a busca de significados já construídos em sua fala interior e a sua reelaboração no plano verbal. É um rebuscado processo comunicativo que exige a construção do próprio pensamento enquanto a fala acontece. Quantas vezes já ouvimos ou, até mesmo, dissemos que sabíamos algo para nós mesmos, mas não soubemos explicar para alguém?! Saber algo para si é tê-lo mentalmente de modo condensado e amorfo. Explicitar nosso pensamento ao outro significa a ampliação e ressignificação do próprio pensamento em processo. De acordo com Vygotsky (1989, p. 86), isso ocorre porque “[...]a passagem da fala interior, extremamente compacta, para a fala oral, extremamente detalhada, exige o que se poderia chamar de semântica deliberada – a estruturação intencional da teia do significado.”

Uma situação parecida com essa ocorreu na mesma turma. Lucas veio até a minha mesa para pegar uma borracha e disse que havia feito tudo errado, referindo-se ao exercício de circular as palavras DOCE no texto. Ao questioná-lo sobre por que ele achava que estava tudo errado, falou que precisava apagar e copiar do quadro. Levei-o até sua mesa e perguntei o que ele achava que era para fazer. Ele ficou alguns segundos olhando para o quadro, circulo a palavra DOCE e aguardou que eu dissesse algo. Eu confirmei que era aquilo

mesmo e que ele precisava fazer isso com todas as palavras DOCE que aparecessem, conforme orientação da professora.

Percebi que Lucas não conseguiu explicar com palavras a ação do exercício, por isso, ele optou por me mostrar. Situações como essa exemplificam a necessidade em desenvolver a explicação falada, pois a partir dessa estratégia, dessa linguagem, o aluno poderá comunicar e evidenciar suas dúvidas, assim como, servirá de subsídio para a organização do pensamento durante a escrita.

Episódio 3

Tatiana foi ao quadro enquanto sua professora estava na mesa escrevendo. E, ainda apontando para o quadro, perguntava a colega o que ela já havia copiado: *Você tá onde? Aqui? Aqui? Quando você terminar, você me fala!*

Mas, Tatiana resolveu dar uma explicação e disse que ela só iria copiar a outra parte, com os desenhos, quando terminar a de cima. Apontou a banana e perguntou: *O que está escrito aqui? O que tá faltando?* E informa à colega que é para completar. (C.C., p. 48).

Por outro lado, nesta situação, Tatiana demonstra já ter se apropriado da “fala explicativa” e ajuda a colega a organizar o tempo e o espaço da cópia no caderno. Pois, ela já havia percebido que sua colega, sentada ao seu lado, se “perdia” ao copiar a atividade em seu caderno, invertendo a ordem das informações. Podemos perceber, também, que Tatiana leva a colega a pensar ao utilizar perguntas em sua explicação.

Episódio 4

Ana falou que disse as letras para Vívian. *Por quê?* (Perguntei). Ela respondeu: *Porque ela não sabe escrever.* Retruquei: *Mas, conhece as letras, né?!* A aluna respondeu: *Às vezes ela troca.* Eu continuei: *Mas, se foi você quem ditou as letras, a ideia era de quem?* Ela fez um gesto afirmando que a ideia da frase foi dela. Fiz mais uma pergunta: *E você leu a frase com ela?* Ela reconheceu que não e, no mesmo instante, assumiu essa tarefa, e acenou para a colega firmando o compromisso. (C.C., p. 78-79).

Esse episódio nos informa o quanto os alunos conhecem as necessidades de seus colegas e atuam, muitas vezes autonomamente, sobre essas lacunas de modo que todos possam realizar as atividades. Ana se importa com Vívian e, por isso, decidiu falar as letras para que sua colega fizesse uma frase, como estava sendo solicitado na atividade. A partir da minha mediação, entendi que a fiz perceber que a troca de ideias sobre o quê escrever poderia ter acontecido, pois ela se daria oralmente. Nesse caso, a explicação de Ana para Vívian ocorreu parcialmente, pois Vívian desconhecia o que havia escrito em seu caderno. Informações que nos ajudam a refletir se é na compreensão da ação que a ajuda se concretiza.

Ou seja, a ajuda ocorre quando alguém cria estratégias para que o outro entenda aquilo de que se fala.

Episódio 5

Paulo terminou sua atividade e a professora Alice, após corrigir o seu caderno, o elogiou para Gabriela que, por sua vez, fez o seguinte comentário: *Acabou? Parabéns! Agora, ajuda o colega! Quanto mais a gente ajuda, mais a gente aprende* (p. 102).

A professora Alice continuava ajudando os alunos no fundo da sala e pareceu não ter percebido o que estava acontecendo com a dupla Paulo e Adriano e, por isso, perguntou: *Paulo, você está em pé porque está mediando com o colega ou porque está atrapalhando? Só quero em pé quem estiver mediando com o colega!* (p. 103).

Na rotina desta turma, o aluno realiza a atividade independentemente e quando a finaliza é orientado a ajudar seus colegas. Destaco um trecho da fala dessa professora que me pareceu importante para entendermos a importância da ajuda na sala de aula: *Quanto mais a gente ajuda, mais a gente aprende*. Se for assim, por que continuamos a elaborar as mesmas atividades em que os mais rápidos e os que sabem são os únicos a ajudar os que ainda não acabaram e demonstram não saber? Por que não oportunizamos momentos em que TODOS possam ajudar e ser ajudados? Por essa razão, concordamos com Sampaio (2008, p. 170) ao afirmar que “[...] ajuda e o fazer em cooperação são fundantes para a aprendizagem [...] pois garante um *ensinaraprender* de modo compartilhado, possibilitando a criação de uma esfera de confiança, cooperação, cuidado e respeito entre os sujeitos.”

Episódio 6

Nesse dia, também circulei pela sala para acompanhar o modo como os alunos se apropriavam das marcas deixadas pela professora durante a correção. Ao perceber que um aluno passava para a nova folha um trecho de seu texto, com palavras agrupadas, da mesma forma que estava na folha corrigida, me aproximei e iniciei o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *O que é isso?*

Aluno: *Um traço.*

Pesquisadora: *E o que significa?*

Aluno: *Não sei.*

Diante dessa situação, pensei nos obstáculos enfrentados pelos alunos no exercício de interpretar as marcas deixadas em suas produções, pelos professores, que não acrescentam significados e nem colaboram para a reconstrução da escrita. Pistas que nos indicam a importância da correção ser dialogada. (C.C., p. 185-186).

Esse episódio nos ajuda a perceber que supomos demasiadamente que as nossas estratégias colaborativas, nesse caso são as marcas da correção, cumprem sua função de auxiliar no processo de revisão do texto. A conversa, nesse momento, se faria oportuna para discutir os sentidos atribuídos aos sinais deixados em seus textos. Percebi, depois, que alguns

alunos não se atentaram para as *setas, traços e X* deixados sobre os seus textos e copiavam em outro papel, o texto exatamente igual antes da intervenção.

Essas incoerências trazem, ainda mais, obstáculos à constituição de uma autoavaliação da aprendizagem por meio da auto-reflexão, pois sem os esclarecimentos necessários sobre suas atividades, os alunos não conseguem fazer uso da correção como mais um momento de aprendizagem. Esta forma de correção nos aponta para os usos e desusos que fazemos da escrita e, conseqüentemente, suas contribuições e decréscimos à compreensão mútua.

Vimos no decorrer deste trabalho inúmeras situações de parceria aluno-aluno e seus acréscimos ao processo *ensinoaprendizagem*. Embora, enquanto docentes, saibamos que também estabelecemos uma importante parceria com o aluno, na direção professor-aluno, o que ainda não sabemos é que essa parceria é mais produtiva quando também ocorre no sentido aluno-professor. Desse modo, é quando nos aproximamos e perguntamos como ele pensa, que nos são reveladas informações importantes sobre o processo.

4.4 E quando acontece o exame externo²⁴? Como fica?

No cenário escolar atual em que os exames externos se fazem presentes massivamente, a Provinha Brasil é um exemplo de mais uma entre outras preocupações que assombram o professor. Trata-se de uma prova diagnóstica elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira- INEP que foi implantada pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007²⁵. Essa prova é aplicada no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, isto é, para crianças de sete/oito anos que estão em processo de construção da leitura e escrita. Atualmente, esse instrumento visa diagnosticar os aspectos da

²⁴ Em conversa com a professora Benigna Villas Boas, tivemos a oportunidade de discutir a importância de incorporarmos ao nosso discurso uma clara distinção entre avaliação e provas/exames, uma vez que compreendemos *avaliação* por um processo abrangente e complexo. Desse modo, é importante esclarecer que embora dialoguemos com autores que optam por pronunciar *avaliação externa* (PARO, 2001; AFONSO, 2005; 2008), adotamos a orientação de Villas Boas porque concordamos que o termo avaliação não deve ser atribuído às provas e exames.

²⁵ Para obter acesso a essa portaria, às Matrizes de Referência da Provinha Leitura e Provinha Matemática e demais informações, consulte o site do INEP. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2013.

alfabetização e letramento referente à leitura e escrita e os conhecimentos da matemática, apresentando-se em duas versões: uma no início e outra ao final do ano letivo.

A Provinha Brasil é um exame em larga escala tal como a Prova Brasil - direcionada aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio- o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- ENADE, destinado aos alunos dos cursos de graduação²⁶. Embora devamos considerar sua importância diagnóstica, a incorporação da rotina do exame no cotidiano escolar deve ser iniciada de reflexões, tal como a apresentada por Barriga (2008, p. 47):

Porém o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais.

É importante destacar que a Provinha Brasil só é aplicada nos municípios quando os seus gestores aderem à ela voluntariamente. Entretanto, o que se observa é uma adesão em massa e a elaboração de outros instrumentos similares a ela que reforçam o mesmo e inculcam a cultura da prova e da verificação de seus resultados. É possível que, em Niterói, essa cultura ainda não tenha se enraizado em decorrência da proposta da organização em ciclos que prevê outros instrumentos avaliativos como, por exemplo, o relatório descritivo. Por outro lado, a pesquisa revelou que a escola em questão promovia semanas avaliativas e as crianças e a professora do segundo ano expressavam suas ansiedades com relação a essa prova.

- *Tia, tem prova hoje?! (C.C., p. 43)*

- *Tia, você tá aqui para nos ajudar a fazer a prova?! (C.C., p. 44)*

Foram com essas perguntas que os alunos do segundo ano me receberam no primeiro dia de observação na turma. Essa situação ilustra como uma *Semana de Atividades Avaliativas*, proposta pela escola e divulgada através de cartazes, pode trazer grande ansiedade e preocupação nos alunos. A associação que fizeram de que uma estranha tinha ido para avaliá-los ou que precisariam de ajuda para realizar a prova é um indicativo de que a

²⁶ Para obter mais informações sobre a Prova Brasil, ENEM e ENADE, consulte a página do Inep. Disponível em: www.inep.gov.br.

tarefa avaliativa, tal como foi apresentada aos alunos, não estava incorporada às atividades cotidianas.

Preocupação que não atingia aos alunos, apenas, pois a existência da Provinha Brasil provocou uma reorganização do trabalho docente, uma vez que a professora manifestou a necessidade em preparar seus alunos para realizá-la, como veremos nos fragmentos a seguir extraídos do caderno de campo:

Episódio 1- Procedimentos para a prova

A professora comentou: *Sabe por que vocês têm que fazer isso? Porque é ano de prova e vocês terão que fazer uma prova com outra professora... Vai vir aí a Prova Brasil... É ano de prova...* (C.C., p. 51).

A professora anunciou: *Hoje tem prova! Estudaram? Não acredito!* (Deduzo que alguns alunos devam ter balançado a cabeça negativamente) (C.C., p. 53).

E continua: *Agora, nós vamos fazer a primeira folhinha da prova. Hoje, eu vou escolher onde cada um vai sentar. [...] Hoje, não é dia de ter ajuda. Cada um vai fazer sozinho e nem vai precisar de ajuda* (C.C., p. 55).

A professora fez um comentário: *Olha, a gente tem que treinar a fazer provinha porque vocês vão fazer provinha com outra tia e ela não vai gostar da conversa e nem vai poder ajudar [...] E prosseguiu: Vamos combinar uma coisa? Quem souber a resposta, não vai falar. Não é para dar a resposta, não! Não é para falar senão atrapalha o colega* (C.C., p. 56).

Elisa insiste com os alunos: *Não pode juntar a mesa! Isso é pra todo mundo!* (C.C., p. 58).

Entendemos que existe um conhecimento sobre procedimentos que se faz necessário para a realização de provas que são: fazer sozinho, respeitar o tempo previsto para sua realização, não poder realizar consultas aos colegas e ao professor somente em último caso, não poder falar a resposta em voz alta e outros aspectos que têm sido cada vez mais consolidados e valorizados pelas políticas de exames. Ou seja, vemos muito mais do que a tentativa da uniformização do conhecimento e observamos as inculcações dos modos de fazer que exigem uma preparação específica para sua realização, como podemos notar na preocupação da professora: *Por isso que a gente até optou por fazer a semana de avaliação aqui. Para eles irem se acostumando. Porque a realidade é isso: ser avaliado.* (C.C., p. 22).

Do mesmo modo, encontramos essa preocupação na equipe de professores que trabalham na Escola da Ponte, pois são obrigados pelo Ministério da Educação a realizar provas escritas, conforme afirmaram.

Quando tal acontece, temos a preocupação de prepará-los minimamente para aquilo que eles não estão habituados. Trata-se de preparar nossos alunos para

a ‘formatação inerente à realização das provas escritas’ e não no que diz respeito aos conteúdos escolares. (PACHECO; PACHECO, 2012, p. 73).

A partir dessa fala, entendemos que a forte negativa à realização de provas externas e classificatórias deve-se ao compromisso estabelecido coletivamente com o projeto pedagógico que defende uma avaliação contínua, processual e formativa. E diante da impossibilidade de não realizá-la, a “preparação” que realizam diz respeito, apenas, aos rituais que o “fazer a prova” exige. Diferentemente da professora que orienta os alunos a realizar um estudo específico para a prova evidenciando o descolamento dessa atividade avaliativa do processo de *ensinoaprendizagem*.

O evento que será apresentado corrobora no entendimento de que uma única avaliação, mesmo sendo elaborada pela própria professora da turma, não consegue contemplar as necessidades dos alunos e trazer desafios na mesma proporção. As diferenças dos tempos e modos de aprender exigem estratégias avaliativas, também, diferenciadas.

Episódio 2 – Reações dos alunos diante de uma prova da turma

A professora descobriu a troca de folhas entre Daniel e um menino e conversou com este sobre o que ele entendeu do combinado. E falou: *Hoje, a gente fez o combinado de fazer sozinho!* (Continua, calmamente, conversando com o menino. Quer saber se ele trocou ou se foi Daniel que pegou.) Daniele mostrou a sua prova para mim e falou: *Olha tia! Eu fiz sozinho!*

Tatiana, por sua vez, falou alto: *Ai, gente, que prova chata!*

Daniel, após a troca das folhinhas, estava em minha mesa pedindo que eu o ajudasse a escrever seu nome todo. O orientei a colocar as letras que lembrasse... mas ele insistia em dizer que não sabia. O pânico tomou conta dele e ele sentou na cadeira ao lado da minha e passou a última hora chorando e soluçando. (C.C., p. 52).

Diante de percepções tão distintas dos alunos sobre a atividade avaliativa e o contexto criado em torno dela, há muitas perguntas que devem ser feitas para que ressignifiquemos a importância conferida aos moldes dessas avaliações: o que essa prova contribuiu para que Daniel e Tatiana avançassem em seus conhecimentos? Que significados trouxe àqueles que não conseguiram realizá-la sozinhos, conforme a orientação dada?

No caso de Daniel, a avaliação contribuiu para aumentar sua ansiedade e evidenciar o que ele não sabia, tornando-se uma experiência negativa quando suas estratégias de subversão são reveladas a toda turma e contestadas pela professora. Para Tatiana, a atividade foi monótona por ser fácil demais. Os dois alunos que representam os extremos não contemplados pela atividade, *o inseguro e a autônoma*, informam que há muito em comum nas consequências que podem ser propagadas por essa proposta: o desinteresse.

Esses fragmentos anunciam algumas das expectativas, ruídos, incompreensões, desejos e anseios que atravessam uma sala de aula e que surgem a partir dos discursos construídos em torno de ou na presença de uma prova externa e interna elaborada pela professora. Questões que ganham contornos por meio de lentes que priorizam a percepção dos alunos e que revelam a necessidade da história ser contada por aqueles que a encarnam e foram excluídos da narrativa.

A Provinha Brasil foi aplicada pela pedagoga da escola, em junho, em um dia de ausência da professora da turma, afastada por licença médica. Em consulta aos registros, verificamos que a pedagoga mencionou que alguém da FME viria aplicar a prova e que só assumiu essa tarefa em razão do não comparecimento do aplicador. Mas, não ficou muito claro para a professora da turma, e nem para mim, se ela poderia acompanhar a prova se estivesse presente.

Ao acompanhar a realização das duas “provinhas” que ocorreu no mesmo dia, a primeira de Leitura e a segunda de Matemática, pude verificar que a pedagoga precisou “chamar a atenção” dos alunos, constantemente, pois eles compartilhavam a resposta em voz alta e saíam o tempo todo do lugar. Tarefa que impôs um intenso desgaste, pois a pedagoga não sabia o nome de todos os alunos, o que a fez adotar um tom enérgico para estabelecer maior controle sobre a turma: *Vocês esqueceram que não pode falar?! Não pode falar! Não pode falar! [...] Quem falar não vai brincar lá fora! [...] Quero todo mundo mudo, sem nenhuma palavra! [...] Não pode esquecer as regras. A regra é ficar quieto! (C.C., p. 90-91).*

No intervalo de uma provinha e outra, conversei com a pedagoga sobre algumas interpretações possíveis nas questões da Provinha Leitura. Ela, por sua vez, acrescentou outra questão que, para ela, dava margem a várias opções. Diante de tantas incompreensões, refleti: era para ser um enigma?!

Para aplicar a prova, a Pedagoga seguiu as orientações no caderno do aplicador que, inclusive, trazia exatamente o que precisava ser falado para o aluno realizar a questão. Mas, na Provinha Matemática verificou-se maior agilidade na resolução das questões pelos alunos que ignoravam as orientações que estavam sendo dadas.

Alguns alunos abriram a prova e começaram a fazer, deduzindo pela cena o que se pedia. A pedagoga ao notar que alguns já haviam começado, falou que estavam fazendo errado, pois eles não ouviram a orientação. Observei que Fábio tinha marcado a opção com o número 5 que representava a quantidade de crianças numa fila, mas ao ouvir a pedagoga dizendo que

quem se antecipou fez errado, ele apagou. Após ela dar a orientação, ele exclamou irritado: *Então, é 5!* (C.C., p. 90)

Observei que alguns alunos avançavam mais rapidamente e ensaiavam suas hipóteses. Porém, descobriram que precisavam aguardar a orientação da pedagoga para validar/legitimar suas respostas. Ou seja, ficavam reféns da orientação coletiva e não podiam realizar a prova com autonomia. Aqui, outra indagação é lançada: por que os alunos não podem realizar a prova autonomamente?!

Pedro já havia fechado a prova, faltando, ainda, duas questões a serem “explicadas” e ficou de lado puxando conversa. Ele falou: *Eu acabei!* A pedagoga, não pegou sua prova para verificar, mas esbravejou: *Então, fez errado porque você nem sabe o que é para fazer.* Mais adiante a pedagoga mencionou que ele havia acertado. (C.C., p. 92).

Mas, a reação de maior incômodo que essa prova trouxe aos alunos foi em uma das últimas questões de matemática. Nesta, o aluno precisava marcar a opção que indicava o dobro de bonecas que apareciam na figura. Entretanto, para a surpresa deles, eles não sabiam o que significava dobro:

Renata, ao meu lado, exclamou: *O quê?!*
Ruan formalizou a dúvida: *O que é dobro, tia?!*
Professora: *Então, é isso que a questão está pedindo...*
(Ela releu a questão e utilizou o termo “dobrar” e repetiu três vezes seguidas)
Silêncio de novo!(C.C., p. 91).

Como pudemos ver, a Provinha Brasil causou grandes tensões na turma, inclusive, alterando as relações com a avaliação interna. Contudo, apesar de sua intensa interferência nos processos de *ensinoaprendizagem*, observou-se, também, que outras experiências apontavam para as avaliações integradas às atividades do cotidiano, na perspectiva formativa como, por exemplo, a correção individual (no caderno) e a correção coletiva (no quadro)²⁷.

Iniciou a correção do exercício do quadro e apresentou uma dinâmica interessante com a participação ativa dos alunos. Ela disse: *Grupo 1 leia o texto e o Grupo 2 acompanha.* Achei que tinha perdido algo, pois todos os alunos agiram como se já fizessem isso há muito tempo. Cheguei a pensar que eles se confundiriam nessa tarefa coletiva, mas a dinâmica funcionou como um coral. Observei que os alunos que pertenciam ao grupo 1 são os que conseguiam ler com facilidade e autonomia. E os que pertenciam ao grupo 2 apresentavam um tempo de leitura mais demorado ou ainda em processo. No exercício de número 2 havia um complete sobre a interpretação

²⁷ Sobre os procedimentos de correção das atividades, individual e coletivamente, consultar o apêndice metodológico.

do texto e a dinâmica foi que todos lessem a frase e o grupo 2 completasse com a palavra correta e informasse a escrita da mesma (C.C., p. 71).

Essa dinâmica expressa, aparentemente, uma “classificação formativa” que pode acontecer em sala para a realização de tarefas coletivas. Essa situação nos ajuda a pensar no encaminhamento e orientação diferenciados que se fazem necessários para que todos participem e tenham reconhecimento e prestígio por realizá-la bem. De nada adiantaria se a professora exigisse de todos a “mesma participação” quando sabe que seus alunos atravessam momentos de aprendizagem distintos. A classificação adotada pela professora em grupo 1 e grupo 2, que poderia aos olhos mais apressados julgá-la por uma segregação entre os mais “fortes e aptos” e “fracos e menos aptos”, também informa uma observação atenta, uma busca formativa por inserir todos na atividade. Essa dinâmica revela a preocupação da professora em dar oportunidade a todos de contribuírem com o seu saber numa tarefa conjunta.

A Provinha Brasil é mais um instrumento avaliativo, como outros por aí, que pode ou não proporcionar reflexões e aprendizagens mediante o posicionamento docente sobre ela e seus desdobramentos. Até o encerramento da pesquisa em 2012, não soubemos de atividades realizadas com os alunos dessa turma a partir da Provinha. Entretanto, em conversa por telefone com a professora do segundo ano, descobrimos que ela acompanhou seus alunos no grupo de referência e utilizou a primeira versão da Provinha em sala para rever as incompreensões dos alunos, fazer esclarecimentos e promover aprendizagens, incorporando-a a uma tarefa coletiva.

Conforme dissemos, a Provinha Brasil está prevista para ser realizada em duas etapas no mesmo ano letivo. A segunda etapa que deveria ter ocorrido no final do ano de 2012 não aconteceu devido a atrasos na entrega do material pelo INEP. A orientação recebida indicava a realização da segunda versão da Provinha Brasil no ano seguinte pelos alunos que estavam iniciando o terceiro ano do Ensino Fundamental, em caráter excepcional. Até o dia 17 de março de 2013, momento em que conversei com a professora por telefone, ainda não havia sido aplicada a segunda etapa da Provinha Brasil.

5 É POSSÍVEL UMA AUTOAVALIAÇÃO COLETIVA/ DIALOGADA/ COMPARTILHADA?

“[...] nós avaliamos não para nós mesmos mas para os outros e através dos outros.” (BAKHTIN, 2003).

Discute-se neste capítulo o entrelaçamento do sujeito e seus pares na constituição de sua linguagem, sua identidade e formação humana. O sujeito é problematizado como um ser atuante em sua própria história e na história coletiva e, por isso, ele a constitui e é por ela constituído. No contexto escolar, entende-se que a autoavaliação dialogada é a mediadora e propiciadora de aprendizagens interdependentes.

Atualmente, a interdependência mundial de nações tem feito com que diferentes grupos sociais estabeleçam como suas referências, as referências de outrem para seu desenvolvimento. No cenário das políticas educacionais, avolumam-se os exames externos que visam à padronização da verificação da aprendizagem dos alunos e exercem um forte poder coercitivo na conduta dos educadores e educandos. O que essa política propaga é o apagamento dos sujeitos e sua história e a dissolução de suas práticas transformadoras.

5.1 Reflexões sobre a constituição do indivíduo na coletividade: um diálogo entre Bakhtin, Elias e Freire

Apresentaremos nesta seção uma discussão sobre as práticas avaliativas a partir da concepção de linguagem de Bakhtin e a prática educativa dialógica e reflexiva defendida por Freire. Norbert Elias, nessa conversa, adensa os vínculos que liga um ser humano a outro mediante sua dependência e necessidades, e esclarece que a transformação social advém de um grupo/sociedade e não de indivíduos isolados. Entre as muitas possíveis, serão apresentadas algumas reflexões voltadas à escola e à sala de aula com intuito de contextualizar algumas questões trazidas por Elias, Freire e Bakhtin.

