



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
**CURSO DE MESTRADO**

**VANESSA HERCULINA DE SOBRAL**

**SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS  
NARRATIVAS DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**CARUARU – 2017**

**VANESSA HERCULINA DE SOBRAL**

**SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS  
NARRATIVAS DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

S677s Sobral, Vanessa Herculina de.  
Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização / Vanessa Herculina de Sobral. – 2017.  
122f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.  
Inclui Referências.

1. Sentidos e sensações em crianças (Pernambuco). 2. Aprendizagem. 3. Aprendizagem educacional (Pernambuco). 4. Alfabetização (Pernambuco). I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-354)

VANESSA HERCULINA DE SOBRAL

**SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS  
NARRATIVAS DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 31/08/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Patrícia Acioli Lins (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magna do Carmo Silva Cruz (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc

*Dedico aos meus pais, que me fizeram quem sou.*

## AGRADECIMENTOS

Registro os meus sinceros agradecimentos às pessoas que Deus colocou em meu caminho para que estivessem comigo nos momentos certos na vida e nesta jornada e que, também através delas, Ele esteve presente em cada instante do meu viver.

Ao Criador, Deus, fonte infinita de amor, pois a Ele recorria nos momentos de angústia, pedindo sua misericórdia e, quando aliviada, também fazia do mesmo modo para O agradecer.

Aos meus pais, Caetano e Edite, que mesmo de longe, sempre estavam presentes nos momentos difíceis, incentivando a continuidade da luta e reconhecendo o esforço feito para que assim acontecesse. Que desde sempre, me ensinaram a não desistir, mesmo que isso fosse muito difícil. Obrigada, pai e mãe, pelo amor com que sempre me cuidaram e por todos os sacrifícios que fizeram pensando no melhor para mim. Poder contar sempre com o senhor e a senhora, me permitem a segurança de continuar, de não temer o que a vida venha a me proporcionar.

À minha irmã Sandra e meu cunhado Lourival, pelo carinho, paciência, compreensão e incentivo que sempre ofereceram.

À minha sobrinha Sawany Wanessa, minha princesa! A quem amo como se fosse uma filha e me incentiva a lutar sem nem se quer pensar em desistir, desde o dia do seu nascimento. Princesa guerreira!

À minha irmã Socorro, meu cunhado Joelson e meu sobrinho Lucas Gabriel, pelo incentivo que sempre prestaram.

À minha irmã Quitéria (Teté), meu cunhado Ivonaldo e às minhas sobrinhas Erica, Edna, e ao meu sobrinho Ewerton, pelo incentivo que deram sempre que perguntavam sobre o andamento da pesquisa.

À minha irmã Maria, pelo incentivo e pelas orações em que pediu misericórdia à Deus para que tudo desse certo em minha caminhada. E ao meu sobrinho (irmão) Marciano, que, ao seu modo, procurou incentivar-me quando demonstrava interesse em saber como estavam indo os estudos.

Aos meus irmãos Ednaldo e Luiz Caetano, por todas as vezes em que demonstraram interesse em minha caminhada e incentivaram-me a continuá-la.

Ao meu esposo, Victor, que esteve ao meu lado me apoiando durante toda essa caminhada, e que nos momentos mais difíceis soube ser companheiro. Agradeço-o pelo amor, respeito, ajuda e apoio sempre oferecidos. E volto a agradecer a Deus, por ter você em minha vida. Te amo!

À Angélica Menezes, colega de turma do último ano do ensino médio a quem deve-se a minha matrícula no vestibular da UFPE no ano de 2008, onde foi dado um passo imprescindível para que a minha história fosse vivida como foi.

À Marleide Leite, amiga que me tomou pela mão e me levou à escolaridade da UFPE, na época sediada no Polo Caruaru, para fazer a matrícula no curso de Pedagogia iniciado no ano de 2009. Sem ela sua atenção e presteza, certamente parte importante da minha história não poderia ter sido como foi. Obrigada pelo apoio que me ofereceu em diferentes momentos da minha caminhada.

À Fátima, Soledade e Jusceliny, companheiras de trabalho na equipe gestora da Escola João Almeida Lima, pessoas amigas que se dispuseram a me ajudar nessa caminhada, sem as quais chegar até aqui, talvez tivesse sido possível, mas teria sido muito, muito mais difícil. Por isso digo que Deus as colocou em minha vida para contribuírem, especialmente, nessa dupla jornada de trabalho e estudos. É muito bom saber que posso contar com vocês.

Às professoras Luciana, Maria das Dores, Elvânia, Aparecida, Zenaide, Ivanilza, Adelman, Elizângela e Sylvania, com quem trabalho na Escola João Almeida Lima, pela compreensão e o incentivo que me foi dado, principalmente em um dos momentos mais difíceis que foi quando eu precisei me afastar do trabalho por alguns dias.

À Ivani Braga, coordenadora da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no município onde trabalho. Obrigada pelo incentivo e por apoiar-me em minha caminhada oferecendo-me o aconchego de seu lar, caso eu precisasse. Suas palavras sempre foram, sem dúvida, um ponto de apoio, um fortalecimento.

À Cristina Teixeira, coordenadora responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental no município onde trabalho. Obrigada pela compreensão, pelo incentivo. Seu apoio foi imprescindível para que tudo isso pudesse acontecer.

À Juciane Macêdo, coordenadora responsável pela Educação Infantil no Município onde trabalho. Obrigada, pelo seu apoio e incentivo, sempre com palavras tão belas.

Ao meu grupo de supervisoras, Aparecida (Cidinha), Crislaine, Cristina, Gleidnice, Graça Braga, Jane Cláudia, Maria das Graças (Gracinha), Magna, Marizélia e Tatiane. Obrigada pelo apoio que me deram e por me tratarem com tanto carinho.

Às irmãs Lucicleide Mendes (Cleidinha) e Lucilene Mendes (Lú), que me acolheram com tanto carinho quando trabalhamos juntas e me apoiaram em momentos delicados da minha vida pessoal.

Às amigas Janaina Quele, Cynthia Wanderlei e Lidiane Silva que sempre que me encontraram procuraram saber do andamento dessa jornada e me disseram palavras de incentivo, sempre na torcida para que tudo se realizasse bem.

À minha amiga Andrielle Pereira (Andri), mais que amiga, uma irmã que Deus me permitiu conhecer nessa caminhada. Obrigada por sua amizade, pelos momentos que dividimos sendo eles de angústias ou de alegrias. Foi muito agradável ter você sempre por perto, mesmo estando longe geograficamente na maior parte do tempo. Confiando em Deus, várias vezes nos demos o título de “vencedoras” mesmo sem ainda termos ganhado a batalha, e sempre buscamos dizer uma para a outra: “vamos que vamos!”. Sorrimos, choramos, conversamos muito, e nessas conversas nos apoiamos uma na força que vinha das palavras da outra, até que chegamos ao final dessa caminhada tão difícil em alguns momentos. Vencemos!

À minha turma do Mestrado (2015.1), pelos momentos de discussão e de descontração que cada um(a) de vocês me permitiu partilhar. Obrigada por todos os conhecimentos que pudemos construir, desconstruir e reconstruir juntos. Foi muito proveitoso.

Aos professores da graduação em pedagogia, por todas as situações em que propuseram a construção de conhecimentos, formando-me, tornando-me profissional. Especialmente ao

professor Paulo David (*in memoriam*), com quem tive o prazer de estudar sobre música e acima de tudo aprender o valor da humildade pessoal e profissional.

Aos professores do Mestrado, que cuidadosamente guiaram a mim e a toda a minha turma ao aprofundamento dos conhecimentos para que nos tornássemos conhecedores das teorias sobre educação e aprofundássemos os conhecimentos que já tínhamos nas áreas específicas do interesse de cada um de nós. Obrigada pelos ensinamentos.

À minha orientadora da graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação, Lucinalva Andrade (Nina), pelas orientações. Sempre comprometida e dedicada a fazer o seu melhor. Por isso digo que suas orientações não se restringiram apenas ao desenvolvimento dos trabalhos que construímos, mas orientaram o meu caminhar na vida pessoal e profissional. Obrigada pela paciência, compreensão e por ter depositado em mim sua confiança, buscando sempre me olhar, acima de tudo, como o ser humano que sou.

À banca, Carla Acioli Lins e Magna Silva Cruz, agradeço imensamente pela leitura cuidadosa, minuciosa e pelas contribuições para a feitura deste trabalho desde a qualificação.

Ao Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais pelos conhecimentos partilhados e pelo apoio durante todo o percurso de estudos e realização da pesquisa.

À secretaria do PPGEduc, na pessoa da secretária Socorro, pelo cuidado com que sempre fui tratada no que se referiu aos documentos e procedimentos necessários durante todo o curso, e pelo carinho e atenção que sempre me foram dados todas as vezes que precisei de alguma informação.

À equipe gestora da escola, às professoras das turmas, Socorro e Thaisa, e à professora Zeneide Viana, responsável pela biblioteca da escola em que realizei esta pesquisa. Agradeço a cada uma de vocês pela atenção com que fui recebida e pelo carinho com que me trataram durante cada visita que fiz a escola.

Por último, e tão necessário quanto os demais agradecimentos registrados, agradeço às crianças que contribuíram com suas narrativas para a realização da pesquisa. Sou grata a cada uma delas pela disponibilidade e boa vontade em contribuir com o que eu estava propondo, pela confiança

que depositaram em mim quando me confiaram suas histórias de vida, suas experiências de formação. Obrigada crianças por me mostrarem um pouquinho do quanto entendem o mundo, cada uma a sua maneira. Também agradeço às professoras e a equipe gestora da escola campo desta pesquisa, que me receberam com tanta boa vontade, admiração e respeito à esta pesquisa.

Enfim, obrigada a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que essa experiência de formação acontecesse em minha vida. E novamente, obrigada à Deus por cada pessoa que colocou no meu caminho para me mostrar como ser e como não ser enquanto pessoa e profissional.

*“Guie uma criança pelo caminho que ela deve seguir e  
guie-se por ela de vez em quando”.*

Josh Billings.

## RESUMO

Esta pesquisa intitulada *Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no Ciclo de Alfabetização*, trata da atribuição de sentidos por crianças à avaliação da aprendizagem com base na experiência de formação do Ciclo de Alfabetização em uma escola pública de um município da Região Agreste Central de Pernambuco. Tivemos como objetivos específicos analisar, com base nas narrativas das crianças, como foi vivenciada a avaliação durante o Ciclo de Alfabetização no que se refere ao ato de serem avaliadas; identificar como se deu o tratamento do erro durante suas vivências no Ciclo de Alfabetização; identificar como se dava a correção, o diálogo e a contribuição em relação a essa correção; mapear o(s) instrumento(s) de avaliação mencionado(s) por elas, que se sobressaiu(iram) no percurso de aprendizagem durante o Ciclo de Alfabetização. Para tanto, partimos da contribuição de autores como Méndez (2002) e Perrenoud (1999) que apontam a avaliação como um elemento formativo e que deve estar a serviço da aprendizagem. Abordamos o Ciclo de Alfabetização como tempo determinado para o processo de alfabetização das crianças (BRASIL, 1996; MAINARDES, 2007), o qual traz a proposta da natureza formativa da avaliação da aprendizagem (MONIZ, 2006; VILLAS BOAS, 2006; ALAVARSE, 2009). Nessa direção, olhamos a avaliação enquanto um elemento do processo de ensino-aprendizagem que está inscrito nas relações entre os contextos social, escolar e familiar. Com base nessas relações contextuais, tomamos a experiência de formação (LARROSA, 2011) no Ciclo de Alfabetização como base a partir da qual as crianças atribuem sentidos à avaliação da aprendizagem. No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como caminho teórico-metodológico a Análise do Discurso (ORLANDI, 2013), considerando que o já dito no cotidiano escolar, pode ter influenciado à atribuição de sentidos pelas crianças à avaliação da aprendizagem, sentidos esses, revelados em suas narrativas. A definição dos sujeitos da pesquisa decorreu da elaboração do perfil educacional a partir da verificação documental na unidade escolar. Em seguida, realizamos as entrevistas narrativas com as crianças. Como resultados da pesquisa, identificamos que, embora a Política de Ciclos proponha a avaliação com a natureza formativa, na prática, no Ciclo de Alfabetização, as vivências com a avaliação tendo a natureza formativa pareceram, ainda, estar sendo iniciadas, visto que, a partir das narrativas das crianças, identificamos indícios que apontam para a predominância da perspectiva classificatória nas vivências com a avaliação na escola campo desta pesquisa, indo de encontro com a perspectiva formativa da avaliação. Dentre tais indícios está o fato de a grande maioria das crianças ter atribuído à avaliação sentidos como *aprovação ou reprovação*, além de também demonstrarem associar a avaliação com o instrumento prova. Além disso, a partir das narrativas das crianças, identificamos que a avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula ainda vem sendo utilizada como um elemento disciplinador no que se refere ao comportamento das crianças, e que isso implica na ausência do diálogo em suas vivências, podendo distanciar a avaliação da possibilidade de servir às suas aprendizagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sentidos. Avaliação da aprendizagem. Crianças. Ciclo de alfabetização.

## ABSTRACT

This research titled Learning evaluation senses revealed in the narratives of children in the Literacy Cycle deals with the attribution of meanings by children to the assessment of learning based on the experience of the formation of the Literacy Cycle in a public school in a municipality in the Central Agreste Region of Pernambuco. We had as specific objectives to analyze, based on the children's narratives, how the evaluation during the Literacy Cycle was experienced with regard to the act of being evaluated; Identify how the error treatment was given during their experiences in the Literacy Cycle; Identify how correction, dialogue and contribution were made in relation to this correction; Map the assessment instrument (s) mentioned by them, which will be highlighted in the learning course during the Literacy Cycle. To do so, we start with the contribution of authors such as Méndez (2002) and Perrenoud (1999) who point to evaluation as a formative element and that should be at the service of learning. We approach the Literacy Cycle as a set time for the process of children's literacy (BRAZIL, 1996; MAINARDES, 2007), which proposes the formative nature of learning assessment (MONIZ, 2006; VILLAS BOAS, 2006; ALAVARSE, 2009). In this direction, we look at evaluation as an element of the teaching-learning process that is inscribed in the relationships between the social, scholastic and family contexts. Based on these contextual relations, we take the training experience (LARROSA, 2011) in the Literacy Cycle as a base from which children attribute meanings to the assessment of learning. In the development of the research, we used the Discourse Analysis (ORLANDI, 2013) as a theoretical-methodological path, considering that what has already been said in the daily school life may have influenced the children's attribution of meanings to the assessment of learning in their narratives. The definition of the subjects of the research was based on the elaboration of the educational profile based on the documentary verification in the school unit. Then, we conducted the narrative interviews with the children. As results of the research, we identified that, although the Cycle Policy proposes the evaluation with the formative nature, in practice, in the Literacy Cycle, the experiences with the evaluation having the formative nature seemed, still, to be initiated, since, the From the children 's narratives, we identify evidence that points to the predominance of the classification perspective in the experiences with the evaluation in the field school of this research, going against the formative perspective of the evaluation. Among these indications is the fact that the great majority of the children attributed the evaluation to approval or disapproval, as well as to show that the evaluation is associated with the test instrument. In addition, from the children's narratives, we have identified that the evaluation of learning in the classroom everyday is still being used as a disciplining element regarding children's behavior, and that this implies the absence of dialogue in their experiences, being able to distance the evaluation from the possibility of serving their learning.

**KEYWORDS:** Senses. Learning assessment. Children. Literacy cycle.

## LISTA DE FIGURA E GRÁFICO

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Região Agreste Central do Estado de Pernambuco .....             | 60 |
| Gráfico 1: Crianças concluintes do Ciclo de Alfabetização por escola ..... | 62 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1: Mapeamento das pesquisas no ENDIPE .....  | 42  |
| Quadro 2: Mapeamento das pesquisas no EPENN .....   | 46  |
| Quadro 3: Mapeamento das pesquisas na ANPEd .....   | 48  |
| Quadro 4: Mapeamento das pesquisas na BD/CAPES .....  | 51  |
| Quadro 5: Mapeamento das pesquisas na BDTD/UFPE .....   | 53  |
| Quadro 6: Anos de adesão dos municípios centrais da região do Agreste pernambucano à Política de Ciclos ..... | 61  |
| Quadro 7: Panorama do perfil das crianças identificadas .....   | 64  |
| Quadro 8: Dados das crianças .....  | 65  |
| Quadro 9: Mapeamento dos instrumentos e procedimentos de avaliação citados pelas crianças .....               | 101 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>AD</b>        | Análise do Discurso  |
| <b>ANA</b>       | Avaliação Nacional da Alfabetização  |
| <b>ANPEd</b>     | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação                      |
| <b>BD/CAPES</b>  | Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior     |
| <b>BDTD/UFPE</b> | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco |
| <b>CBA</b>       | Ciclo Básico de Alfabetização  |
| <b>ENDIPE</b>    | Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino                               |
| <b>EPENN</b>     | Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste                             |
| <b>GT</b>        | Grupo de Trabalho  |
| <b>LDB</b>       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                   |
| <b>PPGEduC</b>   | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea                              |
| <b>TCC</b>       | Trabalho de Conclusão de Curso   |
| <b>UFPE</b>      | Universidade Federal de Pernambuco   |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | 17  |
| <b>2 UM DIÁLOGO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>   | 25  |
| 2.1 Sobre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem   | 25  |
| 2.2 A natureza da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização                                   | 29  |
| 2.3 Avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa  | 33  |
| 2.3.1 <i>Sobre o “erro” na avaliação</i>  | 35  |
| 2.3.2 <i>Sobre instrumentos de avaliação</i>  | 38  |
| 2.4 As discussões recentes sobre a avaliação no contexto de ciclos                                      | 41  |
| 2.4.1 <i>Pesquisas publicadas no ENDIPE</i>   | 42  |
| 2.4.2 <i>Pesquisas publicadas no EPENN</i>  | 46  |
| 2.4.3 <i>Pesquisas publicadas na ANPEd</i>  | 48  |
| 2.4.4 <i>Pesquisas publicadas na BD/CAPES</i>   | 51  |
| 2.4.5 <i>Pesquisas publicadas na BDTD/UFPE</i>  | 53  |
| <b>3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b>   | 56  |
| 3.1 A natureza do nosso objeto de estudo  | 56  |
| 3.2 A categoria “sentido”   | 57  |
| 3.3 Procedimentos de análise das narrativas das crianças  | 59  |
| 3.4 Campo de pesquisa   | 59  |
| 3.5 Sujeitos da pesquisa  | 62  |
| 3.5.1 <i>Crianças participantes da pesquisa</i>   | 65  |
| 3.6 A entrevista narrativa  | 66  |
| <b>4 SENTIDOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>                                  | 69  |
| 4.1 As crianças em relação ao ato de serem avaliadas no ciclo de alfabetização                          | 70  |
| 4.2 A correção, o diálogo e a contribuição em relação a essa correção no olhar das crianças             | 79  |
| 4.3 O olhar das crianças sobre o “erro” no ciclo de alfabetização                                       | 89  |
| 4.4 Os instrumentos de avaliação utilizados nas vivências das crianças durante o ciclo de alfabetização | 95  |
| 4.5 O(s) papel(is) da avaliação da aprendizagem nas narrativas das crianças                             | 102 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 111 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | 116 |
| <b>APÊNDICE A: RELATÓRIO DOCUMENTAL</b>   | 121 |
| <b>APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA</b>  | 122 |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada *Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no Ciclo de Alfabetização*, se insere no âmbito das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem e de maneira mais específica sobre a avaliação da aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, buscando compreender os sentidos que as crianças atribuem à avaliação da aprendizagem.

O interesse pelo objeto de estudo avaliação da aprendizagem emergiu na experiência profissional com uma turma multisseriada, na qual a maior dificuldade vivenciada era a emissão de notas referentes à aprendizagem das crianças em cada área do conhecimento estudada. Nessa experiência, repudiávamos a ideia de ter que resumir o desenvolvimento daquelas crianças à meras notas, as quais não diziam, de fato, o que elas tinham, ou não, aprendido em qualquer que fosse a área do conhecimento.

Motivada por tal inquietação, nossa inserção nesse campo de discussões se deu inicialmente através da vivência do componente curricular Avaliação da Aprendizagem, no 7º período do Curso de Pedagogia, o qual nos permitiu dialogar com autores como Méndez (2002), Melchior (1994), Villas Boas (2001), Perrenoud (1999), entre outros, que nos possibilitaram o entendimento de que a avaliação subsidia as aprendizagens das crianças de formas diversas no cotidiano da sala de aula.

Posteriormente, nossa aproximação com o objeto avaliação da aprendizagem continuou a partir do desenvolvimento da pesquisa de TCC<sup>1</sup> intitulada *Avaliação da aprendizagem: as relações entre concepções, critérios e instrumentos avaliativos*. Naquela ocasião, estabelecemos como foco do nosso estudo a análise da concepção de avaliação da aprendizagem de professoras que atuavam em escolas rurais com turmas multisseriadas da rede pública de ensino de um município localizado no agreste pernambucano, vislumbrando identificar como aquelas concepções permeavam os critérios de escolha e o uso dos instrumentos avaliativos por elas elaborados e utilizados.

A referida pesquisa de TCC proporcionou o contato com a investigação sobre a avaliação da aprendizagem e apontou que havia uma disparidade entre a concepção de avaliação da aprendizagem descrita pelas professoras e suas práticas avaliativas no cotidiano escolar, posto que, segundo elas, existia no entorno de suas realidades um fator que, de certo modo,

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso.

“criava barreiras”, dificultando que suas concepções de avaliação fossem de fato articuladas às suas práticas avaliativas, esse fator foi chamado por elas de “sistema de ensino”.

Essa pesquisa sinalizou ainda que naquele contexto a avaliação da aprendizagem ocorria atrelada a mecanismos que geravam empecilhos no processo de ensino-aprendizagem, visto que, por vezes, era utilizada como mera ferramenta de comprovação de saberes, o que a distanciava do seu papel de estar a serviço da aprendizagem (MÉNDEZ, 2002), e desse modo, acabava por contribuir para a exclusão das crianças do contexto escolar.

O estudo mencionado possibilitou outros questionamentos, sendo que o principal deles se referia aos sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas crianças que a vivenciavam no cotidiano escolar. Assim, passamos a nos indagar: Quais os sentidos atribuídos pelas crianças à avaliação da aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Que compreensões as crianças têm sobre a avaliação da aprendizagem vivenciada na escola? Para as crianças, qual é o papel da avaliação da aprendizagem no seu processo de alfabetização?

Conforme demonstrado nesses questionamentos, nosso interesse de pesquisa está nas crianças, assim sendo, cabe salientar que as olhamos enquanto sujeitos que tem vez e voz no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, destacamos a importância de “[...] escutar a voz das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 27). Dar voz às crianças através desta pesquisa e ouvi-las, é uma possibilidade de compreendermos a avaliação no processo de ensino-aprendizagem que jamais poderia ser compreendida somente através do olhar do(a) professor(a) ou de qualquer outro sujeito que vivencia o cotidiano escolar junto às crianças, isso porque consideramos que elas têm uma maneira única e particular de ver, compreender e expressar os acontecimentos, as coisas, entender o mundo à sua volta (FREIRE, 1996).

Tomando as crianças enquanto sujeitos na/da nossa pesquisa, iniciamos uma busca por bibliografias que corroborassem para o nosso maior entendimento sobre a avaliação da aprendizagem a partir de suas perspectivas. No entanto, tendo em vista essa especificidade do olhar de crianças, nos deparamos com poucas referências que possibilitassem a ampliação do nosso entendimento. Frente a isso, evidenciamos a necessidade do desenvolvimento de outros estudos sobre a avaliação da aprendizagem tendo a especificidade e a sensibilidade do olhar de crianças, como é o caso deste.

Diante de poucas bibliografias que abordassem a avaliação na perspectiva de crianças no Ciclo de Alfabetização, apoiamo-nos em estudos sobre a avaliação da aprendizagem como os de Perrenoud (1999), Hoffmann (2008), Silva (2010), Almeida e Franco (2011), Fernandes

(2011), Melchior (1994), Méndez (2002) e Luckesi (2000), entre outros, que nos possibilitaram olhar a avaliação da aprendizagem como o acompanhamento do/no processo de ensino-aprendizagem. Dizemos acompanhamento porque olhamos a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, a qual se preocupa com a formação das crianças, e que, desse modo, se coloca a serviço da aprendizagem desses sujeitos (MÉNDEZ, 2002) e da continuidade dos seus processos de formação.

Nos ancoramos também em estudos como os de Alavarse (2009), Villas Boas (2006), Grossi (2004), Perrenoud (1999) e Mainardes (2007), com a intenção de entender os fundamentos, as possíveis limitações e benefícios que circundam a natureza da avaliação da aprendizagem no contexto de Ciclos. A partir desses estudos, compreendemos o Ciclo de Alfabetização enquanto tempo de formação inicial do Ensino Fundamental organizado a partir da Política de Ensino Fundamental em Nove Anos ou Política de Ciclos, a qual foi implementada no Brasil com a intenção de reduzir as taxas de reprovação e de criar um sistema educacional democrático (MAINARDES, 2007).