Elias (1993; 1994) evidencia, em suas obras, uma preocupação com a compreensão dos processos e a singularidade dos acontecimentos históricos. Para o sociólogo, a mudança

social acontece em diferentes ritmos, visto o longo processo que percorre e acaba assumindo pouca expressividade pela sua lentidão. Ele defende uma interpretação social com foco na forma como os indivíduos atuam no corpo social, problematizando tanto as particularidades quanto as grandes transformações.

Elias e Bakhtin podem ser considerados representantes da Nova História Cultural que enfoca as representações e práticas de homens que dão sentido ao mundo e a si próprios coletivamente. Não é difícil perceber que esses autores compartilham termos muito próximos como *interdependência* e *rede* (ELIAS, 1993; 1994), *intertextualidade* e *trama* (BAKHTIN, 2003; 2006). Enquanto o primeiro põe em evidência o processo histórico das formações sociais, o segundo destaca o papel da linguagem dentro desse processo, ou seja, na mediação, constituição e transformação dessas relações. Para Bakhtin, a fala é social, pois toda comunicação origina-se de contextos sociais. A linguagem produz e é produzida pela interação social imersa em forças sociais.

Freire apresenta, em inúmeras obras, um forte discurso político voltado à educação, pois defende uma participação ativa dos sujeitos para sua emancipação por meio de práticas dialógicas. Propõe, ao reconhecer essas forças que desequilibram as relações sociais e silenciam os sujeitos, uma prática educativa emancipatória.

Freire e Bakhtin construíram suas ideias em bases marxistas, por isso, existem muitos pontos de interseção em suas obras. Ambos concebem a linguagem como produto coletivo, ou seja, um fenômeno social, que se constitui dentro de um contexto ideológico. Para eles, a palavra, falada ou escrita, é atravessada por signos ideológicos cujo sentido é determinado nas relações situadas. Nesse sentido, a linguagem pressupõe um jogo de trocas, sendo assim, é na presença do eu e do outro que ela se apresenta como interação. Ou seja, a linguagem se constitui enquanto processo histórico e produto humano, ela é dialógica e ideológica, tendo em sua essência o caráter inconclusivo, inacabado e incompleto.

Os três autores apresentam uma discussão em que a interação entre os indivíduos/sujeitos é determinante na transformação social e essa, por sua vez, repercute na transformação dos mesmos. Concordam que o indivíduo exerce uma importante participação na construção histórico-social e é também resultado desse processo. A contribuição teórica desses autores é vasta, mas, no momento, intenta-se apresentar nuances da perspectiva sociológica, filosófica, discursiva, política e pedagógica voltada à autoavaliação e enriquecer sua fundamentação. E assim, esclarecer que a concepção de avaliação que adotamos, vincula-

se a uma concepção de educação e de linguagem que se sintonizam, e elas encontram-se referendadas numa visão filosófica e sociológica que as legitimam.

É possível perceber nos textos de Elias, Freire e Bakhtin uma recorrente menção às relações de poder atravessando as diferentes formações sociais e contextos históricos. Nessa discussão é importante definir os papéis que indivíduo e sociedade desempenham. Elias (1994) rejeita a formação sócio-histórica condicionada e questiona as visões extremistas da versão subjetivista, calcada no isolamento do indivíduo, e o pólo oposto expresso na versão determinista social, respaldada pelos efeitos e interferência social na formação dos sujeitos. Abordagens amplamente difundidas: a primeira, calcada no modelo racional, que entende as intenções e ações dos indivíduos, e das instituições criadas por eles, como determinantes na formação social. A segunda, contrária a essa, elimina por completo a participação do indivíduo e concebe a sociedade como um organismo vivo e autônomo, supra-individual. Através desse pensamento, percebe-se que sua leitura social é complexa, pois intenta ultrapassar as antíteses e as fragmentações.

O *processo civilizador* diz respeito à forma como as sociedades inculcam na formação dos sujeitos uma complexa trama de autocontrole advindas do controle social. A crescente interdependência dos grupos e sujeitos gera, por sua vez, a complexificação das regras sociais, exigindo dos indivíduos um ajustamento da conduta e a necessidade de auto-repressão para alcançar um comportamento mais equilibrado. Portanto, nessa perspectiva, o autocontrole, consciente e inconsciente, é decisivo nas relações sociais.

O processo civilizador decorre do imperativo de continuidade da teia social, em que tece e destece, é tecida e destecida por todos, pois “[...] nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico de seu comportamento.” (ELIAS, 1993, p. 270). Porém, acreditar que toda interferência social nos modos de convivência cumprem o objetivo de atender às necessidades da coexistência humana e cooperação é um erro. Uma vez que os códigos sociais estão impregnados de tensões e contradições, é possível que na teia de interdependência exista a preponderância de interesses de alguns grupos sobre outros.

Elias esclarece que existe uma ordem invisível regulando as ações dos indivíduos que lhes permitem, mediante a posição e função social que assumem, uma atuação mais ou menos restrita e autônoma. Por isso, ele afirma que a “[...] margem individual de decisão pode variar

consideravelmente [...]” (ELIAS, 1994, p. 50). A respeito dessa variação, o autor diz que embora ela possa ser elástica, não é ilimitada.

E aquilo que chamamos ‘poder’ não passa, na verdade, de uma expressão um tanto rígida e indiferenciada para designar a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas (Ibid, 1994, p. 50).

O entrelaçamento dos indivíduos é um processo ativo que envolve a delimitação da própria atuação social e atuação de outros, de modo que ao transformar a sociedade o indivíduo também se transforma. Como nos informa Elias (1994, p. 52) “O que é moldado pela sociedade também molda, por sua vez: é a auto-regulação do indivíduo em relação aos outros que estabelece limites à auto-regulação destes.” É no processo de jogar com os elementos sociais que os indivíduos constituem a individualidade. Portanto, a individualidade e o condicionamento social constituem e são constituídos reciprocamente dada a sua interdependência.

Bakhtin (2006) reconhece o poder que as palavras emanam, pois estão carregadas de signos ideológicos, extremamente disputados no plano verbal e social. A apresentação de Marina Yaguello na introdução da obra desse autor é muito esclarecedora, por isso, sua explicitação é aqui compartilhada:

Se a fala é o motor das transformações lingüísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (Ibid, p. 7).

Na perspectiva de Freire (2005; 2007), a sociedade está imersa no paradigma dominante de hierarquização de saberes, reproduzindo papéis sociais de dominação e subordinação firmados na concepção bancária da educação. A prática bancária faz depósitos que visam à transformação dos sujeitos em objetos, disciplinamento, permanência, alienação, mistificação da realidade e imersão das consciências numa abordagem vertical, antidialógica e opressora.

5.1.2 Por uma prática avaliativa coletiva: a autoavaliação dialogada

Na tentativa de ampliar nossa discussão sobre a autoavaliação da aprendizagem com a participação de outros sujeitos, alunos e professora, buscamos as compreensões das docentes partindo da questão “É possível uma avaliação compartilhada com os alunos?”

Em entrevista, uma professora relatou uma situação que exemplifica a possibilidade de um estudante se autoavaliar de modo inferior, isto é, negativamente, à avaliação que realizam sobre ele. A essa autopercepção, cujos critérios se distanciam da heteroavaliação e revelam ausências, chamaremos de **subavaliação**. E ela pode se expressar confrontando-se nos dois sentidos, tanto do *auto* para o *hetero*, ou seja, do aluno para o professor, quanto do hetero para o auto, do professor/ alunos para o aluno. No caso em questão, o aluno realiza sua autoavaliação e considera merecedor de algumas sanções a si próprio como, por exemplo, não participar de uma comemoração, como veremos a seguir. Momento em que a intervenção do professor é fundamental para que outros pontos de vista sejam acrescidos à sua avaliação.

A diretora chegou e perguntou: Mateus, você tá merecendo participar dessa festa? Ele falou que não. Ele se autoavaliou como um aluno que não merecia estar ali. Eu avaliei que ele merecia pelo avanço que ele teve, né. Avanço não só na parte cognitiva, mas na parte social, da disciplina. Mas, ele estava se cobrando demais. Eu acho que o avanço que ele teve pra ele ainda não foi o suficiente pra ele participar daquela festa.

Por outro lado, existe a possibilidade de alguns alunos considerarem inquestionáveis suas ações e não reconhecerem os ajustes necessários para uma convivência melhor e desenvolvimento de suas aprendizagens. Neste caso, os critérios adotados levam o sujeito a se avaliar positivamente sem relacionar-se ao contexto em que está inserido, contrastando com a avaliação que realizam sobre ele. Essa autopercepção extremamente favorecedora o leva a uma **superavaliação**. E mais uma vez, é importante esclarecer que essas duas variáveis, *subavaliação* e *superavaliação*, coexistem na avaliação que os sujeitos, alunos e professores, realizam e alcançam nuances e intensidades diferentes dependendo do tempo, contexto e em que direção se realizam. Por isso, o diálogo de percepções e conhecimentos torna-se uma prática necessária à conjugação do individual e o coletivo, de modo que não haja apagamentos de experiências decorrentes da submissão ou sobreposição ao outro.

Grosso modo, estamos discutindo aspectos que deflacionam e inflacionam a avaliação dos sujeitos quando estes se distanciam de seus pares e não negociam suas percepções de si mesmos e as expectativas que se estabelecem sobre eles. Mas, é preciso ir mais além nessa

discussão, pois a situação narrada põe em relevo uma autoavaliação provocada por estratégias de autocontrole subsidiadas por reguladores externos como o prêmio e o castigo.

A professora reconhece que não é só o aluno que pode estabelecer *superexpectativas* em suas aprendizagens ou desacreditar-se por completo. Porém, quando é o professor que traça metas incompatíveis ao aluno, seja além ou aquém, os prejuízos podem ser muito maiores.

Às vezes, o professor também...Ele... às vezes, ele quer exigir do aluno aquilo que ele não pode dar...ou então, o contrário, às vezes, ele não exige daquele aluno... mas aquele aluno tem muito mais para dar, né. O nosso aluno se avaliando é muito melhor porque ele sabe de seus limites e até onde ele pode ir.

Então, podemos compreender que ocorre uma intensa negociação entre as expectativas do professor e do aluno no processo *ensinoaprendizagem*, ou seja, sobre suas potencialidades e limites. Há sempre um risco de alunos e professores se perderem na *subavaliação* e na *superavaliação*, portanto, o diálogo e a negociação são as estratégias avaliativas mais indicadas para se desenvolver o equilíbrio nessas relações, isto é, coletivamente.

Outra professora tece importantes considerações sobre a “autoavaliação individual”:
A autoavaliação te dá o caminho a seguir. Então, ela é muito importante. Então, a primeira coisa a fazer no aluno é a autoavaliação individual ou em grupo. Mas, o sucesso maior é em grupo, de dois, de três. Eles respondem melhor do que sozinhos. Sozinhos eles se criticam...
Ao reconhecer que o aluno sozinho pode encontrar impedimentos à sua aprendizagem, a professora entende que em grupo essa autoavaliação se torna mais favorável.

Pistas que nos ajudam a pensar que há momentos em que a individualização do processo *ensinoaprendizagem* não é o caminho mais adequado. E com relação à avaliação, vimos que os próprios alunos podem assumir condutas classificatórias e excludentes entre si. Relações de julgamento sobre o outro que podem propagar outros sentidos quando o outro, *ele*, se dilui em *nós*.

Partindo dos pressupostos de Freire (2005; 2007), entendemos que a autoavaliação dialogada constitui-se como estratégia pedagógica em que o discente, colocado em situação de produção de narrativa sobre sua própria aprendizagem, busca a fala alheia para compor a sua própria. Recorremos ao diálogo para o desenvolvimento da autonomia avaliativa porque é uma das principais formas de interação verbal, como nos fala Bakhtin (2003), e à linguagem oral por possibilitar participação de todos os alunos, diferentemente da escrita no início da

escolarização. Envolvidos nessa experiência discursiva, eles posicionam-se ativamente, produzem significados e aprendem de um jeito solidário a avaliar e ser avaliado.

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

A fala é o palco de confluência dessa interdependência, pois as vozes que atravessam o tempo e o espaço e ecoam na sala de aula transformam-se numa voz coletiva que se metamorfoseia continuamente. As vozes avaliativas incidem na forma como esse sujeito se percebe, ampliando e limitando sua atuação através da interdependência das relações e do controle social instaurado.

Similarmente, a fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente *sua* e que, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros, uma expressão da rede humana em que ela vive. [...] E dessa maneira esse eu, essa ‘essência’ pessoal, forma-se num entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo e realização constantes, numa **alternância de dar e receber**. (ELIAS, 1994, p. 35-36, grifo nosso).

Tem-se observado, em grande parte das salas de aula, a predominância do exercício de receber envolvendo passividade: o aluno recebe a avaliação da professora, a professora recebe a avaliação da escola; a escola recebe a avaliação das diferentes instâncias governamentais e o país recebe as referências externas à sua realidade para definir suas necessidades educativas e de desenvolvimento. Embora, haja profundas influências na cultura escolar a respeito do distanciamento do outro e sua capacidade responsiva, como aquele que não pode falar/participar/ agir/ transformar, essa não é a única história.

É mediante cada posição e função social que o ser humano assume no tecido social que ele desenvolve sua capacidade de responder, concordar, discordar, narrar, expressar seu conhecimento de mundo. Para Bakhtin, o enunciado é a materialização de um discurso dirigido a outro, cumprindo sua função social em situações concretas.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. [...] **É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições**. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 297, grifo nosso).

Cabe ao projeto educativo municiar o falante com diferentes estratégias investigativas - porque precisa desvelar os elementos que compõem sua aprendizagem - e comunicativas

para que de posse delas ele consiga definir as que traduzem sua intenção discursiva, pois “A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Por quanto tempo mais será permitida uma educação opressora que deslegitima os saberes que os educandos trazem sobre si mesmos, ou os impede de alcançá-los e reconhecê-los, e os mantém na ignorância da própria identidade?! É preciso oportunizar aos alunos, sujeitos, a descoberta de si próprios através da retomada reflexiva de suas experiências, em que ele vai se descobrindo, manifestando e configurando em palavras sua conscientização, sua percepção crítica de si mesmo, em companhia, pois ela se constitui como consciência de mundo. A identidade do sujeito é construída coletivamente através da palavra, pois, “A palavra, porque lugar de encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo.”(FREIRE, 2005, p.19-20).

Corroborando para o entendimento de que a consciência individual é constituída no encontro de outra consciência, em outras palavras, de que a individualidade só nasce dentro de uma coletividade, Bakhtin informa que:

A princípio eu tomo **consciência de mim** através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] assim a consciência do homem desperta envolvida pela **consciência do outro**. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independente do *eu* e do *outro* (BAKHTIN, 2003, p. 373-374 grifos nossos).

Desse modo, dizer a sua palavra sugere, também, avaliar-se com autonomia, olhar e identificar sua trajetória na busca por conhecimento, identificar os avanços e retrocessos, narrar sua própria experiência. Pois, como nos ensina Freire (2005, p. 12), “[...] na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história.” E desse modo, dá existência às palavras de seu mundo e ganha a autonomia de sabê-las e dizê-las no momento oportuno.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 107).

Freire entende que todos nós devemos nos responsabilizar pela nossa história, apesar de todos os obstáculos que visam o nosso silenciamento e passividade, precisamos tomar consciência da condição social em que estamos implicados para poder construir outra história. Portanto, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2007, p. 19, grifos do autor) enfatiza que

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de *determinismo*[...]

Bakhtin (2003, p. 374-375) também acredita que todos os homens podem encontrar meios e deles fazer uso para romper com a determinação social imputada por outros. De tal forma, entende que “Quanto melhor o homem compreende a sua determinidade (a sua materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e da realização de sua verdadeira liberdade.”

A autoavaliação compartilhada/dialogada, compreendida numa abordagem freiriana e bakhtiniana, oportuniza “a intersubjetivação das consciências” provocando a oposição e complementaridade da consciência de si e consciência do outro, simultaneamente. Freire (2005) afirma que antagônico a esse movimento está o monólogo que propaga o isolamento e, conseqüentemente, o fechamento da consciência. Para ele, a solidão, todavia, não pode ser confundida com isolamento, pois, por meio dela os sujeitos reinventam as possibilidades do diálogo, representa, portanto, a internalização da consciência do mundo. Quanto mais intersubjetiva-se, mais o sujeito desenvolve sua subjetividade, ou seja, diferencia-se e individualiza-se. Isto é, “[...] o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro”. Intersubjetivar-se é dialogar. É através do diálogo que ocorre o “reconhecimento de si, no outro.” (Ibid, p.17).

Elias (1994, p. 39) pode nos ajudar a perceber que a autoavaliação é constituída por inúmeras outras vozes sociais de diferentes tempos históricos e espaços sociais. Portanto, não é uma atividade individual, pois “[...] a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer *nós*.”

Sobre isso, Elias (1994, p. 57) pontua que

[...] cada pessoa só é capaz de dizer ‘eu’ se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer ‘nós’. Até mesmo a ideia ‘eu sou’, e mais ainda ideia ‘eu penso’, pressupõe a existência de outras pessoas e um convívio com elas – em suma, um grupo, uma sociedade. [...] As funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como ‘eu’, ‘você’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’, e ‘eles’ são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função do ‘nós inclui todas as demais.

O exercício de autoavaliar-se envolve a percepção do *eu* em constante relação com um *nós* e, para tal, envolve a interpretação dos referenciais de convivência, de aprendizagem, de interesses e desejos do *eu-nós*, ou seja, implica uma negociação.

A criança, ao entrar na escola, se depara com inúmeras situações em que seu autocontrole é exigido para o desenvolvimento de seu pertencimento ao grupo. O convívio com um grupo cada vez maior de pessoas favorecerá ao aperfeiçoamento de suas estratégias adaptativas aos diferentes contextos. Da mesma forma que aprenderá os mecanismos para imprimir sua percepção no coletivo e propagar transformações.

Tendo em vista que a autoavaliação atua na internalização do diálogo, nutrido pela participação do outro, entende-se que não se trata de uma tarefa solitária e individual porque não há exclusão das vozes dos participantes. Pelo contrário, constitui-se numa tarefa coletiva que instrumentaliza o próprio falar, pois,

Todo o trabalho de tomada consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa ‘desprender-se’ do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de auto-regulação, e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares, dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação. (HADJI, 2001, p. 104).

Compreendendo a sala de aula como um grupamento social em que cada aluno exerce influência sobre outro e todos partilham de um projeto comum, a função social que se espera que cada um adote com relação ao outro é o co-aprender que pressupõe um co-avaliar. A ligação entre aprender e avaliar está presente na concepção de uma educação dialógica e inclusiva, defendida por Freire (1994; 2005) e de uma avaliação formativa desenvolvida por Fernandes (2006) e Hadji (1994; 2001).

Cada integrante desse grupo - quer sejam alunos e professor e os demais sujeitos que interferem nessa relação, mas não estão diretamente implicados na sala de aula - exerce uma função qualitativa na sua própria aprendizagem e na aprendizagem dos outros.

Sabendo que toda aprendizagem envolve uma mudança, podemos supor que toda mudança propaga aprendizagens. O processo de transformação e mudança é intrínseco às formações grupais, pois são propagadas no encontro dos sujeitos e suas relações. As interações humanas propagam *fenômenos reticulares* e, por sua vez, transformam a própria relação. O termo *reticular* designa aquilo que se assemelha a uma rede, que tem linhas e nervuras entrecortadas. Sugere, portanto, uma tessitura que envolve todos os elementos que a compõe e que cada uma das partes define e é definido pelas outras, ou seja, uma relação recíproca de dependência no processo de constituir-se e transformar-se (ELIAS, 1994).

O que pensa o aluno sobre as avaliações que recebe? O que pensam os pais, os professores e a escola sobre os exames externos? Para tentarmos responder a essas questões, uma opção é a autoavaliação aprendizagem e institucional, pois assumem-se como estratégias discursivas ao possibilitar aos sujeitos dizer a sua palavra e estabelecer novas conexões.

A definição de quem somos, onde estamos, o que sabemos, o que ainda não sabemos, as nossas potencialidades e limitações, entre outros, são interpretações particulares de cada indivíduo, seu eu circunscrito à dinâmica social específica. Um estudante ao apresentar-se pela frase “Eu sou fulano de tal e aluno da escola tal”, informa que pertence a uma determinada família e uma determinada escola. Logo, sua identidade vincula-se à identidade de outros sujeitos. De forma similar, numa autoavaliação, o aluno só é capaz de informar o que alcançou ou não dentro do esperado, se tiver consciência do que se esperava dele, ou seja, das expectativas traçadas para o grupo e cada um individualmente.

Para que a autoavaliação ou a narrativa do que pensa cada aluno, aconteça, ou ainda, para que cada um possa definir e expressar sua própria identidade, Elias nos deixa como pista a questão do convívio. O que envolve a convivência entre pessoas? Em consulta aos dicionários *on line*, identifica-se expressões como *viver em proximidade, familiarizar-se, estabelecer intimidade com outrem*. Sem essa convivência e o estabelecimento de vínculos, como seria possível conhecer e perceber o outro e a si mesmo e, por fim, avaliar?! Por outro lado, essa convivência é incapaz de prever as ações e seus efeitos no encontro social. Elias (1994, p. 57) afirma que “[...] a entremeação dos atos, planos e propósitos de muitos ‘eus’

origina, constantemente, algo que não foi planejado, pretendido ou criado por nenhum indivíduo.”

O processo da autoavaliação dialogada conjuga imprevisibilidade em função de uma característica das ações coletivas. Inicialmente, a professora traça um plano, define um tema e um tempo para conversa, mas o encontro das diversas vozes avaliativas produz algo maior que não pode ser controlado porque obedece à outra ordem que não é a da diretora ou orientadora pedagógica, da professora, dos pais ou de nenhum aluno em especial. Um jogo em que as regras vão sendo criadas enquanto se joga. E por que devemos jogá-lo? Para que todos se percebam como parte de uma teia em que se prendem múltiplos significados.

A sociedade é uma rede de funções interdependentes formada por indivíduos, para Elias, e por sujeitos do seu discurso e de seu próprio fazer, para Bakhtin e Freire, regulada por relações normativas, coercitivas e assimétricas e, por isso, não é harmoniosa. A pessoa se constitui no grupo, logo sua individualidade é construída ao longo do processo social imbricado em rede. Rede, portanto, é a relação entre indivíduo e sociedade, sujeito e coletivo, no processo de constituir-se.

De acordo com Freire e Macedo (1990, p.7), a alfabetização que se desenvolve “[...] na relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro[...].” é ponte para a libertação e, por isso, emancipadora. A alfabetização, nesse sentido, deve proporcionar a significação, expressão de suas necessidades e a “leitura” de seu mundo, de suas experiências. Implica, também, no desenvolvimento da “voz coletiva”, envolvendo a complexa trama dos discursos que se completam, e na eliminação da “voz colonial”, ou seja, o discurso opressor. Em outras palavras, a alfabetização emancipadora é “[...] uma pedagogia radical da voz e da experiência[...].” (Ibid, p. 10).

No caso da autoavaliação, o aluno necessita compreender as estratégias em jogo para poder atuar no sentido da auto-regulação com promoção da sua aprendizagem. Conclui-se que as significações atribuídas ao processo avaliativo estão atreladas às interpretações de cada sujeito, pois toda avaliação perpassa valores, subjetividades e intensas negociações. E, por isso, suas estratégias não são imutáveis, ao contrário, espera-se que o aluno remodele as abordagens avaliativas, mediadas pelos pares e professor e desenvolva sua autonomia regulatória.

A autoavaliação, no seu sentido formativo, deve permitir aos alunos o reencontro com sua própria voz e com a multiplicidade de outras vozes. Envolve, portanto, o respeito à pluralidade nas formas de aprender, pensar, sentir, ser e estar no mundo. Desse modo, o professor não é o único que avalia. Sua condição de avaliador, numa abordagem horizontalizada das relações, deve converter-se na de co-avaliador, ou seja, um mediador necessário aos diferentes processos avaliativos.

Freire (2007, p. 116) deixou muitos ensinamentos para a constituição de práticas pedagógicas mais democráticas e uma de suas maiores preocupações era a avaliação, embora favorável a ela, ele recomendava a resistência “[...] aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada[...]”. E, ainda, instigava a luta “[...] em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumentos de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação.”

Autoavaliar-se, portanto, é atividade conjunta de entretecimento de vozes, exercício democrático de refletir e agir sobre sua própria experiência interligada a muitas outras, escuta sincera da própria fala e da fala do outro.

5.2 Autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação: a face colaborativa da avaliação e seus paradoxos

Barlow (2006) explica que a avaliação, num primeiro momento, é composta por quatro componentes - *professor, estudante, outro estudante e o trabalho* - e percorre três direções: do professor ou colega para as ações do aluno, ou seja, a heteroavaliação; de aluno para aluno, os alunos avaliam o trabalho desenvolvido, isto é, realizam uma *co-avaliação* ou *avaliação mútua*; e, por fim, do aluno para suas atividades, expressando sua autoavaliação. Entretanto, Barlow aborda esse desenho de avaliação como uma entre muitas outras possíveis, que geram combinações que constituem o que ele denomina por *paradoxo da auto-heteroavaliação*. Pois, para ele as duas proposições de avaliação não são opostos absolutos, ao contrário, são relacionáveis e complementares.

Com Hadji (1994), entendemos que a contradição está em definir como pólos opostos o avaliador interior, a autoavaliação, e o avaliador exterior, a heteroavaliação, pois esses papéis são relacionáveis independente do sujeito que avalia.

Quem é que está mais bem colocado para me avaliar: eu próprio ou um observador exterior? Considerando assim a questão da auto ou da hetero-avaliação, torna-se claro de imediato que a solução do problema do lugar do avaliador não depende unicamente de considerações sobre a sua posição. Antes de mais, podemos observar que a **auto-avaliação** é também uma **hetero-avaliação**, na medida em que o sujeito que avalia introduz uma distância entre o "eu" que aprecia e o "eu próprio" que é apreciado. O próprio sujeito constitui-se, pois, como objecto de apreciação e, ao fazer isto, desdobra-se entre uma instância que julga e um objecto que é julgado (HADJI, 1994, p.53, grifos nossos).

Mesmo uma avaliação que assume um único sentido, do professor para o aluno, afirma Barlow (2006), pode sofrer inúmeras influências externas e internas que irão regular a formulação do seu parecer sobre o trabalho realizado. Deste modo, os aspectos externos perpassam a história do discente, a sua aparência e por suas relações construídas. E os aspectos internos ao avaliador, por exemplo, estão nos sentimentos que ele nutre pelo avaliado.

Barlow (2006, p. 63) o problematizar a autoria da avaliação escolar, isto é, “[...] julgamentos quantitativos ou qualitativos, verbais ou não-verbais[...]”, nos leva a refletir sobre a participação do aluno em consentir e reconhecer a avaliação que realizam sobre ele. Sendo assim, a atuação do aluno incide no ajustamento e ressignificação dos significados construídos ao seu redor, seja pelo professor ou por seus colegas. Da mesma forma que sua autoavaliação recebe as interferências dos agentes externos que realizam a avaliação sobre ele. É possível entender, portanto, que em menor ou maior grau todos participam da avaliação, intencionalmente ou não, e que seus caminhos se fazem múltiplos.

No modelo pedagógico tradicional, o professor reivindica apenas para si o poder de avaliar, e cada aluno deve receber sem réplica as notas e apreciações que ele confere (heteroavaliação absoluta, e mesmo direito divino). Mas, à medida que os julgamentos de avaliação são proclamados publicamente na classe, os outros alunos sempre acabam manifestando uma reação a esse respeito. (BARLOW, 2006, p. 69-70).

Em uma das entrevistas, uma professora relatou o momento em que seus alunos foram pontuando aspectos sobre a aprendizagem de determinados colegas e alertavam para a necessidade deles se dedicarem mais aos estudos. E entre os alunos que tiveram seus nomes citados, alguns não concordaram com a avaliação dos colegas e buscaram argumentar com a expressão “Eu já sei!”.

Foram selecionadas três situações, uma de cada turma, que evidenciam os ecos que ocorrem na sala de aula no que tange aos julgamentos e suas proclamações segundo Barlow (2006).

Episódio 1

Pouco tempo depois, Fernanda me mostrou sua atividade já terminada. Então, eu disse que ela pintava muito bem e que havia sido muito CAPRICHOSA. João estava perto de mim quando ouviu o que se passava e completou a palavra junto comigo. Eu olhei para ele surpresa. Ele continuou dizendo que Fernanda era caprichosa, mas que havia três caprichosas na sala. Então, perguntei:

Eu: *Quem são?*

João: *Fernanda, Carol e Maria.*

Eu: *Quem te falou isso?*

João: *Ninguém me falou.*

Eu: *Então, você acha que elas são caprichosas?*

João: *Eu não acho isso. Eu tenho certeza!*

Este episódio evidencia a autonomia deste aluno em avaliar as colegas a partir da sua compreensão sobre o que é ser caprichosa. Julgamento que expressa um saber sobre o que é ter capricho. Mais uma vez, ele me surpreende e deixo de fazer uma outra boa pergunta: O que é ser caprichosa?! (C.C., p. 147-148).

Episódio 2

Daniel gritou e se jogou ao chão. Como todos se entreolharam, alguns alunos tentaram justificar tal comportamento a mim, e comentaram: *Tia, ele é assim! A tia (professora) não aguenta! Outro aluno acrescenta: Ele é chato!*(C.C., p.48).

Episódio 3

Fernando que a todo o tempo olhava para os lados e demonstrava estar alheio à atividade, fez o seguinte comentário: *Michel tá acertando todas!*

A professora olhou para ele e falou: *Você devia fazer o mesmo, é só prestar atenção!*(C.C., p. 129).

Barlow chama a atenção para essas percepções avaliativas, pois elas podem ser “fabricadas” para atender às expectativas de seu avaliador ou do que entende ser mais aceitável e de valor para a escola e sociedade. O mito surge, portanto, dessa imagem construída de uma atividade idealizada. Desse modo, João expressa o entendimento de um modo de fazer que reúne as características do “capricho” (Seria a letra bonita? O caderno limpo e sem amassado? Seria um desenho mais convencional que reproduz fielmente o real? Seria um comportamento esperado?). Os colegas de Daniel, ao contrário do que poderíamos supor, não apóiam suas façanhas e demonstram descontentamento. Já o Fernando compartilha sua admiração com toda a turma, pois “acertar tudo” é elogiável e, provavelmente, o esperado.

A partir das considerações de Barlow (2006), passamos a entender que deve haver uma parceria entre os sujeitos da avaliação, estudantes e professores, porque a complexidade

do processo *ensinoaprendizagem* exige a oferta de novas opções ao que tem sido realizado. Isso porque “Há casos em que a co-avaliação do aluno por seus colegas (e vice-versa) se revela mais eficaz [...] Outras vezes, convém colocar o aluno diante de suas responsabilidades pedindo que faça uma auto-avaliação de sua produção[...]” (Ibid, p. 73).

O autor denuncia que ao fazer a opção por uma avaliação *normativa e somativa*, o professor se destitui da sua função educativa. Isto significa que o bombardeio de provas, na perspectiva classificatória, pode roubar do professor e dos estudantes um tempo precioso de *ensinoaprendizagem*. Entretanto, o mesmo não ocorre quando o docente assume uma avaliação formativa, compreendida por sua constante presença em todo o processo para informar e ajudar o aluno. Se para ser formativa, a avaliação precisa dar sua contribuição à aprendizagem dos estudantes, há portanto uma face avaliativa que pertence somente a estes:

[...] não poderia haver avaliação sem *auto-avaliação*. Se um aluno, com ou sem razão, não desse nenhum crédito às avaliações de que é objeto, estas não teriam nenhum proveito para ele. Em última análise, é ele unicamente que aprende, que se apropria dos conhecimentos e das habilidades, e ninguém pode fazer isso em seu lugar. Portanto, dado que a avaliação não tem outro objetivo a não ser ajudar a utilizar seus próprios recursos, ela não terá utilidade se não for assimilada, se não servir de ferramenta para que ele próprio construa seu saber. (BARLOW, 2006, p. 76, grifo do autor).

Se a tarefa de avaliar provoca aprendizagens e se ambas não são atividades individuais, logo, a relação entre aprender e avaliar implica uma presença, uma ação colaborativa, troca e parceria, um encontro de um EU com um OUTRO:

[...] não existe avaliação sem auto-avaliação, não existe tampouco avaliação autêntica sem *heteroavaliação* ou, o que dá no mesmo, sem *co-avaliação*: se um aluno é avaliado pelo professor ou por seus colegas, ele é efetivamente ‘*heteroavaliado*’. Em qualquer tempo, é necessário um ‘olhar externo’ para identificar de forma mais lúcida as chances e as deficiências de suas próprias realizações, pois um outro dispõe, para isso, de um distanciamento que a outra pessoa não tem necessariamente. (Ibid, p. 74, grifos do autor).

O autor põe em relevo as relações do eu com o outro na construção da avaliação, de tal forma que diante das indefinições sobre a autoria da avaliação melhor atribuí-la a *nós*. Avaliar é aprender. Avaliar é um processo contínuo, crescente e infinito que envolve aprender sobre si mesmo, aprender sobre o outro e, sobretudo, aprender sobre as relações estabelecidas no *nós*.

Ao pluralizar as vozes na avaliação, a escola amplia seus sentidos, pois passa a ouvir o que antes era inaudível, passa a se interrogar sobre quem fala e o que falam os sujeitos da avaliação. Deste modo, a escola passa a inserir em seu projeto a criação de oportunidades para o discente narrar e compartilhar suas experiências, contribuir para a experiência do outro e

respeitar as diferentes formas de ver e compreender as coisas e as pessoas, incluindo aí sua percepção particular do mundo.

Ao entender a avaliação como uma via de mão dupla, o projeto educativo deve trabalhar com as diferenças, pois elas produzem mitos e, conseqüentemente, podem provocar o distanciamento entre os sujeitos da avaliação ou sua exclusão. Mitos que classificam a diferença numa hierarquia, zelam pela homogeneização, silenciam os que sabem menos e limitam as possibilidades de conhecer e aprender.

Ao reconhecer que a educação “[...] supõe a emancipação do homem como sujeito histórico[...]”, Paro(2001, p. 43) aponta para o esquecimento da parte sujeito que constitui o *objeto de trabalho*, o aluno, pelas práticas pedagógicas. Isso porque sendo sujeito de seu fazer, o estudante possui interesses e vontades que, geralmente, se distanciam dos elementos valorizados pela escola, dificultando seu processo de aprendizagem. Por essa razão, “[...] o desafio da Didática e sua principal tarefa é levar o educando a **querer aprender.**” (Ibid, p. 44, grifo nosso). Portanto, o envolvimento do discente em sua aprendizagem é imprescindível para seu sucesso escolar, o que requer um intenso trabalho pedagógico voltado para esse fim. O que nos leva a problematizar: como envolver os alunos em suas aprendizagens? Como fazê-los desejar aprender?

Paro (2001, p. 45) assinala que para atender a essas questões, há que se pensar nas *motivações intrínsecas e extrínsecas* que compõe o processo educativo. Entretanto, assevera que “[...] motivações extrínsecas derivadas do autoritarismo, da ameaça, da chantagem, do engodo, da coerção, da competitividade [...] são incompatíveis com a constituição de sujeitos históricos.”

Quando o educando assimila valores que reforçam a importância da aquisição do saber, desenvolve-se concomitantemente seu interesse em ter informações a respeito de seu êxito nessa empresa. Isso supõe que a avaliação do processo pedagógico inclui, como um de seus elementos mais decisivos, a auto-avaliação do educando. A auto-avaliação, na verdade, é que sintetiza o estágio de desenvolvimento da autonomia pelo próprio indivíduo. Educar-se é tornar-se autônomo, condutor do próprio destino, fazendo uso dos bens culturais de que se necessita para constituir-se como sujeito (PARO, 2001, p. 45).

Ao reconhecer a importância do exercício da autoavaliação para a constituição da autonomia, Paro chama a atenção para o aspecto político e ideológico que acompanha essa opção que inclui os discentes em seu próprio processo avaliativo e de aprendizagem. Diante de uma escolha contrária a essa, alerta:

Se, no processo de desenvolvimento de sua personalidade, o educando só pode contar com a avaliação externa, feita pelos pais, pelo professor ou pela escola, poderá permanecer sempre um ser dependente do juízo dos outros, muito propício a manipulação política e a passividade social, mas com pouca ou nenhuma contribuição efetiva para a melhoria da sociedade e para sua própria realização individual. (PARO, 2001, p. 45).

Enquanto para Barlow (2006) o professor abandona sua prática educativa ao adotar critérios e provas classificatórias, para Paro (2001, p. 46) a escola se destitui de sua função educativa ao deixar de “[...] oferecer condições que levem o aluno a querer aprender e a ter o gosto pelo saber.”

Um bom indicador do quanto a escola pública fundamental se distancia de uma educação verdadeiramente formadora de personalidades históricas e autônomas **é a ausência quase total de processos de auto-avaliação discente** em seu interior. [...] Certamente essa ausência da auto-avaliação deve marcar negativamente a autodisciplina dos alunos e a formação de seu autoconceito. (PARO, 2001, p. 138, grifo nosso).

O baixo autoconceito associa-se a baixo autoestima e revela um modo de perceber a si próprio e suas aprendizagens segundo a avaliação valorizada pela escola. Com relação ao *autoconceito negativo*, Paro (2001, p. 143) nos informa que ele se desenvolve com “[...]‘naturalidade’, sem que as pessoas se deem conta, porque os gestos, as falas, as práticas e as relações que o produzem são tomados como parte integrante de uma educação ‘normal’.”

O erro básico parece consistir na crença de que se possa proporcionar autodisciplina por intermédio da heterodisciplina, ou seja, por uma disciplina externa ao educando que lhe é imposta sem respeitar sua condição de sujeito. [...] Sem se perceber que as eventuais indisciplinas ou condutas anti-sociais dos alunos que se recusam a estudar advém, em grande parte, de medidas antipedagógicas estruturadas na lógica da punição e da reprovação, não se ficará livre dessa mesma lógica no momento de propor soluções para esses alunos (Ibid, p. 146).

Se entendemos a avaliação como constitutiva da aprendizagem, é quando ela se constrói coletivamente e inclui a participação ativa de todos que o processo de formação se propaga. Por isso, reacender a força do coletivo em que cada um exerce um importante papel na aprendizagem do outro, investir nos trabalhos de parceria e, principalmente, na conversa como elementos constitutivos ao trabalho pedagógico, pode nos ajudar a superar alguns desses desafios.

Aprendemos com o outro a pensar o mundo por uma perspectiva nova, mas a transformação só ocorre quando o sujeito a quer e a reconhece como importante e oportuna. E com relação à auto e heteroestima cabe esclarecer que a percepção que fazemos de nós mesmos se baseia em nossa relação com outras pessoas.

A autonomia, sempre exercida relativamente ao outro (tudo acontece na relação), aprende-se em processos de mudança, quando se muda de interlocutor, ou quando o interlocutor se muda. É na gestão da imprevisibilidade da relação que a aprendizagem se faz. A aprendizagem de uma autonomia que não se confunde com autossuficiência, que consiste em uma gradual conquista de autoestima, acompanhada pela certeza da heteroestima. Em suma, **o interagir com o outro é um constante exercício de autoavaliação e heteroavaliação.** (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2012, p. 106, grifo nosso).

O que fazer quando o aluno, aparentemente, demonstra não querer determinada área ou tema? Os autores explicam que “[...] os alunos podem escolher o que querem aprender, mas essa liberdade não permite a opção pelo não trabalho.” (Ibid, p. 130). Sendo assim, para contornar os desinteresses e distanciamentos das aprendizagens o foco deve estar no planejamento dessas atividades junto com o aluno.

A escola deve fomentar o processo autoavaliativo (quer para alunos quer para professores), um espaço de discussão e avaliação em conjunto (com pares), deve fomentar o diálogo avaliativo entre professor e aluno, no sentido de serem melhorados aspectos do processo ensino-aprendizagem. (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2012, p. 141).

O processo de avaliar e ser avaliado ao compartilhar da mesma intenção formativa, propaga reciprocidades. Deste modo, os autores afirmam que “[...] na Ponte, todos estão a ser avaliados por todos, ao mesmo tempo, ou seja, no sentido de todos trabalharem com a mesma intencionalidade.” (Ibid, p. 146). E acrescentam que “[...] só um professor que sabe autoavaliar-se poderá gerar a capacidade de autoavaliação nos seus alunos.” (Ibid, p. 147).

E falemos da **avaliação ‘combinada’** com os alunos... Ao longo do seu percurso, e com a ajuda de seus orientadores e dos seus colegas, os alunos constroem um conhecimento de si próprios e adquirem responsabilidade e autonomia... [...] Além disso, a **avaliação é negociada** com cada criança quanto à sua forma ou propósito. Devo realçar que, nesta fase do processo de aprendizagem, o exercício de autoavaliação se torna indispensável como exercício de reflexão do que aprendeu das dificuldades sentidas e de redefinição de estratégias, conduzindo-o a uma melhor gestão do seu tempo e das suas tarefas (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2012, p. 117-118, grifos nossos).

São as inúmeras informações que reunimos sobre o outro, de um lugar e momento singulares referentes ao nosso posicionamento no mundo, que Bakhtin (2003) chama de *excedente de visão*. A autoavaliação que o sujeito realiza, amplia-se e enriquece-se na avaliação que o outro faz sobre ele. Dialogar a autoavaliação com a heteroavaliação é um desafio em educação.

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua

posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Vê-se sendo construída uma extensa rede solidária em que o *eu* completa o *outro* e o outro me completa. Nosso inacabamento nos impele a buscar a contemplação que o outro realiza sobre nós. Nessa busca, construímos pontes, ultrapassamos fronteiras e intercambiamos horizontes que seriam inacessíveis na solidão. Por essa razão, Bakhtin (2003, p. 23) enfatiza que “[...]urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste.”

A avaliação que nós fazemos de nós mesmos só é possível tomando por referência a imagem externa que construímos sobre nós na experiência com os outros. Aprendemos com Bakhtin (2003, p. 37) que “[...] a imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem que conclui e esgota o outro, mas eu não a vivencio como algo que me esgota e me conclui.” Ainda que a visão do outro sobre mim seja factual, afirmando, porém delimitando minha existência. A minha visão de mim transcende a realidade, pois não se limita a ela. Múltiplas imagens são construídas na relação *eu-outro*: a imagem interna do meu eu, a imagem externa que eu construo do meu eu; a imagem externa que o outro constrói sobre mim e a imagem que o outro supõe ser a minha interna. Todas essas representações do *eu-outro-nós* perpassam nossas relações sociais e se tensionam continuamente. Um complexo jogo de construção de imagens e representações que é jogado nos diferentes espaços sociais e, também, na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma pedagogia que não possa ocultar as barbáries e os gritos desumanos do mesmo, que não possa mascarar a repetição monocórdia, e que também não possa ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro.” (SKLIAR, 2003).

Nessas últimas reflexões, considero importante destacar que nossa pesquisa encontrou uma escassa produção acadêmica voltada ao tema autoavaliação da aprendizagem e, principalmente, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse apontamento, espera-se que muitos educadores reflitam sobre sua própria prática, enriqueçam a discussão com suas experiências e ajudem a consolidar novas pesquisas na área.

Ao longo desse trabalho, assinalamos a presença da violência no cotidiano investigado para indicar os distanciamentos provocados por ela nas relações entre os sujeitos, seja entre os alunos e entre a professora e o(s) aluno(s) e sua interferência no processo *ensinoaprendizagem* e na realização de uma (auto)avaliação coletiva/dialogada/compartilhada.

Outro ponto que trouxe grande complexidade ao nosso trabalho refere-se ao confronto entre o interesse de pesquisa na revisão bibliográfica e o que se verificou no trabalho de campo. Isso porque buscamos estabelecer um diálogo com diferentes educadores e teóricos sobre os sentidos de uma avaliação dialógica, inclusiva e formativa, enquanto a observação nos revelou a opacidade dessa concretização. Todavia, essa investigação empírica assinalou alguns importantes indícios - conversa, participação e parceria - que contribuem para o desenvolvimento de uma prática avaliativa na concepção com a qual trabalhamos.

Entendemos, portanto, que o confronto dessas perspectivas – perpassando as concepções e práticas avaliativas – nos possibilitou identificar algumas aproximações e distanciamentos (des)necessários à germinação do tema em foco, que os apresento a seguir:

- Entendemos que uma (auto)avaliação que se quer formativa passa, indubitavelmente, pela conversa, coletiva e dialógica, e pela inclusão dos alunos nessa prática, pois essa relação constitui e confere sentido às regras em jogo;

- A autoavaliação é, geralmente, entendida como “autocorreção”, ou seja, o aluno identifica seu próprio erro para seguir adiante. Nessa modalidade, o discente faz a verificação de sua aprendizagem ao final de cada etapa;
- A autoavaliação é uma prática inerente ao ser humano imerso em relações sociais, porém seu desenvolvimento depende de uma sistematização. Isso porque embora a autoavaliação ocorra informalmente, ela se manifesta de forma dispersa. Sendo assim, pensá-la sob o ponto de vista formal seria dar a ela um lugar de destaque nas práticas cotidianas para que, ao menos, momentos de discussão se repetissem com mais frequência. Um diálogo que não fosse apenas sobre as ações comportamentais e disciplinares, como costuma ocorrer, mas, principalmente, sobre as aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais em processamento;
- Os alunos são os que mais, facilmente, incorporam a autoavaliação dialogada em suas atividades por meio de duas rotinas: a busca ao **outro** e a motivação pela **conversa**. Que são, a nosso ver, dois elementos imprescindíveis à constituição daquela;
- Percebemos nessa investigação que a concepção e prática que exclui os alunos do processo avaliativo, o faz priorizando o trabalho individual e o “fazer sozinho”. Ocorre, pois, duas exclusões, a do aluno com relação ao seu próprio saber e dos alunos com relação os saberes outros;
- Vimos que as salas de aulas estão atravessadas por diferentes tempos e diferentes modos de saber e fazer, e que o “diferente” ainda não se inclui nas propostas pedagógicas. Portanto, continua a ecoar nas salas de aulas os seguintes termos: “os atrasados”, “os que não aprendem”; “os que sabem mais e menos”;
- Os alunos, por sua vez, aceitam o diferente e se relacionam com ele para aprender; Eles acreditam uns nos outros e estão muito mais próximos de inaugurar novas relações de *ensinoaprendizagem* do que nossas práticas docentes;

- Existe um “querer” que é só do aluno e que é essencial para o processo de aprendizagem. Ele pode ser revelado nas conversas em que o sujeito traduz-se para o outro e vice-versa. Para refletir: o que o outro faz ou deixa de fazer, sendo aluno ou professor, que incide/ interfere no meu “querer”? Em que situações sozinho não consigo e com o outro me potencializo?
- Os alunos constroem uma rede de reciprocidades para *ensinaraprender*. Entretanto, a lógica docente ainda opera com o modelo racional e dual que só enxerga uma possibilidade: “aquele que sabe” e “aquele que não sabe”. Assim, descarta todas as demais coisas que ele sabe em outros espaços e tempos. Essa recorrência nos exige compreender a sala de aula de muitos outros modos e sentidos. Por que não começar pelo modo como os alunos a percebem e a compreendem?

Entre nossas descobertas, nos deparamos com as contribuições de Sampaio (2008, p. 97, grifos meus) reafirmando o que também encontramos: “[...] na realização das tarefas propostas, percebíamos que a **conversa**, a **troca** e a **ajuda** entre elas [as crianças] eram recorrentes.” Para reiterar essa constatação, tomamos por empréstimo a seguinte reflexão: “[...] a sala de aula, independente de percebermos ou até de criarmos as situações, é *espaçotempo* de cooperação, colaboração, de trocas solidárias, de generosidade. [...] A colaboração é o modo fundamental da relação humana e não a competição (Ibid, p. 98).”

Em uma das entrevistas, lembrei à professora um dia em que ela brincou de queimado com sua turma no pátio da escola. Entre risos, a docente teceu o seguinte comentário: [...] *é, a gente tem que fazer de tudo para conquistar, né*. O que nos aponta para mais uma importante pista: é preciso conquistar e cativar os alunos todos os dias. Esta docente investiu nas relações afetivas, pois foi possível perceber um intenso envolvimento com os alunos e suas histórias de vida. Ela se permitiu conhecê-los. E diante da pergunta “Como você avalia os seus alunos?”, a resposta foi uma surpresa: *Como vencedores!* E o que se seguiu foi um desabafo:

(Solução) *Às vezes acho que eu cobro demais deles, mas no sentido da realidade de vida que eles têm, eles são vencedores. Eu tenho alunos aqui que carregam água antes de vir trabalhar (estudar), eu tenho alunos que lavam a roupa, fazem a comida... Eu tenho alunos que chegam atrasados porque estão ajudando a carregar material de obra. Então, com toda a dificuldade, porque no fundo eles sabem que eles não sabem. E apesar deles terem essa consciência que eles não sabem escrever, eles vêm para escola,*

né, muitos vêm para bagunçar, mas outros vêm para a escola porque ainda têm esperança que eles vão conseguir. Então, eu os vejo como vencedores. Que apesar de todas as dificuldades em casa, na comunidade... é uma comunidade de risco... é uma comunidade que tem tráfico. Eles vêm para a escola porque acreditam na escola, ainda. Então, eu os vejo sim como vencedores. Sei que, muitas das vezes, eu puxo por eles, brigo, coloco de castigo. Mas, isso é para desenvolvê-los mesmo. Para que eles acordem pra vida, mais ainda. E pra que eles continuem.