Enquanto tempo de formação inicial das crianças, o Ciclo de Alfabetização compreende-se em três anos de duração e permite a retenção de crianças, por não estarem alfabetizadas, apenas no último ano. Nessa extensão de três anos dedicados a alfabetização das crianças, apoia-se sobre o 1º Ciclo do Ensino Fundamental uma tensão que está direcionada à avaliação da aprendizagem, argumentando-se que a estruturação em ciclos mascara não somente a não aprendizagem, mas também a evasão escolar, por não haver avaliações pontuais anualmente, como ocorria na seriação (GROSSI, 2004).

Olhando o Ciclo de Alfabetização enquanto uma política direcionada a formação de crianças, a partir do ciclo de políticas de Ball<sup>2</sup> (BALL, 2001), compreendemos que a avaliação da aprendizagem não consiste numa dinâmica isolada, pensada, proposta e vivida apenas pelas organizações internas das escolas – projeto político pedagógico, planos dos professores – mas de um movimento que envolve uma vinculação constante entre as práticas vivenciadas no cotidiano escolar e os contextos políticos com os quais interage, inscritos na dinâmica social, política e cultural.

---

<sup>2</sup> O Ciclo de Políticas de Ball permite olharmos para a avaliação da aprendizagem enquanto um elemento inserido numa relação de influências contextuais, visto que é um elemento pensado como parte de uma política de formação, que é o contexto de influência; é registrado enquanto texto político que organiza as diretrizes dessa política, que é o contexto de produção do texto; e é vivenciado a partir dessas diretrizes no cotidiano escolar, que é o contexto da prática. Assim, olhamos a avaliação da aprendizagem como um elemento do processo de ensino-aprendizagem permeado pelas influências advindas do movimento de retroalimentação entre os contextos de influência, o contexto do texto e o contexto da prática.

Tendo a intenção de situar o nosso objeto de estudo nas discussões recentes, procuramos conhecer os estudos que vêm sendo produzidos sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de ciclos que consideram a perspectiva desse olhar tão genuíno: o olhar de crianças. Para tanto, fizemos um levantamento dos trabalhos publicados sobre a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização na década compreendida entre 2005 e 2014 em diferentes espaços<sup>3</sup> de discussões acadêmicas. Os detalhes desse levantamento podem ser vistos na íntegra no primeiro capítulo, onde traremos um item com *As Discussões Recentes Sobre a Avaliação da Aprendizagem*.

Quanto aos espaços de discussões acadêmicas pesquisados para a realização do levantamento, nos casos da ANPEd, do ENDIPE e do EPENN, nossa opção justifica-se por considerarmos que neles reúnem-se pesquisadores de todo o país, apresentando expressivas produções que desvelam os fazeres e as relações no cotidiano escolar. Além disso, pela relevância das produções acadêmicas publicadas nesses espaços, visto que são resultados de pesquisas realizadas a nível nacional e/ou regional.

No caso da Base de Dados da CAPES, a nossa opção justifica-se por considerarmos a importância das pesquisas nela publicadas, visto que se tratam de produções a nível nacional e internacional, as quais possibilitam uma ampliação do nosso entendimento sobre o objeto de estudo, pois permitem o nosso conhecimento sobre as discussões em torno da Avaliação no Ciclo de Alfabetização em outros contextos que ultrapassam os limites do regional.

No caso do banco de dados da BDTD/UFPE, nossa opção justifica-se por considerarmos a imprescindibilidade de conhecermos as pesquisas de teses e dissertações realizadas na instituição, a qual o Programa de Pós-Graduação (PPGEduC), no qual estamos vinculadas, integra. Conhecer as teses e dissertações produzidas sobre o nosso objeto de estudo nessa instituição, nos possibilita o entendimento do que vem sendo discutido sobre a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização a nível regional, o que nos aproxima das questões pesquisadas no contexto local.

Em relação ao que esse levantamento que nos permitiu compreender, podemos destacar a descoberta de que o nosso objeto de estudo pouco foi abordado nos trabalhos publicados no recorte temporal que nos propomos investigar, especialmente, no que se trata da especificidade de considerar o olhar de crianças sobre a avaliação da aprendizagem. O que reforça o nosso

---

<sup>3</sup> Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd), Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BD/CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE).

interesse em desenvolver esta pesquisa e evidencia a necessidade de se produzirem outros estudos que abordem a especificidade do olhar das crianças sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como já anunciamos anteriormente.

A partir dos trabalhos reunidos no levantamento que realizamos, destacamos ainda que vem sendo incumbida à avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização a responsabilidade pelo acúmulo de casos de crianças não alfabetizadas no último ano do ciclo, que é o 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa direção, “Alega-se que a progressão continuada, também chamada de ‘promoção automática’, seria uma forma de ‘empurrar’ o aluno ao longo das séries, mesmo sem aprender” (MONIZ, 2006, p. 2-3). Nessa alegação reside a principal crítica feita à organização da escolaridade em ciclos, e mais especificamente à progressão continuada, tendo-se em vista que nos dois primeiros anos do ciclo, no caso do Ciclo de Alfabetização, as crianças progridem para o ano seguinte mesmo ainda não estando alfabetizadas, o que, conforme mostram as referidas pesquisas, vem provocando a elevação de casos de crianças não alfabetizadas nas turmas do último ano do ciclo, o terceiro ano do Ensino Fundamental, e em consequência disso, têm também sido elevados os casos de retenção no ano final do ciclo.

Todavia, conforme as pesquisas analisadas, houve na mudança entre o regime seriado e a implementação da Política de Ciclos a ressignificação da lógica da avaliação da aprendizagem (PEIXOTO, 2010). Diante disso, a avaliação da aprendizagem vem sendo discutida especialmente no tocante a sua natureza formativa, a qual se propõe a favorecer a continuidade das aprendizagens das crianças ao longo dos ciclos (MONIZ, 2006). Assim, entendemos que a avaliação da aprendizagem assume lugar de destaque na alfabetização das crianças, tendo em vista a continuidade com que permeia a sua duração, oferecendo a elas oportunidades de aprendizagem durante todo o Ciclo de Alfabetização. Desse modo, salientamos que a avaliação não consiste em uma ação de fechamento de uma etapa (PERRENOUD, 1999; SILVA, 2010), mas que se faz imprescindível enquanto uma prática cotidiana na sala de aula.

Assim, a partir da análise das pesquisas mapeadas, chegamos a compreensão de que a ressignificação da lógica da avaliação, com base na proposta da Política de Ciclos que preconiza a sua natureza formativa, reflete na compreensão pelas crianças sobre a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. Desse modo, as crianças estão atribuindo sentidos a essa avaliação a partir da maneira como ela vem sendo vivenciada (ANTUNES, 2013) no decorrer do Ciclo de Alfabetização. Em outros termos, essa atribuição de sentidos à avaliação da

aprendizagem pelas crianças pode ser determinada pela experiência<sup>4</sup> de formação, mediante os seus percursos no Ciclo de Alfabetização.

Mediante o contato com diferentes *lócus* discursivos, tivemos a oportunidade de esclarecer que, como já anunciamos, existem poucas bibliografias que referenciam a temática da avaliação da aprendizagem na perspectiva de crianças; e que as pesquisas recentes, mesmo dentro do recorte temporal que foi até o ano de 2014 – quatro anos após a implementação da Política de Ciclos em todo o país – ainda não enfatizam o olhar das crianças sobre a avaliação da aprendizagem, mas continuam priorizando o olhar dos professores. Isso está acontecendo mesmo quando a Política de Ciclos traz consigo a ideia da criança como sujeito que está no centro do processo de ensino-aprendizagem, visto que essa política prima pela natureza formativa da avaliação da aprendizagem nesse processo.

Diante dessa problematização que apresentamos em torno da avaliação da aprendizagem na perspectiva de crianças no Ciclo de Alfabetização, consideramos a possibilidade da nossa aproximação com o contexto escolar para, mediante o diálogo com as crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização, conhecermos suas vivências com a avaliação no cotidiano escolar, a partir de suas narrativas sobre a experiência de formação vivida no Ciclo de Alfabetização.

Para tanto, selecionamos o município de São Caetano, localizado no Agreste pernambucano, para sediar a nossa pesquisa devido a ser o município onde surgiram as inquietações que a deram origem e, além disso, esse município aderiu a Política de Ciclos desde o ano de 2009 (sendo um dos primeiros municípios da região a adotar essa política), tendo, portanto, condições de nos possibilitar o contato com várias crianças que estão concluindo o Ciclo de Alfabetização.

Dentro do referido município, selecionamos a escola campo desta pesquisa, a qual recebeu o nome fictício de *Escola Lugar de Aprender* e foi selecionada por atender ao maior número de crianças concluintes do Ciclo de Alfabetização, visto que possibilitaria conhecer várias crianças em fase de conclusão do 1º Ciclo, ou seja, uma significativa representação das experiências com as práticas de avaliação da rede do município.

Frente a essa necessidade da nossa aproximação com as experiências das crianças no Ciclo de Alfabetização, o percurso metodológico desta pesquisa toma como base a abordagem qualitativa, tendo em vista a nossa intenção de pesquisar um problema que abrange “o universo

---

<sup>4</sup> Fazemos uso do termo *experiência* na perspectiva de Larrosa (2011), que a compreende enquanto um acontecimento que causa efeitos na vida do sujeito de modo a ser significativa, embora não possa haver por parte do sujeito nenhum tipo de controle sobre tal acontecimento.

dos significados” atribuídos pelas crianças à avaliação na escola (MINAYO, 2010). Justificamos nossa escolha por essa abordagem por estimarmos que ela nos propiciou a “interação” com os sujeitos mediante o contexto educacional em que é vivenciada a avaliação da aprendizagem, o que possibilitou um olhar qualitativamente amplo sobre o nosso objeto de estudo.

Apoiada nessa abordagem, esta pesquisa utilizou-se das narrativas como instrumentos de produção de dados, tendo em vista que elas possibilitaram conhecer as vivências das crianças com a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. E para analisar essas narrativas, nos apoiamos na Análise do Discurso (AD) na perspectiva de Orlandi (2013), que nos possibilitou identificar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas crianças no Ciclo de Alfabetização.

Com base no que foi exposto sobre o nosso objeto de estudo, consideramos que a contribuição desta pesquisa reside na compreensão da realidade pesquisada e, conseqüentemente, na valorização da perspectiva do olhar de crianças sobre a temática da avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, tendo em vista que nessa fase de formação suas opiniões e olhares pouco são pesquisados.

Diante disso, salientamos que esta pesquisa busca compreensões acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva de crianças enquanto sujeitos que a vivenciam e influenciam no cotidiano escolar, por isso, centra-se no Ciclo de Alfabetização enquanto tempo de formação a ser investigado e tem como direção a seguinte pergunta: Que sentidos são atribuídos à avaliação da aprendizagem por crianças ao narrarem suas experiências no Ciclo de Alfabetização?

Assim, esta pesquisa configura-se com o objetivo geral de compreender que sentidos são atribuídos à avaliação da aprendizagem nas narrativas de crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização na rede pública de ensino do município de São Caetano. Como forma de atendermos a esse objetivo maior, elencamos como objetivos específicos: Analisar, com base nas narrativas das crianças, como foi vivenciada a avaliação durante o Ciclo de Alfabetização no que se refere ao ato de serem avaliadas; identificar, a partir das narrativas das crianças, como se deu o tratamento do erro durante suas vivências no Ciclo de Alfabetização; identificar, a partir das narrativas das crianças, como se dava a correção, o diálogo e a contribuição em relação a essa correção; mapear, a partir das narrativas das crianças, o(s) instrumento(s) de avaliação mencionado(s) por elas, que se sobressai(em) no percurso de aprendizagem durante o Ciclo de Alfabetização.

Diante disso, esta pesquisa estrutura-se em três capítulos: O **Capítulo 1** apresenta o diálogo teórico estabelecido com base nas relações entre avaliação da aprendizagem, processo

de ensino-aprendizagem e o Ciclos de Alfabetização. Nesse diálogo, também recorreremos às contribuições das discussões recentes a partir das pesquisas reunidas no nosso levantamento.

O **Capítulo 2** anuncia os encaminhamentos teóricos e metodológicos deste estudo, onde apresenta o campo de pesquisa, os sujeitos e os critérios para a seleção destes, as técnicas utilizadas na fase de produção dos dados, o percurso adotado para a análise dos dados produzidos que ancorar-se-á na análise das narrativas, apoiada na perspectiva teórico metodológica da Análise do Discurso, proposta por Orlandi (2013).

O **Capítulo 3** apresenta os dados acerca da análise das narrativas das crianças no tocante aos sentidos por elas atribuídos à avaliação da aprendizagem, revelados a partir da experiência de formação do Ciclo de Alfabetização. E, por fim, esse capítulo encaminha as considerações finais.

## **2 UM DIÁLOGO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Partindo da ideia recorrente neste trabalho de que na experiência de formação do Ciclo de Alfabetização, as crianças atribuem sentidos à avaliação da aprendizagem a partir da maneira como a vivenciam no cotidiano escolar, tivemos como intuito neste capítulo fazer uma discussão sobre a natureza da avaliação da aprendizagem proposta para o processo de ensino-aprendizagem vivenciado no 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Assim, traçamos uma discussão inscrita no âmbito das ciências sociais a respeito da natureza da avaliação da aprendizagem proposta no Ciclo. Para tanto, fazemos inicialmente uma problematização em torno da relação entre a avaliação da aprendizagem e o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, trazemos para o diálogo a implementação dos Ciclos e colocamos no centro do debate duas compreensões: a primeira, trata-se da compreensão do Ciclo de Alfabetização enquanto tempo determinado para a alfabetização de crianças, a partir de Mainardes (2007); e a segunda, diz sobre a natureza formativa da avaliação da aprendizagem proposta para o Ciclo de Alfabetização, a partir de Villas Boas (2006).

Dentro da discussão sobre a natureza formativa da avaliação, a partir de Méndez (2002) e Perrenoud (1999), faremos uma articulação dela com alguns aspectos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, são vivenciados pelas crianças no cotidiano escolar, como a visão do “erro”, os instrumentos de avaliação utilizados, entre outros.

Nesse diálogo, também consideramos que a atribuição de sentidos à avaliação da aprendizagem pelas crianças na experiência de formação do Ciclo de Alfabetização, por resultar de suas vivências no cotidiano escolar, não é estática. Todavia, assim como as experiências são registradas na vida da criança dentro de um movimento, que é o “passar” provocando efeitos (LARROSA, 2011), os sentidos de avaliação da aprendizagem são continuamente construídos em articulação com o social por meio das interações e vivências cotidianas das crianças.

Diante disso, ao dialogarmos teoricamente, concebemos a criança enquanto sujeito no processo de avaliação e colocamos em destaque que diferentes contextos políticos, grupos sociais e sujeitos interagem e influenciam nesse processo. Diante dessa apresentação introdutória, iniciamos o diálogo teórico com o item sobre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem, a seguir.

### **2.1 Sobre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem**

Quando pensamos em construir esta pesquisa, nosso interesse direcionou-se para a avaliação da aprendizagem, visto que tivemos a intenção de compreender os sentidos atribuídos

a ela pelas crianças no Ciclo de Alfabetização. Assim, pensando a avaliação como algo amplo, poderíamos entendê-la como uma ação imprescindível em qualquer momento da vida humana (BOTH, 2008). Contudo, sendo inerente às nossas atividades enquanto seres sociais, a avaliação também é uma ação que ocorre no contexto escolar.

Mediante esse contexto, a avaliação pode ser olhada a partir de vários pontos de vista – educacional (político), externo, institucional, do curso, do programa, entre outros. Entretanto, como dissemos, o nosso interesse direcionou-se para aquela avaliação que se refere às aprendizagens das crianças. Assim, salientamos o nosso entendimento acerca dessa avaliação como ação que se dispõe a contribuir para as aprendizagens das crianças no cotidiano escolar (MÉNDEZ, 2002).

Se estamos nos referindo ao contexto escolar e olhando a avaliação enquanto meio para as aprendizagens das crianças, estamos tratando de um elemento do processo de ensino-aprendizagem. Nessa lógica, “Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23). Assim, se dando enquanto processo, a avaliação não pode acontecer em momentos estanques, demarcados, tendo em vista que ela permeia o ensino tendo por finalidade as aprendizagens dos sujeitos.

Tratando do processo chamado ensino-aprendizagem, percebe-se que “Os laços conceituais entre ensino, aprendizagem e avaliação vêm sendo estreitados desde sempre, no sentido de tornar esses elementos parceiros inestimáveis e inseparáveis no âmbito do conhecimento novo e renovado” (BOTH, 2008, p. 21). Partindo da inseparabilidade entre ensino-aprendizagem-avaliação, entendemos que esses três elementos se dão ao mesmo tempo no cotidiano escolar, compondo um processo nomeado de ensino-aprendizagem. Logo, o uso de apenas esses dois últimos conceitos que intitulam o referido processo, ensino-aprendizagem, pressupõe que o terceiro termo, avaliação, está intrinsecamente presente nesse título e, da mesma forma como os demais elementos, compõe esse processo.

Contudo, cabe salientar que não temos aqui a intenção de insinuar que esses três elementos, ensino-aprendizagem-avaliação, por acontecerem simultaneamente num mesmo processo, seriam a mesma coisa, pois entendemos que cada um deles tem suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem.

A depender da concepção de educação que se tenha – a qual implica na concepção de mundo, de sociedade, de escola, de ensino, de sujeito, de avaliação, entre outras – no processo de ensino-aprendizagem, avaliar pode significar valorar, regular, comparar, mensurar,

diagnosticar, decidir, classificar, medir, verificar, etc.. Assim, partindo da compreensão de que a avaliação serve às aprendizagens, como já anunciamos a partir de Méndez (2002), a entendemos como ação de acompanhamento. Acompanhar, no processo de ensino-aprendizagem, permite uma espécie de assessoria à criança ao longo de seu desenvolvimento, permite tomar conhecimento juntamente com ela sobre o seu percurso, o que pode possibilitar principalmente à criança conhecer seus avanços, suas dificuldades, possibilidades e potencialidades.

Nessa lógica do avaliar/acompanhar, a aprendizagem não é vista como uma construção apenas da criança, pois “O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno [...] O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação [...]” (MÉNDEZ, 2002, p. 14). Daí entendemos que a avaliação propõe um movimento de troca de informações entre professor(a) e criança, que culmina na aprendizagem mútua desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Mediante o movimento de trocas possibilitado pela avaliação, aprender e ensinar se complementam bilateralmente, visto que nesse processo quem ensina, aprende e quem aprende, ensina (FREIRE, 1996). Assim, a avaliação da aprendizagem se dá mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos que a vivenciam e o meio no qual estão inseridos, tratar-se de “um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação” (HOFFMANN, 2005, p. 18). O que sinaliza que não estamos tratando de um elemento isolado, que estaria em um ou em outro momento do processo de ensino-aprendizagem, mas estamos tratando da avaliação como um elemento que inicia, permeia todo esse processo e o conclui (VILLAS BOAS, 1998).

No ambiente escolar, a sala de aula é o espaço onde acontecem a maior parte das interações, visto que “A aula é o principal quadro coletivo de vida das crianças e dos adolescentes, seis a sete horas por dia, durante anos. Portanto é lá que eles se divertem, contam histórias, representam mil jogos relacionais de sua idade, fazem e desfazem bandos, criam e superam conflitos” (PERRENOUD, 1999, p. 134). Nesse ambiente, as interações predominam geralmente entre as crianças que compartilham suas histórias de vida, partilham diversos momentos de seus percursos de aprendizagem, e com o(a) professor(a) nos momentos de diálogo, de reflexão, correção, intervenção, entre outros.

Cabe salientar que a interação proposta pela avaliação não se limita somente à relação da sala de aula, tampouco ao ambiente escolar, mas que ela ultrapassa os muros da escola e se inscreve em uma relação social. Desse modo, “Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem

entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento” (IBID., p. 57). A família, sendo o grupo primário de socialização da criança, geralmente participa com frequência dessa interação com o contexto escolar.

Desse modo, a dinâmica escolar não é algo alheio à família e, em especial, quando se trata de avaliação da aprendizagem, tendo-se em vista que, “Exceto algumas circulares e episódicas reuniões de pais, a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família” (IBID., p. 147). Assim, a avaliação, vista enquanto elemento que pode definir o percurso das crianças na escola, apresenta-se como objeto de interesse da família, ou seja, como aquilo que pode sanar as dúvidas e responder às questões dos pais em torno dos conhecimentos que as crianças dominam ou não.

Entretanto, a preocupação dos pais no que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças não necessariamente está ligada à qualidade das suas aprendizagens, mas “A avaliação os tranqüiliza sobre as chances de êxito de seu filho ou os habitua, pelo contrário, à idéia de um fracasso possível, até mesmo provável” (LOC. CIT.). Geralmente, o que motiva a família em buscar informações na escola sobre a avaliação das crianças é a preocupação com o fato delas atingirem ou não as expectativas nelas depositadas, as quais têm relação com a “pressão social” em torno do êxito escolar, o qual parece ser visto pela família como uma obrigação a ser cumprida pela criança na sua vida escolar.

Partindo do êxito escolar como uma obrigação atribuída às crianças, a família pode se utilizar dos resultados da avaliação da aprendizagem como um caminho de intervenção e estímulo a elas ou como um mero artifício de negociação. A depender dos resultados, a criança pode ser incentivada ou sofrer limitações, pois, as famílias,

[...] sabem contestar certas tabelas ou certas correções, fazer contato com o professor para melhor compreender as razões de eventuais dificuldades e intervir junto à criança e sobretudo utilizar as notas ou as apreciações qualitativas para modular a pressão que exercem sobre os deveres e, mais geralmente, o sono, as saídas, o tempo livre, as atitudes de seu filho (LOC. CIT.)

Nesse sentido, as expectativas das famílias, às vezes, acabam impondo às crianças a obrigação de ter bons resultados, o que não necessariamente aponta para a preocupação com a aprendizagem e menos ainda com a qualidade dessa aprendizagem, tanto por parte da família como por parte das próprias crianças, que (in)conscientemente absorvem a “pressão” familiar e social. O que sinaliza que a natureza da avaliação vivenciada na escola está sendo acometida de influências sociais, as quais, por sinal, parecem estar invertendo as suas finalidades no que

se refere à aprendizagem das crianças. Diante disso, no item a seguir discutiremos sobre a natureza da avaliação da aprendizagem proposta para os ciclos.

## **2.2 A natureza da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização**

Como vimos, o interesse desta pesquisa está nas crianças, mais precisamente nos sentidos que elas atribuem à avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Assim, devido a necessidade de dialogar com as crianças, escolhemos aquelas que estavam concluindo a experiência de formação do 1º Ciclo, o Ciclo de Alfabetização. Diante disso, para entender em que consistia esse Ciclo, recorreremos a alguns marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e além disso, nos apoiamos também em estudos como os de Mainardes (2007) e Alavarse (2009) para compreender a organização da escolarização em ciclos e a natureza da avaliação da aprendizagem proposta.

A implementação da organização da escolarização em ciclos não é uma proposta considerada recente no Brasil. Embora na maioria dos estados brasileiros essa forma de organização da escolarização tenha sido recentemente adotada, ela surgiu no país antes mesmo da elaboração da LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, pois os ciclos já faziam parte de algumas realidades educacionais no Brasil. Conforme Mainardes (2007), os ciclos surgiram no país na década de 80, mais precisamente no ano de 1984 no estado de São Paulo com a chegada do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, que posteriormente também foi adotado por outros estados, como foi o caso de Minas Gerais.

A partir de Mainardes (2007), entendemos ainda que existem diferenças entre o Ciclo Básico de Alfabetização e o que hoje conhecemos como Ciclo de Alfabetização. “O Ciclo Básico reunia os dois primeiros anos do ensino fundamental, eliminando a reprovação na passagem do 1º para o 2º ano, com o objetivo de proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem e ainda reduzir as taxas de reprovação e evasão” (p. 67). Essa política de não-retenção foi responsável por originar os Projetos de Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação na rede municipal de São Paulo no ano de 1992.

Esses Projetos foram pioneiros no Brasil dentro da extensão do Ensino Fundamental para 8 anos. Contudo, vale salientar que mesmo tendo sido implantados na rede de ensino visando a não-retenção, conforme o autor, há diferenças entre os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação, pois,

Nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. [...]. Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de

desenvolvimento humano (infância, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental” (IBID., p. 73).

Dessa forma, entendemos que o CBA se diferencia do Ciclo de Alfabetização especificamente porque este último faz parte de uma política de não retenção que estende o Ensino Fundamental para nove anos de duração, política essa, que prima pela avaliação da aprendizagem de natureza formativa, aquela que visa o envolvimento de todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, como veremos a diante.

Com a elaboração da LDB no ano de 1996, lei que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, os ciclos se firmaram como sendo uma das opções de organização da escolarização. Conforme observamos no seu Capítulo II, artigo 23, o qual sinaliza que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Mesmo com a elaboração da LDB, a organização em ciclos continuou sendo opcional, como pode ser visto em seu artigo 32, inciso I: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (BRASIL, 1996). Todavia, em 6 de fevereiro do ano de 2006, surgiu a Lei de n° 11.274 que altera a redação de alguns artigos da LDB, inclusive esse de número 32, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade. Desse modo, a partir da referida lei, a organização da escolaridade em ciclos passa a ser notada em termo de obrigatoriedade.