Podemos indagar, ainda, se essa conquista foi possível em razão dessa professora poder contar com a ajuda de uma colega, *professora de apoio*, com quem dividia a rotina da sala de aula. Foi muito importante perceber que não são apenas os alunos que precisam de ajuda. Nossa prática docente vai nos mostrando que podemos mais quando nos fazemos coletivo. Porém, seja com os alunos ou com os colegas de trabalho, devemos insistir no diálogo e nutrir nossa esperança de que o amanhã nos revele uma convivência mais solidária.

Entre os muitos distanciamentos que nossa pesquisa revelou encontra-se o desperdício de experiências dialógicas e (auto) avaliativas em decorrência do silenciamento dos alunos no processo *ensinoaprendizagem*, da negação de sua participação e expressão de seus saberes e subjetividades, do julgamento subalternizador que se concretiza em “turma que ninguém quer”, da exclusão da possibilidade criativa nos processos de construção da leitura e escrita e invisibilização das diversas formas de ser, estar (com) e aprender. Esteban (2008b, p. 21) nos ajuda a compreender esses fenômenos ao explicar que

A dimensão social do conhecimento e da aprendizagem traz a polifonia como uma de suas principais características, porém, essas múltiplas possibilidades são negadas por um discurso uniforme e normalizador que faz da experiência diferente uma falta, dos vários significados erros, do conflito um processo a ser banido do cotidiano escolar, da incerteza uma fragilidade, do caos uma enfermidade, enfim, das diferentes formas de expressão e experimentação da diferença um distúrbio que deve ser controlado.

Diante do desafio de *ensinaraprender* Paulo Freire nos ensinou muitas coisas... Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2007, p. 7-8)²⁸, nos mostrou que “ensinar exige”: *rigoriedade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e*

²⁸ Nesse parágrafo, reunimos os títulos dos capítulos e seções apresentados no índice (sumário) do livro.

luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e, por fim, querer bem aos educandos. E nos mostrou, também, que para aprender só precisamos do outro.

Nesse momento, queremos reafirmar que a autoavaliação da aprendizagem deve ser entendida na parceria professor-aluno e aluno e seus pares, ou seja, compartilhada. Logo, a idéia aqui defendida em nada se aproxima de um instrumento avaliativo a ser empregado pelo professor. Mas, envolve o exercício de olhar o processo *ensinoaprendizagem*, construído em parceria, e buscar os entrelaçamentos rompidos e os que ainda não foram atados na complexa trama do conhecimento. Autoavaliar-se é atividade conjunta de entretimento de vozes, exercício democrático de refletir e agir sobre sua própria experiência interligada a muitas outras, escuta sincera da própria fala e da fala do outro. A autoavaliação pode pluralizar os caminhos possíveis para o *ensinoaprendizagem*. Faltam registros voltados para essa prática no contexto dos anos iniciais e que apontam a urgência das pesquisas futuras se debruçarem nesse campo.

Concordamos com David, Dominick e Matela (2005, p. 44) ao proclamarem:

Apostamos na possibilidade de gerar processos sociais radicalmente democratizantes e includentes, começando por construir coletivamente na escola esse espaço-tempo de compartilhar saberes, (re) pensar as ações docentes e humanas, sempre percebendo a importância de exercitar as virtudes do olhar, do pensar e do ouvir uns aos outros e a nós mesmos.

Esteban (2010) não considera que as novas práticas emancipatórias sejam capazes de extinguir a avaliação classificatória, mas entende que elas conseguem pôr em evidência a incompletude de tal procedimento. É no processo de dialogar que docentes e discentes redescobrem novos caminhos e novas compreensões.

Sabe-se que movimentos contra-hegemônicos sempre existiram e continuam buscando a construção de práticas emancipatórias que visem desestabilizar o discurso - preocupado com a eficiência e a produtividade e esvaziado de conteúdos sociais - e as políticas voltadas para esse fim. Eles apontam para outras possibilidades de concretização de qualidade na educação através da reformulação da concepção de avaliação hegemônica. Cabe a cada um, em suas práticas de resistência, a ousadia de dar voz aos silenciados e romper com a lógica da

dominação opressora. Concordamos com Oliveira (2008, p.101) ao afirmar que “[...]pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo.”

[...] pensamos e agimos melhor, mais de acordo com o que temos como projeto de emancipação se, além de nos confrontarmos conosco na busca de ações mais democráticas, poderemos ser confrontados e alertados pelos demais sobre os desvios e as incoerências do nosso comportamento. [...] A consciência que temos da parcialidade e da complexidade inerentes à nossa subjetividade nos deve levar a buscar, sempre, interagir com outras subjetividades e com o mundo. (OLIVEIRA, 2008, p.124).

Sobre a avaliação muitas coisas já foram ditas e discutidas e, ainda, muitas outras precisam ser debatidas. Enquanto isso, a avaliação, em suas diversas nuances, vai se apresentando e se remodelando em meio às práticas escolares cotidianas. Sejam estudantes de licenciaturas em formação, sejam docentes experientes, sejam pesquisadores, educadores, gestores, pais/responsáveis e alunos, todos precisam ser ouvidos em suas expectativas, pois, desse modo, se tornará possível um projeto que expresse o coletivo e não as intenções de um modo de ver sobrepondo-se aos demais.

Desta forma, concordamos com Afonso (2005, p. 25, grifo do autor) ao afirmar que

[...] é necessário ainda continuar a assumir a *experimentação social* e dar lugar à imaginação, como já vem sendo feito em muitos projetos sociais e educacionais (e em redes nacionais e internacionais) assumidamente contra-hegemônicos. Através deles e delas, apesar de vivermos numa sociedade excludente, continua a haver lugar para práticas sociais, educacionais e de avaliação comprometidas com a emancipação coletiva e individual.

É preciso que a luta pela construção de um espaço dialógico, nos diferentes planos, continue para que todos tenham a vez e a voz garantidas, expressem seu entendimento sobre a avaliação e criem infinitas conjugações. Quem sabe esse seja o caminho para a desconstrução do fracasso e da exclusão escolar. Com a saída de cena desses dois algozes, será possível pensar uma escola democrática, pela qual muitos acreditam e batalham, e realizá-la. Corroborando com o pensamento de Freire, Romão (2007, p. 39-40) afirma que “[...] a dialogicidade [...] não é apenas a expressão da generosidade do educador para com o educando, mas a própria marca da singularidade de sua práxis libertadora.” Quem sabe possamos criar *a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente* (SKLIAR, 2003).

Visto só de um determinado ângulo, o do *conhecimento-regulação*, o não-saber é algo condenável. Por isso, ainda estou tentando desconstruir essa lógica para que eu possa

ultrapassar, ou melhor, derrubar - tal como o Muro de Berlim- o muro da abissalidade que eu mesma me construí nos longos anos de minha formação e, assim, poder compartilhar, e por que não celebrar?, com muitos outros o nosso não-saber. Juntos, em prol de um *conhecimento-emancipação* que nos liberte do opressor que habita em nós mesmos.

Enfim, é doloroso se deparar com o seu *ainda não-saber*, o seu inacabamento, pois passamos a entender que o saber é sempre provisório, imprevisível, parcial. É angustiante se confrontar com os excedentes de visão sobre si própria, descobrir que habita em nós e alimentamos um opressor que nos limita e nos silencia. Mas, tal como as perguntas, em se lançar no movimento de refletir sobre elas, o mesmo pode ser feito sobre as barreiras que estão sendo rompidas, pois não dá pra saber aonde chegaremos e se chegaremos. O caminho já é esse: caminhar, navegar pelo mar desconhecido que é a vida e a produção do trabalho científico. É preciso ainda se libertar dos “ous” que nos cercam e se aventurar pela adição de muitos outros olhares aventureiros, de abraçar a inclusão através do “e”.

Espero que essa “conversa” tenha conseguido expressar o quanto as relações estabelecidas com as crianças e os demais sujeitos me ajudaram a entender, provisória e parcialmente, que a construção do conhecimento em educação é tarefa complexa e árdua. É necessário que todos os nossos sentidos sejam aguçados, que tenhamos uma acuidade sonora e visual epistemológica para não desconsiderarmos os detalhes. E acima de tudo, que essa construção seja com muitas mãos que se toquem, se percebam, se entrelacem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. **Revista Novamérica**, Rio de Janeiro, nº 125, p. 44-47, jan-mar, 2010.

AFONSO, Almerindo Janela. Ainda há lugar para a avaliação emancipatória? In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Orgs.) **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 11-27.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008. p. 67-80.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores-MEC).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008. p. 43-66.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 5. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRANDAO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 153-165, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2012.

_____. **Conversas com pós-graduandos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

CALZAVARA, Maria Tereza Santos. **As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. 1- As artes de fazer**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p.221-236, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2012.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, mar. 2007.

COSTA, Maria Helena dos Santos P. **Avaliação: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar**. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DAVID, Leila Nívea B. K.; DOMINICK, Rejany dos S; MATELA, Rose Clair Pouchain. Máquinas, séries, navegações, redes e ciclos: metáforas para pensar e fazer a educação no mundo contemporâneo. In: DAVID, Leila Nívea B. K.; DOMINICK, Rejany dos Santos. (Orgs). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 23-47.

DUHART, Olga Grau. **De tabulas rasas a sujeitos encarnados**. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 176-184.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2 v. Formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. 23. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0611t.PDF>> Acesso em: 30 set. 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008a. p.7-24.

_____. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 21, n. 1, 2008b, p. 5-31.

_____. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa, AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre o currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: MEC- Formatos design, v. 01, 2007. 44 p.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.) **Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Ciclos em revista. v. 4, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 53-70.

_____. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

_____. As lógicas hegemônicas que conformam nossas concepções de avaliação escolar. **Revista Novamérica**, Rio de Janeiro, n. 125, p. 37-41, jan-mar. 2010.

_____. **Relatório técnico CNPq** - Edital 14, 2009. Universal, 2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria de avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FONSECA, Edilberto Moura da. **Barreiras à inovação educacional: as dificuldades em utilizar a auto-avaliação como expressão de inovação**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Tradução: Silva Letra. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução: J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 35ª ed, 2007.

GALLO, Silvio. **Infância e poder: algumas interrogações à escola**. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 109-121.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. - (Educação e Conhecimento)

GATRIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e Organização: Patrícia Junqueira Grandino. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores- MEC)

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens - estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **As regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KENNEDY, David. **A Escola do Terceiro Reino Alegre**. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 131-154.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga- Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Tradução e Organização: José Gabriel Perissé. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. 150 p. (Coleção Educadores-MEC)

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008. p. 105-116.

LORIERI, Marcos Antônio. **O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos**. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 155-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério, 2º grau. Série Formação do Professor)

MARINHO, Marilene Pinheiro. **A avaliação sob a ótica do aluno**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MINAYO, Maria C. S. de (Org.) **O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 30. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MURAD, Raissa Rodrigues. **Auto-avaliação e avaliação do parceiro: estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem**. 2005. 129 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: WaK Editora, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RAMALHO, Felipe Ribeiro. **Professora, quantas questões eu acertei? Um estudo das influências da política de exames da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no Cotidiano das Práticas Docentes**. UNIRIO, 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: WaK Editora, 2008.

_____. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de Ensino Fundamental: temporalidades da participação na avaliação pedagógica. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-95.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiências.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula Meneses (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 31-83.

SARDI, Sérgio A. **Do texto à gênese do filosofar.** In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 109-118.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Referências freireanas para a prática da avaliação – apontamentos. **Revista Novamérica,** Rio de Janeiro, n. 125, p. 15-17, jan-mar. 2010a.

SHARP, Ann Margaret. **A outra dimensão do pensamento que cuida.** In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.121-30.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Conversar e conviver com os desconhecidos... In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.** Livro 3. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 27-37. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. (Org.) **Lições de Avaliação**. n. 1, jun. e n. 2, nov. Brasília: FE-UnB, 2007.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. (Org.) **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE METODOLÓGICO

“Vivenciamos - professora, crianças e pesquisadora - um tempo cotidiano simultaneamente qualitativo e quantitativo, cíclico e linear, heterogêneo e homogêneo. Um tempo escolar plural que se manifesta na pluralidade do tempo.” (SAMPAIO, 2008).

Este apêndice metodológico apresenta uma breve análise da entrevista realizada com a professora do segundo ano do Ensino Fundamental e a transcrição da mesma. Fizemos a opção por essa extensão para possibilitar ao leitor uma maior aproximação às experiências narradas por uma docente da pesquisa e o livre exercício de interpretação sobre as questões tecidas durante a conversa. Complemento que se fez necessário, também, para a inclusão de outras reflexões que não estabelecem diálogo direto com as questões da pesquisa, mas consideramos importantes elementos a serem problematizados.

1 TECENDO E DESTECENDO OUTROS SIGNIFICADOS DA PESQUISA

Escolhemos uma entrevista entre as quatro realizadas para estabelecer um diálogo mais intenso. A conversa realizada com a professora do segundo ano conseguiu se aproximar, em diversos momentos, das questões discutidas pela pesquisa e dialogar com nossas referências teóricas. Não queremos, pois, de forma alguma, minimizar os outros três momentos de conversa que muito nos ajudaram a construir nossa análise e enriquecer nossas reflexões. Desta forma, esclarecemos que inúmeros fragmentos e interpretações das demais entrevistas foram utilizados para fins de análise.

A entrevista com a professora Elisa²⁹ diferenciou-se muito das entrevistas realizadas com as outras professoras, mediante os seguintes aspectos: foi a última a ser realizada em decorrência das dificuldades de agendamento da entrevista; ocorreu em três etapas diferentes,

²⁹ Ratificamos que os nomes dos sujeitos da pesquisa não foram revelados. Por essa razão, Elisa é um pseudônimo criado com o intuito de preservar o anonimato da docente.

com um tempo de gravação bem acima do esperado, respectivamente, 23:06, 37:38 e 29:22, totalizando 1h30; houve muita entrega nas informações pessoais e opiniões sobre a escola e, ainda, havia muitos diálogos estabelecidos com outros sujeitos.

Essa condição singular da entrevista, isto é, ter sido realizada em dois dias e três etapas pode ter contribuído para a extensão da fala e reiteraões de alguns temas. Entretanto, houve um ponto em comum a todas elas, as interrupções de alunos, funcionários e docentes. Essas constantes “interferências” nos ajudam a pensar a escola e os diferentes tempos que a atravessam. Existe o tempo burocrático em que circulam os avisos, a documentação do estudante, a visita de equipes pedagógicas e ou responsáveis, nem sempre no tempo previsto. Existe o tempo da sala de aula em sua rotina de atividades traçadas pela professora. E existem os diferentes tempos de *ensinaraprender* que não obedecem a nenhum desses tempos. Nesse *espaçotempo* há tempo para a conversa, a brincadeira, o movimento, a troca, descobertas, enfim, para a reinvenção do tempo pedagógico.

Consideramos necessário integrar a essa análise fragmentos do cotidiano, registrados no caderno de campo, tanto para enriquecer a discussão quanto para revelar as possíveis contradições entre o discurso e a prática docente.

Elisa compartilhou, em entrevista, um pouco do seu EU, sua história de vida, os começos, recomeços e percalços. Foi uma conversa prazerosa, com doação, empatia e confidências. E poder ouvi-las foi para mim uma confirmação de que havíamos construído uma relação próxima que superava a minha expectativa como pesquisadora. Uma mágica de vez em quando acontece quando nos relacionamos com o outro e nos entregamos a ele. Penso que foi isso que aconteceu: uma conexão do EU com o OUTRO em torno da docência.

Entretanto, antes de iniciarmos a entrevista, houve um pouco de resistência. Ação que se confirmou na introdução de nossa conversa, pois a professora ao perceber que havia um roteiro de entrevista, isto é, questões e anotações, ficou tensa com a possibilidade de não saber respondê-las e manifestou sua preocupação com a gravação.

Esse momento inicial nos levou a pensar sobre o pouco exercício que nós docentes fazemos em compartilhar e comunicar nosso trabalho e nossas opiniões sobre o ensinar e o aprender. Por diversas vezes, me coloquei no lugar dessas professoras que revelaram ansiedade em acertar. Mas, o que seria acertar numa entrevista em que se fala do próprio trabalho? Seria corresponder às expectativas da pesquisa e da pesquisadora? Seria evidenciar

os conhecimentos teóricos que tangenciam a prática? Seria deixar-se revelar demais e falar o que verdadeiramente pensa, contrariando outras opiniões.

Entretanto, apesar de nossos anseios e medos, nos doamos e nos entregamos à possibilidade de contribuir com algo para a tão sonhada educação de qualidade. Num breve lampejo de memórias, lembrei algumas cenas de sala de aula em que eu, como professora, fui observada diversas vezes por colegas de trabalho – orientadores educacionais e pedagógicos, professores de apoio e outros – estudantes de Pedagogia e pesquisadores. É um pouco angustiante quando a gente começa a supor que naquele bocejo ou nos olhos arregalados possa haver discordância com a forma que pensamos e fazemos a prática docente. Mas, porque sempre buscamos a concordância, a opinião que não é dissonante da nossa, aquilo que nos parece familiar, aquilo que não nos ameaça? Pensar diferente, ser diferente, fazer diferente deveria ser uma constante e algo bom aos que realizam, diariamente, a prática educativa, mas não o é. Durante alguns anos da minha prática docente estive “em observação” e fui aprendendo a ser cada vez mais eu mesma me descobrindo, embora seja difícil, e me permitindo errar. E como a gente erra! E como somos inseguros numa sala de aula! Fui percebendo que o erro mais grave que se pode cometer com as crianças é não ouvir e não perceber suas necessidades, singularidades e vontades.

Quando somos submetidas à pesquisa, é possível que nos façamos outro de nós mesmas e lancemos algumas interrogações que nos tiram do lugar comum. E, agora, penso que acaso a pesquisa não traga contribuições àquela escola e a seus sujeitos, ou ainda, que não sirva a algum outro propósito de reflexão. E se, ainda assim, ela for esquecida em alguma prateleira - ou, numa linguagem mais atual, fique perdida em algum espaço virtual - saberei que durante todo o ano em que acompanhei as três turmas e participei das atividades da escola, possibilitei, em algum momento e para alguns, pensamentos e estranhamentos sobre o que cada um realizou e conviveu.

Na primeira parte da entrevista, ao pedir para que a professora fizesse uma apresentação e falasse da sua formação, ela retornou ao seu tempo de infância. Diante da situação em que tinha que se apresentar como professora, a sua opção foi narrar com riqueza de detalhes como ela descobriu a paixão por aprender e ensinar. Narrativa minuciosa em detalhes sobre sua relação com a escola, com a escola que ainda não podia frequentar por não ter os sete anos, com a escola que a recebeu quando ela já sabia ler e escrever, com a escola em que sua mãe sonhava em vê-la trabalhar junto com suas irmãs, com a escola em que ela

pôde crescer, se casar e ter uma filha. A professora deixou transparecer em sua fala, uma escola do passado, presente e futuro que faz parte de sua vida. Portanto, para falar da sua formação, recorre à formação humana e de seus primeiros passos fora da escola em que foi aprendendo a cuidar do outro. E expressa seus vínculos afetivos com os diversos sujeitos com quem compartilhou o espaço escolar. Lembranças que trouxeram sorrisos aos seus lábios pelos bons tempos vividos. Retornar à infância significa, entre outras coisas, um encontro com uma criança, a criança que fomos e que pode nos ajudar a ver de um jeito novo.

Outra característica importante dessa conversa foi a presença constante de diálogos. A professora, constantemente, citou as falas das pessoas que foram personagens de seu relato, falas de seus colegas de trabalho e, principalmente, de seus alunos. Reflito sobre a motivação de inserir a voz de seus alunos e dizer exatamente o que eles falaram: será para validar a sua fala? Será para dizer que um professor não fala sozinho? Será porque ela valoriza cada uma das falas e a cada momento em que a repete, ela ouve de outro modo? Ela conseguiu evidenciar nessa conversa a existência de muitas outras conversas, trouxe trechos importantes para que eu pudesse ouvir a todos eles. São falas reais que expressam angústia, medo, raiva, desejo e vontade de aprender. São falas que indicam fortes sentimentos e expectativas sobre si e sobre o outro. Enquanto eu a ouvia, eu via as cenas acontecerem em minha cabeça. A entrevista trouxe inúmeras ilustrações dos desafios, frustrações e alegrias em *ensinaraprender*.

Sua experiência docente, provavelmente, ultrapasse duas décadas, contando o seu trabalho informal e formal. Elisa cursou a graduação em pedagogia e atua em escola pública há mais de dez anos. Ela foi muito enfática ao dizer: *Eu gosto muito do que eu faço. Eu acho que todas nós professoras, se é professora é porque gosta, estão nisso porque GOSTAM... e EU GOSTO.*

Embora tenha podido trabalhar com a alfabetização na escola em que ela própria abria, teve uma turma negada, em uma escola particular, por não apresentar uma letra apropriada para uma alfabetizadora, como foi-lhe justificado. Um tempo depois, ao ser chamada para assumir seu cargo de docente em outra rede pública municipal de ensino, deram-lhe uma turma de alfabetização acompanhada de um codinome “desafio”. Ao qual ela não se furtou, pelo contrário, teve a chance de descobrir-se professora alfabetizadora.

Evento que, mais uma vez, me fez retornar às lembranças da minha iniciação à docência numa escola da rede pública municipal de Tanguá/ RJ, em 2001, no mesmo ano em

que eu havia ingressado no curso de Pedagogia da UFF. Infelizmente, a chamada dos concursados foi feita em julho. E a turma “desafio” que me deram foi uma turma de quarta série, cuja denominação atual é referente ao quinto ano, que reunia 35 alunos em defasagem idade-série, com um histórico de repetências e indisciplina. A turma era tão difícil aos próprios professores que no primeiro semestre o “problema” foi administrado em parceria. Como havia duas turmas de quarta-série, viram a divisão das disciplinas pelos dois professores como uma estratégia para que eles se revezassem durante a semana. O impacto foi imenso, pois minha experiência anterior tinha sido, apenas, como professora de pré-escola, hoje, Educação Infantil. Foi nessa turma que vivi minha primeira agressão, mas fiquei em continuei. No ano seguinte, assumi a alfabetização e a partir daí, a prática da sala de aula foi me dizendo o quanto eu precisava aprender.

Essas duas experiências trouxeram à reflexão a problemática da iniciação do trabalho docente. Sobre essa questão é possível encontrar, ainda, muitas escolas estabelecendo critérios para a distribuição de turmas que se distanciam da proposta pedagógica, quando há, formação específica do docente e sua identificação com a faixa etária e/ou segmento. Por essa razão, vemos a “entrega” de turmas/ grupamentos de alfabetização (anos iniciais) ou turmas/ grupamentos com inúmeras lacunas e necessidades não atendidas aos recém-chegados e, muitas vezes, inexperientes professores.

Para Elisa, foi assim na escola daquela rede e foi assim em seu ingresso nessa escola. De tempos em tempos, vemos acontecer um estranho fenômeno na escola: uma turma que ninguém quer. Ou porque foi “montada”, como relata a professora em sua experiência em São Gonçalo, ou porque um grupo de alunos não foi acompanhado com a atenção devida ao longo de sua formação escolar. A professora relatou que a ela foi dada uma turma de terceiro ano que requeria muitos cuidados, uma vez que a maioria dos alunos não sabia ler e escrever. Sobre essa experiência, ela revela que: *Olha, eu fazia oração do ponto de ponto de ônibus até aqui. Era muito difícil! Eles falavam cada palavrão e eu acostumada com os pequenos[...]* Ela revelou que, de início, precisou conquistá-los, pois ao entrar em maio, os alunos resistiram à sua chegada e queriam a outra professora que havia saído. Em seguida, a estratégia adotada foi a conversa constante para fazê-los perceber a importância do aprender a ler e escrever. Mencionou, também, que esses alunos tinham vergonha de seu não-saber e demonstravam ter uma baixa autoestima.

Elisa citou algumas mudanças que a escola vinha passando, desde a sua vinda, com chegadas e partidas de professoras. Falou de relações e parcerias construídas que, notadamente, ela valoriza como importantes para o projeto pedagógico da escola.

Ao falar sobre a sua turma, Elisa apontou como desafio um aluno que não estava conseguindo aprender a ler e escrever e descreveu seu comportamento em sala de aula e fora dela que dificultava, ainda mais, o processo *ensinoaprendizagem*. A professora evidenciou sua preocupação com aquele que resistia ao aprender, ressaltando a sua responsabilidade por esse *ainda não-saber* do aluno. Entretanto, ao contar algumas situações de negociação com o aluno, percebeu que muito já alcançou em seu trabalho com ele. Entre as conquistas citadas estão: o pedir desculpas, avisar ao sair de sala, permanecer mais tempo em sala, participar da aula e realizar algumas atividades, especialmente, as de matemática.