Reformulando especificamente essa alteração no artigo 32 da LDB, e visando a democratização do ensino, a Resolução de n° 7 de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, que ao tratar das articulações e continuidade da trajetória escolar, aponta em seu artigo 30, inciso III e parágrafo 1°, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1° Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos

as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 8-9).

Por esse motivo, os três anos iniciais do Ensino Fundamental em Nove Anos, compõem o chamado Ciclo de Alfabetização, o qual é destinado à alfabetização das crianças, trazendo uma proposta de avaliação da aprendizagem diferente daquela geralmente adotada no sistema de seriação com fins seletivos e classificatórios.

Conforme observado na Resolução de nº 7/2010, durante o Ciclo de Alfabetização a avaliação deve ser processual e cumulativa de forma a sobrepor os aspectos qualitativos aos quantitativos, não permitindo a retenção das crianças durante os dois anos iniciais do Ciclo, trata-se da progressão continuada<sup>5</sup>. Diante disso, vale salientar que o Ciclo de Alfabetização, tendo sua organização temporal compreendida em três anos – que são os três anos iniciais do Ensino Fundamental em nove anos – apresenta especificidades em seus objetivos previstos para cada ano do Ciclo. São saberes a serem introduzidos, aprofundados e consolidados em cada um dos três anos do Ciclo de Alfabetização (Grossi, 2004).

O Ministério da Educação (MEC), a partir do documento intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental”, destacou que “A realidade tem mostrado que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos” (BRASIL, 2012, p. 18). O que implica às condições de desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças e pressupõe que as ações devem estar centradas nelas através dos aspectos que, direta ou indiretamente, influenciam seus processos de alfabetização, tais como: a revisão dos espaços e tempos escolares e do sistema de avaliação, o apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem, a formação inicial e continuada de professores, entre outros, como forma de garantia das aprendizagens das crianças.

No mesmo documento, o MEC chama a atenção também para o fato de que “A meta de alfabetizar meninas e meninos até 8 anos de idade não se cumpre na esfera exclusiva da linguagem escrita, mas sim de forma contextualizada, ampla e plural, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial das crianças” (IBID., p. 19). Dessa forma, a proposta da Política de Ciclos implica num processo de formação articulador, que tem por meta uma formação

---

<sup>5</sup> Conforme Poli (1998), a progressão continuada se distingue da “promoção automática”. A progressão continuada prevê o “não-prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo” (POLI, 1998, p. 4 apud MAINARDES, 2001, p. 1).

democrática cuja essência não fuja à realidade das crianças, mas que respeite as especificidades decorrentes de sua faixa etária bem como do contexto no qual elas estão inseridas.

Nesse sentido, o documento mencionado destaca ainda que:

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo (IBID., p. 22).

Assim, nota-se que, diante da implementação da Política de Ensino Fundamental em Nove Anos, a organização da escolarização em Ciclos de Aprendizagem emerge como sendo a principal modificação na organização do sistema de ensino. Os ciclos trazem consigo alterações significativas não somente na forma de (re)organização do processo de formação das crianças, mas também no modo como esses sujeitos e os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem passam a lidar com suas próprias práticas no cotidiano escolar.

Ao destacar as alterações ocorridas no processo de avaliação mediante a organização em ciclos, Alavarse (2009) sinaliza que:

A proposta de ciclos deve contemplar o processo de avaliação como decisivo, retirando-lhe, contudo, a cobertura ritualística – notadamente em torno de provas, notas e suas decorrências excludentes – integrada à escolarização com fins seletivos supostamente associados à garantia da qualidade da escola (p. 74).

A organização em ciclos traz em seu bojo uma outra lógica de avaliação da aprendizagem, aliás, uma outra natureza de avaliação. Partindo dessa evidência, entendemos que essa natureza – que é a formativa, aquela que se preocupa com a aprendizagem da criança (PERRENOUD, 1999) – para que seja efetivamente praticada no cotidiano escolar, suscita que os sujeitos envolvidos nas práticas avaliativas sejam conhecedores dessa proposta não apenas como parte de uma Política Educacional, mas como um elemento (re)estruturador do processo de ensino-aprendizagem, que propõe uma formação permeada por relações outras que não aquelas estabelecidas no contexto da seriação.

Nessa direção, a partir de Villas Boas (2006), entendemos que “A avaliação é central no trabalho com ciclos: espera-se que a sua função tradicional de aprovar e reprovar e de atribuir notas seja substituída pela que promova a aprendizagem de alunos e professores e o desenvolvimento da escola” (p. 1). A avaliação pode ser vista como um processo que envolve o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento mútuo de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante de toda a organização do Ciclo de Alfabetização proposta pela Política de Ensino Fundamental em Nove Anos, inclusive a natureza da avaliação indicada, entendemos que para além de um tempo determinado para a formação das crianças, o Ciclo de Alfabetização representa uma experiência de formação. Chegamos a esse entendimento com base em Larrosa (2011), que conceitua experiência como acontecimento que provoca efeitos na vida dos sujeitos, formando-os e transformando-os.

Tendo em vista que a atribuição dada ao Ciclo de Alfabetização é a de alfabetizar as crianças, compreendemos que elas são transformadas pelo próprio processo de se tornarem alfabetizadas. Assim, a criança que vivencia o processo de ensino-aprendizagem durante três anos consecutivos sem interrupções entre eles, possivelmente, ao finalizar o ciclo, ela terá sido afetada e transformada pelas relações que influenciaram o seu percurso de formação. Relações, essas, imbricadas a uma rede de influências existentes entre os diferentes contextos (BALL, 2001).

Partindo do entendimento do Ciclo de Alfabetização enquanto experiência de formação das crianças que propõe a avaliação como um processo que visa às suas aprendizagens, discutiremos a seguir sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa.

### **2.3 Avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa**

Como vimos, esta pesquisa tem interesse nos sentidos que as crianças atribuem à avaliação da aprendizagem. Assim sendo, entendemos que o objeto deste estudo está imbricado ao processo de ensino-aprendizagem, visto que a avaliação é um dos elementos que o compõe e perpassa. Por isso, a avaliação não é um elemento isolado no ensino-aprendizagem, mas se dá simultaneamente nesse processo (BOTH, 2008).

Recorrentemente, estamos nos referindo à avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. Essa maneira de olhar a avaliação nos permite a compreensão de que ela é um elemento do processo de ensino-aprendizagem que se propõe a subsidiar as aprendizagens em curso, bem como, a proporcionar novas aprendizagens (PERRENOUD, 1999; MÉNDEZ, 2005; MARINHO, 2010; SILVA, 2008; FERNANDES, 2011; ALMEIDA; FRANCO, 2011).

Nessa compreensão da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, está implícita a sua íntima ligação com o conhecimento (MÉNDEZ, 2002), o que quer dizer que sua finalidade é o desenvolvimento da criança no sentido de construção de conhecimentos, ou seja, é proporcionar a aprendizagem desse sujeito. Isso condiz com a ideia de que “A avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente ligada com a aprendizagem e com o ensino” (FERNANDES, 2011, p. 132).

Mediante essa compreensão, a avaliação pode ser considerada um elo unido ao ensino, que tem por finalidade a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo nomeado ensino-aprendizagem.

Como vimos, na perspectiva formativa, a avaliação da aprendizagem se dá como um processo subsidiando o desenvolvimento dos sujeitos que a praticam. Desse modo, cabe salientar que sua finalidade de aprendizagem não se refere somente à criança, mas aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

A avaliação age, então, a serviço do saber e das pessoas que aprendem. Ela deveria ser o momento no qual quem ensina e quem aprende encontram-se com a sã intenção de aprender. Avaliamos para conhecer e aprendemos com a avaliação. Somente assegurando a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, isto é, a boa avaliação, que forma continuamente, que seria também significativa e catalisadora de novas aprendizagens. Avaliamos enquanto aprendemos; aprendemos enquanto avaliamos (MÉNDEZ, 2002, p. 65).

Percebe-se que a avaliação se coloca como uma via composta por dupla direção, pois se dá na relação de interação, de trocas, de compartilhamento e de construção de conhecimentos entre os sujeitos que a praticam. Esses sujeitos, ao mesmo tempo avaliam, aprendem mutuamente, se avaliam entre si e se auto avaliam, na busca de melhorias em suas práticas de avaliação.

Tendo-se em vista que a avaliação perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, como já anunciamos anteriormente, ela possibilita interações no cotidiano escolar, visto que possibilita uma intensa relação entre professores(as) e crianças (FERNANDES; FREITAS, 2007). Desse modo, parece haver a interdependência nas relações entre os sujeitos que praticam a avaliação no dia a dia da sala de aula, visto que, o ato de avaliar implica em aprender e, para aprender requer que se avalie, ou seja, trata-se da vivência de um processo pautado na colaboração com o outro.

No sentido de colaboração com o outro ou de orientação no percurso de aprendizagem, conforme Almeida e Franco (2011), “A avaliação torna-se formativa quando o aluno, estimulado e orientado a estudar melhor para satisfazer a curiosidade, acaba se encantando com o saber” (p. 12). O “encantar-se com o saber” pela criança requer que as relações interativas estabelecidas na sala de aula sejam acolhedoras, no sentido de permitir que ela se sinta à vontade para arriscar, criar hipóteses, rever o que pensou, socializar suas ideias.

Assim sendo, a avaliação na perspectiva formativa não dá espaço a qualquer vestígio de poder ou verticalização na relação estabelecida entre professor(a) e crianças, tendo-se em vista que devido a sua preocupação de acompanhar e subsidiar as aprendizagens desses sujeitos ela

é amorosa, dialógica e construtiva (LUCKESI, 2000). Esse modo de olhar a avaliação embasará a discussão sobre o “erro” na seção a seguir.

### **2.3.1 Sobre o “erro” na avaliação**

Como vimos, a avaliação formativa é aquela que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999). Nessa perspectiva, “errar” ou “acertar” são situações naturais num processo que visa o conhecimento, embora, no cotidiano escolar aconteçam casos que revelem justamente o contrário disso.

A escola, enquanto instituição social responsável pela formação dos sujeitos nela inseridos, que em sua grande maioria são crianças, promove situações que, por vezes, acabam potencializando a competição e, dessa forma, ela contribui com a manutenção da ideia de “êxito” e “fracasso” no cotidiano escolar. Ideias, essas, que foram socialmente construídas e permearam as vivências escolares. Nessa direção, percebe-se que,

Tradicionalmente, a escola enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios com base no certo/errado. Originam-se daí as medalhas de primeiro lugar, os prêmios, as estrelinhas, os quadros de ‘Honra ao Mérito...’ Curiosamente, a escola que é um lugar onde se está sempre aprendendo, inverte a ordem natural do aprender: do errado para o certo, valorizando muito mais os acertos no processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2014, p. 95).

As situações de competitividade estando relacionadas ao “erro” ou “acerto”, parecem trazer para dentro da sala de aula e da escola o discurso fixado na sociedade de que “aquele que erra não sabe” e “aquele que acerta sabe”. Isso sinaliza que “A ideia do erro como negação está na vida cotidiana, compondo com grande vitalidade discursos, olhares e práticas da escola e na escola, inclusive a percepção dos estudantes” (ESTEBAN, 2012, p. 133). Sendo afetadas pela ideia do “erro” como “negação do saber”, possivelmente, as crianças tentam evitar o “erro”, buscando apenas “acertar”, visto que por ser sinônimo de “não saber”, “errar” não traria nenhum benefício as suas relações nem as suas aprendizagens.

Diante do que está posto socialmente, os sujeitos inseridos na escola precisam lidar com os “erros” e os “acertos”, visto que eles representam situações do processo de ensino-aprendizagem. Lidando com eles, esses sujeitos estão vulneráveis a situações cotidianas que envolvem seus sentimentos, suas emoções, podendo impactar no desenvolvimento de suas aprendizagens. Isso condiz com a preocupação de que,

Dentro do universo escolar, todos os sentimentos certamente podem se transformar em obstáculos poderosos, que impedem os estudantes de refletir com objetividade sobre seus pontos fortes e fracos e sobre como direcionar os

estudos para sedimentar talentos e superar dificuldades (ALMEIDA; FRANCO, 2011, p. 10-11).

Tendo-se em vista o impacto que o “erro” pode causar no desenvolvimento da criança no cotidiano escolar, parece que ser atribuída à avaliação a função de mostrá-lo, quando na verdade, a ela deveria convir a atribuição de compreendê-lo enquanto uma pista do caminho a ser percorrido na construção do conhecimento, pois, como já anunciamos, a avaliação se preocupa em subsidiar as aprendizagens, assumindo implicitamente o “erro” enquanto parte do processo.

Na escola, lidar com o “erro” pode ocasionar constrangimentos que podem impactar negativamente e profundamente na aprendizagem das crianças (IBID.). O medo de “errar”, por exemplo, pode abrir espaço para o distanciamento da criança em relação as dinâmicas do cotidiano escolar, fazendo com que ela busque se isolar dos grupos, se afastar das atividades de socialização. Nesse sentido,

O medo de errar faz com que muitos fiquem aquém de suas possibilidades, não arrisquem, não atinjam seu potencial. É muito comum, por exemplo, que os alunos não queiram expor seus trabalhos aos colegas de classe. Eles têm medo de serem ridicularizados; acreditam que sua produção não seja digna e que sua imagem ficará prejudicada (IBID., p. 11).

Como vimos, o medo de “errar” parece está associado diretamente à ideia de incapacidade. No caso de crianças, sujeitos que estão iniciando a construção de relações e vínculos não somente na escola, mas na sociedade, os medos de “errar”, de passar vergonha na escola, de serem ridicularizadas, pode representar as suas preocupações com a necessidade de serem aceitas pelos grupos nos quais estão inseridas. Essas preocupações dizem respeito, em especial, aos resultados da avaliação, tendo em vista que são a “comprovação” dos seus saberes, o que denota confiança e capacidades (IBID.).

Em oposição a visão do “erro” no cotidiano escolar, enquanto algo negativo, Davis e Espósito (1990) consideram que para que consigamos a escola que queremos e a aprendizagem que visamos como ideal, precisamos ressignificar “[...] o papel do erro no seio da escola: se este deixar de significar derrota, não há porque puni-lo, temê-lo ou evitá-lo” (p. 57). Assim, o fato de “errar” ou “acertar” no processo de ensino-aprendizagem, não necessariamente fará alusão ao “fracasso” ou “sucesso”, mas significará parte natural do percurso de aprendizagem que visa novos conhecimentos.

Olhamos para o “erro” enquanto um elemento potencializador das aprendizagens, visto que, ao ser notado nas ações cotidianas, ele pode representar o ponto de partida para uma nova descoberta pela criança, o que a levará à uma tomada de decisão sobre qual estratégia seguir,

que não necessariamente significa tentar “acertar”, mas denota o objetivo de compreender o percurso em construção. Partindo dessa compreensão, entendemos que “O erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece” (ESTEBAN, 2008, p.92).

Sendo o “erro” um aspecto crucial na construção do conhecimento, ele pode ser entendido como um momento de “invenção” no qual a criança segue uma lógica, “o que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (HOFFMANN, 1995, p. 67). Nesse ponto de vista, “errar” não é um “pecado”, como salienta a autora, mas alude a um momento de construção de conhecimentos no qual a criança supera o que já sabia ao demonstrar a criação de algo que é novo para ela.

A autora, defende ainda que, a partir do “erro”, “A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses” (LOC. CIT.). O que aponta para o fato de que “errar” no processo de ensino-aprendizagem, não necessariamente quer dizer o não conhecimento, mas sinaliza a possibilidade de avançar, visto que o que é chamado de “erro” pode ser a tentativa de construção de uma nova hipótese pela criança que conseguiu olhar um fato ou objeto a partir de outro referencial.

Tomando essa perspectiva da tessitura do conhecimento como via para refletir sobre o “erro” e o “acerto” na prática de avaliação, Rabelo (2009) explica que:

É frequente, na grande maioria dos processos avaliativos, a valorização exclusiva das respostas *certas*. Mas o *erro* é parte importante da aprendizagem, já que expressa, em um momento específico, uma hipótese de elaboração de conhecimento, podendo, portanto, ser considerado *erro construtivo* (p. 13).

Diante disso, ao considerar que “erros” e “acertos” fazem parte do processo avaliativo e, portanto, do ensino-aprendizagem, Esteban (2008) acrescenta que “Toda resposta, certa ou errada, é simultaneamente um ponto de chegada aceitável, por mostrar os conhecimentos já elaborados, e um novo ponto de partida, por possibilitar novos questionamentos” (p. 93). Nesse sentido, a prática avaliativa na perspectiva formativa não direciona a valorização exacerbada do “acerto”, bem como não permite a condenação ao “erro”, visto que, as duas situações representam resultados momentâneos no percurso de aprendizagem.

Essa perspectiva do “erro” e do “acerto” enquanto elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, sinaliza que esse não é estático, mas, dinâmico. Logo, “errar” e “acertar” indicam o movimento presente no processo de desenvolvimento das aprendizagens

das crianças, visto que são atos de extrema relevância para quem está aprendendo. Tendo discutido sobre o “erro” e sua importância para a aprendizagem das crianças, dialogaremos sobre instrumentos de avaliação na seção a diante.

### **2.3.2 Sobre instrumentos de avaliação**

Partindo do entendimento de que o processo de avaliação da aprendizagem é interativo, e também, planejado e sistematizado, consideramos que o uso dos instrumentos de avaliação não se baliza à comprovação de êxito ou fracasso das crianças, mas que têm seu papel vinculado à coleta de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, as quais direcionam o fazer do(a) professor(a) e o conhecimento desse processo pela própria criança. Nessa direção, Ferreira (2007) afirma que

Encontrando-se integrada no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa pressupõe técnicas e instrumentos para a recolha e para a análise das informações, tal como a determinação dos intervenientes da avaliação, do tipo de informação a recolher, dos momentos em que a recolha e a análise vão efectuar-se e, ainda, da finalidade da avaliação (p. 125).

Destarte, na perspectiva formativa da avaliação, os instrumentos de avaliação aludem à procedimentos de sistematização de informações – seja pelas crianças ou pelo(a) professor(a) – durante o processo de ensino-aprendizagem e, se materializam, em ações corriqueiras que são analisadas geralmente pelo(a) professor(a) e dão suporte às intervenções necessárias no percurso de cada criança envolvida no processo avaliativo.

Diante desse entendimento, partilhamos do pensamento de Luckesi (2002), ao apontar que os instrumentos “são os recursos utilizados para proceder à avaliação” (p. 84). Essa afirmação evidencia que o instrumento avaliativo não é a avaliação em si, como frequentemente é confundido, mas representa um mecanismo de coleta de dados que subsidiam a tomada de conhecimento pelo(a) professor(a) e, ao mesmo tempo, configura-se como uma oportunidade de construção de conhecimentos também para as crianças.

Assim, para que se possa buscar as informações indispensáveis ao conhecimento do(a) professor(a) e das crianças acerca do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário utilizar uma variedade de instrumentos avaliativos, os quais precisam estar adequados aos objetivos da avaliação definidos, visto que nenhum deles bastaria, por si só, para desvelar a aprendizagem da criança (MELCHIOR, 1994), nem mesmo bastaria para reunir as informações que se fazem necessárias ao trabalho docente.

Os instrumentos são utilizados para coletar dados que possam embasar um julgamento de valor sobre a aprendizagem daquele que está inserido no processo de ensino-aprendizagem (SACRISTÁN, 1998), todavia, apesar dessa valoração abranger muitos aspectos, não

representará a totalidade, dada a complexidade desse processo. Assim, como já sinalizamos ao partilharmos do pensamento de Melchior (1994), não há um instrumento de avaliação que por si só consiga coletar as informações necessárias à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, por esse motivo, entendemos que a diversificação dos instrumentos de avaliação no cotidiano da sala de aula se faz necessária para que haja o acompanhamento do processo tanto pelas crianças como pelos(as) professores(as).

Nessa lógica, Marinho (2014) afirma que “as aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas através de várias estratégias, técnicas e instrumentos que valorizem processos de descrição, de análise e de interpretação das informações recolhidas” (p. 201). Portanto, considerando esse contexto de diversificação dos instrumentos de avaliação, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem tem condições de transcorrer de maneira acompanhada tanto pelas crianças como pelos(as) professores(as). Ainda nessa linha de pensamento, Ferreira (2007) defende que

Com a utilização de instrumentos diversificados é possível ver os alunos sob diversos ângulos e compreender a complexidade da aprendizagem, na individualidade de cada aluno. Consequentemente, também é possível delinear uma intervenção mais adequada face ao percurso de aprendizagem avaliado (p. 128).

Essas afirmações nos possibilitam compreender que a avaliação não consiste no uso de um ou outro instrumento, mas que implica num processo no qual se faz uso de uma variedade de instrumentos de avaliação, cujos objetivos são predefinidos e, portanto, buscam, cada qual, coletar determinadas informações. Vale salientar que esses instrumentos de avaliação não são apenas do tipo que se baseiam em registros, esses também são utilizados, porém dividem espaço no processo avaliativo com outros instrumentos que não têm como base a escrita, mas a oralidade, o diálogo, a argumentação e em outros aspectos que são observados, registrados e analisados pelo(a) professor(a) conjuntamente com as crianças. Dialogando nessa linha, Hoffmann (2011) compreende que,

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos (p. 117).

Frente à essa compreensão do que são os instrumentos de avaliação, a criança enquanto sujeito que pratica a avaliação não somente quando elabora, através de suas próprias escolhas, a sua forma de aprender, mas quando também se coloca como um sujeito que relata e registra

informações, as quais ele próprio pode fazer uso para conhecer o seu percurso de aprendizagem. Partindo desse entendimento, Silva (2010) argumenta que,

Na verdade, os instrumentos avaliativos são detectores de informações íntimas das relações que se estabelecem em cada etapa do trabalho na sala de aula, na escola, na vivência pedagógica dos que estão inseridos nas ações encantadoras de ensinar e de aprender” (p. 67).

Assim, compreendemos que a avaliação não é uma ação que distancia os sujeitos envolvidos no percurso de ensino-aprendizagem, mas é um elemento que permeia e configura esse processo como uma busca conjunta de conhecimentos. Entretanto, quando utilizados para atender à fins classificatórios, por exemplo, os instrumentos de avaliação podem assumir funções que os distanciam de uma oportunidade de aprendizagem às crianças, bem como, da função de coletar informações que são importantes para o trabalho do professor. Autores como Marinho et al. (2014) demonstram uma preocupação com esse tipo de direcionamento classificatório dado aos instrumentos avaliativos no contexto escolar ao enfatizar que

[...] este cenário poderá desvirtuar todo o processo de avaliação previamente construído com um compromisso na melhoria da aprendizagem dos alunos. Isto é, pode condicionar as práticas avaliativas a finalidades de caráter classificatório, com recurso exclusivo aos testes/exames e com ênfase apenas nos resultados finais. (p.162)

Diante dessa afirmação, entendemos que o uso de instrumentos de avaliação com finalidades classificatórias pode direcionar erroneamente a prática avaliativa que visaria a aprendizagem das crianças, passando a contribuir para o firmamento de um processo avaliativo meramente seletivo, burocrático e distanciado da função formativa que poderia ter. Nessa direção, Silva (2010) alerta para o fato de que

A utilização de mecanismos de avaliação com o único intuito de quantificar a produção do aprendente produz uma imagem superficial ou mesmo falsa de suas aprendizagens. O que sabem todos os educandos que tiram nota sete no bimestre? Aprenderam as mesmas coisas? Têm as mesmas dúvidas? Quem ficou na média realmente aprendeu? As notas dizem de fato o que os discentes sabem e o que não sabem? A nota em si não nos diz praticamente nada sobre as aprendizagens, somente localiza a vítima aprendiz numa escala de valor (p. 80).

Desse modo, entendemos que o uso de instrumentos avaliativos com finalidades de cunho classificatório, induz à um estabelecimento de relações de natureza ritualística entre os sujeitos que vivenciam a prática avaliativa, uma vez que essas relações são verticalizadas podendo serem permeadas, pelo autoritarismo, por parte do(a) professor(a), e marcadas pelo medo por parte das crianças.

Nesse sentido, o uso de instrumentos de avaliação com a finalidade burocrática, visando a atribuição de notas que alimentarão um sistema de dados, se apresenta como um indício de que, em muitos casos, a avaliação vem sendo utilizada como mero mecanismo de seleção que, na realidade, não está contribuindo com a formação das crianças nem com o trabalho do(a) professor(a), mas está sendo utilizada na tentativa de mensurar o que cada criança aprendeu ou não sobre os conteúdos trabalhados durante determinado período.

Tendo dialogado sobre a avaliação da aprendizagem e aspectos a ela relacionados como o “erro” e os instrumentos, apresentaremos a seguir o levantamento das pesquisas que abordaram o nosso objeto de estudo nas discussões recentes.

#### **2.4 As discussões recentes sobre a avaliação no contexto de ciclos**

Este levantamento reuniu trabalhos que foram publicados nos últimos dez anos – entre 2005 e 2014 – no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd), no grupo de trabalho (GT) de Educação Fundamental (GT 13), e também na Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BD/CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE).

Nesse levantamento, reunimos trabalhos publicados em uma década por entendermos que esse período de dez anos nos possibilita olhar de forma ampla as distintas concepções e problemáticas que circundaram a temática da avaliação da aprendizagem. Portanto, fizemos a reunião e o mapeamento dos trabalhos que abordaram a avaliação da aprendizagem, especificamente os que discutiram as práticas de avaliação no contexto de ciclos e/ou na perspectiva do olhar de crianças.

Salientamos que ao empreendermos esse levantamento dos estudos publicados no referido decênio, o fizemos a partir das palavras-chaves: avaliação da aprendizagem e avaliação em ciclos. Essa busca nos permitiu o contato com um montante de 158 trabalhos que problematizaram, respectivamente, algum aspecto relacionado à avaliação da aprendizagem, sendo que apenas 18 deles discutiram sobre a avaliação no contexto de ciclos ou sobre o olhar de estudantes em relação à avaliação da aprendizagem. Portanto, selecionamos apenas esses 18 trabalhos, tendo em vista analisarmos apenas os trabalhos que fazem uma discussão que se aproxima do nosso objeto de estudo.

Ao apresentarmos as pesquisas selecionadas, o fizemos organizando-as pelo *lócus* de publicação procurando destacar as recorrências nelas apresentadas e dialogando com elas na

tentativa de traçar o movimento que se apresenta nas discursões atuais envolvendo a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização sob o olhar das crianças.

#### 2.4.1 Pesquisas publicadas no ENDIPE

O Levantamento no âmbito do ENDIPE possibilitou a seleção de 7 trabalhos, sendo que 6 deles tratam especificamente sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de ciclos e apenas 1 aborda o olhar de crianças sobre a avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O quadro 1 expõe essas publicações na sequência dos anos em que foram publicadas.

**Quadro 1: Mapeamento das pesquisas no ENDIPE**

| REUNIÃO/<br>ANO | TÍTULO  | AUTORES (AS) –<br>SIGLA DA INSTITUIÇÃO                                       |
|-----------------|---|--|
| 13ª/2006        | A prática docente em uma escola organizada em ciclos: avaliação formativa da aprendizagem   | Maria Isabel D’Andrade de Souza Moniz – PUC-SP.                              |
| 13ª/2006        | Diferença e desigualdade: desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem  | Maria Teresa Esteban – UFF.  |
| 14ª/2008        | Avaliação na escola ciclada – desafios cotidianos   | Ana Cristina Corrêa Fernandes – UFF/RJ.                                      |
| 14ª/2008        | Constituição do discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem: o texto como prática social   | Deize Vicente da Silva Arosa – UNIRIO.                                       |
| 15ª/ 2010       | A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem  | Ana Paula Russo Villar – UFPE. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar – UFPE. |
| 15ª/2010        | (Re) construção da política de ciclos na rede municipal de Educação de Niterói-RJ: mediação de uma nova lógica de avaliação da aprendizagem | Viviane Gualter Peixoto – PUC-Rio.   |
| 15ª/2010        | Os alunos e a avaliação no Ensino Fundamental   | Marilene Pinheiro Marinho – UnB.   |

Fonte: A Autora (2017).

Como o quadro mostra, nenhuma das produções selecionadas no ENDIPE aborda especificamente a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Todavia, a leitura dessas produções nos permitiu elencar algumas recorrências, as quais entendemos como pontos emergentes no debate sobre a implementação da Política de Ciclos no decênio investigado.

Através das leituras percebemos que a maioria dessas produções discursivas problematizam a temática da avaliação da aprendizagem no contexto de ciclos elevando dois pontos principais: 1) *as modificações preconizadas pela Política de Ciclos para a avaliação da aprendizagem*; e 2) *as alterações provocadas pela Política de Ciclos nas práticas docentes*.

Esses dois pontos, que por sinal se complementam, perpassaram a maioria das produções acadêmicas analisadas, o que demonstra que estas se engajaram num movimento que destacou a avaliação da aprendizagem no contexto de ciclos pela via das práticas docentes, endossando o debate sobre como as alterações atreladas à implementação da Política de Ciclos impactaram nos saberes-fazer dos professores.

Assim, nossas reflexões tomarão por base esses dois pontos que se apresentaram recorrentemente nas pesquisas publicadas no ENDIPE no decênio por nós investigado. Todavia, faremos essa discussão tendo a consciência de que esses pontos se sobressaíram nos trabalhos mapeados nesse espaço de discussão acadêmica devido à natureza das discussões que nele são propostas, tendo em vista que esses trabalhos foram publicados em diferentes edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino que, como o próprio título sugere, reúne especialmente trabalhos que discutem questões em torno das práticas docentes.

Tratando do primeiro ponto, *as modificações preconizadas pela Política de Ciclos para a avaliação da aprendizagem*, destacamos o trabalho de Moniz (2006) ao enfatizar que “Quando a avaliação deixa de ter o papel de decidir sobre a aprovação e reprovação dos alunos ao final de um ano letivo, ela tem a oportunidade de assumir novas feições e funções” (p. 4). Com a mudança no papel da avaliação da aprendizagem, emerge a “polêmica” que se centra na crítica de que a adoção dos ciclos com a progressão continuada gerou o acúmulo de estudantes que chegam ao ano de fechamento do ciclo sem ter desenvolvido as aprendizagens esperadas. Ou seja, se a partir da avaliação da aprendizagem não vai haver a retenção dos estudantes que ainda não aprenderam o que era determinado para aquele ano, a culpa de os estudantes chegarem ao final do ciclo sem determinadas competências, seria da alteração ocorrida no papel da avaliação, tendo em vista que esta vinha sendo vivenciada com a função classificatória, que retinha o estudante como uma punição por não ter atingido as metas estipuladas para cada ano.

Considerando essa mudança de papel da avaliação da aprendizagem com a adoção dos ciclos, o estudo de Marinho (2010), ao considerar o olhar de estudantes, destaca que, “Para os alunos, a avaliação servia para determinar se eles seriam aprovados ou não, o que mostra que eles já haviam incorporado a sua função classificatória” (p. 26). Essa relação dos estudantes com a avaliação no processo de ensino-aprendizagem parece ter sido construída mediante vivências repletas de heranças históricas, as quais determinaram a manutenção de concepções cujos papéis e funções atribuídos à avaliação da aprendizagem são incoerentes com a proposta feita pela Política de Ciclos.

No tocante ao segundo ponto, *as alterações provocadas pela Política de Ciclos nas práticas docentes*, destacamos o trabalho de Esteban (2006), ao considerarmos que:

A organização em ciclos desfaz respostas consolidadas ao longo de décadas, faz emergir os problemas que tais respostas ocultam, produz polêmica, reacende o debate, mas não oferece respostas a todas as questões que professores e professoras fazem em seu cotidiano, na sala de aula, no diário encontro e confronto com seus alunos e alunas (p. 2).

Assim, frente àquilo que é novo – que nesse caso trata-se da nova formatação do Ensino Fundamental que passa a ser compreendido em nove anos e organizado em ciclos de aprendizagem – destacamos que não somente os saberes-fazer dos professores e as suas práticas de avaliação passam a ser reorientadas, mas também o entendimento das crianças que passam a vivenciar no cotidiano escolar um processo de avaliação que preconiza práticas democráticas e de cunho formativo.

É nessa direção que a pesquisa de Arosa (2008), destaca que “A forma inesperada em que o ciclo foi implantado, a inexistência de estudos sobre a temática e a mudança recorrente nos registros avaliativos foram pontos colocados frequentemente pelas escolas como merecedores de uma maior reflexão” (p. 12). Pois, embora tenham havido mudanças nas normatizações referentes à natureza da avaliação da aprendizagem, as pesquisas publicadas nesse *locus* de discussão apontam que a forma como essas alterações impactaram no fazer docente se sobressaiu no debate em relação a outros aspectos também modificados, como o entendimento pelas crianças, por exemplo.

A partir da pesquisa de Peixoto (2010), percebemos a perspectiva que trata não da mudança ou transição de um modelo organizativo para outro, mas da ressignificação de conceitos e práticas de avaliação numa perspectiva que prima pela formação dos sujeitos. Essa pesquisa salienta que, esse movimento de ressignificação da lógica da avaliação da aprendizagem “(...) traz o tensionamento para a prática educativa, sobretudo para os professores que necessitam se instrumentalizar sob uma nova perspectiva de atuação na escola” (p. 26). Ao enfatizar as tensões acometidas à prática docente pela implantação da Política de Ciclos, os trabalhos analisados sinalizam que as modificações propostas por ela trouxeram consigo o redirecionamento das práticas de avaliação e, portanto, a possibilidade de outros entendimentos de avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar pelos sujeitos nele inseridos.

Muito embora algumas das pesquisas analisadas tenham endossado o debate nesse sentido da ressignificação dos conceitos e práticas de avaliação a partir da avaliação preconizada pela organização em ciclos, percebemos, na maioria, delas o destaque à resistência em ressignificar as práticas de avaliação. Nesse sentido, a pesquisa de Villar e Aguiar (2010) destacou que “O que se observou foi a adequação das novas exigências às velhas práticas, bem como a permanência da lógica excludente no cotidiano escolar” (p. 10). Portanto, entendemos

ter havido, como já mencionamos, um movimento de negação àquilo que alterou a lógica das práticas de avaliação até então vivenciadas, objetivando a manutenção das práticas anteriores.

A pesquisa de Fernandes (2008), através do diálogo estabelecido com professores que estavam vivenciando essa experiência de transição entre o sistema de seriação e a Política de Ciclos, faz um destaque para o fato de que enquanto professores “Ainda não nos livramos de muitas concepções: aprendizagem, ensino, currículo, escola, erro, promoção, retenção, avaliação que estão a serviço do fracasso escolar. Vamos dando outros nomes para o que em si, para nós, não mudou” (p. 12). Assim, a partir dessas pesquisas, entendemos que as propostas demandadas pela Política de Ciclos, ao serem incorporadas no cotidiano escolar enquanto texto político, provocaram estranhamentos e resistências no contexto da prática, os quais fizeram emergir no fazer docente o uso de táticas para “burlar”<sup>6</sup> algumas prescrições então impostas às suas práticas cotidianas buscando formas outras de vivenciar o cotidiano escolar.

Portanto, entendemos que as resistências e táticas presentes nas práticas docentes apontadas pelas pesquisas analisadas demonstram que, embora tenha havido muitos avanços nas discussões em torno da ressignificação das práticas docentes e no âmbito da formação de professores, muitas de suas práticas continuam arraigadas em concepções impregnadas por memórias históricas, o que acarreta esse fenômeno de chamar com outro nome a mesma prática de antes.

Assim, a partir do que nos mostraram as produções discursivas publicadas no ENDIPE, entendemos também que essa ressignificação da lógica da avaliação proposta pela Política de Ciclos, para que seja efetivamente vivenciada no cotidiano escolar, carece de uma reflexão que recaí sobre a formação dos professores frente a essa nova lógica que reveste suas práticas, especialmente, no tocante a ressignificação de suas concepções de avaliação, a qual engloba tantas outras concepções.

Embora não tenhamos encontrado trabalhos que tratassem especificamente sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva de crianças no Ciclo de Alfabetização, ressaltamos que o contato com os trabalhos analisados nos permitiu a compreensão de que nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de ciclos, as questões mais pesquisadas giram em torno das implicações da proposta de avaliação preconizada pela Política de Ciclos nas práticas de avaliação.

---

<sup>6</sup> Fazemos uso do termo “burlar” a partir da perspectiva de Certeau (1998), a qual o atribui o sentido de romper com as exigências, vivenciar o que foi prescrito de outra forma que não a imposta.

### 2.4.2 Pesquisas publicadas no EPENN

No âmbito do EPENN, este levantamento possibilitou a seleção de 3 trabalhos, sendo que apenas 1 trata sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do Ciclo de Alfabetização, e os demais abordam a avaliação sob o olhar de estudantes em outro nível da organização do sistema de ensino. Os trabalhos selecionados estão descritos no quadro 2, organizados pelos anos de publicação.

**Quadro 2: Mapeamento das pesquisas no EPENN**

| REUNIÃO/<br>ANO | TÍTULO   | AUTORES (AS) –<br>SIGLA DA INSTITUIÇÃO   |
|-----------------|--|--|
| 18ª/2007        | Concepções docentes acerca do ensino e da avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética num regime ciclado | Solange Alves de Oliveira – U.F.PE   |
| 18ª/ 2007       | A prática avaliativa sob a ótica de discentes dos cursos de formação superior  | Thiciane Cristine Anjos Nascimento – UFS. Miguel André Berger – UFS                      |
| 19ª/ 2009       | Avaliação da Aprendizagem: representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura                              | Lucille Ruth de Menezes Almeida. Marinalva Lopes Ribeiro. Ediva de Sousa Martins – UEFS. |

Fonte: A Autora (2017).

Também no caso do EPENN, nenhuma das produções selecionadas aborda especificamente a avaliação da aprendizagem na perspectiva de crianças no Ciclo de Alfabetização. Entretanto, esses trabalhos se aproximam do nosso objeto de estudo na medida em que discutem, cada qual a seu modo, sobre o entendimento de professores sobre a avaliação no contexto de ciclos e sobre o olhar de estudantes em relação a avaliação da aprendizagem, mesmo que os estudantes em questão façam parte de outro nível de ensino que não o Ciclo de Alfabetização.

Apesar dos distanciamentos desses trabalhos em relação ao que esta pesquisa propõe investigar, destacamos que a leitura deles permitiu elencar pontos recorrentes no debate sobre a avaliação da aprendizagem no decênio investigado. Esses pontos se referem *a resistência dos professores em relação à promoção automática no 1º Ciclo do Ensino Fundamental e ao modo como os estudantes olham a avaliação no processo de formação.*

No tocante ao primeiro ponto, destacamos a partir do trabalho de Oliveira (2007), que a passagem automática das crianças de um ano para o outro dentro do ciclo provocou inquietações no professorado. Conforme a autora:

Com a imprecisão das “competências” delimitadas para cada ano no ciclo, as professoras pareciam depositar na docente do ano seguinte a tarefa de

assegurar o desenvolvimento de “competências” que não foram construídas: as do primeiro, no segundo, e assim, sucessivamente. Daí a responsabilidade da professora do último ano do ciclo em reter ou promover o aluno (OLIVEIRA, 2007, p. 11-12).

A promoção automática aparece na discussão sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do Ciclo de Alfabetização como ponto de maior reflexão, visto que, é nessa passagem automática da criança de um ano para o outro dentro do ciclo que reside a principal crítica em relação a organização da escolarização em ciclos.

Notadamente, é partindo dessa inquietação com a promoção automática, que os docentes “fabricam” no cotidiano escolar a “tática” nomeada de “rodízio”, que consiste em registrar o nome da criança na turma do ano seguinte, quando, na prática, ela permanecia no ano do ciclo no qual teria sido retida.

Contudo, o trabalho de Oliveira (2007) salienta ainda que muito embora o professorado criticasse a passagem automática das crianças de um ano para o outro dentro do ciclo e, cotidianamente, fizessem uso de “táticas” para a adequação de suas práticas às exigências da realidade escolar, como é o caso dos “rodízios”, “(...) as professoras não deixavam de reconhecer que, a partir dos ciclos, houve um respeito maior ao ritmo do aluno, flexibilizando-se o tempo escolar” (p. 12). Isso significa dizer que a responsabilidade de alfabetizar é dada igualmente ao docente de cada um dos anos que compõem o ciclo, e não apenas àquele que trabalha no último ano.

O Ciclo de Alfabetização, ao estar organizado em três anos sequenciados e delinear competências claras para cada um desses anos, é compreendido como o tempo da escolarização responsável pela alfabetização das crianças. Para chegar a esse entendimento, faz-se necessário compreender a lógica da organização da escolarização em ciclos e, desse modo, como já mencionamos, conforme sinaliza o título dado ao próprio ciclo em questão, Ciclo de Alfabetização, ou seja, tempo de formação destinado ao processo de alfabetização das crianças, sem que haja dentro dele um ano especificamente separado para isso, e sim os três.

No tocante ao segundo ponto recorrente nos trabalhos selecionados no EPENN, o *modo como os estudantes olham a avaliação no processo de formação*, destacamos que, muito embora esses olhares não sejam os de crianças, são relevantes na construção desta pesquisa, tendo em vista que os entendemos enquanto concepções de estudantes em formação.

Nesse aspecto, os trabalhos analisados mostram que “A avaliação é vista como uma forma de mensuração do que o aluno conseguiu aprender ou reter após um período do trabalho pedagógico” (NASCIMENTO; BERGER, 2007, p. 8). Sendo vista com essa natureza classificatória e excludente, a avaliação da aprendizagem notadamente distancia-se do seu papel

formativo, o que nos coloca em estado de reflexão ao considerarmos que as crianças, ao terem contato cotidianamente com as práticas de avaliação desses profissionais que estão sendo formados com essa perspectiva de avaliação, possam também vivenciá-la e entendê-la com essa mesma natureza.

A nosso ver, a avaliação da aprendizagem, embora seja imprescindível na formação de professores, ainda se faz pouco presente nas discussões pertinentes ao processo de formação daqueles que são responsáveis pela formação das crianças. Nesse sentido, o trabalho de Almeida et al (2009), destaca que “(...) a avaliação da aprendizagem ainda não ocupa espaço relevante na formação docente, e menos ainda a função formativa da avaliação” (p. 12). Assim, entendemos que as relações estabelecidas nas práticas de avaliação, transparecem a natureza da avaliação da aprendizagem, através da maneira como ela vem sendo apresentada às crianças e vivenciada com/por elas no cotidiano da sala de aula.

A partir do que mostraram as pesquisas mapeadas no EPENN, destacamos que a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização ainda vem sendo vista com um olhar arraigado nas memórias históricas de uma avaliação da aprendizagem pautada no fechamento de uma etapa e não na perspectiva formativa, visando subsidiar a aprendizagem permeando todo o processo de formação das crianças.

#### **2.4.3 Pesquisas publicadas na ANPEd**

Dentre as pesquisas publicadas na ANPEd, o levantamento possibilitou a seleção de 4 trabalhos, sendo que 3 deles tratam sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de ciclos e apenas 1 aborda a avaliação sob o olhar de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os trabalhos selecionados estão descritos no quadro 3, organizados pelo ano de sua publicação.

**Quadro 3: Mapeamento das pesquisas na ANPEd**

| <b>REUNIÃO/<br/>ANO</b> | <b>GT/Nº</b>                                | <b>TÍTULO</b>  | <b>AUTORES (AS) – SIGLA<br/>DA INSTITUIÇÃO</b> |
|-------------------------|---|--|--|
| 28ª/<br>2005            | Educação<br>Fundamental/<br>13 <sup>7</sup> | Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores | Suzana dos Santos<br>GOMES – FAE/UFMG          |
| 29ª/<br>2006            | Educação<br>Fundamental/<br>13              | A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF  | Benigna Maria de Freitas<br>Villas Boas – UnB  |

<sup>7</sup> A opção pelo GT de Educação Fundamental se fez com base no entendimento de que nesse grupo de trabalhos haveria a possibilidade da ampliação do contato com as pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem, que englobaria, inclusive, aquelas que fariam referência à avaliação no Ciclo de Alfabetização.

|              |                                |   |  |
|--------------|--------------------------------|---|--|
| 31ª/<br>2008 | Educação<br>Fundamental/<br>13 | Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006) | Jefferson Mainardes –<br>UEPG;<br>Ana Cláudia Gomes –<br>UNIPAC.     |
| 36ª/<br>2013 | Educação<br>Fundamental/<br>13 | A avaliação sob a ótica de crianças com histórico de repetência   | Gabriela Maia Fischer –<br>UNIVALI;<br>Verônica Gesser –<br>UNIVALI. |

Fonte: A Autora (2017).

No caso das publicações realizadas na ANPEd, notou-se a consideração do olhar de crianças em relação a avaliação da aprendizagem. Contudo, ainda notamos que a maioria dos trabalhos mapeados discutem em torno da natureza formativa da avaliação preconizada na Política de Ciclos pela via da prática e do olhar de professores. Assim, destacamos dois pontos nessa discussão: *Os ciclos e a natureza da avaliação da aprendizagem*; e *o olhar de crianças sobre a avaliação da aprendizagem*.

Considerando o primeiro ponto de discussão, destacamos o trabalho de Gomes (2005), que ao discutir sobre a avaliação da aprendizagem em sua natureza formativa tomando como referência a prática pedagógica, chama a atenção para a avaliação formativa enquanto um dispositivo pedagógico adequado à concretização da efetiva igualdade de oportunidades de acesso à escola básica. O que está de acordo com a proposta da Política de Ciclos, visto que ela visa a democratização do ensino e a igualdade de acesso à educação. Diante da natureza formativa da avaliação, a autora destaca ainda que:

Nessa perspectiva, a avaliação formativa aparece como instrumento de emancipação que possibilita aos professores acompanhar a aprendizagem dos alunos, ajuda-los no seu percurso escolar cotidiano. Fundamenta-se no diálogo e no reajustamento contínuo do processo de ensino. Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação trabalhosa, que exige energia, disponibilidade de tempo para acompanhar e regular o processo de ensino, para elaborar atividades pedagógicas (GOMES, 2005, p. 6).

Olhando pelo lado pedagógico, a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, como aponta a autora, torna-se demasiadamente trabalhosa, visto que carece de uma variedade de instrumentos, incluindo a observação e o registro como forma de acompanhamento do percurso de cada estudante. Nessa característica do detalhamento, parece radicar-se a resistência de muitos docentes em trabalhar com essa natureza da avaliação no cotidiano escolar, como apontam alguns dos trabalhos já citados anteriormente.

Seguindo essa lógica formativa, o trabalho de Villas Boas (2006, p. 1) destaca que “a avaliação acompanha todo o processo e reorganiza o trabalho pedagógico”. Assim, compreendemos que a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, não tem apenas um papel,

mas que ela tem papéis, sendo que o principal deles é subsidiar a formação dos estudantes envolvidos no processo formativo e, o outro, é subsidiar e direcionar o trabalho pedagógico em prol da continuidade das aprendizagens dos estudantes.

É nessa mesma linha de discussão sobre a natureza da avaliação preconizada na Política de Ciclos, que o trabalho de Mainardes e Gomes (2008) destaca que:

De modo geral, a política de ciclos fundamenta-se nos princípios da avaliação formativa, da avaliação emancipatória ou outros modelos de avaliação, nos quais a preocupação é garantir a melhoria da aprendizagem. Em termos práticos, esses modelos recomendam a utilização das informações obtidas por meio da avaliação para reorientar o processo de ensino/aprendizagem, objetivando garantir a progressão contínua da aprendizagem dos alunos dentro do ciclo (p. 4).

Entretanto, os autores chamam a atenção ainda para o que apontam outros trabalhos que foram reunidos por eles sobre a avaliação da aprendizagem e, destacam que,

Em termos gerais, os estudos sobre avaliação da aprendizagem nos ciclos oferecem evidências de que a implementação de políticas de ciclos geralmente causa um impacto significativo nas práticas avaliativas, alterando-as. No entanto, tais mudanças não chegam a concretizar a proposta de avaliação proposta nos documentos oficiais (IBID., p. 5).

Como já mencionamos anteriormente, os impactos causados pela implementação da política de ciclo nas práticas de avaliação tomaram um importante espaço nas discussões em torno da avaliação da aprendizagem ocorridas no último decênio. E, mais uma vez, evidencia-se que, apesar de ter havido avanços no que se refere à adoção da natureza formativa nas práticas de avaliação em muitas escolas, percebe-se que ainda existem lacunas no que concerne a concretização da proposta de avaliação que é preconizada no texto da política.

No que se refere ao segundo ponto, *olhar de crianças sobre a avaliação da aprendizagem*, destacamos o trabalho de Fischer e Gesser (2013), que apresenta o olhar de crianças com histórico de repetência. Nesse trabalho, as autoras pontuam que,

Para as crianças com histórico de repetência, a avaliação ocupa um lugar de destaque entre os diversos aspectos em torno do contexto escolar. É por meio desta prática, que inúmeras crianças anualmente em muitas escolas do nosso país, vivenciam frustrações diante dos erros e notas baixas que em geral, têm o intuito de expressar (ou não) suas aprendizagens (p. 6).

Diante dessa realidade mostrada no trabalho de Fischer e Gesser (2013), entendemos que, muito embora tenha havido uma grande mudança na perspectiva da avaliação vivenciada a partir da implementação da Política de Ciclos, o que ainda vem acontecendo em muitas das práticas de avaliação são fortes indícios do seu enraizamento em outras práticas que são

rememoradas historicamente, as quais pautavam-se na mensuração, classificação e, portanto, na exclusão dos estudantes, como já mencionamos anteriormente.