Eu acho que... Eu não consegui ainda, eu queria muito alfabetizar Daniel esse ano. Ah, eu falei assim: Ah, esse é um desafio para mim. Mas, do jeito que eu peguei Daniel, eu acho que eu consegui algumas coisas com ele... porque Daniel... Eu consigo ver que ele no ano passado ele ficava muito mais tempo fora da sala de aula. Ele não participava da rotina da sala de aula. E hoje, ele já participa mais, do jeito dele, né.

E ao reconhecer as pequenas conquistas que, certamente, não são apenas suas, ela sabe que esse progresso não é do jeito que ela esperava que fosse e, sim, do “jeito dele”, com a autoria dele. Mais adiante ela diz: *Eu queria muito ter alfabetizado ele, mas não depende só de mim porque ele é arredo. Ele não quer.* E nos aponta uma importante pista: o ensinar e o aprender é um trabalho conjunto, logo, devemos falar em *ensinaraprender* e/ou *aprenderensinar*.

A respeito do querer e não querer, a professora tece importantes considerações que, de certa forma, põem o aluno em lugar de destaque em sua aprendizagem. Em seu entendimento, para aprender o aluno precisa querer, precisa desejar aquilo e ter motivações para desenvolver-se. E o professor tem suas limitações, pois não há como forçar o aluno a ler e escrever se ele não quiser. Concordamos que existe um tempo para cada um aprender. E como o aluno exerce um importante e ativo papel no processo de conhecer/aprender, possivelmente o professor encontrará obstáculos, pois nem sempre seu projeto educativo coincidirá com o projeto de vida da criança e de seus familiares. Portanto, há que se tomar muito cuidado para que a limitação do aprender não seja, apenas, do outro. Não seria uma limitação do professor, também, ao não ter conseguido aprender sobre como esse aluno aprende e o que o motiva?

O processo *ensinoaprendizagem* é um trabalho conjunto não só porque professor e aluno estão implicados, mas também porque o aluno pode aprender com outros alunos, o professor pode aprender com outros professores e pais-responsáveis e estes com as crianças. Por isso, fazer a informação circular, comunicar aquilo que se ensina e aprende, compartilhar com os inúmeros outros que participam do projeto de uma escola é uma forma de superar algumas das limitações com que nos deparamos. Sobre isso, encontramos em Pacheco e Pacheco (2012) importantes pistas para a socialização do conhecimento.

Embora tenham sido poucas as conquistas, ao que parece, elas só foram possíveis porque a professora aprendeu a lidar com ele, ou ainda, ambos aprenderam a se comunicar um com o outro, conforme ela evidencia nesse trecho: [...] *eu percebo que ele tomou conta um pouco, ele foi tomando conta desse meu olhar[...]*

Antes mesmo de ser seu aluno, Daniel trouxe-lhe desafios ao confrontar-se com um de seus alunos. Momento em que ele conheceu seu enérgico NÃO e talvez tenha visto nesse ato o quanto ela se importava com o seu aluno. Após esse evento, ele passou a ir até sua sala, pois, possivelmente, ficou curioso em conhecê-la mais e quis conferir a relação dela com os demais alunos. Ele passou a sentir-se confortável nesse espaço, pois era acolhido. Ele não era obrigado a estar ali, mas ele ia porque queria. Sem dúvida, a professora o cativou com o tempo e aprendeu a avançar quando ele buscava conhecer e soube recuar quando ele se sentia aprisionado em sala. E nesses pequenos passos, a relação se solidificou até que ele se deixou ser “levado por sua mão”. Na conversa com a professora, ela revelou que foi apenas esse ano em que constatou o querer de Daniel, conforme se vê no trecho a seguir: *Você quer aprender a ler? Ele nunca queria. Esse ano, ele foi ser meu aluno. Que ele foi dizer... teve um momento em que ele falou: ‘Tia, eu quero aprender a ler!’ Então, tá. Vou te ensinar a ler!*

Conhecer Daniel nos ajuda a pensar sobre o tanto que o desconhecemos e as muitas crianças com que convivemos durante um ano inteiro. Dia após dias, diante do tempo corrido, excesso de alunos em sala, muitas tarefas da rotina pedagógica e outros, nos contentamos em responder às mesmas perguntas e, assim, ficamos apenas com um conhecimento superficial. Durante nossa conversa, a professora e eu contamos duas situações distintas em que Daniel bloqueou a porta ou a utilizou para expressar sua frustração batendo-a diversas vezes. Pensando sobre isso, lembrei as diversas vezes em que ele abriu e fechou a porta da sala, em um constante entrar e sair ao longo do período de aula. Então, começo a pensar nas perguntas não formuladas: o que a porta significava para ele? O que ele desejava com o seu abrir e

fechar? O que ele queria provocar com o movimento e o som da porta nos outros? Será que ele queria mostrar o quanto era importante para ele abrir a porta do aprender? Será que ele queria mostrar o quanto ele mesmo, sozinho, não conseguia deixá-la aberta? E outras perguntas mais poderiam ser feitas sobre o sair e o entrar, o dentro e o fora, e, principalmente, sobre esse *entre-lugar* que ele ocupava.

A professora citou, ainda, o caso de uma aluna que sabia das suas necessidades e não estava contente com seu ainda não saber: *E ela também falou pra mim, falou chorando: 'Tia, eu quero aprender a ler. Então, tá. Você vai aprender!' Ontem, peguei ela lendo[...]* O que a professora quis nos mostrar com esse relato? Ela mesma esclareceu mais adiante reproduzindo um diálogo com seus alunos: *Não depende só de mim querer te ensinar, né. Depende de você, também, querer aprender. E não só do seu pai e sua mãe estar em cima. Você, também, tem que ter a sua responsabilidade.*

A professora fala de uma escola que precisa ter coisas agradáveis tal como acontece fora dela. Esse entendimento nos parece estar associado a uma concepção de escola aberta para a vida e que está em constante movimento de busca de novas maneiras de ensinar e aprender que cativem os alunos.

Acho que você consegue muito mais coisas com a vontade deles...E você vê que a escola tá buscando muito mais coisas até pra ser mais agradável. Pra escola não ser só aquela coisa massacrante, né. E hoje tem computador, tem muitas coisas mais agradáveis pra eles. Então, lá fora tem que ter esse momento e aqui, na sala de aula, também. Que se eu não tentar fazer que esse momento seja uma coisa boa e depender deles, deles gostarem disso. Gostar de aprender e querer...acho...assim não vou conseguir! Eu vejo por aí. O limite tá, né...isso limita...Ele não ter a vontade já é um limite. Que você vê, ele não quer aprender a ler. Se ele não quer aprender a ler, como ele vai aprender a ler?! 'Não quero aquilo!' Você vai forçar a ler?! Como é que se força uma criança a aprender ler?! Como é o caso da mãe, como forçar a comer uma coisa se eu não gosto disso... Como eu vou forçar ele?!

A professora revelou, com alegria, que passou pela experiência de ter uma escola. Espaço que proporcionou-lhe muitos aprendizados a medida em que ela foi descobrindo sua própria metodologia de trabalho ao aventurar-se na combinação e adaptação das estratégias pedagógicas conhecidas. Experiência de alguns anos que permitiram a ela, hoje, assumir-se como produtora de conhecimentos ao dizer que há um jeito de fazer que é só dela.

Aí eu comecei a trabalhar com a alfabetização do jeito... do MEU JEITO. Eu não tenho aquele método. Você percebeu, né?! Eu vou pela palavração...Mas eu uso um método que eu digo que é meu...porque eu

ensino o som, eu ensino as famílias, mas eu também não sigo aquilo, se aparecer no meio um... Que naquela época, tinha que dar todas as 'famílias', para depois passar para as dificuldades. E eu tenho um jeito todo meu.

O exercício da autonomia pedagógica permitiu à docente, também, reinventar os nomes e definições usuais dos conteúdos escolares: *É... eu sempre falei o 'L intrometido' [...]Eu procuro algumas coisinhas. O R, eu digo que treme a língua.* Ela não nega a informação formal do 'L ou R intrometido' formar um encontro consonantal, mas ressignifica esses sentidos junto com as crianças, se apropriando do conhecimento de maneira criativa.

A professora citou Emília Ferreiro como uma referência teórica importante em seu trabalho diante da questão sobre a relação da oralidade com a aprendizagem da leitura e escrita e faz a seguinte afirmativa: *Eu acho que o aluno tem que aprender com o erro. Concordo com ela que errando se aprende. Eu já mudei muita coisa na minha prática, na minha experiência.* Para ela, essa relação é próxima e se potencializa diante da leitura autorreflexiva em que o aluno vai buscando nexos entre o escrito e o falado.

A concepção de *ensinoaprendizagem* que a professora valoriza, como demonstrado acima, prevê o erro como fonte de conhecimento. Deste modo, a correção realizada no caderno das crianças ultrapassa a relação do certo e errado e a mão única em que só o professor corrige. A professora esclarece que a “correção ideal” é a que chama o aluno e juntos, a professora e a criança, realizam a correção. Ideal porque, conforme explica, nem sempre dá para realizar essa mediação com todos. Com a palavra, a professora:

Eu não dava errado no caderno à caneta. Eu dava um visto e marcava. Eu gosto de corrigir com eles. É claro que não dá tempo. [...] Eu não gosto de botar errado no caderno, simplesmente. É... eu gosto de marcar com um tracinho embaixo, quando eu tenho oportunidade, até em outro momento quando eu vou corrigir o caderno eu chamo[...]Eu gosto de fazer essa troca com eles porque eu acho que eles aprendem mais.

Sobre essa forma de “corrigir os cadernos”, a professora contou que foi questionada pela diretora de uma das escolas em que trabalhou, pois ela afirmou que desse modo a correção não era feita. Diante dessa situação, a professora precisou esclarecer a ela sua opção teórico-metodológica: *Aí eu questionei o que para ela é corrigir o caderno. Aí, eu fui me colocar a respeito da minha correção.*

A professora Elisa evidenciou em sua fala uma preocupação primeira com o outro, em ouvi-lo e respeitá-lo e isso tocou fundo, pois é um saber que supomos que grande parte dos docentes exerça em sua prática. Entretanto, ela relatou que presenciou muitas vezes o inverso:

Eu vejo amigas minhas, da outra escola mesmo, que são tão secas...falam coisas... não sei se me coloco muito como pessoa, como ser humano. Eu penso assim 'Poxa, será que eu queria ouvir isso?! Eu gostaria de ouvir isso enquanto aluna?!' Eu acho que me coloco muito na experiência do outro.[...] Às vezes, uma simples fala da gente acaba com a pessoa, machuca...

Ao considerarmos o fato que esta escola pertence a uma rede pública municipal organizada em ciclos, observamos práticas ainda muito tímidas voltadas à reorganização dos grupos e das propostas diferenciadas de *ensinoaprendizagem* entre as turmas do primeiro, segundo e terceiro anos que compõe o primeiro ciclo escolar.

O acompanhamento das turmas pelo mesmo professor dentro do ciclo, embora seja uma orientação da proposta pedagógica do município, ao que parece, acaba se tornando uma decisão individual desde que os gestores da escola não se oponham. A professora revelou que com essa turma fez novas descobertas sobre o desenvolvimento dos alunos, o que a permitiu enxergar a aprendizagem como processo. Nesse caso, para assegurar a seus alunos a continuidade desse processo e eximi-los de possíveis rótulos pejorativos, ela entende que devia acompanhá-los, também, no terceiro ano escolar em 2013. E justifica essa escolha da seguinte forma:

Eu quero. Eu quero. Eu sinto que... eu relutei muito em sair do primeiro ano para o segundo. Eu adoro o primeiro ano, mas só que eu tô vendo uma coisa tão legal. Eu tô vendo fluir daquilo que você dá no primeiro ano. Não sei se você já teve essa experiência?! O fluir, do acompanhar. Então, eu tô gostando muito. Então, eu acho assim, eu tô vendo progresso, embora, o progresso que você vê não é o progresso que eu vejo e não é o que as pessoas veem.Tá entendendo? O progresso que você vê, como professora, porque você pegou lá do início. Então, você tá vendo o passo a passo do que tá acontecendo. O progredir. E quem está de fora tá vendo que não sabe, só... E quem pega no segundo ano só vê 'Não aprendeu nada!'

Podemos perceber em sua fala que o acompanhamento da turma não foi uma decisão tomada em função das orientações da FME, da equipe pedagógica da escola e nem das referências teóricas sobre a proposta de ciclos. Foram os seus alunos que conseguiram mostrar a ela o “fluir” que nada mais é do que o processo em constante movimento. Outro aspecto a ser ressaltado nesse recorte é o reconhecimento de quanto a avaliação da aprendizagem dos alunos pode ser subjetiva entre as professoras da própria escola. E, por isso, pode colocar em

risco as pequenas conquistas dos alunos diante das trocas de professoras que sugerem quase sempre um recomeço.

Ao falar sobre o dia em que Daniel chegou em sala querendo “matar” uma colega, a professora nos indica que a conversa é mediação constante, seja nas atividades escolares ou para outras finalidades, inclusive, na resolução de problemas do convívio e compartilhamento do espaço coletivo. E que é uma estratégia importante a ser conquistada pelos alunos diante das situações conflituosas da vida.

Aí eu falei: ‘Não. Você não vai sentar aí. Você está lá.’. Ele quis conseguir na marra. ‘Não. Primeiro que você não pediu licença. Talvez se você pedisse licença, ela ia te dar. Você não conversou. Quis no...no grito’. Aí eu falei: ‘Não. Não vai ser do jeito que você quer’. Aí depois eu fui conversar, né... Aí eu falei com ele... [e para Tatiana]: Você quer sair desse lugar para ele, Tatiana? ‘Eu saio, tia.’ Então, você tá vendo? Se você conversar, você ia ter evitado tudo isso.

Com relação à participação em sala de aula, a professora a define do seguinte modo: *É se envolver. Se envolver na atividade. É responder... é querer fazer... é participar na leitura, seja na leitura, na agenda... [...] É eles participarem mesmo, ativamente. Não só copiar.* E cita a “correção coletiva” como um momento importante até para aqueles que não realizaram a atividade: *[...]eu gosto da participação deles até na... na correção coletiva. Se ele não fez no caderno, ele tá corrigindo agora, ele tá participando.* A correção coletiva, a qual se refere a professora, ocorre no quadro diante de toda turma, após todos (ou a maioria) terem finalizado a atividade. Momento em que a professora vai fazendo perguntas e estimulando a participação para a atividade ser realizada coletivamente.

Ela reconhece, também, a participação dos responsáveis (pais/familiares) no aprendizado da criança, embora isso não seja o determinante em sua opinião, pois diante das tarefas de casa, por exemplo, é o aluno quem recebeu a orientação para realizá-la. Mostrar a eles que a aprendizagem é, também, responsabilidade deles, e é ainda mais necessário, esclarece a professora, quando esse acompanhamento familiar inexistente ou não corresponde às expectativas da professora e da escola. Pensamento que ela comunica aos alunos, conforme podemos ver nesse trecho: *Aí eu falei: ‘Já começa a ter **responsabilidade** de agora.’ De pouquinho, vai crescendo, vai tendo responsabilidade. [...] eu sempre explico assim, eu sempre cobro deles.* É possível perceber que a responsabilidade é um ponto-chave de seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, motiva os alunos a se tornarem parte desse objetivo coletivo.

Entretanto, ela não entende a participação dos alunos apenas para sua responsabilização. Ela expressa a ideia de que a criança é um sujeito do seu próprio aprender e que é preciso envolvê-los, torná-los parte e autores de suas atividades. Fala que nos deixa pistas sobre o papel do aluno na gestão de seu tempo de aprender e das “coisas” a ser aprendidas.

É... e vejo que... depende deles... que eles QUERENDO aprender... que eles... partindo deles... Acho que eles conseguem mais coisas. Deles terem essa vontade de querer. De aprender. De buscar. Acho que você consegue muito mais coisas com a vontade deles [...]

Ao ser levantada a questão sobre qual importância ela conferia à parceria e à aprendizagem em pares, a professora responde do seguinte modo: *Tudo. A gente aprende com o outro. Você está me entrevistando e eu estou aprendendo com você. Eu acho que é tudo.* Apesar das críticas recebidas, ela entende que os “amontoados” são a expressão dos alunos em seu processo de aprender com o outro: *Eu vejo que eles querem ficar perto um do outro. [...] Eles querem ensinar a prova um pro outro. Eles querem ficar junto um com o outro.* A docente entende que é uma constante até para os adultos em situações de aprendizagem: *[...] porque adulto é assim, a gente cria parceria... na faculdade a gente não faz isso?! Não tem aquele grupo que a gente se identifica?!* Então, podemos indagar: por que com as crianças seria diferente?!

Diante de uma prova, como a Provinha Brasil, os alunos mostraram que o “fazer junto” é mais importante do que o “fazer sozinho”, tornando-se um problema ao aplicador da mesma. Sobre isso, a professora relatou que busca a conversa para esclarecer a eles o comportamento esperado nesses momentos: *Tudo eu converso com eles. É na conversa. É no combinado.*

Ao responder à pergunta “Como você avalia seus alunos?”, a professora explicou que sua avaliação é contínua e cotidiana, perpassando a observação e as atividades realizadas pelos alunos, como podemos ver no trecho a seguir:

No dia a dia. Diária. Minha avaliação é diária. O que eles aprendem. O que eles conseguiram, o que não consegui hoje, já conseguem amanhã. Eu avalio todo dia. No dever, na participação, na participação da realização das atividades, o que eles conseguem fazer sozinhos, em grupo. Então, é diária!

Ao pedir para que a professora falasse sobre como compreende a autoavaliação, notamos que houve certa insegurança em falar de um tema, provavelmente, pouco discutido

na escola. Mas reconhece a sua importância desde o início da formação escolar para que o próprio aluno seja capaz de perceber no que é preciso melhorar. Entre as contribuições que a autoavaliação traz ao processo *ensinoaprendizagem*, a docente citou o reconhecimento do aluno sobre o seu não-saber e a reflexão do que ele precisa aprender. E reitera sua compreensão sobre a autoavaliação: *Ele já sabe que ele não sabe, mas que ele precisa aprender. Entendeu?! Eu acho que é isso, também, a autoavaliação é você reconhecer que você não sabe aquilo, mas que você precisa daquilo[...]*

Ao ser questionada sobre a possibilidade da avaliação compartilhada ser realizada em sala, ela explica que a mesma ocorre quando devolve aos alunos a pergunta sobre como estão no comportamento e estabelece trocas sobre o que pensam e como avaliam a situação:

Ele reconhecer que ele não sabe, mas que ele precisa melhorar... É igual na área do comportamento que não está bom. Eu retornar para ele... 'Tia, como eu estou no meu comportamento?' 'Como você está no seu comportamento?' Essa troca... Eu faço muito essa troca com eles. 'Como você acha que você está? Está prestando atenção em tudo? Está fazendo as atividades?' 'Mas ou menos, tia. Eu acho que posso melhorar nisso...' Então, eu acho que é possível fazer a avaliação compartilhada...

Em seguida, a professora esclareceu que os alunos sabem quem não sabe e contou uma situação para ilustrar a forma como eles se avaliam. No momento em que ela conversava com a turma sobre a necessidade deles melhorarem determinados aspectos, eles, por vontade própria, foram citando os nomes dos colegas e indicavam os motivos.

A respeito da avaliação que os alunos realizam sobre seus pares, a professora alerta sobre os cuidados necessários para que o aluno avaliado tenha sua autoestima preservada e entenda as observações como contribuições e não “eu não sei nada”. A professora disse que percebeu a troca de grupos entre os alunos mediante o desenvolvimento das aprendizagens. Citou Iris como um caso em que, a partir do momento em que ganhou autonomia na leitura e escrita, buscou um novo grupo de meninas que também a tinham conquistado, embora não deixasse de ser solidária aos demais colegas, conforme foi observado.

Não...Não me atrapalha não... eu acho que eu só tenho que tomar cuidado pra aquele aluno que não sabe, tipo a Amanda que é meio retraída, pra que ela não fique desmotivada... como eu vou dizer... é rotulada pelos outros. 'Ah, ela não sabe. Ela não sabe!' E eu também já trabalhei isso com eles. 'Não é assim, ela não sabe! Ela não sabe, mas ela está aqui para aprender!'

Mais uma vez, podemos notar na fala da professora, a conversa como estratégia pedagógica em que ela discute o “aprender fazendo” tal como na vida. Contexto em que

buscava motivar os alunos a superar seus próprios limites: *Vocês acham que Ronaldinho já nasceu jogando bola?! Vocês sabiam andar quando nasceram? Vocês nasceram falando?*

2 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO 2º ANO

Início a conversa de forma descontraída falando sobre a necessidade da gravação. Enquanto eu ligava o gravador, a professora perguntou se as questões eram difíceis e eu a tranquilizei. Ao pegar a folha com o roteiro da entrevista, a professora se assustou e, mais uma vez, eu tentei tranquilizá-la que se tratava de eventos da sala de aula e que, provavelmente, pediria para ela falar a respeito.

I PARTE (24/10/13) Duração: 23:06

Pesquisadora: O primeiro tópico desse roteiro de entrevista é sobre sua apresentação. É você falar um pouco sobre sua experiência como professora, sua formação...

Professora³⁰: Bom, eu falei desde o início que acho que minha influência foi a minha mãe. Porque eu via nela que ela era... que ela tinha essa vontade. Então, lá em casa ela queria. Ela deixava isso bem claro que ela queria... Por ela, todas iam ser professoras. (Pergunto: São quatro meninas?) São quatro meninas. Então... E eu a mais velha. Então, vou falar de mim, né, porque tem tudo a ver..., então, como minha mãe trabalhava e ela... minha mãe é do interior... do interiorzão mesmo. Que ela conta as dificuldades que ela tinha para estudar. Então, ela passava muito isso pra gente. Dessa vontade... não assim explicitamente, mas ela deixava assim... claro que ela tinha essa vontade. Eu falo isso pra ela hoje... Porque ela falava... Ai... professora para ela era uma coisa muito grande... e ela queria. “Ah, eu quero que vocês estudem para ser professora...”³¹ Até hoje ela fala isso.

³⁰ Utilizamos o negrito para dar destaque às falas da professora na transcrição da entrevista.

³¹ Para explicitar melhor as falas citadas pela professora durante a entrevista, optamos por usar o itálico em suas próprias frases e as aspas duplas para indicar a fala de outros, ao mesmo tempo, com o intuito de demarcar falas que se mesclavam.

Pesquisadora: Então, ela deve estar orgulhosa...

Professora: Ela fala assim... Que ela é do interior e daquelas pessoas que falam assim... Ela é um amor de pessoa, minha mãe. Ela é uma pessoa que se você conhecer, você se apaixona. Então ela falava assim “A única que fez a minha vontade foi fulana”. (Referindo-se a uma das irmãs) Aí ... eu fui alfabetizada por ela... porque meu irmão, né, meu irmão mais velho, meu irmão tinha um pouco de dificuldades. Aí ela começava a ensinar a ele em casa e eu aprendi... Eu fui alfabetizada por ela. Ela ensinando ele e eu sentada junto... Eu sempre tive essa vontade...

Pesquisadora: Quantos anos?

Professora: Naquela época, de colégio...Eu sou... de escola ... o tempo todo de colégio público... Eu sou de colégio público...

Pesquisadora: Eu também...

Professora: Então, nessa época eu lembro que só podia entrar com sete anos. Eu lembro qualquer coisa desse tipo. E eu tinha seis. Então, eu não podia. Eu já morava no... (cita um bairro de São Gonçalo) nessa época. Então, ... foi bem aquela coisa... eu não podia entrar na escola com seis anos. E eu ficava naquela angústia querendo ir para a escola. E ela... e meu irmão repetiu a alfabetização. Então, ela optou por ajudá-lo em casa e eu... me botava na mesa. E eu não podia entrar pra estudar... Ainda mais que eu faço em outubro, né.

Pesquisadora: Então, estamos no mês do seu aniversário...

Professora: Eu fiz aniversário.

Pesquisadora: Parabéns atrasado...rsrs

Professora: Aí, eu não podia entrar ...tinha que completar sete anos para entrar. E na minha época tinha a primeira A e B. Depois você vê se eu não estou fugindo... (Preocupada com o rumo da conversa) Aí eu me alfabetizei em casa com ela, sofri essa influência... depois eu comecei a... assim... Eu tinha aquela coisa de mais velha... Então, eu era a mãezona da casa. Minhas colegas falam que eu sou muito mãezona... em todo lugar que eu vá... “Ah, você é muito mãezona!” Então, eu queria ensinar também, eu tinha a responsabilidade de cuidar dos meus irmãos. Até ensinei meu irmão mais velho... Eu ensinava a ele... nas dificuldades. Eu fui para a primeira B. Na minha época era a primeira A e a primeira B. A era “entrou” né. B já

era avançado. Então, eu não entrei na primeira A. Entrei na primeira B. E ensinava ... Eu comecei a ensinar em casa. Depois eu fui gostando e comecei a dar aulinha...

Pesquisadora: Adolescente?

Professora: Adolescente já. Vinha todo mundo com o caderno... Eu me lembro disso... É muito engraçado...rsrs “Ah, me explica o dever.” E vinha o colega... o coleguinha...

Pesquisadora: Então, se tivéssemos que colocar em anos sua experiência como professora... já é bastante tempo, né...

Professora: Aí depois, eu fui né, terminei. Fui fazer o pedagógico. Na minha época era o pedagógico...Ensino médio, naquela época era básico, né, e depois o pedagógico. E daí me formei e comecei na escolinha pequena, perto de casa. Já comecei dando aula para a primeira série e... me apaixonei. Já gostava e fui ficando...

Pesquisadora: Então, são quantos anos aí?

Professora: Uns vinte anos desde a época que me formei... Aí já trabalhava também... Já fazia estágio e Já fui chamada também na própria escola em que eu trabalhava, que eu estudava (Cita o nome da escola). Eu ficava a maior parte na escola porque naquela época o dono da escola chamou a gente para dar aula de recreação. Aí seria como estágio também. E aí a gente ia e dava aula de recreação, era recreadora na escola. E foi... E fui trabalhar numa escolinha perto da minha casa que não era legalizada. Depois faliu... Fui trabalhar lá no ... (Cita outro nome de escola)Trabalhei lá sete/oito anos. Engraçado que lá tinha “professora alfabetizadora” e eu era da primeira série. E a professora alfabetizadora era aquela coisa... E a diretora da escola (cita o nome), ela já até faleceu... A gente fez o básico juntas e depois de muito tempo a gente foi se encontrar nessa escola. Ela era coordenadora... Aí ela falava que eu tinha que ter a letra agarradinha. Eu não podia trabalhar na alfabetização porque minha letra não era agarradinha.

Pesquisadora: Como assim?!

Professora: De mãos dadas. ...Era uma coisa com letra de mão dada... a letra era toda desenhada e eu não tinha aquele tipo de letra.

Pesquisadora: Com uma letra dessas no quadro?! (Retruquei porque a letra da professora era muito bonita).

Professora: Aí... engraçado que eu dali... eu fiz um ...(o celular dela toca e ela o desliga) eu tinha... eu montei uma escolinha, minha. Eu e minha irmã e uma colega de trabalho. A gente abriu uma creche. (Cita o nome da creche) Aí trabalhava na escola (cita o nome da escola) e nessa creche. Era uma casa em que minha mãe morava e ela se mudou ...E eu... antes de ir para essa escola... A escola que faliu..., antes de ir para essa escola (cita o nome da escola, mais uma vez) eu comecei a dar aula em casa. Aí comprei cadeirinha, mesinha... A escola não tinha dinheiro para me indenizar. Eu trabalhei por dois anos e me deu algumas coisas: máquina de datilografia, na época, cadeirinha mesmo... Eu comprei algumas coisas, também. Depois eu fiz cadastro nessa escola, que essa menina com quem estudei. Eu olhei a escola...E gostei da escola. Aí fiz cadastro e uma semana depois me chamaram... E o que eu ia fazer com meus alunos?! Aí falei: *Ai meu Deus!* Aí fui e fiquei lá e cá. Acabei com a escolinha em casa. Mas eu tinha muita vontade de ir para essa escola. Aí trabalhei lá... quase 8 anos nessa escola e depois fui trabalhar na minha escola que era assim na rua principal do bairro onde moro hoje. Minha mãe morava e abrimos aquela escola. Ficou com bastante aluno na época. Aí tinha pré-escolar, alfabetização... Aí eu comecei a trabalhar com a alfabetização do jeito... do MEU JEITO. Eu não tenho aquele método. Você percebeu, né?! Eu vou pela palavração...Mas eu uso um método que eu digo que é meu...porque eu ensino o som, eu ensino as famílias, mas eu também não sigo aquilo, se aparecer no meio um... Que naquela época, tinha que dar todas as familinhas para depois passar para as dificuldades. E eu tenho um jeito todo meu. Eu já saí...tudo bem. Fiquei lá, trabalhando na escola. Depois, eu fiquei sabendo, depois, que várias pessoas dessa escola me falaram que a escola estava incomodada por eu ter aberto uma escola perto. A escola onde eu estava trabalhando. Uma escola grande, conceituada, tem até uma (filial) na ...(informa o local.), não sei se você conhece... Então tá, tá, vou optar pela minha escola. Fiquei na minha escola. Trabalhei o quê... minha filha nasceu. Nasceu minha filha e na minha escola, e como a gente tem que fazer escolhas... e eu já tinha estudado, e falei: *Vou fazer pedagogia!* Eu já tinha estudado um ano no (cita uma universidade privada) à noite. Tava muito difícil pra mim, complicado porque minha filha era pequenininha nessa época. Nasceu em 91 e foi a época que eu abri a escola...Aí ...

Pesquisadora: Dois grandes desafios, né?!

Professora: É, minha filha e eu. E minha mãe me ajudava muito, também. Era uma escola família, né. Minha mãe ajudava... era muito bom, foi um período muito muito legal. Foi de 91, que foi o início, a 2000.

Pesquisadora: Quanto tempo? (Sobreposição de falas) Nossa, foi muito tempo...

Professora: Quando a gente abriu, tinha muito aluno. E pegava criança, assim, de idade pré-escolar pra cima. Ficava lá...a gente dava almoço na escola. Era um trabalho muito legal... e tinha, também, alfabetização, na época...

Pesquisadora: A sua irmã continua lecionando?

Professora: A minha irmã... ela até... até fez...entrou na pedagogia. Fez um ano, depois parou para casar. Ela preferiu casar. Eu falei para ela: *Não casa!* Porque olha minha experiência, é muito difícil... Minha filha, (cita o nome), pequena e o meu marido que sempre foi um paizão, maridão...Eu saía da escola...deixava com ele e ia para (a universidade), eu estudei um ano à noite. Muito difícil! Por n motivos, né, financeiro... e complicado, aí saí, né. Fui estudar na (cita outra universidade privada). Queria eliminar as matérias que eu tinha feito lá, mas não consegui. Aí fiz, passei e era de dia. Aí eu falei: *E agora?* *Sabe quando uma coisa sua... aí, eu chorei muito...que você tem que deixar com dor a sua escola. Eu tive que deixar. Minha irmã depois saiu da escola, ela... sei lá, eu não sei...ela também era mais nova que eu, enjoou. Ficou minha mãe e, depois, minha outra irmã veio trabalhar comigo, foi fazer Direito, outra praia...Eu tinha... estudava na UERJ de manhã e comecei a ter que deixar com outras pessoas...Aí comecei a ver que não tava legal... queria estar acompanhando ali. Aí depois fui chamada no município de São Gonçalo e eu tive que escolher. Eu fazia Pedagogia na UERJ e, antes disso, eu fui trabalhar no Ciep. Quer dizer, já estava deixando um pouco, com outras pessoas. Tinha uma equipe legal de trabalhar, mas eu não estava satisfeita. Também não tava dando aquela atenção que tinha que dar... Foram abrindo outras escolas, fui perdendo aluno, depois... .Aí eu falei...tinha que trabalhar.... e fechei a escola.

(*No meio dessa fala, o professor de Educação Física interrompe para dar algum recado ou acompanhar alguns alunos até à sala.)

Pesquisadora: Mas, fala com muito orgulho, né...

Professora: Eu tenho muita coisa... Minha filha foi praticamente criada dentro da escola. Ela tinha berço na escola. Eu falo assim, com saudade.

Pesquisadora: Por que você acabou ganhando outra família, né.

Professora: É...era muito bom... Eu penso...

Pesquisadora: ...é uma profissão muito recompensadora por conta disso, né...

Professora: Eu sei, assim... Eu gosto muito do que eu faço. Eu acho que todas nós professoras, se é professora é porque gosta, estão nisso porque GOSTAM... E eu gosto.

Pesquisadora: Então vamos retomar. Em ... (menciono o nome da rede).

Professora: Dez anos. Trabalhei nessa escola particular, trabalhei na minha escola, trabalhei no Ciep, também...Aí depois fui trabalhar no município...Aí

(Interrupção de alunos)

Professora: Quando eu fui trabalhar... quando fui para São Gonçalo, fazer a escolha. Me ofereceram a alfabetização como desafio. *Gente, eu não sei se assumo esse desafio...* Porque ninguém queria.

Pesquisadora: Mas, sempre dão a alfabetização, no primeiro ano, infelizmente, para quem está chegando. Você tinha experiência... Eu não tinha.

Professora: Então, eu falei, então, tá. Eu quero porque sempre fui apaixonada por alfabetizar. Aí eu falei: *Não. Eu quero!* E fui trabalhar como alfabetizadora. E fiquei dez anos. Saí agora...ano passado, trabalhei com o primeiro ano... Apesar que eu trabalhei tudo, né...

Pesquisadora: Até o terceiro ano a gente faz o trabalho de alfabetização. E aqui em Niterói?

Professora: Aqui eu tô no probatório, ainda, vou fazer três anos no ano que vem.

Pesquisadora: E você entrou nessa escola?

Professora: Não. Eu fui chamada assim... Eles...não sei se você lembra que eles chamaram em fevereiro os concursados para contrato. Soube dessa história?

Pesquisadora: Eu saí em março de 2010.

Professora: Então, eu entrei em fevereiro de 2010. Foi naquele concurso de 2008. Se não me engano... E eles foram chamando aos pouquinhos porque eu lembro que esse concurso de 2008 tinha que acertar 60%, não sei o quê... no fim ficaram 300 classificados, só. E foi cadastro de reserva. Aí, em 2010, chamaram e eu estava dobrando na outra escola. Pra contrato. Eu achei estranho, apesar de contrato ser bom, eu disse: *Eu vou. Eu tô dobrando aqui.* E fui para uma escola lá (cita o nome da localidade e da escola). Aí lá trabalhei com um

grupo de cinco anos (idade das crianças), trabalhei com os alunos menores...#(recorda-se do tempo em que trabalhou com esse segmento em sua escola). Aí fiquei fevereiro, março e abril. Em abril eles chamaram os concursados, cento e pouco para efetivar.

Pesquisadora: #³² (Um comentário...)

Professora: Lá tinha três professores de contrato e ...adorei lá, adorei trabalhar lá. Foi pouco tempo, mas eles se apegaram tanto a gente que choraram quando eu saí. Aí eu gostei muito. Aí eu vim pra cá porque tinha que escolher de novo... Aí minha colega que trabalhava comigo lá, como concursada, trabalhava aqui como contratada. Ela nem foi chamada nesse concurso, acho que por causa de oito pessoas, ela não entrou. Aí ela falava: *Não vai para lá. Vai para qualquer escola, mas não vai para lá.* E não era nada disso que ela falava... Todo mundo fala... Olha...

Pesquisadora: Eu acho que o medo é do local no qual ela (a escola) está inserida.

Professora: Mas, Marcela, eu peguei uma turma aqui, olha, foi pedreira. (Cita o nome de uma professora responsável pela turma de aceleração correspondente ao quinto ano que reúne alunos em defasagem idade-série e dificuldades de aprendizagem.) Alguns estão com (cita o nome da professora do 3º ano). Alguns que passaram, estão com fulana (Cita o nome da professora do 5º ano). E alguns saíram. Ela fez uma turma só com dificuldades.... Aluno tudo sem saber ler... Aí, eu falei: *Meu Deus! Eu não queria ficar não...* Aí eu falei pra ela: *Não vou ficar não porque...* (Tece comentários sobre a mudança dessa escola com as chegadas e partidas das colegas.) Olha, eu fazia oração do ponto de ponto de ônibus até aqui. Era muito difícil! Eles falavam cada palavrão e eu acostumada com os pequenos...

Pesquisadora: Aqui você pegou um terceiro ano?

Professora: Um terceiro ano que não sabiam ler. (Cita o nome de alguns alunos que ainda estavam na escola...)

Pesquisadora: E o que você acha que mudou?

Professora: Olha, meu trabalho com eles ...eu conversava muito com eles. Tinha época, tinha dia que eu falava: GENTE! Eu trazia textos, tipo assim, para conscientizar... *Olha, vocês não*

³² O símbolo jogo da velha foi usado para indicar as incompreensões de áudio durante o processo de transcrição e que, porventura, resultou em omissões de trechos.

sabem ler... Fui conversando muito, né, tive que conquistar, né, porque eles ficaram revoltados quando eu entrei. “Tia Fulana fazia isso...” E eles choravam querendo Tia Fulana de volta. Tive que conquistar a turma, depois, eles não queriam. Começavam a cantar, eles se batiam...era tapa... Olha, eu entrei em maio, né... entrou férias... aquele período,né...Aí passou junho, julho, o recesso, entrou agosto e aí eu falei: *Vou ter que alfabetizar essas crianças...* e comecei a tomar leitura...Eles tinham vergonha...a auto-estima muito baixa...aí eu acho assim.... (Os alunos retornam à sala causando grande alvoroço e interrompe a entrevista. A professora dá orientações aos alunos sobre a atividade a ser continuada).

Pesquisadora: Mas você fala do seu trabalho... Mas com relação à escola como um todo, e à equipe pedagógica...

Professora: (Ao adotar uma fala em tom mais baixo somado aos ruídos dos alunos, torna-se difícil compreender a fala da professora).

Pesquisadora: Porque eu vejo que tudo mundo pega pesado, a diretora, a coordenadora de turno, ... (Sobre a intervenção na rotina escolar) Mas, que bom, significa que vocês encontraram o caminho...

Professora: Eu acho que a visão das meninas que entraram (referindo-se às novas professoras) abriu... Teve uma adaptação pra todo mundo... Porque essa escola aqui foi municipalizada...

Pesquisadora: Ela respondia a outro órgão e ela passou a responder à Fundação...

Professora: Essa escola, aqui, também estava em obras e passou por muitas reformas... Então, eu acho que eu... não sei...(A professora chama atenção de alguns alunos que estavam na sala). Eu falo da minha experiência...

II PARTE (31/10/13) Duração: 37:38

Alguns alunos tinham entrado na sala durante a aula de Educação Física e a professora os questionou, orientando-os a voltar para o pátio. Mas, eles entraram apenas para pegar alguma coisa e saíram logo em seguida.

Pesquisadora: (Eu inicio esclarecendo onde havíamos parado na última conversa) Bom, já tivemos o primeiro bloco da apresentação, onde você conta sua experiência... o tempo de

trabalho na rede, aqui em Niterói, sua experiência anterior, né... E o segundo bloco é sobre “Conversa, participação e parceria, tendo o aluno em foco”. Aí eu gostaria que você falasse as características da sua turma, destacar alguns possíveis desafios que você tem enfrentado na sua prática docente.

Professora: Aqui? (Referindo-se à turma que assumia nessa escola)

Pesquisadora: Aqui.

Professora: Eu acho que o meu desafio esse ano, mais, já sabe né, o Daniel. Eu acho que... Eu não consegui ainda, eu queria muito alfabetizar Daniel esse ano. Ah, eu falei assim: *Ah, esse é um desafio para mim.* Mas, do jeito que eu peguei Daniel, eu acho que eu consegui algumas coisas com ele... porque Daniel... Eu consigo ver que ele no ano passado ele ficava muito mais tempo fora da sala de aula. Ele não participava da rotina da sala de aula. E hoje, ele já participa mais, do jeito dele, né. Você já pôde presenciar. Ele falta muito... Agora está faltando muito... Ele faltou esses dias e ontem ele chegou... Menina, tinha que ver, ele queria matar Tatiana. Ele disse para ela “Se você não sair do meu lugar, vou te matar!” Ele estava super agressivo. E a gente não sabe o que se passa nesses momentos que ele não está aqui, né. Então, eu fiz daquele jeito... No primeiro momento, eu enfrentei. Eu falei: *Que negócio é esse?!* Porque ele... eu percebo que ele tomou conta um pouco, ele foi tomando conta desse meu olhar... De fazer o que ele quer, ou então, de não ligar para o que ele faz. Então, eu percebi que ele quer chamar muita atenção pra isso. Pra gente olhar para ele “Tô fazendo isso! Tô implicando! Tô batendo!” Então, ele quer chamar a atenção de alguma forma... E ao mesmo tempo, ele quer... quer se destacar, né... “Eu posso tudo”. Então... ele saiu do lugar e foi lá para trás brincando. E aí voltou e queria tirar Tatiana do lugar. Só que ele não pediu. Pegou a força: “Sai daí!”. Pegou o caderno dela e bateu e jogou em Tatiana, e ela é meio assim... Você percebeu, né?! Quando enfrentam ela... Mas, ela não enfrentou. Ela disse “Tia, o olha o que ele tá fazendo!” Eu cobrando uma atitude né. Aí eu falei: *Você vai sentar aí? “Vou”. Mas, você não estava lá? “Tava, mas eu quero sentar aqui”.* Ele queria lá e cá. Aí eu falei: *Não. Você não vai sentar aí. Você está lá.* Ele quis conseguir na marra. *Não. Primeiro que você não pediu licença. Talvez se você pedisse licença, ela ia te dar. Você não conversou. Quis no...no grito.* “Se você não sair eu vou te matar! Eu vou te bater!” E aí começou a ameaçar... Ai, eu falei: *Você ameaça os outros? Você é bandido para bater nos outros.* “Não”. Aí eu falei: *Não. Não vai ser do jeito que você quer.* Aí depois eu fui conversar, né... Aí eu falei com ele... (para Tatiana): *Você quer sair desse lugar para ele, Tatiana?* “Eu saio,

tia.” *Então, você tá vendo? Se você conversar, você ia ter evitado tudo isso.* Aí ele foi ... acabou. *Pede desculpas.* Ele não quis pedir. Depois, quando acabou esse momento, ele foi pedir desculpas. *Mas, você tem que pedir pra toda a turma. Todo mundo viu o que você fez.* Aí ele acabou pedindo, né. Só que para mim é um desafio! Eu queria muito ter alfabetizado ele, mas não depende só de mim porque ele é arredio. Ele não quer. Então, acho que o principal desafio que eu me coloquei foi esse.

Pesquisadora: Mas, ele chegou em algum momento a te enfrentar?

Professora: No... no início, ele chegou a me enfrentar. Teve uma vez que eu estava lá na sala de lá... Nossa, acho que se eu tivesse próximo à porta era capaz dele me machucar, porque ele bateu a porta... Eu acho que você não tava... Você presenciou isso? Eu fiquei trancada um dia...

Pesquisadora: (Eu imaginei que ela estivesse falando desse evento que presenciei, mas me confundi porque isso ocorreu no dia em que a pedagoga aplicou a Provinha Brasil.)Eu estava do lado de dentro, tinha acabado o recreio. Você estava vindo em direção à sala com outros alunos... só que alguns já estavam aqui na porta ele estava fechando com tanta força e as mãozinhas de quem estava do lado de fora, já estava atravessando a porta. E eu pra não permitir nenhum tipo de acidente, fui na porta e puxei para abrir. Alguns conseguiram entrar.

Professora: Foi aqui?

Pesquisadora: Foi aqui. Aí você ficou do lado de fora. Mas, aí eu pensei assim “Não, com a professora, ela vai dialogar com ele para ele abrir.”

Professora: Imagina... o que eu tô falando foi lá naquele corredor. Foi pior. (Emito um Ahh)

Pesquisadora: Mas, só que depois disso ele ficou com raiva de mim. Isso eu não te contei. Eu estava aqui em pé, orientando o pessoal pra sentar e ele foi e me deu um esbarrão com o ombro e me abalou. Sabe?! Então, eu, tudo bem. Eu não tenho uma relação construída com ele que possa dizer “Olha, é a autoridade. Eu mexi com a autoridade”. Mas, com você eu queria saber...

Professora: Ele, no início do ano, fez isso. Acabou eu ficando refém. Eu e a turma porque a gente se trancou dentro de sala. Mandaram a gente se trancar... “Tranca a porta!” E ele entrava e saía . “Pá”, e batia, e saía e entrava... “Agora, eu vou entrar!” E saía de novo... Eu falei: *Não, você vai sair, mas você não vai entrar mais!* E fechei. Aí ele queria entrar... Foi

alguém da escola que me mandou eu trancar a porta. Acabou que eu fiquei com as crianças trancada. E eu não conseguia mais abrir a porta e as crianças desesperadas... “Tia, nós estamos trancados!” (A professora reproduz algumas falas das crianças, mas não deu para entender!) Aí eu falei: *Não, nós não estamos.* Aí Alice veio e bateu para falar comigo outro assunto: E eu falei: *Calma, Alice, que eu vou abrir.* Aí Alice percebeu que eu tava trancada. E eu falei: *Não consegui abrir a porta...* fiquei trancada mesmo. Aí ela “*Elisa, você está trancada?*” Eu falei: *Tô!* Ela “*Pera aí!*” Aí foi na janela. Eu dei a chave para ela e ela abriu, por fora.

Pesquisadora: Essa relação de porta com ele é antiga, né.

Professora: É antiga. E ele, ano passado, eu vivi o momento assim com ele que era a turma que Rose tá hoje. Não, era a minha turma de agora, mas eu tinha um aluno que está com (cita o nome de uma professora do 4º ano) Que ele chegou a entrar na minha turma e presumo que por ser inteligente, ele acabou ficando com ela. Então, o Lucas. Você tinha que conhecer o Lucas. Um amor de criança. Tipo o Mário, mas muito mais quietinho que o Mário (se referindo a um de seus alunos). E ele era aluno de Rose. Então, o Lucas saiu, foi beber água, quando voltou desesperado, chorando, desesperado... E eu: *O que que foi?* Ele não conseguia nem falar. “Ah um garoto me bateu, no corredor. Me bateu no banheiro e me bateu no corredor”. Aí eu fui lá. Era ele e eu não conhecia. Aí eu falei assim... Mas, eu fiquei tão irritada naquele dia, tão irritada porque o Lucas é um amor de criança. Aí ele falou “Eu bati e bato! Bati nele e bato! Porque ele me bateu.” *Ele não te bateu. Ele não te bateu.* “Ele não me bateu, mas eu bato nele”. *Olha... Você não bate... Você não bate mais nele.* Falei com uma autoridade com ele. Você não bate mais nele! Porque isso que você fez não se faz! Falei com um tom com ele e ele ficou olhando pra minha cara... Eu não sei se Rose teve esse enfrentamento com ele... Aí ele olhou, parecia que ia me agredir, mas depois ele foi abaixando ... Ele ficou com muita raiva de mim...

Pesquisadora: Antes dele ser seu aluno?

Professora: Antes dele ser meu aluno. Mas, ao mesmo tempo, ele começou a chegar, chegar perto de mim. Então, eu também eu vejo que ele, também, pede essa coisa da autoridade sobre ele. Começou a se chegar, aí olhava da porta... Aí ia na minha sala... Aí eu comecei a... passou aquele momento... *Não tá batendo em ninguém não?* “Não.” Como ele começou a visitar as crianças... “Tia, eu posso ficar aqui?” *Pode.* Deixava ele lá. Ele ia saía... *Você quer aprender a ler?* Ele nunca queria. Esse ano, ele foi ser meu aluno. Que ele foi dizer... teve um momento

em que ele falou “Tia, eu quero aprender a ler!” *Então, tá. Vou te ensinar a ler!* Aí eu falei: *Que ótimo! Vou ensinar ele a ler.* E eu já percebo nele que ele melhorou muito. Muita coisa! Eu falei até no conselho que ele teve uma mudança. Ele me pede, pra que ele vá, muitas das vezes, vem... ele chega aqui “Tia, eu vou lá, tá. Eu vou beber água, tá?!” *Então, tá, vai!* Aí, ontem, ele foi. “Vou ficar lá fora um pouquinho, tá.” Aí eu: *Tá. Pode ir um pouco.* Quer dizer, não dou totalmente aquela coisa dele ir ... “é o que eu quero” e nem proíbo totalmente, né...

Pesquisadora: Mas, você também conseguiu negociar com ele... De que ele poderia extravasar um pouco, seja lá qual fosse a emoção, lá fora. Não aqui dentro. Então, ele pede para sair... Foi um progresso...

Professora: Ele pede...Então, quer dizer, ele já melhorou nessa parte. O comportamento... Tem muita coisa que ele já começou a... Não sei se você já pegou essa parte de pedir desculpas... Em vários momentos eu já vi ele pedindo desculpas. (Pesquisadora: Ele já me pediu desculpas!) Ontem, ele foi e pediu. Não queria pedir. “Tia, eu já pedi desculpas a ela, tá?” Aí , eu falei: *Ah, não ouvi não.* Ele “Desculpas!” *Então, vai ter que pedir para os colegas verem!* Ele pediu. Então, quer dizer, ele já pediu desculpas. Já tá pedindo pra mim, pra sair da sala. Já participa de algumas atividades, como a de matemática, copia... agora eu não sei porque ele está faltando mais... Mas, o meu principal desafio foi esse. E eu sempre vejo isso como um desafio. Querer alcançar aquele aluno... que... talvez seja um caso perdido, entre aspas. Que não é, né, aquela dificuldade... o.. o...Pedro, também, eu queria muito ter conseguido, mas eu não consegui com ele. Mas, Iris... Você ver?! Ontem, eu peguei Iris pra ler. E ela também falou pra mim, falou chorando “Tia, eu quero aprender a ler.” *Então, tá. Você vai aprender!* Ontem, peguei ela lendo...