Partindo da consideração de uma rememoração de práticas avaliativas históricas, as autoras destacam ainda que,

Para as crianças repetentes, que possuíam em seu histórico escolar experiências dolorosas de reprovação, os significados que estas têm da avaliação se calçam muito mais em questões negativas do que positivas, distantes da função avaliativa a serviço da aprendizagem” (IBID., p. 20).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem é olhada pelas crianças a partir da forma como ela compõe suas experiências escolares. Isso permite a compreensão de que as experiências vivenciadas pelas crianças durante todo o Ciclo de Alfabetização se configuram como um campo de determinações em relação aos seus entendimentos sobre a avaliação da aprendizagem, tendo em vista que o modo como ela lhes é apresentada e a forma como a vivenciam no cotidiano escolar afetam diretamente os sentidos que elas à atribuem.

#### **2.4.4 Pesquisas publicadas na BD/CAPES**

O mapeamento dos trabalhos publicados na Base de Dados da CAPES no último decênio possibilitou o nosso acesso a apenas 2 trabalhos que se inscrevem na discussão em torno da avaliação da aprendizagem mediante a implementação da Política de Ciclos. Vale destacar que, nesse caso, nosso levantamento não identificou nenhum trabalho que discutisse a avaliação da aprendizagem considerando a perspectiva de crianças ou que tratasse da avaliação especificamente no Ciclo de Alfabetização. Esses trabalhos que acessamos estão descritos no quadro 4.

**Quadro 4: Mapeamento das pesquisas na BD/CAPES**

| REVISTA/Nº           | QUALIS/ANO | TÍTULO  | AUTORES (AS)   |
|----------------------|------------|---|--|
| Estudos Avançados/21 | A2/2007    | Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída | Sandra Zákia Sousa.  |
| Paidéia/17           | B1/2007    | Práticas avaliativas no Ensino Fundamental e cultura escolar                      | Ana Raquel Lucato Cianflone; Érika Natacha Fernandes de Andrade. |

Fonte: A Autora (2017).

O trabalho de Sousa (2007), ao discutir sobre a Política de Ciclos, salienta o destaque dado à avaliação da aprendizagem dentre as atividades escolares, tendo em vista que sobre ela

incidem, com ênfase, expectativas de alterações tanto nas suas formas como em suas finalidades. Nessa direção,

Sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, é ressaltada sua dimensão formativa, direcionada a diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Portanto, seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma finalidade eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação (p. 33).

Assim, conforme é destacado no referido trabalho, também entendemos que, “Certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é ‘abalada’ com a implementação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária para tornar realidade a reorganização do processo educativo” (IBID., p. 35).

Assim, enfatizamos que a avaliação da aprendizagem está no cerne da discussão que circunda os Ciclos de Aprendizagem e que, mediante as alterações ocorridas, a avaliação recebe por finalidade primordial subsidiar o processo de formação dos estudantes, sendo meio para as aprendizagens e não fim desse processo.

Nessa mesma direção, o trabalho de Cianflone e Andrade (2007) destaca que “Essa nova perspectiva coloca o conhecimento como processo, não se adequando, assim, à ideia de cortes temporais, típicos da avaliação somativa e classificatória praticada no ensino seriado” (p. 394). E além disso, essa perspectiva formativa da avaliação permite o olhar da comunidade escolar sobre a criança ou o estudante enquanto sujeito também produtor de conhecimento e que tem participação efetiva nas práticas de avaliação, pois também avalia no cotidiano escolar.

O referido trabalho ainda destaca que “Apesar de não terem sido registradas rupturas significativas em relação ao sistema seriado, é possível que esse discurso, situado no pólo inovador, seja indício de que uma nova forma de pensar a escola, distinta da escola seriada, começa a se delinear” (IBID., p. 396). O que permite o entendimento de que a natureza formativa preconizada na proposta da Política de Ciclos, ainda não vem sendo efetivamente vivenciada, devido as características ainda presentes no cotidiano escolar herdadas do Sistema Seriado.

Contudo, os trabalhos reunidos no nosso levantamento sinalizam que a prática da avaliação na perspectiva formativa é um caminho em construção, ou seja, que a natureza formativa da avaliação vem se fazendo crescentemente presente nas práticas de avaliação vivenciadas em diferentes realidades escolares do nosso país.

#### 2.4.5 Pesquisas publicadas na BDTD/UFPE

No âmbito da UFPE, nosso levantamento possibilitou o acesso a apenas 2 trabalhos que foram publicados no recorte temporal investigado. Um deles foi selecionado por discutir sobre a avaliação no Sistema de Ciclos e o outro por considerar o olhar de crianças enquanto sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que também praticam a avaliação. O quadro a seguir apresenta algumas características desses trabalhos selecionados.

**Quadro 5: Mapeamento das pesquisas na BDTD/UFPE**

| TIPO/ANO         | TÍTULO  | AUTOR (A)              |
|------------------|---|------------------------|
| Dissertação/2009 | A prática educativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem | Ana Paula Russo Villar |
| Dissertação/2011 | Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras          | Juliana de Melo Lima   |

Fonte: A Autora (2017).

Vale salientar que nenhum dos trabalhos mapeados nesse espaço de discussões abordou especificamente a avaliação no Ciclo de Alfabetização. No entanto, entendemos que esses trabalhos selecionados possibilitam a nossa compreensão em relação a discussão atual em torno da avaliação da aprendizagem dentro do contexto da Política de Ciclos, por isso, os selecionamos.

O trabalho de Villar (2009), ao discutir sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do Sistema de Ciclos, reitera, assim como alguns dos trabalhos por nós citados anteriormente, que o redimensionamento da avaliação da aprendizagem proposta pelo Sistema de Ciclos, embora tenha se apresentado com avanços, ainda não atende ao que é proposto por essa política. Nessa direção,

Considera-se, então, que, embora nas últimas décadas a avaliação tenha evoluído muito no âmbito político-conceitual no sentido de ser compreendida como um processo mais justo, democrático, qualitativo, interativo e incluyente – sobretudo pela crescente adoção dos Ciclos de Aprendizagem em vários estados e municípios – a prática avaliativa, mesmo com alguns avanços, ainda apresenta-se muito presa a antigas concepções de uma avaliação autoritária, arbitrária e excluyente, do que decorre um enorme prejuízo ao desenvolvimento dos alunos (IBID., p. 241).

Mais uma vez, a partir do que é discutido nesse trabalho, percebemos a ênfase dada a avaliação da aprendizagem dentro da organização da escolarização em Ciclos, visto que, muito embora tenha sido abordada na maioria dos trabalhos mapeados no nosso levantamento a partir da perspectiva do trabalho docente, a avaliação da aprendizagem se sobressai nas discussões

sobre os Ciclos de Aprendizagem como sendo o aspecto do processo de ensino-aprendizagem que mais foi impactado com alterações nas suas formas e finalidades.

Nessa lógica, salientamos o entendimento de que a avaliação proposta no sistema de ciclos por ter uma conotação democrática – e diante de sua natureza formativa – não admite prejuízos ao processo de formação das crianças, tendo em vista que a intenção investida em seu uso prevê subsídios às aprendizagens desses sujeitos.

Sendo as crianças sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que, diante de sua condição de aprendentes, conseqüentemente, praticam a avaliação, percebemos que seus olhares ainda são pouco considerados em estudos no campo da educação, sobretudo quando se refere à avaliação da aprendizagem. Assim, a partir do trabalho de Lima (2011), salientamos que as crianças são sujeitos que têm vez, voz e muito a contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para isso, se requer que suas perspectivas sejam consideradas. Nesse sentido, salientamos ainda o fato de que:

Sabemos que os papéis atribuídos a cada sujeito na escola são de certo modo determinados pela maneira como os percebemos na sociedade e como concebemos a educação. Predominam, atualmente, práticas avaliativas centradas no professor, que avalia os alunos, e em outros segmentos da comunidade escolar, como diretores e coordenadores pedagógicos que avaliam os professores. Tais práticas demonstram uma forma linear e verticalizada de educação, em que poucos julgam e muitos são julgados, sem troca de diálogo (LIMA, 2011, p. 18).

Com base nessa assertiva, salientamos, mais uma vez, a importância da centralidade que damos às crianças nesta pesquisa, visto que as tomamos enquanto sujeitos também produtores de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. Destacamos ainda o entendimento da avaliação nesse processo enquanto elemento que proporciona o compartilhamento da produção de conhecimentos, o que implica em dizer que a avaliação da aprendizagem requer o estabelecimento de relações de trocas entre os sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Trocas, essas, que são permeadas pelo diálogo, o qual possibilita a continuidade das aprendizagens, que se dão coletivamente no cotidiano da sala de aula.

Diante de todas as informações reunidas através do levantamento dos trabalhos publicados no decênio por nós investigado, entendemos que a avaliação da aprendizagem está imersa em uma discussão que realça o aspecto principal das alterações ocorridas nas suas formas e finalidades devido a implementação da Política de Ciclos. Destacamos ainda, que os trabalhos reunidos apontam que a avaliação da aprendizagem vem sendo discutida nesse contexto a partir do olhar dos professores e não das crianças, tendo em vista que a avaliação é

olhada como uma prática pedagógica e que o olhar das crianças envolvidas no cotidiano da sala de aula é pouco considerado ou validado em estudos na área da Educação.

Salientamos ainda que, dada a relevância dos trabalhos reunidos, os quais situaram o objeto deste estudo no contexto das discussões atuais em torno da temática da avaliação da aprendizagem, faremos também a utilização deles enquanto referencial teórico. Essa opção justificasse porque entendemos que as pesquisas reunidas contribuem significativamente com a nossa compreensão sobre como vem sendo discutida a avaliação da aprendizagem a partir da implementação da Política de Ciclos, especialmente no que se refere ao Ciclo de Alfabetização, e também, porque a partir da leitura dessas pesquisas, pudemos identificar os aspectos da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar que estão sendo realçados nas discussões e a partir dos olhares de quais sujeitos da comunidade escolar.

### 3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, ancorada na perspectiva da Análise do Discurso<sup>8</sup> proposta por Orlandi (2013). A opção por essa abordagem, enquanto teoria e método, justifica-se pelo entendimento de que ela permite a nossa compreensão sobre os possíveis sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem por crianças, a partir das narrativas de suas vivências no Ciclo de Alfabetização.

Partindo dessa escolha teórico-metodológica, anunciamos e justificamos a opção pela abordagem qualitativa; a categoria “sentido” da Análise do Discurso, bem como os procedimentos por nós utilizados; apresentamos e justificamos a escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa, que são seis crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização; e apontamos as entrevistas narrativas enquanto instrumento de produção e coleta de dados.

#### 3.1 A natureza do nosso objeto de estudo

Sendo o objeto do nosso estudo a avaliação da aprendizagem na perspectiva de crianças no Ciclo de Alfabetização, entendemos que esse não poderia ser compreendido se não houvesse uma aproximação com o contexto em que as crianças vivenciam suas experiências.

Assim, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, essa opção justifica-se por essa abordagem consistir em um método científico que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21), universo, esse, que a quantificação não conseguiria traduzir dada a vastidão de expressões, sentimentos, ideias, pensamentos e tantas outras produções humanas que se entrelaçam nas vivências das crianças no contexto educacional e social.

Salientamos que, com a opção pela natureza qualitativa nesta pesquisa, não intencionamos abarcar a realidade ou o fenômeno investigado em sua completude. Desse modo, com a abordagem qualitativa, intencionamos trazer para a essência da nossa pesquisa uma compreensão das vivências das crianças com a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização a partir da aproximação com contexto escolar no qual elas estão inseridas.

Sendo o Ciclo de Alfabetização o tempo determinado para a alfabetização das crianças, entendemos, a partir de Larrosa (2011), que nele acontece uma experiência, que é a formação. A partir do autor, compreendemos a experiência como um acontecimento que interfere no sujeito, transformando-o, modificando-o e, no caso específico da experiência de formação

---

<sup>8</sup> Por vezes, utilizaremos a abreviação AD quando nos referirmos à Análise do Discurso.

vivenciada por cada criança no Ciclo de Alfabetização, formando-a no que é, na sua forma de pensa, de sentir, do que se sabe, do que se quer.

Conforme Larrosa (2011), a experiência requer envolvimento, uma relação com o que se experimenta, tomada de consciência do vivido e que o sujeito afetado, afete a si e ao que acontece ao seu redor. Assim, cada criança que vivencia a experiência de formação no Ciclo de Alfabetização, nas palavras do autor, trata-se de um sujeito aberto, sensível, vulnerável, exposto, que, de forma única, singular, particular e própria, habita e se relaciona com o contexto escolar. Diante do entendimento sobre a experiência de formação, focamos nossa atenção nas narrativas das crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização.

Entendendo que, a partir da perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso na linha francesa – que tem como um dos representantes Michel Pêcheux – a qual se vincula os estudos de Orlandi (2013)<sup>9</sup>, teríamos a possibilidade de uma compreensão sobre o já dito, que influencia a atribuição de sentidos em relação à avaliação da aprendizagem pelas crianças.

Justificamos a opção pelas perspectivas qualitativa e da Análise do Discurso porque ambas colocam os seres humanos no campo do possível e da criação, tendo em vista que a abordagem qualitativa se preocupa em compreender a realidade social enquanto produção humana, conforme Minayo (2010), e a Análise do Discurso, de acordo com Orlandi (2013), propõe-se a compreender a linguagem na interação com o social e o histórico, enquanto construção e constituição do ser humano.

### **3.2 A categoria “sentido”**

Fundamentadas em Orlandi (2013), nesta pesquisa abordamos a linguagem das crianças no Ciclo de Alfabetização sob a perspectiva do discurso, para tanto, relacionamos essa linguagem à sua exterioridade. Desse modo, nos distanciamos do entendimento da linguagem enquanto um sistema fixo, abstrato limitado às normas linguísticas, e assim, a relacionamos às condições históricas e sociais que possibilitam a construção do texto, que é o discurso.

Nessa direção, a opção pela AD se distancia da intenção de apontá-la como único caminho na busca pelas respostas às nossas questões, tendo em vista que nenhuma perspectiva teórico-metodológica consegue mostrar a realidade com exatidão ou em sua totalidade. Então, fizemos essa opção pela AD por entendermos que se trata de um referencial teórico e analítico que possibilita o acesso ao nosso objeto de estudo.

---

<sup>9</sup> Eni Orlandi (2013) é uma precursora do estudo com Análise do Discurso (AD) no Brasil.

Assim, olhamos a AD enquanto caminho oportuno na busca pelas possíveis respostas à nossa questão de pesquisa, essa forma de vê-la deve-se ao entendimento de que as crianças reproduzem um discurso a partir dos contextos sociais, históricos, políticos e formativos nos quais estão inseridas. Logo, as articulações desses contextos são os elementos que revestem a linguagem das crianças de *sentidos*, dando vida aos discursos. Assim, analisar um discurso consiste em uma análise não somente do texto em si, mas do contexto de sua produção, ou seja, uma análise discursiva.

Conforme Orlandi (2013), entendemos o discurso enquanto lugar de produção de sentidos, assim, ressaltamos que uma análise discursiva requer a compreensão de que os sentidos são provisórios, transitivos e incompletos e que jamais estarão prontos ou acabados. Isso quer dizer, também, que os sentidos não são únicos. Nessa lógica, entendemos o sentido como uma construção humana que se dá na relação entre o social e o histórico, mediante as posições ideológicas em que as palavras são produzidas. Nesse processo, uma palavra é investida de sentido quando está em relação com outras e seu sentido é ideologicamente evidenciado (ORLANDI, 2008).

Diante disso, entendemos ainda, a impossibilidade de acessarmos os sentidos forjados nas experiências das crianças através de suas narrativas sobre o objeto do nosso estudo em sua completude, visto que eles não são terminantemente produzidos. Frente a incompletude do sentido, o qual está em constante construção, buscamos construir um conhecimento aproximativo em relação aos sentidos que as crianças atribuem à avaliação da aprendizagem.

Entretanto, não intencionamos dizer que a produção dos sentidos por não está fechada e acabada, não respeite uma lógica. Contrariamente a isso, entendemos, a partir de Orlandi (2013), que a lógica seguida por essa produção é refletida através da observância do movimento de sentidos. Essa lógica da produção de sentidos revela que, como já mencionamos, a palavra não tem sentido em si mesma, mas que é investida de sentido quando relacionada com outras palavras, onde se legitima o que pode e o que não pode ser dito dentro de uma conjuntura social e histórica.

Dessa perspectiva, decorre o entendimento de que, nas palavras das crianças sobre a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, há um já dito que se repete, mesmo que seja inconscientemente. Tendo em vista que as palavras não pertencem exclusivamente àquelas crianças, entendemos que elas, enquanto sujeitos, não são a origem do que dizem, mas que carregam discursos que já foram ditos antes.

Assim, a seguir, indicamos os procedimentos de análise das narrativas das crianças, que possibilitaram a compreensão acerca dos sentidos atribuídos, por elas, à avaliação da aprendizagem, que foram construídos durante o Ciclo de Alfabetização.

### **3.3 Procedimentos de análise das narrativas das crianças**

Entendemos que a análise das narrativas das crianças envolveu a seleção dos enunciados em que foram registrados seus dizeres sobre o objeto, para que, a partir desses enunciados pudéssemos identificar os sentidos atribuídos pelas crianças à avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.

Partindo dessa compreensão, delimitamos o nosso corpus discursivo, que se constituiu no material empírico referente às vivências das crianças, advindo da entrevista narrativa realizada com cada uma delas. Tendo delimitado o corpus discursivo, buscamos os enunciados que se referiam ao ato de serem avaliadas, ao tratamento do erro, à correção, ao diálogo e à contribuição em relação a essa correção e aos instrumentos de avaliação utilizados nas suas respectivas experiências de formação durante o Ciclo de Alfabetização, e a partir desses enunciados identificamos os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas crianças.

Assim, analisamos as narrativas de cada criança organizando-as nas categorias de análise mencionadas, dentro das quais identificamos os enunciados que revelaram os sentidos que essas crianças atribuem à avaliação da aprendizagem. Tendo discutido sobre a categoria “sentido” e procedimentos da Análise do Discurso, apresentamos a seguir as opções e os percursos referentes à delimitação do campo de pesquisa.

### **3.4 Campo de pesquisa**

O campo de pesquisa é o lugar onde o pesquisador, ao debruçar-se sobre a realidade, constrói o conhecimento fomentado pela questão da pesquisa. Nessa lógica, o conhecimento é construído por meio das relações estabelecidas pelo pesquisador com a realidade pesquisada, através da contextualização das teorias, dos conceitos e das abordagens metodológicas utilizadas.

Desse modo, a partir de Minayo (2010), entendemos que tanto o pesquisador como o sujeito pesquisado interferem e constroem a realidade pesquisada, a medida em que o primeiro faz uso de procedimentos científicos e o segundo interage com ele. Portanto, o campo empírico não é neutro, mas aberto às interferências postas a partir do estabelecimento das relações humanas nele existentes. Assim, intencionando a aproximação com a realidade sobre a qual formulamos o problema de pesquisa e a interação com as crianças no Ciclo de Alfabetização

no tocante as suas experiências com a avaliação da aprendizagem, procuramos delimitar o campo da nossa pesquisa.

Para selecionarmos o município sede da pesquisa, focamos nossa atenção na região Agreste Central do Estado de Pernambuco, essa opção se deu porque essa região é pouco pesquisada na área da educação e porque as inquietações que deram origem a questão desta pesquisa ocorreram numa experiência profissional dentro dessa mesma região. Diante disso, o município campo da nossa pesquisa encontra-se delimitado na região do Agreste Central pernambucano, a qual está representada na figura a seguir:

**Figura 1: Região Agreste Central do Estado de Pernambuco**



Fonte: Barbosa Filho (2010).

Diante dessa representação geográfica da região do Agreste Central pernambucano, olhamos para o município localizado no centro da Região, que é o município de São Caetano, e levamos em consideração que ele foi o lugar onde, a partir de nossa experiência profissional, emergiram as inquietações geradoras desta pesquisa. Partindo dessa consideração, fizemos um levantamento, que envolveu São Caetano e os municípios vizinhos, sobre o ano em que eles implementaram a Política de Ciclos, intencionando saber quais deles poderiam sediar a nossa pesquisa. No quadro 6, consta o resultado do levantamento:

**Quadro 6: Anos de adesão dos municípios centrais da região do Agreste pernambucano à Política de Ciclos**

| Município              | Ano da Adesão |
|------------------------|---------------|
| São Caetano            | 2009          |
| Caruaru                | 2010          |
| Brejo da Madre de Deus | 2009          |
| Tacaimbó               | 2010          |
| Cachoeirinha           | 2010          |
| Altinho                | 2010          |

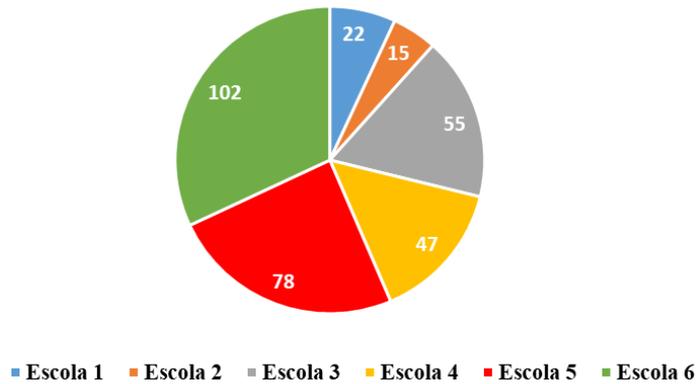
Fonte: A Autora (2017).

Diante desse quadro, delimitamos o município de São Caetano como lócus para a seleção da escola a ser o espaço da nossa investigação. A partir do levantamento e da análise do quadro 6, compreendemos que São Caetano, além de ser o lugar de referência no tocante as inquietações geradoras desta pesquisa, tinha condições de nos permitir o contato com várias crianças concluintes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental em curso normal<sup>10</sup>, visto que foi um dos primeiros municípios dentre os que fizeram parte do levantamento, que implementou a política de Ensino Fundamental em Nove Anos, tendo organizado a sua rede de ensino em ciclos desde o ano de 2009.

No município de São Caetano, fizemos um mapeamento das escolas que atendiam turmas concluintes do Ciclo de Alfabetização, ou seja, turmas de 3º ano. Diante disso, elegemos como critério para a seleção da escola campo desta pesquisa que fosse aquela que atendesse a mais crianças que estivessem concluindo o Ciclo de Alfabetização. Esse critério justifica-se pelo entendimento de que o quantitativo de crianças atendidas numa única escola da rede, sendo uma representação considerável do total daquelas atendidas na fase final do Ciclo de Alfabetização no município, possibilitava a compreensão da dinâmica avaliativa vivenciada também na rede de ensino, visto que consideramos as vivências dessas crianças com a avaliação da aprendizagem durante todo o Ciclo de Alfabetização. O resultado do mapeamento configura o gráfico 1:

<sup>10</sup> Entendemos o curso/fluxo do 1º ciclo como sendo normal considerando que as crianças concluintes não participaram de nenhum programa de correção de fluxo para poderem agora estarem matriculadas no último ano do ciclo, ou seja, que todas elas estão matriculadas no ano ao qual a sua idade corresponde.

**Gráfico 1: Crianças concluintes do Ciclo de Alfabetização por escola**



Fonte: A Autora (2017).

Dentre as escolas mapeadas, selecionamos a Escola 6, nomeada aqui de *Escola Lugar de Aprender*, como campo desta pesquisa. Essa opção se deu porque essa unidade de ensino atende ao maior quantitativo de crianças concluintes do Ciclo de Alfabetização na rede pública de ensino do município. Feita essa delimitação do campo, realizamos uma pesquisa exploratória para o levantamento do que nomeamos de perfil educacional das crianças, intencionando, a partir de alguns critérios, identificar as crianças participantes da pesquisa.

### 3.5 Sujeitos da pesquisa

Neste estudo, optamos por compreender os sentidos que são atribuídos à avaliação da aprendizagem a partir das narrativas de crianças no Ciclo de Alfabetização por entendermos que o modo como elas compreendem a avaliação da aprendizagem é importante no processo de formação. Assim, por estarem diretamente envolvidas nas práticas de avaliação e recém mergulhadas em uma experiência de formação, mediante a qual se engajam em diversas trocas, partilhas, construções e tantas outras situações que compõem suas vivências no contexto escolar, as crianças se constituem como participantes fundamentais nesta investigação.

Além disso, a escolha das crianças como sujeitos da pesquisa se justifica também por existirem poucos estudos, na área da Educação, que considerem a perspectiva delas, pois, geralmente, o que se nota é a atenção voltada para os adultos que estão envolvidos no processo de formação das crianças, como: docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, pais, entre outros. Salientamos que, com isso, não temos a intenção de diminuir a importância dos sujeitos citados na busca da compreensão do campo da educação, mas intencionamos ressaltar a relevância de se estudar esse campo e seus fenômenos a partir do olhar das crianças enquanto sujeitos que o constituem.

Diante disso, adentramos a *Escola Lugar de Aprender* e realizamos a pesquisa exploratória traçando o perfil das crianças matriculadas nas turmas do 3º ano do Ciclo de

Alfabetização no que se referia às suas trajetórias dentro do fluxo normal desse ciclo. Para tanto, utilizamos como instrumento o relatório documental<sup>11</sup>, que consistiu na verificação de algumas informações na documentação individual de cada criança, permitindo que traçássemos um perfil educacional baseado no seu percurso escolar.