Pesquisadora: É engraçado você mencionar o caso da Iris porque eu tinha preparado uma questão sobre isso. Que eu observo o combinado da turma que você faz e o tempo todo lembra, né, e diz pra eles que o “prestar atenção” e o compromisso de “querer aprender” é muito importante. Aí eu lembro que você mencionou o caso da Iris, de ela querer aprender, ela assumir isso pra si própria. Você traz esse exemplo pra turma... Eu queria que você falasse mais sobre isso. Esses combinados que você estabelece com a turma. O tempo todo você chama a atenção deles pro jogo da aula, né...

Professora: O que eu percebo é assim, Marcela, que eles já são crianças assim que eu vejo, muitos não têm esse acompanhamento. Não todos. Mas, a gente vê que... (Interrupção de alunos) São poucas as crianças que tem esse acompanhamento... (A professora cita o nome de

alguns alunos. Em seguida, há sobreposição de fala dos alunos; A professora conversa com eles.) Então, tem muita criança que eu vejo que tem essa coisa em casa. É... aconteceu um fato lá na outra escola. Um menino também aprendeu a ler... foi meu aluno. Teve um dia que ele veio com a mochila cheia de barata para a escola. Queria tirar na sala. Ai, eu: *Pelo amor de Deus! Vai lá fora! Quer dizer, eu falei: No mínimo, você pegou a mochila e encheu de biscoitos e largou pra lá... faltou aula não sei quantos dias ...e encheu de baratas.* Então, eu tento mostrar pra eles que não depende só de mim. Depende do pai? Sim. O pai tá ali? Mas, depende deles, também. Às vezes, eu falo assim pra eles: “Ah, minha mãe não sabe ler”, *mas você tem que saber porque eu te ensinei na escola.* Eu tento reverter um pouco isso. Não deixar... deixar um pouco neles. Ano passado, foi muito legal com eles que eu falei sobre a responsabilidade. Eu trouxe um livrinho e li pra eles. Aí eu falei: *Já começa a ter responsabilidade de agora... de pouquinho... vai crescendo, vai tendo responsabilidade... Vocês, agora, estão no primeiro ano. Ano que vem... eu sempre explico assim, eu sempre cobro deles. Eu acho que... isso também cobro dos meus filhos... Eu sou muito rígida com eles, então, eu cobro... eu acho, eu jogo um pouco pra eles. Tem que depender de você, também!*

Pesquisadora: E você desenvolve a autonomia...

Professora: A autonomia deles... *Não depende só de mim querer te ensinar, né. Depende de você, também, querer aprender. E não só do seu pai e sua mãe estar em cima. Você, também, tem que ter a sua responsabilidade.* Então, eu mostro muito isso pra eles. E naquela turma que eu te falei que eu peguei, pelo fato deles serem mais maduros, eu conversava muito com eles e cobrando muito deles mesmo. Daí o aprendizado, daí a importância que isso teria pra eles... que hoje... Nesse dia, eu até comentei na outra escola... *Esses momentos que vocês têm aqui, talvez, hoje, vocês não dão valor, mas, daqui a pouco, futuramente, não muito longe, vocês vão lembrar. Devia ter aproveitado mais aquele momento!* Então, eu tento cobrar isso deles, mostrar isso a eles.

Pesquisadora: Mencionando a conversa... Sobre a conversa em sala, que limites e possibilidades ela traz ao processo ensino-aprendizagem? Que limites e potencialidades você vê na conversa? Você já falou um pouco sobre a sua experiência, no início da entrevista, né, com essa turma difícil, que foi um desafio pra você nessa escola... de que a conversa foi o caminho que você conseguiu encontrar, já que era uma turma muito difícil. Aí você já aponta como possibilidade pedagógica...

Professora: É... e vejo que... depende deles... que eles QUERENDO aprender... que eles... partindo deles... Acho que eles conseguem mais coisas. Deles terem essa vontade de querer. De aprender. De buscar. Acho que você consegue muito mais coisas com a vontade deles...E você vê que a escola tá buscando muito mais coisas até pra ser mais agradável. Pra escola não ser só aquela coisa massacrante, né. E hoje tem computador, tem muitas coisas mais agradáveis pra eles. Então, lá fora tem que ter esse momento e aqui, na sala de aula, também. Que se eu não tentar fazer que esse momento seja uma coisa boa e depender deles, eles gostarem disso. Gostar de aprender e querer...acho...assim não vou conseguir! Eu vejo por aí. O limite taí, né...isso limita...Ele não ter a vontade já é um limite. Que você vê, ele não quer aprender a ler. Se ele não quer aprender a ler, como ele vai aprender a ler?! “Não quero aquilo!” Você vai forçar a ler?! Como é que se força uma criança a aprender ler?! Como é o caso da mãe, como forçar a comer uma coisa se eu não gosto disso... Como eu vou forçar ele?!

Pesquisadora: (Falo alguma coisa...incompreensível por causa da sobreposição de falas)

Professora: (Fala da sedução que é preciso ter em educação.) Então, eu vejo bem por aí. As meninas falam isso: *Você, é muito mãezona.*

Pesquisadora: Você é muita afetiva e demonstra isso...

Professora: Mas, mãe briga, também. Mas, eu também sou assim, eu brigo, eu conquisto...

Pesquisadora: Até porque impor limites é uma forma de amor, também. Cercar o aprender...Em alguns momentos, a criança pequenininha que bota a mão no fogo, você tem que dizer que aquilo não pode...que aquilo vai fazer mal pra ela, mesmo que ela não tenha consciência disso, né. Então, esses NÃOS em sala de aula...

Professora: Tem hora que você tem que...

Pesquisadora: Não desenha agora, não vai ao banheiro agora, guarda o biscoito, não conversa com o colega nesse momento, presta atenção aqui...

Professora: Eu podia ficar aqui falando, gastando a minha garganta com eles conversando, mas não, eu paro ... Tem umas coisas que eu vou usando *Pedi pra parar, parou!* Tem algumas coisas que eu vou brincando com eles ...puxando *Quantos lápis? Quantas mãos?* No meu dia a dia, eu vou brincando e conseguindo com eles.

Pesquisadora: E dá super certo porque você tem um retorno deles imediato. Porque em nenhum momento eu vi você precisando usar o grito, né. É sempre uma chamadinha aqui, às vezes, uma fala mais enérgica... aí eu ia tocar na questão do microfone. Me chamou a atenção esta relação que você tem com o microfone e de conversar muito com a turma. Ultimamente, não, porque seu microfone está quebrado, mas ... a Alice, também, usa o microfone na sala e ela conversa bastante com os alunos. E aí, uma curiosidade me bateu se o uso do microfone... se você percebeu alguma diferença na relação com os alunos.

Professora: Eu acho que sim, eu acho que quando eu boto o microfone, eles já ...chama a atenção, sei lá, não sei... eu acho que percebi sim...às vezes, você está falando e se você fala mais alto, sei lá, impõe a postura da fala, acho que deu ... melhorou... Até eu, né, tenho que me acostumar, não estava acostumada com isso, já me acostumei mais. Acho que agora eu já estou até bem familiarizada com ele... E minha voz, você vê?! Está terrível, né.

Pesquisadora: Tá, tá falhando...

Professora: Aí eu estou até sentindo a falta dele.

Pesquisadora: É que eu nunca fiz o uso do microfone e eu fiquei me perguntando isso...

Professora: (Sobreposição de falas) Pra mim também foi novo esse ano. Foi novo... Mas, eu acho que é muito bom. Eu gostei muito do microfone. Lá na outra escola, eu até ajudo a formar... ajuda porque chama a atenção o microfone.

Pesquisadora: Aqui, há também uma outra curiosidade... Eu observo que há uma rotina na escola, inclusive há uma funcionária que vem fazer a contagem de alunos, vem uma outra fazer... encaminhar para o almoço e muitos informes acabam surgindo, né, no meio da aula... Às vezes, interrupções de outros alunos das salas de aulas vizinhas, e aí eu fiquei me perguntando se essas interrupções externas te atrapalham, interfere de alguma forma na sua prática pedagógica, como você lida com essas interferências?

Professora: Olha, pra mim é novo. Aqui em Niterói, eu não sei se é comum nas outras escolas. É, você pode até dizer... Pra mim isso é novo, essa contagem de alunos. Agora que eu estou me acostumando...

Pesquisadora: Eu ainda não entendi qual é a importância...

Professora: Agora é que eu estou me acostumando com isso. Vem contar os alunos e anota...

Pesquisadora: Eu imaginava se era por causa da merenda. Tem alguma coisa a ver com a merenda essa contagem?

Professora: Acho que tem, também. Para controlar a merenda, para dar uma fruta. Até ...eles contam todos os dias...pra saber se faltou. Eu não entendo muito isso... porque para mim isso também é novo, agora que eu estou me acostumando. Mas, eu sempre trabalhei com a contagem dos alunos. Eu fiz essa rotina... mas com os maiorzinhos, nem faço muito... da contagem. No início do ano, eu trabalhava a matemática na contagem. *Quem é que faltou? Quem não faltou? Vamos fazer as continhas?* Adoro, porque eles adoram coisa nova, né. Então, eu tô me acostumando com isso...

Pesquisadora: Não te atrapalha, não? Não aquela questão de fazer contagem, mas no todo, as interrupções...

Professora: (Sobreposição de falas) Vou comentar... Ela queria fazer o negócio da cor dos alunos, perguntar a cor dos alunos no trabalho da consciência negra. É declaração... Então, eu estava no meio do ditado. Aí eu falei: *Deixa eu terminar o ditado primeiro.* Porque dispersa. Eu acho que dispersa muito. Às vezes, até eles querem contar... Eles já até acostumaram... eles contam. Mas, eu acho que muita interrupção dispersa. Quando você está explicando uma coisa, às vezes tá participando de alguma coisa, aí vem um e traz o diário, aí vem contar o aluno, aí às vezes vem dar um recado, é... E, em alguns momentos, eu até acho assim, eles querem, né... *Ah, tem um recadinho no seu diário!* É bom que te lembra. Mas, às vezes, você está no meio de uma explicação aí vem ... E eu estou me acostumando ainda com isso. Em São Gonçalo...não é assim...

Pesquisadora: É, hoje você está retomando a revisão do encontro consonantal com o L intrometido, né.

Professora: Intrometido... Minha colega já riu disso...

Pesquisadora: Coisa sua isso? Ou você se apropriou de algo...

Professora: É... eu sempre falei o “L intrometido”... Eu procuro algumas coisinhas. O R, eu digo que treme a língua. Uma técnicazinha... eu fui conhecendo no decorrer da minha experiência...dando umas coisinhas que eu acho que funciona. Aí eu vou... Você vê... que eles conhecem as familinhas...Se eles forem escrever, por exemplo, Flamengo, aí ele ficou

pensando, Ruan, “FAMENGO”. Aí, eu falei: *Tem um L aí que se intromete aí, né*. Então, tem umas coisinhas que eu acho que...

Pesquisadora: Então, nessa dinâmica de aula... você traz os alunos para participarem. Na semana passada em que eu estive aqui, você pediu certas palavras e eu observava a boquinha deles tentando reproduzir os sons, marcando cada pedacinho trabalhado...E hoje, você na revisão também, eles falavam LA LE...Aí eu via o uso da fala e da oralidade o tempo todo na aula. E tem uma perguntinha: Há relação entre fala e oralidade na aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, pra você?

Professora: Eu vejo ... e procuro muito assim... (Uma funcionária entra em sala para falar com a a professora para informar que um responsável gostaria de levar um de seus alunos mais cedo, ao que a professora não se opõe.)Eu... eu ...você vê, eu faço a leiturinha com eles com o dedo...Eu gosto quando eles acompanham com o dedo a leitura... Eu gosto, também, de acompanhar... E acho que tem relação sim. Que eles falam, até dando o exemplo de Ruan de novo que ele falou: *FLA-MEN-GO*. Ele falou Flamengo, mas na hora de escrever ele colocou o FA e falou FAMENGO. Quer dizer, ele pensou e refletiu sobre a fala. Então, eu vejo que tem relação. E eu gosto muito, também, e fiz um trabalho sobre isso... Eu uso muito na leitura e escrita. Eu uso muito Emília Ferreiro e adoro ela. Apesar de que muitas coisas que ela...de que ela trabalha com um grupo pequeno de alunos... Mas, eu acho que me identifiquei muito... tem muita coisa dela, da leitura com o dedo...eu trago para minha prática.

Pesquisadora: Prosseguindo...

Professora: Eu acho que o aluno tem que aprender com o erro. Concordo com ela que errando se aprende. Eu já mudei muita coisa na minha prática, na minha experiência. Eu não gosto... Aliás, eu fui criticada uma vez por uma diretora que falou que gostava muito do meu trabalho, só que eu não corrigia o caderno. Aí eu questionei o que para ela é corrigir o caderno. Aí, eu fui me colocar a respeito da minha correção. Eu não dava errado no caderno à caneta. Eu dava um visto e marcava. Eu gosto de corrigir com eles. É claro que não dá tempo. O ideal seria eu sentar com eles, o IDEAL seria sentar com eles....eu buscando o ideal seria eu fazer em grupos menores. Eu sentar com eles e trabalhar essas dificuldades, os erros... Ela falou que eu não corrigia os cadernos. Tudo bem, na hora eu fiquei, né... Falou assim...

Pesquisadora: Algum pai de aluno te questionou com relação a isso?

Professora: Eu acho que um pai questionou... não sei, acho que qualquer coisa...que eu não fazia a correção do caderno. Eu gosto muito de colocar nas reuniões o meu trabalho. Eu falo com eles *Eu trabalho dessa forma. Eu não gosto de botar errado no caderno, simplesmente.* É... eu gosto de marcar com um tracinho embaixo, quando eu tenho oportunidade, até e até em outro momento quando eu vou corrigir o caderno eu chamo: *Vem cá! Tá vendo isso aqui? O que está faltando nisso aqui?* Eu gosto de fazer essa troca com eles porque eu acho que eles aprendem mais. Então, eu fui questionada quanto a isso, que eu não corrigia o caderno.

Pesquisadora: É, infelizmente, às vezes o nosso desafio da prática está muito mais na equipe pedagógica da escola do que nos pais... (sobreposição de falas)

Professora: Engraçado é que veio da escola. A diretora falou que eu fazia um trabalho bom, mas eu não corrigia os cadernos...

Pesquisadora: É porque cada um alimenta uma concepção diferente de educação, né...

Professora: Aí eu falei: *O que é correção para você? Pra mim, minha correção é assim!* Não significa que eu não estou corrigindo.

Pesquisadora: Continuando... Como você define a participação em sala de aula? Deles. O que é participar?

Professora: É se envolver. Se envolver na atividade. É responder... é querer fazer... é participar na leitura, seja na leitura, na agenda... Quando eles falam “Tia, hoje o almoço foi isso. Não vai colocar não?! O que é o número cinco, hoje? Tia, tem Educação Física, hoje?” Até na agenda e no cabeçalho, “Que dia é hoje?”, “Ih, tia, hoje é o último dia do mês de outubro!” Às vezes eles fazem isso, na leitura, em geral. É eles participarem mesmo, ativamente. Não só copiar e... eu... quando eu pego aluno que não foi meu... Eu acho que meu primeiro desafio é esse. Tirar ele daquela coisa do copiar: “Eu já fiz!”. Porque o aluno acha que ele copiou e fez. Ele só copiou. Eu tenho muitos alunos na outra escola, repetentes... *Você fez? Então, vem cá!* “Ah, tia, tá tudo feito!” *Você fez, não, só copiou.* Então, às vezes não dá tempo de corrigir, mas eu gosto da participação deles até na... na correção coletiva. Se ele não fez no caderno, ele tá corrigindo agora, ele tá participando. Eu acho que é ativa, né. A palavra é essa.

Pesquisadora: Eu observei que a sua sala tem uma configuração física, de arrumação de cadeiras muito particular. Rsr

Professora: Ô, meu Deus, eu já fui muito criticada por isso...rsrs

Pesquisadora: E aí, a pergunta é: Para você, qual é a importância do trabalho em parceria, da aprendizagem em pares?

Professora: Tudo. A gente aprende com o outro. Você está me entrevistando e eu estou aprendendo com você. Eu acho que é tudo.

Pesquisadora: (Falo algo, mas há sobreposição de falas...)

Professora: Eu... eu ...As colegas falam “Ai, como você aguenta trabalhar com um monte de crianças em cima de você?!” E é isso mesmo. Eu vejo que eles querem ficar perto um do outro. E essa turma aqui eu já tive muita dificuldade na prova. Você vê! Eles querem ensinar a prova um pro outro. Eles querem ficar junto um com o outro. Eu vejo assim... eu não sei se querem que eu continue com o terceiro ano.

Pesquisadora: Você quer?

Professora: Eu quero. Eu quero. Eu sinto que... eu relutei muito em sair do primeiro ano para o segundo. Eu adoro o primeiro ano, mas só que eu tô vendo uma coisa tão legal. Eu tô vendo fluir daquilo que você dá no primeiro ano. Não sei se você já teve essa experiência?! O fluir, do acompanhar. Então, eu tô gostando muito. Então, eu acho assim, eu tô vendo progresso, embora, o progresso que você vê não é o progresso que eu vejo e não é o que as pessoas veem. Tá entendendo? O progresso que você vê, como professora, porque você pegou lá do início. Então, você tá vendo o passo a passo do que tá acontecendo. O progredir. E quem está de fora tá vendo que não sabe, só... E quem pega no segundo ano só vê “Não aprendeu nada!” Ele não viu o passo a passo. Ele não viu o quanto aquela criança avançou... de pegar no lápis... O que a (cita o nome da professora do 1º ano) tá fazendo...E o quanto aquela pessoa que pegar... no ano que vem...o quanto eles aprenderam nesse ano. Agora, que eles sabem ler.

Pesquisadora: Porque o campo da avaliação é um campo de poder e muito subjetivo. E a forma como você avalia, o seu modo de ver a aprendizagem é diferente da minha, da de beltrano e ciclano. E é um jogo de poder. E aí entra nessa história o aluno. Nesse caso, aqui na sua sala, você também chama o aluno para a avaliação dele, né.

Professora: E eu assim... eu queria acompanhar esse terceiro ano com eles, pra eu ver como é que vai fluir esse terceiro ano. E aí eu volto. Aí eu volto nesse movimento. Se for possível, eu

quero fazer isso esse ano. Porque eu gostei de ver nesse movimento o quanto eles... porque você só vê crítica.

Pesquisadora: Então, é a primeira vez que você está acompanhando a turma?

Professora: É! Eu já... vou contar uma experiência... eu já acompanhei uma vez. Não sei se eu comentei isso com você. Eu queria acompanhar porque essa escola aqui é pequena... A outra escola que eu peguei era muito grande. Eu falei que queria, só que você nunca pega a sua turma. Você pega... Eu não me importo com isso de pegar outros... de repetência, eu não me importo. Só que a pessoa virou e foi enfiando tudo que... TUDO. “Ah, não quero esse aluno não porque ele já foi meu ano passado e ele é terrível!” “Bota na turma de Elisa.” Juntou tudo! Você vê que eles progridem, eles são participativos. Eu vejo eles participando...(Há uma nova interrupção de aluno que quer entrar em sala.) Às vezes, eles se organizam...às vezes eu deixo eles se organizarem, outras vezes, eu organizo.

Pesquisadora: A sua interferência é só para não atrapalhar o desenvolvimento da atividade, mas você fala isso para eles e deixa isso bem claro: “Oh, tá conversando muito!”; “Quero ver se estão fazendo...”

Professora: Porque a gente acaba... porque adulto é assim, a gente cria parceria... na faculdade a gente não faz isso?! Não tem aquele grupo que a gente se identifica?! Por que não ...

Pesquisadora: Hoje, por exemplo, você viu que eu me aproximei da Ana, da Renata, da Neiva e da Iris... Das quatro. Você já tinha chamado a atenção das meninas umas duas ou três vezes: *Estão falando muito, falando muito...* Quando você disse isso, eu pensei “Eu quero ouvir o que elas estão falando...” E elas estavam falando sobre a dificuldade e conversando o tempo inteiro... E teve uma situação em que a Renata falou para Ana...Porque a Renata achava que a Ana estava dando a resposta para a Neiva. E ela falou assim “Deixa ela pensar!” Olha só a autonomia deles! E elas estavam falando, estavam falando o tempo inteiro.

Professora: Eu falo isso para eles *Deixa ela aprender. Deixa ela pensar.* Eu já vi. Então, às vezes, eu ... quando eu percebo isso... porque estava atrapalhando demais, eu deixo. Quando eu vejo que está demais, aí eu falo. Mas, eu deixo, eu deixo assim essa troca deles, também. E, às vezes, eu troco, quando eu vejo que... se deixar... (A professora reduz o tom da fala ao citar alguns nomes de alunos, pois havia alguns alunos em sala. E, por isso, a gravação não ficou muito clara.) eu tive que tirar a Vivian de alguns grupos porque ela estava super

dependente... E eu vi que... ela ...com as meninas... “Ah, eles não me querem!”, mas estava prejudicando ela, pois estava muito dependente de copiar. E a Neiva, também, já aproveita e eu tenho que interferir.

(Há um intenso falatório dos alunos em sala que dificulta a compreensão do que conversávamos. Eu tentei finalizar a conversa, mas a professora fez a retomada de fala.)

Professora: Mas, aí terminando a fala que eu tava falando... (sobre a turma) foram colocando alunos... Aí eu entrei em Niterói. (Ela fala sobre o questionamento à “turma montada”, usando essa expressão.) E eu saí de lá para vir para Niterói. e a própria professora teve que assumir a turma. E que era a diretora, amiga minha. Aí eu tive a liberdade de falar com ela. “Que turma é essa, Elisa?!” *É a turma que vocês montaram para mim! Agora, você está sentindo na pele...* E esse ano também aconteceu isso...

(O professor de Educação Física entra em sala para falar com a professora e a turma.)

III PARTE (31/10/13) Duração: 29:22

Pesquisadora: Vamos para o terceiro bloco “Avaliação e autoavaliação”, para você falar da sua avaliação com os seus alunos, como você os avalia.

Professora: No dia a dia. Diária. Minha avaliação é diária. O que eles aprendem. O que eles conseguiram, o que não consegui hoje, já conseguem amanhã. Eu avalio todo dia. No dever, na participação, na participação da realização das atividades, o que que eles conseguem fazer sozinhos, em grupo. Então, é diária!

Pesquisadora: E aí uma outra avaliação que é externa e que tem atravessado a sua turma por ser no segundo ano, é a Provinha Brasil. Eu estava aqui, junto com a pedagoga, e eu acompanhei e espero poder acompanhar a segunda etapa. Eu ia te perguntar se você está a par dos resultados dessa Provinha e o que você pensa sobre a Provinha, do resultado...

Professora: O que eu soube é que eles foram muito bem. Mas, eu também ouvi o comentário que... Eu nem tava aqui nesse dia ... eu não posso nem falar... de que foi difícil aplicar. Foi duas falas assim “A sua turma foi ótima!” “A turma foi ótima!” “Os resultados foram ótimos.” Depois ouvi outra fala dizendo que foi muito complicado aplicar a prova aqui. Eu

não estava nesse dia, né. Então, eu fiquei assim... sem saber ... foi ótimo ou foi complicado? E fiquei meio que no ar aí...

Pesquisadora: Eu ia perguntar se você aplicaria a ... (Sobreposição de falas)

Professora: Até nesse diaFalaram que você estava aqui e que você ajudou... Mas, foi tão ruim assim? Para aplicar...?

Pesquisadora: É... deixa eu fechar essa porta.... (Com o entra e sai de alunos, a porta ficou aberta trazendo muitos ruídos externos, por isso, eu me levantei para fechá-la.) Antes de eu responder, você vai aplicar a segunda versão da prova?

Professora: Eu tô querendo aplicar... porque nessa primeira houve um... uma troca de datas. Ia ser naquela data... E foi empurrando, foi empurrando, empurrando... e ia vir alguém de fora para aplicar...Tudo bem... eu já estava preparando eles.

Pesquisadora: Há essa exigência na Fundação?

Professora: No ano passado, teve alguém de fora. Inclusive, Rose falou que nem deixaram ela ficar em sala. E se é alguém de fora mesmo que vai aplicar a prova, então, eu só falei para eles que eles tinham que fazer... que eles iam fazer a provinha. Então, eu falei que eles teriam que fazer sozinhos... Porque eu sei dessa dificuldade deles fazerem as coisas sozinhos...