Esse perfil possibilitou a seleção das crianças participantes da pesquisa, que foi realizada em razão de critérios como: terem cursado os anos iniciais que compõem o Ciclo de Alfabetização em instituições de ensino da rede pública; estarem matriculadas no ano de escolarização correspondente à sequência correta desde o 1º até o 3º ano que compõem o Ciclo de Alfabetização sem interrupções ou repetições.

A escolha do primeiro critério justificou-se por entendermos que a educação pública é modelo de base para as outras redes. E também, por compreendermos que as turmas escolhidas – 3º ano – são as primeiras, diante da organização em ciclos do Ensino Fundamental, que têm condições de narrar vivências que realcem os sentidos de avaliação da aprendizagem construídos durante o Ciclo de Alfabetização.

O segundo critério se pautou na justificativa de que poderiam existir casos de crianças desistentes e que, por ventura, poderiam ter sido matriculadas não de acordo com o último ano que cursaram, mas de acordo com sua idade, atropelando um ano de escolarização ou até mais de um, por exemplo. Justificou-se também pelo fato de existirem casos de crianças que estão repetindo o último ano do Ciclo de Alfabetização, o que sinaliza que não teriam mais a idade devida para estarem cursando o 3º ano do Ensino Fundamental.

A relevância deste último critério se pautou na possibilidade da identificação de crianças que, por algum motivo, não cursaram algum dos anos que compõem o Ciclo de Alfabetização e, dessa forma, não tiveram o acompanhamento avaliativo respectivo a cada ano que compõe o ciclo, ocasionado lacunas referentes ao processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, por exemplo.

Esse critério se fez relevante também por preconizar a identificação de casos de crianças em situação de repetência, casos, esses, que não foram o foco da nossa investigação, visto tivemos a intenção de investigar a avaliação na perspectiva de crianças em fase de conclusão do percurso composto pelos três anos do Ciclo de Alfabetização, que no caso de uma criança repetente esse percurso seria, no mínimo, composto por quatro anos de estudos.

Partindo desses critérios, e com base nas informações acessadas na documentação individual das crianças através do relatório documental, elaboramos um panorama com o perfil

---

<sup>11</sup> Ver apêndice A.

das crianças que atenderam aos critérios estabelecidos em cada uma das quatro turmas de 3º ano atendidas na *Escola Lugar de Aprender*. Esse panorama está representado no quadro a seguir:

**Quadro 7: Panorama do perfil das crianças identificadas**

| <b>Turma</b> | <b>Quantidade de crianças da turma</b> | <b>Crianças no perfil</b> |
|--------------|--|---------------------------|
| 3º ano A     | 29                                     | 10                        |
| 3º ano B     | 30                                     | 12                        |
| 3º ano C     | 25                                     | 12                        |
| 3º ano D     | 18                                     | 0                         |
| <b>Total</b> | <b>102</b>                             | <b>34</b>                 |

Fonte: A Autora (2017).

A *Escola Lugar de Aprender* tinha em seu quadro de estudantes um total de 102 crianças concluintes do Ciclo de Alfabetização, das quais 34 tinham o perfil traçado para os participantes desta pesquisa. Cabe salientar que apesar de a escola atender 4 turmas de 3º ano, em uma delas não havia nenhuma criança que atendesse ao perfil traçado, pois todas elas tinham em seu histórico escolar a experiência com repetência ou por algum motivo estavam em situação de distorção idade/ano. Após a reunião dessas informações, voltamos a escola campo de pesquisa para saber sobre a disposição das crianças em participarem e, voluntariamente, contribuírem com a feitura desta pesquisa.

Ao conversarmos com as crianças sobre este trabalho e lançarmos a elas a proposta da participação, dentre as 34 que atenderam ao perfil traçado, 30 delas se dispuseram a participar. No entanto, considerando as limitações em produzirmos os dados a partir das experiências dessa quantidade de crianças, elaboramos um critério para selecionarmos apenas 2 representantes de cada turma e chegarmos ao total de 6 crianças voluntárias: a frequência nas aulas. Justificamos que a opção por esse critério se deveu à limitação temporal, que impossibilitaria ouvir, registrar e analisar as experiências narradas por todas as crianças que se dispuseram a ser participantes desta pesquisa.

Além disso, esse critério foi eleito também por estarmos na reta final do ano letivo e entendermos que a assiduidade nas aulas é crucial no processo de formação das crianças. Assim, diante da emergência desse critério, fizemos, juntamente com a professora de cada turma, uma

verificação da frequência de cada criança que se dispôs a ser voluntária e, a partir dessa verificação, selecionamos as crianças participantes da pesquisa.

### 3.5.1 Crianças participantes da pesquisa

Conforme o levantamento em relação ao perfil educacional e a verificação da frequência no diário de classe, identificamos as 6 crianças que foram entrevistadas, cujas características compõem o quadro 8:

**Quadro 8: Dados das crianças**

| Criança <sup>12</sup> | Turma    | Idade Atual | Informações   | Frequência <sup>13</sup> |           |
|-----------------------|----------|-------------|---|--------------------------|-----------|
|                       |          |             |   | Presenças                | Ausências |
| Iara                  | 3º ano A | 8 anos      | Sempre estudou nas escolas da rede pública do município.  | 155                      | 5         |
| Thaís                 | 3º ano A | 9 anos      | Sempre estudou nas escolas da rede pública do município.  | 156                      | 4         |
| Ana                   | 3º ano B | 8 anos      | Já estudou na rede particular de outro município na Educação Infantil, e desde o 1º ano do Ciclo de Alfabetização, estuda na rede pública do município. | 159                      | 1         |
| Lucas                 | 3º ano B | 8 anos      | Já estudou na rede particular do município na Educação Infantil, desde o 1º ano do Ciclo de Alfabetização estuda na rede pública do município.          | 157                      | 3         |
| Théo                  | 3º ano C | 8 anos      | Sempre estudou nas escolas da rede pública do município.  | 155                      | 5         |
| Laura                 | 3º ano C | 8 anos      | Sempre estudou nas escolas da rede pública do município.  | 158                      | 2         |

Fonte: A Autora (2017).

Compreendemos que as crianças participantes desta pesquisa, a partir de seus percursos escolares, tinham condições de narrar sua experiência de formação compreendida no Ciclo de Alfabetização, refletindo os sentidos que atribuíam à avaliação da aprendizagem. Desse modo, nos momentos de interação com essas crianças, fizemos uso de um instrumento de produção e coleta de dados, sobre o qual falamos a seguir.

<sup>12</sup> Os nomes das crianças que constam nesse quadro são fictícios, visando garantir o anonimato delas.

<sup>13</sup> Nesse caso, o dia letivo em curso era o de número 160, de acordo com o calendário escolar do ano 2016.

### 3.6 A entrevista narrativa

Com a intenção de estabelecer um trabalho interacional entre pesquisador e criança e, desse modo, procedermos à produção e à coleta de dados sobre as vivências de cada criança com a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, refletindo assim, os sentidos por elas atribuídos à essa avaliação, elegemos como instrumento de produção e coleta de dados a entrevista narrativa.

A entrevista baseada em narrativas é por nós compreendida, a partir de Oliveira e Geraldi (2010), como uma complementaridade entre o narrar e o escutar que tem como resultado a expressão da vida. Nesse sentido, conforme os autores, “Narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já sabido” (p. 16). Nesse movimento de reestabelecer o já vivido, “Escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis” (p. 17). Assim, a partir dessas entrevistas narrativas, vislumbramos possibilitar momentos espontâneos a cada uma das crianças e, especialmente, a oportunidade de ouvi-las narrar suas experiências, oferecendo a cada uma delas a escuta sensível e cuidadosa.

Para tanto, as entrevistas foram agendadas previamente com cada uma das crianças, tendo o apoio de suas respectivas professoras, e ocorreram entre os dias 04 e 22 de novembro de 2016 no horário em que as crianças estavam na escola. Uma das entrevistas aconteceu em uma das salas de aula, que não estava sendo utilizada naquele horário, e as demais tiveram como espaço a biblioteca da escola, que foi previamente reservada para a realização exclusiva das entrevistas com as crianças. Assim, todas as entrevistas foram realizadas sem que houvesse problemas que pudessem comprometer o desenvolvimento da narração ou a qualidade dos áudios.

Vale salientar que desde o planejamento até o último instante das entrevistas realizadas com cada criança, lançamos mão de determinados cuidados, pois, afinal, lidar com crianças requer naturalmente um olhar diferenciado e ainda mais acolhedor. Para tanto, procuramos demonstrar a cada criança o interesse e a compreensão de sua história escolar e, ao mesmo tempo, gratidão por se disponibilizarem a narrar suas histórias. Desse modo, construímos com cada criança uma relação de segurança, garantindo que o uso de sua narrativa seria feito somente enquanto parte de uma pesquisa, que jamais causaríamos a qualquer uma delas constrangimentos devido a qualquer fato narrado naquela entrevista. Assim, deixamos as

crianças à vontade para narrarem suas histórias, demonstrando respeito especialmente quando elas expressassem qualquer que fosse o sentimento durante a entrevista.

Tendo em vista a facilitação da transcrição das entrevistas, fizemos uso do gravador de voz, que havia sido previamente consentido pelas crianças, as quais tiveram a garantia, mais uma vez, do seu anonimato e também de que os extratos de suas narrativas seriam usados tão somente para fins desta pesquisa, essas garantias tiveram como testemunha as professoras das crianças, que também conheciam os objetivos deste trabalho.

Destacamos que todas as entrevistas ocorreram de forma amigável, tranquila e sem qualquer constrangimento. As crianças demonstraram estar à vontade para narrar suas vivências escolares. Apesar da timidez de algumas delas inicialmente, tudo transcorreu dentro de uma relação de confiança e respeito ao tempo que era suficiente para o desenvolvimento das narrativas sem que houvesse interrupções, havendo apenas intervenções no final das falas para que houvesse a possibilidade da continuidade das narrativas.

Vale salientar que o uso da entrevista narrativa foi previamente planejado no sentido de oferecermos às crianças o cuidado de não as fazer sentir-se presas ao que iriam narrar como se tivessem que seguir um determinado raciocínio. Portanto, o que planejamos foi o roteiro<sup>14</sup> com uma conversa inicial ou de abertura da entrevista, explicando-se que aquele era o momento em que a criança iria narrar a sua história, o que conseguisse lembrar sobre suas vivências, especialmente na escola, deixando-a à vontade para começar e desenvolver sua narrativa. De acordo com o desenvolvimento da narrativa de cada criança, íamos aprofundando suas reflexões e provocando suas lembranças em relação as experiências por elas narradas, por fim, uma conversa de encerramento com agradecimentos pela disposição de cada criança em narrar sua história, sua vida escolar, e por contribuir para a feitura desta pesquisa.

No decorrer das entrevistas, as crianças foram narrando o que faziam na escola, como eram suas vivências e, quando acontecia alguma parada na fala da criança, aproveitávamos para aprofundar a narrativa perguntando “por quê?” ou “e como era?” ou ainda “o que mais você lembra?”, e assim, as crianças continuavam buscando em suas lembranças as vivências que iam narrando. A nossa intenção com essas intervenções não era a de quebrar o silêncio das crianças, pois entendemos que ele faz parte das narrativas, mas era a de oferecer confiança demonstrando, através da escuta atenta, o interesse pelos possíveis detalhes daquilo que estava sendo narrado por elas.

---

<sup>14</sup> Ver apêndice B.

Com o desenvolvimento das entrevistas narrativas, estimamos ter registrado com riqueza de detalhes, enunciados que revelaram sentidos distintos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas crianças. Além disso, pudemos, a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre crianças e pesquisadora, perceber expressões relacionadas a alguns acontecimentos nas vivências com a avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula durante o Ciclo de Alfabetização. Expressões, essas, que também transparecem a atribuição de uns sentidos e não outros à avaliação da aprendizagem pelas crianças, e que foram registradas na transcrição das entrevistas, feita logo após as gravações dos áudios.

No capítulo adiante, como já sinalizamos anteriormente, veremos as análises das entrevistas narrativas que foram apresentadas mediante as categorias em que foram analisadas, através da identificação dos enunciados em relação ao ato de serem avaliadas; ao tratamento do erro; à correção, ao diálogo e à contribuição em relação a essa correção; e aos instrumentos de avaliação utilizados em suas experiências de formação durante o Ciclo de Alfabetização por cada criança entrevistada.

#### **4 SENTIDOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Neste capítulo, apresentamos as narrativas das crianças e as compreensões em relação aos sentidos por elas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Compreensões, essas, que foram possíveis através da escuta e das análises das narrativas das crianças no Ciclo de Alfabetização. Essas análises foram feitas à medida em que trouxemos as vivências das crianças com a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, enquanto uma experiência de formação, que está imbricada a um já dito (ORLANDI, 2013), o qual influencia a produção de sentidos.

Assim sendo, neste trabalho, coube-nos o empenho de ultrapassar a literalidade e a evidência aparente das palavras, buscando vê-las enquanto discursos constituídos pelo meio social e o contexto histórico. Nessa lógica, neste capítulo, procuramos contextualizar os discursos advindos das vivências das crianças na experiência de Alfabetização com as questões em torno da avaliação mostradas nas pesquisas recentes e o olhar dos autores utilizados como lente teórica.

Estando os discursos imbricados nas relações históricas e sociais, há possibilidade também da sinalização de novos dizeres, dada a incompletude da linguagem e os seus processos de resignificação (ORLANDI, 2013). Nessa direção, nas análises dos dados, sinalizamos que os possíveis discursos presentes nas narrativas das crianças se apoiam nas relações formativas e sociais nas quais se inscrevem e que – assim como a linguagem, que embora regida pelo contexto sócio-histórico – também se abrem ao novo.

Partindo desses entendimentos, nos debruçamos sobre as narrativas das crianças: Iara e Thaís, do 3º ano A; Ana e Lucas, do 3º ano B; e Théó e Laura, do 3º ano C, e a partir do contato com a narração de suas vivências, voltamos a atenção tanto para os enunciados mais recorrentes sobre a avaliação da aprendizagem nelas presentes como para os menos recorrentes. Daremos atenção aos enunciados mais recorrentes por entendermos que eles emergiram em razão das crianças estarem em uma mesma formação discursiva.

Da mesma maneira, voltamos também a atenção para os enunciados que emergiram com menos recorrência ou peculiarmente, justamente por considerarmos o fato de que, apesar das crianças estarem numa mesma formação discursiva, assumem posições discursivas singulares que lhes são conferidas pelo seu percurso formativo particular, por isso são alçados sentidos de avaliação da aprendizagem diferenciados.

Assim, organizamos este capítulo em cinco itens que expõem a análise das narrativas das crianças, onde evidenciamos os enunciados mobilizados que possibilitaram entender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem por aquelas crianças no Ciclo de

Alfabetização. O primeiro diz sobre as vivências das crianças em relação ao ato de serem avaliadas. O segundo item traz a discussão sobre a correção, o diálogo e a contribuição em relação a essa correção. O terceiro item discute sobre o tratamento do erro no Ciclo de Alfabetização e, o quarto item, discute sobre os instrumentos de avaliação utilizados nas vivências das crianças durante o Ciclo de Alfabetização.

Esses quatro primeiros itens são, na verdade, as categorias que organizam as análises das narrativas das crianças e sinalizam as possíveis respostas em relação a cada um dos objetivos específicos aos quais se referem respectivamente nesta pesquisa. Por sua vez, os objetivos específicos representam o desdobramento do objetivo maior que pretende compreender os sentidos que são atribuídos à avaliação da aprendizagem nas narrativas de crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização.

Já no quinto item, discutimos sobre os enunciados que se referem ao(s) papel(is) da avaliação da aprendizagem. Vale salientar que esse último item emergiu nas narrativas das crianças a partir do aprofundamento dado nas entrevistas, contribuindo especialmente para entendermos os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas crianças na experiência de formação no Ciclo de Alfabetização. Diante dessa organização por itens, iniciamos a análise das narrativas das crianças a seguir.

#### **4.1 As crianças em relação ao ato de serem avaliadas no ciclo de alfabetização**

Iniciamos a discussão sobre o ato de avaliação, ressaltando que este item se refere a um dos objetivos desta pesquisa, o qual intenciona analisar, a partir das narrativas das crianças, como foi vivenciada a avaliação durante o Ciclo de Alfabetização no que se refere ao ato de serem avaliadas. Para tanto, trazemos para o cerne do debate a avaliação na perspectiva formativa, aquela proposta para o Ciclo de Alfabetização, que se preocupa com as aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999; MÉNDEZ, 2002), como já anunciamos anteriormente. Nessa perspectiva, conforme Luckesi (2010), “O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo” (p. 3). Desse modo, o ato de avaliação implica a interação, pois sugere a construção mútua de conhecimentos pelos sujeitos nele envolvidos.

Entretanto, ao ato de avaliação também podem estar relacionadas as vivências que pode passar pelo entusiasmo, a ansiedade, a angústia, o medo de errar, a vergonha, entre outras situações que podem expressar o estado de muitas crianças no cotidiano escolar. Estado esse, que, possivelmente, seja a consequência do temor ao “fracasso” (PERRENOUD, 1999) que

pode aparecer como resultado da avaliação e que não seria aceito pela família, pela comunidade escolar, nem pela própria criança (ALMEIDA; FRANCO, 2011).

Tomando a perspectiva da avaliação formativa, nos apoiamos no entendimento do ato de avaliação como o acompanhamento e a orientação no processo de ensino-aprendizagem, tendo por finalidade à aprendizagem (MÉNDEZ, 2002; PERRENOUD, 1999). E, a partir dele, buscamos compreender nas narrativas das crianças como elas vivenciaram o ato de avaliação durante o Ciclo de Alfabetização.

Iniciando a análise pela narrativa de Iara, percebemos que ela entendia que era avaliada. Podemos perceber quando ela enuncia, por exemplo: “Eu sei sim que eu era avaliada”. Essa criança, durante sua narrativa, demonstra entender ainda que a avaliação era feita por meio do acompanhamento, através dos instrumentos de avaliação, pois, segundo ela, a professora “olhava o caderno”, “fazia leitura”, etc.

Entretanto, em alguns momentos de sua narrativa, Iara parece relacionar o ato de avaliação aos comentários feitos por sua professora nos momentos em que utiliza na sala de aula alguns instrumentos de avaliação, como foi o caso da prova e da atividade no caderno, pois, Iara narra: “Eu acho que a professora faz isso [avaliação] na escola, **ela falou quando a gente tava fazendo atividade no caderno e falou hoje na prova.**”, como mostrado no extrato a seguir:

Era bem legal, ela **fazia tarefa** bem fácil. [...] Eu lembro que **ela [a professora] olhava o caderno**. É... ela **fazia leitura** com a gente. Ela escrevia no quadro e **a gente lia**. Aí quem não entendia, ela mandava ir pensar na cabeça prá depois lê. Aí tinha uns que não lia, aí ela dava um papelzinho prá lê, pra depois dizer no quadro. [...] **Eu sei sim que eu era avaliada**, mas eu num lembro muito do ano passado. [...] Fazer as tarefas tudo certa. Eu acho que é bom. Eu acho que a professora faz isso [avaliação] na escola, **ela falou quando a gente tava fazendo atividade no caderno e falou hoje na prova**. [...] Eu estudo, mas **quando eu vejo a prova, tem vez que eu esqueço tudo, mas depois eu vou lembrando**. [...] **A prova de Matemática foi bem fácil**. Eu fico alegre... (IARA).

Iara narra que, ao ver a prova, aconteceu um esquecimento de tudo que havia sido estudado e que só após o “choque” inicial de ter visto a prova é que ela foi relembando os assuntos. Além da prova, observamos que Iara menciona outros instrumentos de avaliação, os quais, para ela, compõem o ato de ser avaliada. Percebemos ainda que, embora tendo sofrido o esquecimento, essa criança não associa o instrumento de avaliação prova a algo negativo.

O esquecimento passado por Iara pode ser entendido a partir de Almeida e Franco (2011) como tendo sido causado pelo medo de “errar”, de “fracassar” na realização da prova. Conforme os autores, “O temor do fracasso, muitas vezes leva à paralização” (p. 11). No caso de Iara, a

“paralização” ocorreu em forma de um esquecimento momentâneo, sem que houvessem prejuízos à sua atividade.

Diferentemente de Iara, a qual diz saber que está sendo avaliada e, demonstra entender a avaliação como um certo acompanhamento, Thaís não diz conhecer a avaliação e a percebe, talvez como um conteúdo (“eu nunca vi ela [a professora] **explicando isso** aí, ou foi **num dia** que eu faltei”), mas não como um processo, tendo em vista que ela acredita que pode ter sido explicado “num dia” que ela faltou, como se avaliação fosse algo pontual. No trecho a seguir, trazemos a parte da narrativa em que ela trata sobre a avaliação:

Eu não entendo também o que é **avaliação**. Ah, **isso aí eu não percebia não**. Toda vez eu ficava... por exemplo, toda vez... eu num sabia o que era isso, também... **eu num sei o que é isso**. Eu acho que não. Eu num sei o que é essa palavra, sabe. Eu também não sei o que isso... eu não sei o que é isso, porque... **as vezes minha mãe também falava essa palavra, mas eu não entendia o que era. [...] É... avaliação, também já disse que eu num sei, e... eu nunca vi ela explicando isso aí, ou foi num dia que eu faltei.** (THAÍS).

Thaís, mesmo afirmando não saber que era avaliada, percebemos na sua narrativa alguns enunciados que sinalizam suas vivências quanto a isso. Por exemplo, quando comenta de uma apresentação vivenciada na escola. Ela afirma ter ficado nervosa, provavelmente, pelo medo do desconhecido, no caso, falar ao microfone (“eu nunca falei no microfone”), mas percebendo a aprovação da comunidade escolar (ALMEIDA; FRANCO, 2011), já que “todo mundo bateu palma”, e gostando da apresentação que estava fazendo, ela parece ter se acostumado com a situação (apresentação). Como aponta no extrato seguinte:

Aí, às vezes quando tinha **apresentação** eu ficava meio nervosa porque eu nunca falei no microfone... na hora que eu falei no microfone, pelo amor de Deus! Eu tive até medo da minha voz que ela é tão alta. Risos... Aí eu abaixei mais a voz todo mundo... **eu gostei porque todo mundo bateu palma e gostou da apresentação que eu fiz. Eu me senti muito bem. Gostei também da apresentação.** (THAÍS).

O nervosismo expressado por Thaís, também faz parte de sua vivência quando realiza alguma prova, só que nesse caso não é somente pelo medo do desconhecido (“a pessoa não **sabe da nota que vai tirar**”), mas, também, por vivências anteriores com a prova, nas quais ela tirou uma “nota baixa”. Entretanto, conforme Silva (2010), “A nota em si não nos diz praticamente nada sobre as aprendizagens, somente localiza a vítima aprendiz numa escola de valor” (p. 80). Como vimos, no caso de Thaís, ter tirado uma “nota baixa”, provocou nela o “medo de provas”, podendo ocasionar prejuízos durante o seu processo de aprendizagem, tendo-se em vista que esse medo pode causar paralizações, por exemplo, como a que aconteceu com Iara através do esquecimento momentâneo.

Assim, entendemos que o termo “vítima” usado pelo autor, no caso de Thaís, pode ser considerado devido ao fato de que a “nota baixa” foi um acontecimento que a afetou de forma prejudicial, visto que provocou nela o medo em relação a um instrumento de avaliação, – que é um dos principais instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem no Ciclo de Alfabetização na realidade escolar pesquisa, como podemos ver no item<sup>15</sup> que trata sobre os instrumentos de avaliação, podendo impedir que essa criança entenda a prova como um instrumento que represente mais uma oportunidade de aprender aquilo que vinha sendo estudado e, portanto, possibilitando que ela associe a prova apenas às notas, se delegando a obrigação de tirar “notas altas” para não vivenciar outros constrangimentos como o já vivido, mesmo que essas “notas altas” não reflitam efetivamente suas aprendizagens (PERRENOUD, 1999).

No caso narrado a seguir, ainda por essa mesma criança, podemos perceber que a tensão surgiu imediatamente ao saber que “hoje ia fazer a prova”, pois ela acreditava que era mais um dia “comum” de aula, pois já ia inclusive “fazer o cabeçalho”:

[...] Quando eu cheguei na escola **eu ia fazer o cabeçalho, só que tia disse que hoje ia fazer a prova, aí foi muito... um pouquinho difícil pra mim, porque eu fico toda vez nervosa quando... porque a pessoa... um dia eu fiquei muito nervosa porque eu tirei dois e meio (2,5) na prova que eu não sabia. Ah, eu não acho muito bom prova não, sabe? Ah, eu fiquei muito nervosa porque também é muito ruim a pessoa fazer prova, a pessoa não sabe da nota que vai tirar. [...]** **Aí, no instante terminei a tarefa porque foi muito fácil pra mim, a tarefa foi muito fácil.** [...] tia disse que na prova todo mundo larga cedo porque é só pra fazer a prova, mas tia ... eu fiquei muito feliz, porque tia disse que vai fazer a prova **fazer atividade.** [...] **Se eu tirar uma nota baixa, os outros alunos vão ficar dizendo que eu tirei uma nota baixa porque eu não estudei, sendo que eu estudei.** (THAÍS).