Pesquisadora: Olha só a pergunta que eu ia te fazer: Eu percebi que o “fazer junto” é uma constante na dinâmica dessa turma, então, como você trabalha a ideia do “fazer sozinho” na hora das provas?

Professora: Eu até falei que foi complicado a primeira que eu dei. Mas, é como você falou. Tudo eu conversei com eles. É na conversa. É no combinado. A primeira foi complicada. A segunda que eu dei eles já estavam mais um falando pro outro “Tem que fazer sozinho!” E quando falaram “Não, isso é provinha! Tem que fazer sozinho!” Já é uma preocupação deles com a provinha. Hoje eu cheguei “Tia, que dia você vai marcar a provinha?” Então, eles já estão se conscientizando de que vai ter uma provinha, que eles vão ter que fazer sozinhos, que eles têm que se preparar para essa provinha. Então, eu acho que já estou conscientizando eles... porque na primeira foi bem complicada.

Pesquisadora: Aí você pensa, você como professora da turma, já conhecendo a dinâmica, a organização autônoma que eles têm... deles se levantarem e sentarem... às vezes, eles querem

perguntar ao colega porque o fazer junto faz parte da aula, você conhece cada um e chama pelo nome “Fulano, ciclano, presta atenção, faz sozinho, olha o que a gente combinou!” Agora, imagina para uma pessoa de fora, que não conhece a dinâmica dessa turma, e não conhece os nomes dos alunos, né. Então, essa questão perpassa a avaliação. Eles queriam fazer juntos.

Professora: Eu imaginei...

Pesquisadora: Eles queriam compartilhar “Olha, eu sei...” “É isso!”...rsrs

Professora: E soltam assim... E se você ler alto... que eu lá na outra escola, a gente lê a questão... A gente já fala assim *Oh, vou ler, mas não dá a resposta...* Imagina aqui...

Pesquisadora: Então, eu vejo que sua turma foi maravilhosa. Eles se empolgaram muito em fazer as provinhas. E o Fábio quando olhou... eu me lembro da fala... - porque é um calhamaço, é grossinha, né,- de Fábio dizendo “Tudo isso?!” A própria pedagoga depois apontou “Olha como ele está lendo bonitinho, super concentrado.” Então teve vários momentos, né. Foram duas avaliações no mesmo dia. Eu não sei se é uma exigência, também, que a de Português e de Matemática sejam no mesmo dia...

Professora: Eu acho que não. Tinham dias separados. Mas, é porque a de Português enrolou mesmo. Marcou, remarcou, remarcou e acabou sendo no dia que eu não estava aqui. Eu fiquei super chateada com isso. Aí falaram que foi boa. Foi um bom resultado, mas também eu já sei aqueles que foram bem... e aqueles que não foram tão bem...

Pesquisadora: O Daniel sofreu muito! Sofreu muito porque no começo ele se empolgou: *Eu estou acertando todas!* E eu registrei essas falas para saber como ele vai se avaliando. E aí no final, na parte dos textos e interpretação, ele queria fazer, ele queria muito saber a resposta certa. E a pedagoga lia com ele, e ele ficava “É essa aqui? É essa aqui? É essa aqui?” Então, houve um pouquinho de sofrimento para eles que estão no processo de construção da leitura e escrita. Mas, houve um envolvimento, sabe?

Professora: Eu relatei isso... no CAP-CI (Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo) da dificuldade deles fazerem a primeira...e que na segunda eles foram melhor porque eles estão acostumados a fazer tudo junto. Eles têm essa coisa de fazer junto. Mas, acho que...

Pesquisadora: E não tem nada de errado nisso, né. #Aqui no município não existe, mas no Rio são várias provas bimestrais.

Professora: Por isso que a gente até optou por fazer a semana de avaliação aqui. Para eles irem se acostumando. Porque a realidade é isso: ser avaliado.

Pesquisadora: Então, prosseguindo, e o seu entendimento sobre a autoavaliação?

Professora: A autoavaliação. Eu acho que é muito importante. Tem que ter! Tem que ter porque você tem que você mesmo é... como eu vou falar? ...Eu acho que você tem... Você mesmo se avaliar... é você mesmo... “Eu errei nisso, posso melhorar nisso...” Então, eu acho que é de pequeno, né. Tem que começar agora.

Pesquisadora: E na sala de aula? Como você consegue vivenciar esses momentos, ou então, possibilitar?

Professora: É... é nisso que você fala. Eles falam assim na prova, também. “Ih, tia, eu errei isso aqui”. E eu vou compartilhando com eles, os erros, né, mostrando... e eles vão se encontrando, né, assim... e até no dia a dia mesmo, acho que eles vão buscando isso... Quando eles falam assim, como você disse que eles falam “Isso ela tem que fazer sozinha! Deixa ela pensar.” Ela já está se avaliando. E já está mostrando ao outro que ela também tem que pensar sozinha. Que ela tem que fazer sozinha e que ela tem que se esforçar.

Pesquisadora: Então, não seria um conhecimento sobre o conteúdo em si, mas a relação com a aprendizagem. Como eu aprendo, como meu colega aprende. E nesse respeito...# fica muito rico...#

Professora: É...é

Pesquisadora: Bom, que contribuições... Você quer dar algum recado? (A professora do primeiro ano estava na porta querendo entrar para falar com a professora Elisa. E perguntou se já estava acabando. Eu afirmei que sim e dei continuidade. Por um tempo a professora permaneceu na sala, mas acabou desistindo e saiu.) Que contribuições a autoavaliação traz ao processo ensino-aprendizagem? Você já mencionou a reflexão sobre o aprender, dele perceber o próprio erro...

Professora: De aprender, de querer, né. Eu acho muito importante isso: ele querer. Você falar não sei isso, como o Daniel “Tia, eu não sei ler.” Por que de início ele falava só isso “EU NÃO SEI LER!” Agora ele não fala “Eu não sei ler”. Ele sabe que não sabe ler, mas ele quer aprender a ler. Já é uma avaliação dele dizer e reconhecer que ele não sabe, mas que ele precisa...

Pesquisadora: Ela já disse alguma vez “eu quero...

Professora: Já disse “Eu quero aprender a ler!” Só que eu ... eu até tentei em alguns momentos, eu ainda não tinha conseguido tomar a leitura dele, mas já consegui, percebi que ele conhece muitas letras, sílabas. Eu acho que ele não tem aquela...ele é muito agitado, então, ele não tem aquela paciência de ficar ali ...Quando ele começa a errar “Ah, não quero mais não.”

Pesquisadora: É a desistência...

Professora: É a desistência...Mas, essa autoavaliação dele, dele com ele mesmo. Ele já sabe que ele não sabe, mas que ele precisa aprender. Entendeu?! Eu acho que é isso, também, a autoavaliação é você reconhecer que você não sabe aquilo, mas que você precisa daquilo... Essas palavras bonitas que você disse...

Pesquisadora: Eu falei? Nós falamos. É uma conversa! Outro item, você já falou, também, mas é bom evidenciar... Até porque é uma questão que se fez presente nas outras entrevistas, é se é possível uma avaliação compartilhada com os alunos. Uma avaliação que não está só na mão do professor. Uma avaliação que o próprio aluno participa da sua autoavaliação. Ele participa na avaliação do colega. Como você veria essa avaliação compartilhada? Seria um reconhecimento, talvez, do que já acontece no dia a dia, né...

Professora: Ele reconhecer que ele não sabe, mas que ele precisa melhorar... É igual na área do comportamento que não está bom. Eu retornar para ele... “Tia, como eu estou no meu comportamento?” *Como você está no seu comportamento?* Essa troca... Eu faço muito essa troca com eles. *Como você acha que você está? Está prestando atenção em tudo? Está fazendo as atividades?* “Mas ou menos, tia. Eu acho que posso melhorar nisso...” Então, eu acho que é possível fazer a avaliação compartilhada...

Pesquisadora: E isso nem sempre é você e o aluno. Isso acontece no meio da turma... e acontece essas observações dos próprios alunos, então, como você entende isso...

Professora: Porque se você perceber eles sabem, né, quem não sabem...

Pesquisadora: É, essa é a questão!

Professora: Eles sabem... Quando eu falo assim: *Ah, tem que melhorar...* Eles dizem “É mesmo né tia, Vívian..”. Ontem mesmo, surgiu esse assunto. “Vívian tem que aprender mais,

né, Neiva...” Você tem que ver, eles foram enumerando, menina! Eles foram enumerando os alunos que não sabiam e que precisam melhorar...

Pesquisadora: Como foi que eles chegaram a essa conversa de quem estava precisando melhorar?

Professora: Não lembro direito... Eu sei que estávamos conversando ontem, não sei se sobre a provinha... não sei se... porque eu falo com eles assim...a todo momento eu falo, né, com eles: *Oh, tá chegando o fim do ano...* Não sei se foi esse assunto que surgiu, de que estava chegando o fim do ano... do momento das provinhas. E agora a gente tem que acelerar. Eu falei para eles: *Oh, tem coisa que a gente precisa dar ainda, tem que acelerar, tem que melhorar o que não sabe.* Aí eles mesmos, eles mesmos: *É mesmo, tia, Ruan tem que melhorar, Neiva, e foram enumerando, Vívian, Amanda...*

Pesquisadora: E os alunos que foram citados, como eles reagiram a essa observação da turma?

Professora: *É alguns... A Amanda é meio retraída, né... Eu sei, né, tia. Eu sei! Sabe, mas vai ter que melhorar... Pra não ficar a autoestima deles Ah, eu não sei nada!*

Pesquisadora: E Ruan?

Professora: Ruan. Ruan é todo light, né. Ruan é todo light. Agora, a Neiva é que reage “Eu sei, sim, tia. *É, mas tem que melhorar!*” Mas, no fundo ela sabe... Hoje, eu estava tomando a leitura. Foi ontem, isso. De Hugo, Iris... de quem eu consegui tomar... e ela veio para cá. Aí ela ficou assim... porque ela era da turma de Iris ano passado. E ela era muito grudada com Iris no início. E agora, você vê que Iris já está em outro grupo. *É incrível, né?! Iris já está em outro grupo. Então, ela ficava vendo a Iris lendo. E eu falei Nossa, eu tô muito feliz porque você está lendo muito bem.* E ela até fazia interferência, né. Quando Iris ficava pensando... Iris tem problema de fonema, né. “D com T”. E ela troca muito. E ela já percebeu no ditado... *É incrível como ela troca o T e o D. E ela ficava “Tia, T ou D?” E a Neiva aqui olhando. Aí Neiva “T é TÁ!” E ela falava a sílaba.*

Pesquisadora: Porque ela não tem essa dificuldade no reconhecimento dos fonemas... A Neiva...

Professora: A Neiva não tem. E quando eu falei, letra T...Eu mostrando para ela que era a letra T, ela não conseguia a diferença do som T e D. E a Neiva, já “*É T. T com A, TA.*” E ia se inserindo na leitura.. e ela mesmo (Neiva) ia percebendo o quanto a outra avançou. E ela

não avançou. E ela “Tia, eu tô sabendo... tô sabendo...” *Mas, tem que melhorar para ficar igual a ela... Tanto quanto ela melhorou...* Então, eu acho que isso fica assim... embora que não queira...no dia a dia... no desenrolar do trabalho, eles percebem isso e comentam. Sabem quem sabe mais, quem tem que melhorar mais...

Pesquisadora: E isso te ajuda ou te atrapalha?

Professora: Não...Não me atrapalha não... eu acho que eu só tenho que tomar cuidado pra aquele aluno que não sabe, tipo a Amanda que é meio retraída, pra que ela não fique desmotivada... como eu vou dizer... é rotulada pelos outros. “Ah, ela não sabe. Ela não sabe!” E eu também já trabalhei isso com eles. *Não é assim, ela não sabe! Ela não sabe, mas ela está aqui para aprender!*

Pesquisadora: Mas eles não excluem quem não sabem... Pelo contrário...

Professora: Não. Ao contrário...

Pesquisadora: Aqui, nessa turma eu vejo que todo aluno... todo aluno, não, mas alguns eu já observei, termina a atividade, ele vai olhando “Quer que eu te ajude? Você precisa de ajuda?” Eu já vi isso acontecer aqui...

Professora: É isso que eu falei...eu não queria tirar isso deles. Isso foi construído. Por que é que eu vou acabar com isso agora, de repente?! *Enfileirar as carteiras? Não, eu não quero que você sente ali!...*

Pesquisadora: Alguém disse para você fazer isso?

Professora: Não, né. Porque a gente ouve comentários... é o que falei. O trabalho visto de fora tem outros olhares. Parece assim.... “Ih, aquela turma é uma bagunça!” É como uma colega (cita o nome) falou sobre as preferências do trabalho de Beltrano, Ciclano... “Olha como fulano, trabalha...” “Fulano organiza a sala dele dessa forma...” (Tece comentários sobre outros trabalhos, realizados pelas professoras, que se tornam invisíveis por não corresponder às expectativas: da escola? Da direção? Da equipe pedagógica?)

Pesquisadora: É ruim que haja a valorização de um trabalho, apenas...

Professora: Acaba exaltando algumas pessoas e outras que fazem um trabalho, tanto quanto,... (Cita o trabalho de uma colega e o elogio)

(Pergunto sobre a apresentação que as professoras fizeram, no momento de planejamento, sobre o trabalho desenvolvido em sala. Após algum tempo de conversa que assumiu um tom mais íntimo, a professora demonstrou sua preocupação pelo conteúdo da fala, demonstrando que essa parte não era para ser revelada, pois envolvia interpretações diferentes sobre a dinâmica pedagógica da escola.)

Professora: Ninguém é melhor em tudo. Cada um tem sua área, não é? Cada um tem o seu caminho. Eu vejo assim. (Tece outros comentários!)

Pesquisadora: Mas, eu acho isso ruim porque era uma ótima oportunidade... porque quando a gente está na sala de aula...Nós somos falados. Falados pela direção, falados pela equipe pedagógica, pelos colegas. E a gente nunca tem a oportunidade de falar: *Olha, eu realizo, assim. Eu faço assim.* Essa apresentação do nosso trabalho, às vezes, contribui muito para o trabalho do colega. Quantas coisas eu aprendo ouvindo você, agora, falando. E nas reuniões pedagógicas, há uma troca informal. # Mas, é isso que acontece nas reuniões sem o reconhecimento necessário.

Professora: Eu acho que todo mundo pode fazer um trabalho bom. Todo mundo tem capacidade de fazer um trabalho...[...] Eu compreendi assim... (A professora interrompe a fala comenta sobre o calor que fazia na sala e percebe o avançar do horário. Eu ligo um ventilador que provoca fortes ruídos e tento acelerar...)

Pesquisadora: Quais os efeitos da afetividade para o processo ensino-aprendizagem?

Professora: Eu acho que é essencial. Eu vejo amigas minhas, da outra escola mesmo, que são tão secas...falam coisas... não sei se me coloco muito como pessoa, como ser humano. Eu penso assim “Poxa, será que eu queria ouvir isso?!” “Eu gostaria de ouvir isso enquanto aluna?!” Eu acho que me coloco muito na experiência do outro. Eu tenho...por que eu me coloco... # Porque as minhas colegas falam algumas coisas... Elas chegam logo e dão um fora na frente de todo mundo pra, tipo assim, ridiculariza... dão aula para os maiores... e eles ficam assim “Hã?” Eu penso assim *Se fosse comigo eu gostaria de ser tratada assim?* Às vezes, uma simples fala da gente acaba com a pessoa, machuca... “Vou estudar para quê?! Já sou burro. Eu não aprendo nada!” Então, são falas que... Há maneiras de se falar... *Você não está aprendendo... porque você tá assim, assim, assim, mas você é capaz de aprender, também!* “Ah, tia, eu não sei, sou burro.” *Não. Você não é burro. Só está se esforçando pouco. Se você quiser você aprende. Todo mundo é capaz!* Eu falo para eles assim: Vocês acham que

Ronaldinho já nasceu jogando bola?! Vocês sabiam andar quando nasceram? Vocês nasceram falando? Vocês não aprenderam?! Como é que vocês aprenderam a andar de bicicleta? Vocês não foram lá e ficaram tentando...

Pesquisadora: Eu gostei muito dessa fala “Do aprender fazendo!”

Professora: Aí, eu falo que não: *Vocês são capazes, sim. Todo mundo é! Pode ser que alguém se destaque em alguma coisa ou em outra, mas todo mundo é capaz.* Então eu me coloco assim *Será que eu gostaria de ouvir isso?* E eles não esquecem. Derruba a pessoa.

Pesquisadora: Você vê nessa fala como uma violência?

Professora: Vejo. Eu vejo. Eu penso que na escola pública, eu fico imaginando assim... Poxa, se ele ouviu uma coisa dessas... que eu vejo muito isso em escola pública. Mas, eu vejo sim muitos colegas... Ou até quando você...Eu fui na reunião de pais do meu filho e quando ela descobriu que eu era professora, ela mudou a fala. Primeiro, ela me tratou como se eu fosse uma mãe assim, burra, sem cultura e que não acompanha. Eu vejo assim, às vezes, a gente rotula muito.

Pesquisadora: Seu filho estuda numa escola pública?

Professora: Aí ... Eu acredito em escola pública. Eu fui aluna de escola pública. Eu acho que a gente... e eu falo com os pais. Aqui, na escola pública, a gente tem os melhores profissionais. Aqui, a gente fez um concurso, nós passamos num concurso. E lá na particular? Será que acontece isso? E eu falo com eles... eu falo...

Pesquisadora: Para encerrar nossa entrevista, estamos numa escola inserida numa comunidade, né. Você soube que eu sofri uma agressão, um soco nas costas... E eu fiquei me colocando no lugar de vocês que estão aqui convivendo...Então, a pergunta é: Que obstáculos a violência traz ao processo ensino-aprendizagem? Se você quiser relatar uma situação de violência sofrida... Como você se sentiu diante dessa experiência...

Professora: Eu, quando cheguei aqui...nessa turma...Fiquei apavorada, né. Eu já te contei isso, né, que minha colega falou “Não vai para aquela escola”. Acabou eu vindo. E na primeira semana, eu já queria sair daqui correndo. *Ai, meu Deus! Deus me livre, não vou aguentar essa turma!* E eu já experiente... E eu peguei aquela turma e quando eles brigavam: *Meu Deus!* Até aquele menino que tava aqui antes.. ele é carinhoso, super carente...depois eu percebi isso... com problemas de violência que não sei quem ... mataram alguém da família...

Ele brigou com outro e outro, também, que reagiu, mataram não sei quem, morreu não sei quem da família...Uma história muito complicada! Fui separar e levei um soco. Aí, eu falei *Então, não separo mais não*. Só ficava... chamava, né... Eu acho que reflete muito. A violência reflete muito. ...Eles acham que não são capazes, que eles não vão aprender nada... Que a vida é assim mesmo e que não dá para mudar... Eu acho que interfere muito, né, o problema da autoestima, né,...(Uma professora avisa que vão fechar a escola e a professora começa a guardar seu material e já não dá para ouvir suas últimas palavras.) Mas, eu fiquei assim, com muito medo...



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Roteiro de Observação

1º dia:

1. Apresentação e posicionamento do pesquisador;
 - 1.2 Conversa com a professora: estabelecendo alguns combinados;
2. Caracterizar o espaço da sala de aula;
3. Especificar a rotina (horários/ Início e finalização da aula);
4. Descrever a atividade de aula;
5. Identificar os alunos (nomes e características);
6. Registrar falas interessantes;

2ª dia e outros

1. Identificar os alunos que mantém maior interlocução com a professora e/ ou com os colegas;
 - 1.1 O que e como falam? Sobre o quê? São autorizados a fazê-lo?
2. Que atividades avaliativas acontecem? De que tipo? Quais são os instrumentos?
 - 2.1 Há parcerias?!
 - 2.2 O professor prioriza a orientação a algum aluno ou grupo?
 - 2.3 O que o professor faz diante de uma tarefa não concluída?
 - 2.4 Há atividades diferentes e/ou as mesmas com orientações diferenciadas?
3. Caracterizar o espaço sonoro;
4. Pensar nas perguntas aos alunos durante suas atividades que revelem os benefícios à própria aprendizagem a partir de uma intervenção do professor e/ou colega;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

1º Roteiro da Entrevista

(09/05/12)

I- Apresentação e formação:

- Fale de sua experiência como professora, sua formação e atuação (tempo de experiência, atuação no Ensino Fundamental e como alfabetizadora);
- Há quanto tempo trabalha na rede de Niterói? E nessa escola?

II- Oralidade e diálogo:

- Fale da sua turma;
- Fale sobre a conversa em sala;
(Ajuda? Atrapalha? Em quais circunstâncias? Você costuma propor momentos de conversa em sala? Com qual finalidade? Relate uma situação.)
- E sobre o diálogo?
- Você percebe alguma relação entre a fala e o aprendizado da leitura e escrita dos alunos?
- Como você define a participação em sala?
(Para você, essa participação dos alunos é importante? Por quê? De que modo os alunos podem participar em seu processo de aprendizagem?)

III- Avaliação e autoavaliação:

- Como você avalia seus alunos? (instrumentos utilizados)

- O que faz diante das tarefas não realizadas ou incompletas? De que modo ocorre o acompanhamento dos alunos que não estão alcançando o processo?
- Sobre a autoavaliação:
 - O que é? E para que serve?
 - Você já realizou com seus alunos?
 - Para você, há benefícios de uma avaliação compartilhada com os alunos por meio da autoavaliação? Quais?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

2º Roteiro da Entrevista

3º ano (01/08/2012)

I- Apresentação:

- 1-Fale de sua experiência como professora e formação;
- 2-Há quanto tempo trabalha na rede de Niterói? E nessa escola?

II- Conversa, participação e parceria: o aluno em foco

- 3- Fale da sua turma;
- 4- Sobre a conversa em sala, que benefícios e prejuízos ela traz ao processo *ensinoaprendizagem*?
- 5- Que relação você vê entre a fala e a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos?
- 6- Como você define a participação em sala?
- 7- Para você, qual a importância do trabalho em parceria/ a aprendizagem em pares?

III- Avaliação e autoavaliação:

- 8- Como você avalia seus alunos? (instrumentos utilizados)
- 9- O que faz diante das tarefas não realizadas ou incompletas? De que modo ocorre o acompanhamento dos alunos que não estão alcançando o processo?
- 10- Qual seu entendimento sobre a autoavaliação?
- 11- Que contribuições a autoavaliação traz ao processo *ensinoaprendizagem*?
- 12- É possível uma avaliação compartilhada com os alunos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

3º Roteiro de Entrevista

2º ano (24 e 31/10/2012)

I- Apresentação:

- 1-Fale de sua experiência como professora e formação;
- 2-Há quanto tempo trabalha na rede de Niterói? E nessa escola?

II- Conversa, participação e parceria: o aluno em foco

- 4- Eu gostaria que você falasse das características da sua turma que se destacam e os desafios para sua prática docente;
- 7- Sobre a conversa em sala, que limites e possibilidades ela traz ao processo *ensinoaprendizagem*?
- 8- Eu percebi que nesta escola algumas professoras fazem uso do microfone, para você que benefícios ele traz ao trabalho docente?
- 9- Eu notei, também, que ocorrem muitas interrupções externas em sua aula e das atividades por funcionários, equipe pedagógica e outros. Como você lida com esses imprevistos?
- 10- Para você há relação entre a fala e a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos? Fale a respeito.
- 11- Como você define a participação em sala?
- 7- Para você, qual a importância do trabalho em parceria/ a aprendizagem em pares?

III- Avaliação e autoavaliação:

- 13- Como você avalia seus alunos?
- 14- O que você acha da Provinha Brasil? E sobre os resultados da primeira etapa? Quem aplicará a prova em sua segunda versão? (Sobre a entrega do envelope das avaliações)
- 15- O que faz diante das tarefas não realizadas ou incompletas? De que modo ocorre o acompanhamento dos alunos que não estão alcançando o processo?
- 16- Teve um dia de observação que eu acompanhei uma correção de atividade em que você definiu dois grupos para os alunos participarem. Gostaria que você falasse dessa dinâmica de trabalho...
- 17- Observo que os combinados da turma são o tempo todo lembrados, assim como você faz orientações quanto ao “prestar atenção” e o compromisso com o “querer aprender” como foi citado no caso de Yasmim. Para você, qual é a importância e os efeitos dessa mediação?
- 18- Eu percebi que o “fazer junto” é uma constante na dinâmica dessa turma, então como você trabalha a ideia do “fazer sozinho” na hora das provas?
- 19- Qual seu entendimento sobre a autoavaliação?
- 20- Que contribuições a autoavaliação traz ao processo *ensinoaprendizagem*?
- 21- É possível uma avaliação compartilhada com os alunos?
- 22- Quais os efeitos da afetividade no processo *ensinoaprendizagem*?
- 23- Que obstáculos a violência traz ao processo *ensinoaprendizagem*?