Nesse extrato da narrativa de Thaís, notamos que, ao contrário de Iara, – que apesar de ter tido esquecimento ao ver a prova, não passou a associar o instrumento a algo negativo ou ruim – a partir da forma como aquele acontecimento “tirar nota baixa” a afetou, fez com que ela atribuísse à prova como algo ruim (“**eu não acho muito bom prova não, sabe?**”; “**é muito ruim a pessoa fazer prova**”). Diante disso, entendemos que essa associação da prova a algo ruim, no caso dessa criança, está diretamente relacionada ao resultado, que vem através da nota. Isso pode ser confirmado quando ela diz: “a pessoa **não sabe que nota vai tirar**”.

---

<sup>15</sup> Item 3.4. Os Instrumentos de Avaliação Utilizados nas Experiências das Crianças Durante o Ciclo de Alfabetização.

A preocupação dessa criança em relação ao resultado da prova, visto que ela objetiva “notas altas”, pode ser compreendido a partir de Perrenoud (1999) quando explica que “Na medida em que a excelência é o produto de um *trabalho*, o aluno dosa seu esforço em função das necessidades do momento” (p. 43). Mais uma vez, percebemos que a vivência de Thaís em relação a prova, a afetou de forma a impedir que ela entendesse a prova como um instrumento que lhe possibilitaria aprendizagens, mas direcionou seu entendimento em relação a prova de modo a considerar apenas o seu resultado, a “nota alta”, que daria a falsa impressão de “excelência” das aprendizagens.

Como vimos, a expectativa de Thaís em torno das “notas altas” ou pela “excelência”, como disse o autor, parece ser o motivo causador da tensão com que ela lida com o instrumento de avaliação prova. Além disso, conforme vimos no extrato anterior de sua narrativa (“Se eu tirar uma nota baixa, **os outros alunos vão ficar dizendo que eu tirei uma nota baixa porque eu não estudei**, sendo que eu estudei”), essa criança demonstra ser afetada por uma certa “cobrança” por parte de seus pares, seus colegas de classe, em relação à nota.

Essa “cobrança” que as próprias crianças vivenciam e parecem reproduzi-las nas suas relações de interação umas com as outras, sinaliza a presença implícita de um discurso histórico sobre a avaliação da aprendizagem, mais especificamente sobre os resultados da avaliação, ou seja, evidencia um já dito, que, nesse caso, refere-se a analogia entre os resultados da avaliação e as capacidades ou incapacidades do sujeito, determinando que aquele sujeito que tem “bons resultados” é inteligente, é capaz, já o sujeito que não consegue ter “bons resultados”, não é inteligente, é incapaz. Esse discurso, que parece permear intensamente as relações entre as crianças ouvidas no contexto escolar pesquisado, implica no engajamento delas em uma “competição pela excelência”, a qual, conforme Perrenoud (1999), se baseia nas vivências das crianças no contexto escolar, especialmente no que se referem à avaliação e seus resultados, determinando as expectativas das crianças pelas “notas altas” bem como a intensidade de seus esforços para atingirem esse objetivo, não necessariamente considerando as aprendizagens.

Já quando o ato de avaliação envolve outro instrumento de avaliação, como tarefa, por exemplo, Thaís demonstra tranquilidade na sua realização (“eu fiquei feliz, porque tia disse que vai fazer a prova e **fazer atividade**”). Ser avaliada através de outra atividade parece não provocar nenhuma tensão nessa criança, como acontece quando ela faz prova. Assim, percebemos que, Thaís revela através de sua narrativa que a nota é o que lhe deixa tensa e, aparentemente, preocupada no que se refere à prova, como foi visto anteriormente. Já no caso de fazer outra atividade que não seja a prova, ela parece tranquila, pois, relaciona a atividade realizada à ausência de um resultado como a nota, que seria o motivo da sua tensão.

Enquanto Thaís, apesar de evidenciar suas vivências com a avaliação, diz não saber sobre ela, Lucas, em sua narrativa, revela o sentido de aprovação quando se refere à avaliação da aprendizagem, pois segundo ele: “Avaliação... é **se a pessoa passa na prova já é avaliação**”. Além disso, ele afirma que isso foi dito por sua professora, como pode ser mais bem visto a seguir:

Eu lembro que ela fazia umas **tarefas** de Português muito difícil. É... **Eu num gostava não quando ela [a professora] pedia prá eu ler<sup>16</sup>, que eu só sabia ler mais ou menos, aí eu ficava com vergonha, e confundia tudo... Lá todo mundo já lia... [...]** **Eu gosto das tarefas que ela faz.** [...] De atividades **teve antes de ontem e ontem prova:** Português e Matemática. Foi bom, foi facinha. Quando eu vim prá escola eu nem lembrava que eu ia fazer prova, **mas foi boa a prova. A de Matemática que foi a mais fácil.** [...] **Avaliação... É se a pessoa passa na prova já é avaliação. As provas de antes de ontem e ontem, a professora disse que era avaliação. Eu pensei que era difícil, mas era fácil.** No final eu **fiquei de boa, achei fácil. Eu achei bom,** fiquei feliz. (LUCAS).

Quanto ao modo como vivencia o ato de ser avaliado, percebemos que, para Lucas, muda dependendo do instrumento de avaliação utilizado. Enquanto que para Iara a prova provocou esquecimento e para Thaís tensão, para Lucas era bem diferente, pois ele via a prova de forma diferente, a achava fácil. Percebe-se ainda que ele demonstra outra maneira de vivenciar o ato de avaliação, que, nesse caso, se refere às tarefas, que ele diz gostar. Porém, quando o instrumento de avaliação utilizado era a percepção/audição da leitura (oralidade), Lucas narra: “**Eu num gostava não quando ela [a professora] pedia prá eu ler, que eu só sabia ler mais ou menos, aí eu ficava com vergonha, e confundia tudo... Lá todo mundo já lia**”.

O fato de ainda ler “mais ou menos”, o que parece querer dizer que ainda não lia tão bem como a maioria de seus colegas de classe, fazia com que ele não gostasse de vivenciar o ato de avaliação quando envolvia a leitura, tendo-se em vista que, para ele, fazer leitura seria uma forma de se expor, e possivelmente ser ridicularizado (ALMEIDA; FRANCO, 2011) pelos seus próprios colegas na sala de aula, pois “**Lá todo mundo já lia**”, e aparentemente, apenas ele ainda estava desenvolvendo essa aprendizagem.

Essa vivência de Lucas em relação ao ato de ser avaliado no que se refere à leitura nos remete, assim como aconteceu na vivência de Thaís no tocante às “notas altas”, ao que Perrenoud (1999) chama de “competição pela excelência”. Diante dessa competitividade, o autor sinaliza ainda que algumas crianças podem vivenciar determinadas situações em relação à avaliação limitando-se a fazer o que é necessário, como que o fizesse por mera obrigação.

---

<sup>16</sup> Quando as crianças se referem a leitura, entendemos que o instrumento de avaliação é a percepção/audição da leitura (oralidade), a qual é o objeto da avaliação.

Sendo assim, no caso narrado por Lucas, o ato de avaliação no que se refere à leitura parece não ter a finalidade da melhoria e continuidade de suas aprendizagens, mas alude à uma atividade que tem apenas que ser feita.

No que se refere ao ato de avaliação envolvendo a prova, diferentemente de Iara que vivenciou o esquecimento, e de Thaís que a associa a algo ruim devido a vivência com a “nota baixa”, Lucas diz que “**Foi bom**” porque a prova “**foi facinha**”, “**foi boa a prova**. A de Matemática foi a mais **fácil**. [...] **Eu pensei que era difícil, mas era fácil**. No final eu fiquei de boa, **achei fácil. Eu achei bom**, fiquei feliz.”. Essa criança, a partir de sua narrativa, demonstra vivenciar situações que envolvem o instrumento prova tranquilamente, sem associá-lo à acontecimentos diferentes dos que vivenciou com as tarefas.

Quando se refere à prova, em alguns momentos de sua narrativa, percebemos que Lucas sinaliza a realização de provas em dias sequenciados. Isso também foi notado em alguns momentos em que estivemos na Escola Lugar de Aprender, quando em instantes antes ou depois da realização das entrevistas narrativas com as crianças, tínhamos contato direto com a dinâmica da escola e até conversas informais com algumas crianças e professoras e funcionários da escola. Nesses instantes em que interagimos com o contexto de investigação, ouvimos tanto crianças como professoras comentando sobre a “semana de provas”.

Embora não entendendo no exato momento em que ouvimos esses comentários, que a referida “semana de provas” se tratava de um acordo tácito existente na escola, pudemos compreender isso posteriormente e, além disso, confirmamos em conversas informais com algumas das professoras que se tratava de uma forma de a escola dar uma satisfação aos pais, dando-lhes acesso aos resultados das provas que são realizadas geralmente na última semana de cada bimestre, assim como acontecia no sistema seriado.

Após a realização e a transcrição das entrevistas com as crianças, pudemos novamente confirmar a existência do referido acordo tácito, dessa vez a partir das narrativas das crianças, como podemos ver no extrato a seguir, no qual Lucas diz: “**teve antes de ontem e ontem prova: Português e Matemática**. [...] **As provas de antes de ontem e ontem**, a professora disse que era avaliação”. No caso desse extrato da narrativa de Lucas, pudemos perceber que provas foram realizadas em dois dias seguidos. Outra confirmação da existência do acordo tácito, “semana de avaliação”, na escola campo desta pesquisa pode ser notada, de maneira ainda mais detalhada no que se refere à realização de provas durante uma semana, no extrato da narrativa de Iara, quando ela narra suas vivências em relação aos instrumentos<sup>17</sup> de avaliação.

---

<sup>17</sup> Item 3.4. Os Instrumentos de Avaliação Utilizados Durante o Ciclo de Alfabetização

Dando continuidade à análise na narrativa das crianças em relação ao ato de avaliação, trazemos a narrativa de Théo. Essa criança narra vivências semelhantes as que foram narradas por Thaís, já apresentadas anteriormente, pois ele afirma não conhecer o que é avaliação. Enquanto ela, Thaís, já tinha pelo menos escutado o termo avaliação, ele ratifica desconhecê-lo afirmando: **“nunca ouvi essa palavra”**. Apesar disso, podemos perceber a partir de sua narrativa que ele diz sobre algumas de suas vivências em relação ao ato de ser avaliado, como podemos ver a seguir:

**Eu gostava mais quando ela [professora] fazia tarefa de Matemática e de Português. [...] Elas (professoras) num faz nenhuma avaliação. Num sei não. Eu nunca ouvi essa palavra (risos)...** Nenhuma professora nunca me disse o que era isso. [...] Quando **tinha prova** era bom.... Mas um pouquinho agoniado. **Porque quando tem um monte [de provas] eu fico agoniado e faço quase tudo errado.** (THÉO).

Assim como as demais crianças citadas (Iara, Thaís e Lucas), Théo, aparentemente, vivencia o ato de ser avaliado em relação à tarefa tranquilamente e, inclusive diz que **“gostava mais quando ela [professora] fazia tarefa”**. Contudo, quando se trata da vivência com a prova, Théo, assim como Iara e Thaís, demonstra que ficava agoniado e em consequência disso, fazia **“quase tudo errado”**. Mais uma vez, percebemos que, para algumas das crianças, como foi o caso de Iara (esquecimento), e agora o de Théo (agoniado), fazer prova causa uma espécie de paralização, de bloqueio (ALMEIDA: FRANCO, 2011). O que, conforme os autores, pode estar relacionado ao “temor do fracasso”, ou seja, o medo de não atingir as expectativas que tanto a própria criança, como sua família, como a comunidade escolar depositam no resultado esperado através do instrumento prova, que, como já anunciamos anteriormente, não necessariamente a expectativa pela nota tem relação com a aprendizagem das crianças.

Se aproximando do que foi anteriormente narrado por Lucas, em relação ao ato de avaliação envolvendo prova, Laura aparenta gostar de fazer prova, mas o motivo era, segundo ela: **“porque a gente vai sair cedo, porque vai fazer prova”**. Além disso, essa criança expressa certa expectativa em relação à prova, uma vez que ela fica pensando “que a prova pode tá difícil, tem vez que eu penso que ela tá fácil”. Essa expectativa em relação ao ato de avaliação, conforme Almeida e Franco (2011), geralmente é motivada pelo fato de as crianças não saberem o que o (a) professor(a) vai avaliar. A diante, vemos o extrato de narrativa de Laura:

Eu lembro que eu **não gostava de umas tarefas de Matemática** que ela passava, porque **eu achava tudo difícil [...]. Quando elas [professoras] olhavam a tarefa no caderno, se tava certo ou se tava errado, eu acho que elas me avaliavam.** [...] Quando eu venho **fazer prova, eu venho feliz porque a gente vai sair cedo, porque vai fazer prova...** Aí eu penso que **a prova pode tá difícil, tem vez que eu penso que ela tá fácil.** (LAURA)

Para essa criança, o sentido de avaliação parece ser o mesmo percebido na narrativa de Iara, o de acompanhamento, pois Laura diz que: “Quando **elas [professoras] olhavam a tarefa no caderno**, se tava certo ou se tava errado, **eu acho que elas me avaliavam**”, sinaliza que ela percebe que a avaliação não ocorre somente quando se faz a prova em um dia marcado para isso, mas acontece todos os dias na sala de aula. O entendimento demonstrado por Laura nos remete às contribuições de Silva (2008) quando afirma que a avaliação precisa ser “Constante para acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na rotina escolar” (p. 15). O que corrobora com a ideia de que a avaliação não se trata de um momento final, pois “Avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna” (MÉNDEZ, 2002, p. 17). Assim, a avaliação se trata de um processo que implica o acompanhamento intencionando as aprendizagens.

Entretanto, percebemos que o sentido de avaliação, acompanhamento, revelados nas narrativas de Iara e Laura, mesmo sendo entendidos a partir do termo “acompanhamento” nos dois casos narrados, apresentam-se sentidos diferentes. Enquanto no caso da narrativa de Iara, não identificamos enunciados que nos possibilitassem entender que o sentido de avaliação como acompanhamento fosse apenas aparente, no caso de Laura, embora aparentando a ideia de que se referiria às suas aprendizagens, o sentido de “acompanhamento” atribuído por essa criança à avaliação não parece ter essa finalidade, visto que, conforme sua narrativa aponta, “elas [professoras] olhavam a tarefa no caderno, **se tava certo ou se tava errado**”, logo, o que se pretendia ao olhar a tarefa no caderno, parece que não era entender ou valorizar o raciocínio que a criança construiu ao realizar a tarefa, mas mostrá-la o que estaria “certo” e o que estaria “errado”, para que, possivelmente, fosse refeito. Dessa forma, conforme Almeida e Franco (2011), a avaliação estava sendo restringida apenas a mostrar o que a criança não aprendeu, impedindo-a de aperfeiçoar seu aprendizado.

Diferentemente das demais crianças, Ana parece associar as tarefas à sua aprendizagem quando ela diz “**tia passa muita tarefa, aí eu aprendo muito**”. Contudo, quando se refere à prova, a sua narrativa se assemelha as de Iara e Thaís, quando afirma que “**A única que eu tive medo foi hoje, que ela passou a prova**”. O “medo de prova” aparece com recorrência nas narrativas de três das seis crianças e, geralmente, é motivado por dois aspectos: ou por não saberem o que o(a) professor(a) vai avaliar, ou por se preocuparem com anota que virá como resultado (ALMEIDA; FRANCO, 2011; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2010). O que foi narrado por Ana pode ser observado no extrato de sua narrativa, a seguir:

**Eu gosto quando tia passa muita tarefa, aí eu aprendo muito.** Eu gosto de todas as tarefas que ela passa. **A única que eu tive medo foi hoje, que ela**

**passou a prova, [...] Eu comecei a fazer avaliação no 1º, fiz no 2º e agora no 3º ano.** Lembro muito não. Por causa que eu não tenho muita cabeça pra lembrar das coisas... Eu lembro que **tem dias que a professora passa uma tarefa e no outro dia ela passa outra tarefa.** É um pouco complicado... Eu acho que ela não compara, num sei... Eu acho que ela pega o ditado, por exemplo, aí vê as palavras de ontem, aí se eu errar de novo, ela não ia escrever nada, ela só ia ver pra nós aprender também as palavras. [...] **Nós tudo faz avaliação na sala...** É pouca coisa também que nós faz na sala... **Acho que é legal porque é uma coisa boa, porque todo mundo aprende.** A gente faz as atividades também na sala, todo mundo junto. (ANA).

Nesse extrato da narrativa de Ana entendemos também que ela demonstra saber que vinha sendo avaliada durante o Ciclo de Alfabetização. Isso pode ser percebido quando ela diz “**Eu comecei a fazer avaliação no 1º, fiz no 2º e agora no 3º ano**”. Além disso, ela demonstra entender que a avaliação faz parte do cotidiano e não é vivenciada somente através do instrumento prova, pois ela explica “**tem dias que a professora passa uma tarefa e no outro dia ela passa outra tarefa**”. Ana também demonstra o entendimento de que a avaliação não é feita somente pela sua professora, mas que toda a turma faz avaliação na sala de aula, “**Nós tudo faz avaliação na sala**”.

A narrativa de Ana permite também o entendimento de que ela percebe a avaliação como algo que proporciona a aprendizagem, como o que é proposto por Méndez (2002), pois ela diz: “**Acho que é legal porque é uma coisa boa, porque todo mundo aprende**”. Diante de tudo o que a narrativa dessa criança nos permitiu perceber, compreendemos que Ana atribui à avaliação da aprendizagem o sentido de meio de aprendizagem, pois ela a reconhece como elemento que permite o desenvolvimento da aprendizagem. Esse sentido atribuído à avaliação por Ana segue a direção das contribuições do referido autor, o qual defende que a avaliação tem por finalidade a aprendizagem dos sujeitos, e para tanto, se coloca a serviço dessa aprendizagem, sendo em si mesma um meio para que ela aconteça no processo de ensino-aprendizagem (IBID.).

Tendo discutido, a partir das narrativas das crianças em relação ao ato de avaliação, a diante discutimos também com base em suas narrativas sobre a correção, o diálogo e as contribuições em relação a essa correção.

#### **4.2 A correção, o diálogo e a contribuição em relação a essa correção no olhar das crianças**

Para darmos início à discussão proposta neste item, retomamos o objetivo específico desta pesquisa que pretendeu identificar, a partir das narrativas das crianças, como se dava a correção, o diálogo e a contribuição em relação a essa correção. Para tanto, tomamos por base a natureza formativa da avaliação proposta para o Ciclo de Alfabetização, entendendo que a

avaliação se dá mediante as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar, tendo por finalidade a continuidade das aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999).

No processo de avaliação, o diálogo se faz imprescindível, pois, conforme Méndez (2002), ele desempenha uma função formativa importante. Isso acontece quando o diálogo “facilita a descoberta do conhecimento que, pouco a pouco, vai sendo construído” (IBID., p. 120). Assim, entendemos que a função formativa do diálogo permeia o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo especialmente no que se refere à correção, visando a continuação das aprendizagens dos sujeitos inseridos nesse processo interativo (HOFFMANN, 2005).

Assim, partimos do entendimento da correção não como a mera sinalização dos “erros” ou “acertos” das crianças em suas respostas, mas enquanto a análise das possíveis hipóteses construídas pelas crianças para chegar a descoberta dos resultados (HOFFMANN, 2014). Análise que requer o diálogo entre criança e professor(a), visto que esses sujeitos estão inseridos no ensino-aprendizagem, que é um processo que possibilita a construção mútua de conhecimentos e para isso, requer a intensa relação entre os sujeitos nele envolvidos (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Embora entendendo a correção como parte do processo de avaliação da aprendizagem, que se dá de forma interativa e dialógica buscando a compreensão da construção de hipóteses pelas crianças, partimos da consideração de que a correção pode acontecer de diferentes formas no cotidiano da sala de aula, inclusive, formas que podem se distanciar do nosso entendimento. Diante disso, buscamos compreender nas narrativas das crianças como elas percebem as correções e suas possíveis contribuições e como o diálogo acontece nesses momentos.

Iniciamos a análise pela narrativa de Théo, e notamos que ele menciona a correção apenas na prova, não falando de suas vivências com a avaliação, no que se refere à correção, em relação a outros instrumentos de avaliação. Entendemos que isso se dá devido ao fato de a prova ser muito importante e marcante para essa criança, como veremos, aprofundadamente, nos itens<sup>18</sup> que tratam dos instrumentos de avaliação e do(s) papel(is) da avaliação. A seguir, vemos o extrato de sua narrativa:

**Aí quando eu erro, eu apago e faço de novo.** Eu faço a prova, **entrego a ela [a professora], aí depois ela corrige e devolve**, depois eu vejo o que eu acertei e o que eu errei. **Ela só ‘amostra’, aí ela diz: “olha, tá errado, vá ajeitar de novo!”**, e quando eu errar mais uma vez, **ela não dá mais pra responder. [...]** **Aí depois que ela [a professora] entrega tudo [as provas],**

---

<sup>18</sup> Itens: 3.4. Os Instrumentos de Avaliação Utilizados nas Experiências das Crianças Durante o Ciclo de Alfabetização e 3.5. O(s) Papel(is) da Avaliação da Aprendizagem nas Narrativas das Crianças.

**em outro dia, aí eu levo prá guardar em casa. Eu tenho um monte guardada lá (risos). (THÉO).**

Pudemos notar, por meio da narrativa de Théo, que durante a prova, a professora permitia a correção, uma única vez. Caso ele “errasse” novamente, não era mais permitido corrigir. Percebemos também que a correção que acontecia durante a prova, não se baseava na análise de possíveis hipóteses construídas pela criança, mas na sinalização de “erros”, pela professora, como é narrado por Théo: **“Ela só ‘amostra’, aí ela diz: ‘olha, tá errado, váajeitar de novo!’**, e **quando eu errar mais uma vez, ela não dá mais pra responder”**. Essa forma de correção nos remete à contribuição de Méndez (2002), quando explica que, acontecendo dessa forma, a correção “limita-se a destacar o erro em si, mas não contribui para entendê-lo” (p.121). Além de não possibilitar contribuir para entender o “erro”, a correção vivenciada por Théo caracterizou como “estática e frenadora”, nas palavras de Hoffmann (1995, p. 79), tendo em vista a ausência do diálogo, da argumentação e contra argumentação nessa vivência.

Ainda se referindo à correção da prova, Théo narra que após o recolhimento do instrumento, a professora faz a correção e, **“depois que ela [a professora] entrega tudo [as provas], em outro dia, aí eu levo prá guardar em casa”**. O que sinaliza não ter havido diálogo nem mesmo após a correção da prova pela professora, para que as crianças pudessem compreender o porquê dos possíveis “erros” cometidos. Assim, diante da narrativa de Théo, percebemos que a correção em suas vivências no cotidiano escolar não se referia a um momento de diálogo, pois não havia análise em relação às respostas que ele construía. Distanciadas da análise, as vivências dessa criança com a avaliação, parecem ter sido pautadas em momentos de “submissão às correções”, o que “obstrui, impede, a relação dinâmica necessária ao momento do diálogo” (LOC. CIT.). Podendo, assim, ter impedido a correção de ser um momento formativo, que possibilitasse a aprendizagem da criança.

Diferentemente do que foi narrado por Théo em relação às suas vivências com a correção, que deu ênfase somente ao instrumento prova, Iara, em sua narrativa, se referiu à correção da tarefa. Como podemos ver no extrato da narrativa de Iara:

Todo mundo **quando terminava a tarefa**, ela mandava **fazer aquela filona prá corrigir tudinho**, aí quando tava certo ela dizia “pode ir sentar”, o que num tava, ela mandava sentar prá fazer de novo, **ela dizia o que tava errado e o que tá certo. [...] Ela ajudava. Aí o que eu não sabia, eu ia lá e dizia que eu tô com dúvida, aí ela ia e me ensinava. Ela ia lá na minha banca... [...] A professora desse ano, quando a gente erra, ela bota um pontinho prá estudar bem, prá ver se tá certo. Se não tiver ela vai, vai me ensinando mais. Em toda atividade. (IARA).**

Na correção da tarefa, Iara narra que se fazia uma fila para a correção. Contudo, a correção era feita somente pela professora que **“dizia o que tava errado e o que tá certo”**. Como já vimos anteriormente, a correção que intenciona apenas sinalizar os “erros” sem que haja uma análise do que foi construído pela criança mediante uma relação dialógica, é “estática e frenadora”, não tendo a finalidade de contribuir para a aprendizagem da criança, mas de classificá-la.

Contudo, Iara, na continuidade de sua narrativa afirma que **“Ela [professora] ajudava. Aí o que eu não sabia, eu ia lá e dizia que eu tô com dúvida, aí ela ia e me ensinava. Ela ia lá na minha banca”**. Embora, essa criança não necessariamente diga que havia o diálogo na correção da tarefa, ela indica que existia uma relação de interação entre ela e sua professora nos momentos em que as dúvidas surgiam. Entretanto, em sua narrativa, Iara não dispôs elementos que nos permitissem entender se naquela possível interação ocorria uma análise sobre aquilo que ela construiu como resposta à tarefa ou se a professora apenas apontava os eventuais “erros” para que ela refizesse a tarefa.

Em outro momento de sua narrativa, Iara se refere à sua atual professora para narrar vivências com a correção, segundo ela: **“A professora desse ano, quando a gente erra, ela bota um pontinho prá estudar bem, prá ver se tá certo. Se não tiver ela vai, vai me ensinando mais. Em toda atividade”**. O fato de que a professora “bota um pontinho”, parece uma forma de sinalizar o “erro”, pois se era “prá estudar bem, prá ver se tá certo”, quer dizer que a resposta ainda não estava no *padrão esperado*, visto que, como confirmado por Iara, “Se não tiver [“certo”] ela vai, vai me ensinando mais”. Quando dissemos *padrão esperado*, nos referimos ao que é explicado por Hoffmann (2014) em relação à correção, a qual, tradicionalmente, “sugere que precisa dar as respostas que o professor espera” (p.71). Sendo assim, entende-se que quando Iara narra que “ela [professora] vai, vai me ensinando mais”, parece que a resposta construída pela criança estava sendo adequada àquela esperada pela sua professora.

Em outro momento de sua narrativa, Iara, ao narrar suas vivências no que se refere à correção, sinaliza que, além de recorrer à sua professora quando tem alguma dúvida, como vimos anteriormente, recorre também à uma colega de sua turma, a quem chama de “amiga”, como podemos ver no extrato a seguir:

Eu respondo sozinha. **Aí quando eu não sei, aí uma amiga que me ensina.** Quando eu mostro a ela, ela ver se tá certo ou se tá errado, se tá certo ela deixa a gente conversar um pouquinho. Aí quando não tá certo, aí ela manda eu estudar bem pra ver se tá tudo certo. Se não tiver, é prá mostrar a ela. Ela manda lê prá depois responder. Ela [professora] mostra aonde tá o erro. Ela já vai, quando a pessoa vai entregando a ela, aí ela diz “tá errado, olha aqui esse

erro, você vai lá na sua banca e vai estudar”. [...] **Na prova ela [a professora] já dá a nota logo pronta, aí depois ela entrega a todo mundo e ela manda a gente ver em casa.** Ela manda a gente ver em casa o que tá errado, prá gente pensar na cabeça e ver o que tá certo e o que tá errado. **A prova fica guardada em casa.** (IARA)

O fato de Iara recorrer a uma “amiga” para auxiliá-la na compreensão de alguma atividade, remete à ideia de interação entre as crianças, que estão em uma relação de “igualdade” no sentido de serem estudantes. Nessa relação entre “iguais”, nas palavras de Hoffmann (2014), a criança “Muitas vezes compreende mais rápido o que não entendeu por meio da discussão com os colegas” (p. 74). Dessa forma, a interação, o diálogo e a construção de hipóteses pelas crianças que vivenciam juntas a atividade, parece contribuir para as suas aprendizagens, visto que, às vezes, a interação entre colegas, ou “amigas” de turma, como disse Iara, facilita suas compreensões.

Do mesmo modo que narrado por Théo, Iara afirma que após a devolutiva da prova, ou seja, já corrigida pela professora, a prova é levada para casa. O que parece sinalizar que, no caso dessa criança, também não há diálogo na correção desse instrumento de avaliação, pois não há a correção na sala de aula, havendo somente a que é feita pela professora, que sinaliza os “erros”. Ao narrar suas vivências com a correção da prova, Iara enuncia um aspecto que não foi comentado por Théo, ela diz que “Na prova ela [a professora] **já dá a nota logo pronta**”, o que pode indicar a sua expectativa em relação à nota da prova.

Diferentemente de Théo, Lucas ao narrar suas vivências com a avaliação da aprendizagem em relação à correção, cita o caderno para se referir à tarefa ou atividades nele realizadas. Contudo, a correção do caderno parece ser feita buscando-se a *resposta esperada* pela professora, como vimos no caso de Iara, pois Lucas narra que “ela [professora] manda apagar e fazer de novo”. Como podemos ver a seguir no extrato de sua narrativa:

**A gente corrige quando é no caderno, ela manda apagar e fazer de novo, aí eu vou fazer de novo sem gosto, mas na prova a gente não faz de novo não, só leva e guarda em casa.** [...] Eu levava o caderno de volta prá minha banca e **apagava o que tava errado começava fazer tudo de novo.** Aí era chato, **eu ficava meio sem vontade de fazer, mas fazia...** Eu percebo onde tá o erro porque **ela [a professora] ajuda também, ela mostra assim com a caneta,** aí eu vou fazer de novo. É ruim. [...] (LUCAS).

Percebemos que, para essa criança, a correção é algo que lhe traz (re)trabalho, o que lhe gera um certo desconforto, visto que ele vai “fazer de novo sem gosto” e diz que “ficava meio sem vontade de fazer” ou achava “ruim”. Além disso, Lucas narra que sua professora “**ajuda também, ela mostra [o “erro”] assim com a caneta**”, ele diz que só percebia o “erro” após o apontamento pela professora. Desse modo, sendo vivenciada como momentos de sinalização

dos “erros”, a correção enquanto parte da avaliação estava restringindo-a apenas a mostrar o que a criança não aprendeu, impedindo essa criança de aperfeiçoar seu aprendizado (ALMEIDA; FRANCO, 2011).

Nas suas vivências com a correção, Lucas também se referiu ao instrumento prova. Assim como foi narrado por Théo e Iara, ele diz: “mas na prova a gente não faz de novo não, só leva e guarda em casa”. De igual modo ao que foi narrado pelas outras duas crianças, Iara e Théo, Lucas sinaliza não haver correção referente à prova vivenciada na sala de aula, visto que, segundo ele “a gente não faz de novo não”, evidenciando também que a correção da prova é feita apenas pela professora, que aponta os possíveis “erros”.

Ana, ao narrar suas vivências em relação à correção, menciona um acontecimento em que foi realizada uma correção na sala de aula devido a um “erro” cometido pela maioria das crianças de sua turma em uma prova. Sendo Ana e Lucas da mesma turma, 3º ano B, e tendo a mesma professora, percebemos que a percepção de cada um é diferente com relação ao modo como veem o momento da correção, visto que mesmo fazendo referência a uma questão de uma prova, instrumento de avaliação tão recorrente na narrativa de Lucas, essa correção não foi mencionada por ele. Já no caso de Ana, a correção da questão que havia sido respondida na prova foi algo que teve lugar em suas lembranças.

Conforme as palavras dela, **“Na prova todo mundo errou uma questão, aí tia disse assim: ‘Todo mundo errou essa questão!’ Aí ela [a professora] passou no quadro. Aí todo mundo foi fazer de novo”**. Essa vivência da correção de uma prova na sala de aula parece ter possibilitado outras oportunidades de aprendizagem às crianças, visto que elas puderam refletir sobre a questão. O que nos remeteu à contribuição de Rabelo (2009), em relação ao entendimento da prova como sendo também um bom instrumento de aprendizagem, contudo, o autor ratifica que:

Para isso seria conveniente, por exemplo, que, após a sua correção, antes de ser-lhe atribuída uma nota ou conceito, o aluno tivesse oportunidade de refazê-la, atentando para possíveis observações feitas pelo professor e, é claro, sendo valorizado por esse *refazer a prova*, enquanto processo e não apenas enquanto produto (p. 19).

O refazer da prova seria, assim, mais uma oportunidade de aprendizagem às crianças, além disso, a prova poderia ser olhada como um instrumento que é parte do processo de construção de conhecimento, e não como tendo um fim em si mesma.

Ainda sobre a vivência da correção da prova na sala de aula, Ana, em outro momento de sua narrativa, mostra que aquela forma de correção não era habitualmente realizada em sua turma, como pode ser percebido quando ela diz: **“Aí quando ela entrega a prova, aí nós**

**entrega a ela. Aí ela corrige tudinho**”, o que mostra que, geralmente, a prova é corrigida somente pela professora e depois devolvida às crianças, como foi narrado pelas três crianças: Théo, Iara e Lucas, anteriormente. No extrato a seguir, Ana além de trazer a vivência com a correção da prova pela professora, já mencionada, enuncia como vivência a correção em outros momentos, como pode ser observado:

Quando ela [a professora] fala que eu errei uma questão, eu fico um pouquinho triste, mas depois **eu apago tudinho e faço de novo**, aí depois ela [a professora] fala: “Se você lê muito bem, **você aprende**. Agora... **Você acerta a questão**”. **Aí quando ela entrega a prova, aí nós entrega a ela. Aí ela corrige tudinho, aí depois ela fala: “Venha olhar as provas!”**, aí depois, **quando nós olha, nós devolve a prova pra ela, aí quando nós olha, aí... Aí ela dizia assim, aí nós olhava pra ver que questão tava errada.** (ANA).

Nesse extrato de sua narrativa, Ana diz ficar “um pouquinho triste” quando sua professora fala que ela “errou”, mas logo se propõe a refazer, pois parece ser incentivada pela professora a aprender mais, pois diz: (“aí depois ela [a professora] fala: “Se você lê muito bem, **você aprende**”). Nessa vivência de Ana com a correção, parece haver a interação entre criança e professora podendo haver também espaço o diálogo entre elas, contudo, não há nesse extrato da narrativa de Ana, enunciados que nos permitam a confirmação da abertura dessa possível interação entre elas para o diálogo, o que possamos encontrar, talvez, em outros extratos de sua narrativa.

Outro ponto que merece destaque na narrativa de Ana, em relação à correção, é a recorrência à família, tanto para mostrar o que “errou” ou “acertou” quanto para pedir ajuda na correção de atividades, como visto a seguir:

**Aí quando eu chego em casa: “mãe, pai eu acertei essa questão!”** Aí eles diz: “**Isso, filha! Estuda mais que você consegue!**” [...] **quando é prova eu chego em casa, começo a estudar de novo, aí eu coloco a resposta certa e mostro pro meu pai , aí ele diz se eu acertei tudo... Aí disse que eu podia levar de volta pra mostrar pra professora que eu já tinha corrigido o que estava errado na prova. Aí, um dia eu levei prá escola e a professora disse que eu tinha que fazer isso mesmo, tinha que lê de novo, perguntar pros meus pais, até conseguir acertar a resposta.** (ANA).

No caso narrado por Ana, a família além de ajudar na realização de tarefas, cumpre também o papel de incentivadora da criança (“Isso, filha! Estuda mais que você consegue!”), estimulando-a a “estudar mais”, persistir. Essa relação de Ana com sua família, de acordo com o que ela narra, também se articula com a interação com sua professora, que também a incentiva, como poder ser percebido quando Ana diz: “Aí, um dia eu levei prá escola e **a professora disse que eu tinha que fazer isso mesmo, tinha que lê de novo, perguntar pros meus pais, até conseguir acertar a resposta**”. Contudo, percebemos que no caso de Ana, a relação entre criança-

família-escola(professora), na verdade vem se apresentando como uma forma de auxiliar a criança “até conseguir a resposta certa”, o que não necessariamente quer dizer que houve aprendizagem para Ana.

Assim, na narrativa de Ana evidencia-se que a preocupação investida nessa relação criança-família-escola(professora) não teve como finalidade a aprendizagem da criança, mas no fato de ela “conseguir a resposta certa”, como foi dito por Ana. Isso pode ser comprovado quando Ana diz: “quando é prova eu **chego em casa, começo a estudar de novo, aí eu coloco a resposta certa e mostro pro meu pai, aí ele diz se eu acertei tudo**”. Ao que parece, o que essa criança busca, na verdade, é a *aprovação dos adultos* com quem convive em relação às suas atividades escolares, pois, de acordo com Almeida e Franco (2011), as crianças, enquanto estudantes, “Em síntese, precisam perceber o quanto a sociedade está aprovando seu trabalho; e para eles a sociedade é representada, dentro do universo escolar, principalmente pela figura do professor e pelos colegas” (p. 31). Nesse sentido, os autores ainda chamam a atenção para o fato de que os efeitos da avaliação extrapolam as relações estabelecidas no ambiente escolar, tendo em vista que “Muitas das discussões familiares durante as refeições, por exemplo, giram em torno do rendimento escolar das crianças e dos adolescentes” (LOC. CIT.).

Assim, evidencia-se que no cerne da relação entre criança-família-escola (professora), reside um interesse que parece ser comum à todos: os resultados da avaliação, os quais, não necessariamente fazem referência à qualidade do processo ou às aprendizagens das crianças (PERRENOUD, 1999). Ainda tratando da recorrência à família por Ana, percebemos também que isso não se resumia apenas aos pais, mas também englobava as irmãs, especialmente quando a criança estava precisando de “ajuda” em alguma tarefa, como mostrado no extrato a seguir:

Que nem teve um dia que foi uma [tarefa] para casa, aí eu tinha errado, aí foi... foi... foi na escola que eu tinha errado. Aí ela [professora] disse: “deixe pro para casa”, aí eu levei pra casa, **aí eu pedi ajuda pro meu pai e pra minha mãe pra fazer, aí meu pai e minha mãe não sabia essa questão** que era do grandes já, aí minha mãe já é uma pouco velha e meu pai também, **aí eu pedi prá minhas irmãs me ajudarem.** (ANA).

Na narrativa de Ana, é possível perceber que a correção mobiliza além da família, como mostrado em extratos anteriores, todas as crianças na sala de aula. Conforme é narrado por Ana, a participação de todas as crianças na correção parece ser incentivada pela professora, pois “ela [a professora] explicava no quadro”, “ela ia na minha banca e falava”, “Tem dia que ela chama no quadro” e assim, Ana entende que “Ela [a professora] me ajuda a corrigir”. Sendo assim, a professora ajudando “a corrigir”, nas palavras de Ana, parece não haver aquele momento de

mera sinalização de “erros”, mas uma interação que parece abrir espaço para o diálogo, visto que existe a participação das crianças nos momentos de correção. A seguir, Ana narra alguns desses momentos:

**Aí ela passava textinho, nós fazia a atividade, aí ela falava... aí ela [a professora] explicava no quadro, nós fazia... Aí se tivesse errado ela dizia: “apague e faça um pouquinho mais direitinho! ”. . Quando eu não entendia nada, ela ia na minha banca e falava: “aqui você separa as sílabas, aqui você... aí tipo era alface. Aí ela: “O ‘u’ não fica sozinho, fica com o ‘a’”. [...] Hoje a gente viu uma questão que a professora tinha passado e que nós tinha errado. Tem dia que ela chama no quadro, quando é Matemática, ela chama os alunos prá responder a conta no quadro. Ela [a professora] me ajuda a corrigir. (ANA).**

Essas vivências de Ana com a avaliação, mais precisamente com a avaliação em momentos de correção, nos remeteram às contribuições de Méndez (2002), quando pontua que as crianças “Aprendem com a ajuda que lhes oferece o professor através da informação educativamente significativa, esclarecedora e argumentada, nas correções de tarefas e exercícios ou dos exames. A própria correção torna-se texto de aprendizagem” (p. 83). Assim, a avaliação, nos momentos de correção, dá lugar às aprendizagens das crianças no contexto escolar.

Enquanto Ana menciona a recorrência à família, seja em relação à busca pela *aprovação dos adultos* através dos resultados ou em busca de ajuda para realizar alguma atividade, como vimos anteriormente, Thaís, demonstra recorrer à família somente para *mostrar os resultados*<sup>19</sup> da avaliação que obteve através da prova, o que segundo ela acontecia “porque tia não passa de novo outra prova, Aí tem que mostrar a mãe”, ou seja, não havendo a correção da prova na sala de aula com a participação da criança, restava-lhe apenas a opção de levar a prova para casa, podendo, então, rever com o auxílio de sua mãe aquilo que havia feito, como podemos notar no extrato da narrativa de Thaís, a diante:

**Às vezes a professora ajudava, quando eu ficava muito tempo sem conseguir fazer sozinha, aí ela ajudava. Ela chegava ou mandava ficar lá perto dela e ajudava explicando como era a tarefa. Às vezes ela respondia um e eu respondia tudinho o resto. Nas provas, quando terminar todas as provas, ela entrega. Aí a gente ver a nota se tá certo ou errado. [...] Ah, quando tem erro, eu acho ruim porque tia não passa de novo outra prova. Aí tem que mostrar a mãe [...]. Elas não dizia se a gente errou nem corrigia mais não. Porque se a gente errou não tinha como mais corrigir. A pessoa**

<sup>19</sup> A vivência de Thaís com a avaliação no que concerne à correção também remete à contribuição de Almeida e Franco (2011), quando dizem sobre a necessidade da criança que estuda em perceber o quanto a sociedade está lhe aprovando, a qual busca perceber tal *aprovação* através da exposição dos resultados da avaliação que vivencia na sala de aula, tornando-o conhecido principalmente pelo grupo familiar.

**errou, aí tia só explica, dá o corrigido...** quer dizer... ela só... como é que eu posso dizer... ela só entrega a prova [...] (THAÍS).

Conforme é narrado por Thaís, a professora “só entrega a prova”, demonstrando que não havia diálogo no momento da correção. Na narrativa dessa criança, notamos que a correção da prova era feita apenas pela professora, apontando o que estivesse “errado” e explicando como seria o “certo”, o que pode ser notado quando Thaís narra: **“se a gente errou não tinha como mais corrigir. A pessoa errou, aí tia só explica, dá o corrigido”**.

Em sua narrativa, ainda no extrato anterior, Thaís enuncia que **“a professora ajudava, quando eu ficava muito tempo sem conseguir fazer sozinha, aí ela ajudava”, “ajudava explicando como era a tarefa. Às vezes ela respondia um e eu respondia tudinho o resto”**. Nessa vivência de Thaís com a correção, parece ter havido o auxílio de sua professora para que pudesse terminar a atividade, o que remete à contribuição de Perrenoud (1999) ao explicar que **“Auxiliar um aluno a terminar uma tarefa não é certamente, em si, um obstáculo à aprendizagem. Tudo depende da natureza do auxílio prestado”** (p. 85). No caso da vivência narrada por Thaís, o auxílio da professora parece ter contribuído para o seu entendimento em relação à atividade proposta, pois essa criança confirma: **“eu respondia tudinho o resto”**, sinalizando ter compreendido o que se pedia.

Como narrado pelas outras crianças, Laura também menciona que a sua professora não permitia refazer a questão corrigindo-a quando estava “errada” na prova, como segue no extrato de sua narrativa:

Mas tem vez que ela [a professora] pega a prova e faz assim, **bota já lá errado e nem deixa a pessoa ver mais se tem que fazer...** Agora eu me lembrei, ela bota a prova e diz se tá certo, aí ela diz o certo e bota errado. **Ela só mostra o erro na prova, mas a gente não pode fazer de novo pra acertar, ela só diz como é o certo.** (LAURA).

Percebemos que Laura, ao narrar suas vivências com a avaliação no que se refere à correção – assim como foi narrado por Théo, seu colega de turma – 3º ano C – enfatiza somente o instrumento prova. Contudo, como vimos na narrativa dessa criança, no item<sup>20</sup> que trata sobre o ato de avaliação, ela enuncia que **“Quando elas [professoras] olhavam a tarefa no caderno, se tava certo ou se tava errado, eu acho que elas me avaliavam”**, assim, entendemos que, mesmo ela achando que era avaliada através da tarefa, a correção da prova parece tê-la afetado de forma a sobressair-se em suas lembranças ao narrar suas vivências com a avaliação no que se refere a correção durante o Ciclo de Alfabetização.

---

<sup>20</sup> Item 3.1 As Crianças em Relação ao Ato de Serem Avaliadas no Ciclo de Alfabetização.

Talvez essa ênfase dada por Laura ao instrumento prova derive de que, essa criança não aceite o fato de não poder, ela mesma juntamente com sua professora, corrigir as suas provas, o que pode ser confirmado quando essa criança diz: “[A professora] **nem deixa a pessoa ver mais se tem que fazer**”. Esse “fazer” no final da fala de Laura, parece, na verdade, se referir a “refazer” o que poderia estar “errado” na sua prova, mas, a professora “nem deixa mais”, nas palavras de Laura.

Essa vivência de Laura com a avaliação, que demonstra o querer dela em participar da correção da prova, remeteu à contribuição de Méndez (2002), quando discute sobre a avaliação da aprendizagem abordando sua característica *democrática*. Para o autor, essa característica “faz alusão à necessária *participação* de todos os sujeitos que se veem afetados pela avaliação, principalmente professor e aluno, não como meros espectadores ou sujeitos passivos ‘que respondam’, mas que reagem a participam das decisões que são adotadas e que lhes afetam” (p. 15). Assim entendemos que essa criança parece não entender o porquê de poder apenas responder a prova e, porém, não poder participar da sua correção, visto que ali naquele instrumento os registros se tratam de produções pensadas e anotadas por ela. Laura, portanto, parece quer ser olhada como sujeito que pratica a avaliação, e não apenas como alguém que é passivo nesse processo, que somente responde a prova, parece querer que o diálogo permeie suas vivências no processo de avaliação da aprendizagem.

Tendo discutido, sobre a correção, o diálogo e as contribuições dessas correções sob o olhar das crianças, com base nas suas narrativas, discutiremos a seguir sobre o olhar das crianças sobre o “erro” no Ciclo de Alfabetização.

#### **4.3 O olhar das crianças sobre o “erro” no ciclo de alfabetização**

Nesta pesquisa, elencamos como um dos objetivos específicos identificar, a partir das narrativas das crianças, como se deu o tratamento do erro durante suas vivências no Ciclo de Alfabetização. Para tanto, partimos do entendimento de que a natureza da avaliação proposta para o Ciclo de Alfabetização é formativa, ou seja, aquela que se preocupa com a formação das crianças tendo por finalidade suas aprendizagens (PERRENOUD, 1999; MÉNDEZ, 2002).

Entendemos ainda que, a natureza formativa da avaliação possibilita que no processo de ensino-aprendizagem situações como “errar” e “acertar” sejam de igual modo consideradas naturais e proveitosas, visto que, além de serem parte do processo de construção de conhecimentos, o “erro” pode representar a construção de uma nova hipótese pela criança (RABELO, 2009), sendo assim uma nova possibilidade de aprendizagem (ALMEIDA; FRANCO, 2011).

Entretanto, no contexto escolar existem discursos que atribuem o “erro” como “negação do saber”, insinuando que “aquele que erra, não sabe”, os quais influenciam as vivências dos sujeitos no cotidiano escolar (ESTEBAN, 2012). Frente a esses discursos, abordamos a forma como as crianças, sujeitos desta pesquisa, têm atribuído sentidos à avaliação da aprendizagem a partir de como vivenciaram o “erro” na experiência de formação no Ciclo de Alfabetização.

Iniciamos a análise pela narrativa de Ana, criança que parece entender o erro como algo motivador, pois, nas palavras dela, **“o erro estava me dizendo prá mim estudar mais um pouco”**. O que indica também que, para essa criança, o “erro” é visto como uma oportunidade de aprender. Essa forma de ver o “erro”, conforme Almeida e Franco (2011), pode ser motivada na criança quando ela “abandonar a expectativa de não falhar nunca para começar a refletir sobre os próprios erros e aprender por meio deles” (p. 12). Assim, entendemos que olhar o “erro” como uma nova possibilidade de aprender, permite que a criança se distancie da ideia de que teria que “acertar” sempre e compreenda que o “errar” também é parte importante no processo de avaliação.

Ao longo de sua narrativa, Ana aponta vivências com o “erro” nas quais ela demonstra perceber que aprendeu algo mesmo tendo “errado”, como podemos ver no extrato a seguir:

Num foi muito triste não, mas... os alunos ficou perguntando: “Quanto cê errou?” aí eu falei “um”. **Aí eles [colegas de classe] disse: “Mas tá bom, você aprende mais”**. É... parece que **o erro estava me dizendo prá mim estudar mais um pouco**. [...] Aí quando eu erro de novo eu fico mais triste ainda. Porque eu me esforcei mais de três vezes e ainda num tinha acertado a resposta. Eu vou lá, me sento, pego o caderno de novo e vou até acertar. [...] **Errar me ajuda, por causa que aí eu me esforço de novo, eu pego o meu caderno de novo e faço tudo de novo. Eu aprendo um pouco mais, por causa que aí eu tô me esforçando mais ainda.** (ANA).

No início desse extrato da narrativa de Ana, percebemos que há uma expectativa das crianças da turma dela em relação ao quanto o outro “errou”, pois, nas palavras de Ana, “os alunos ficou perguntando: ‘Quanto cê errou?’”. Essa expectativa das crianças parece trazer o discurso social de que se “erra” por “não saber”, visto que quando Ana diz ter errado “um”, “eles [colegas de classe] disse: “Mas tá bom, **você aprende mais**”, dizendo implicitamente que ela “errou porque não sabia”.

Nesse sentido, Esteban (2008) contribui explicando que, em relação ao “erro”, “O valor negativo que lhe é atribuído, [...] decorre da impossibilidade de reconhecimento e validação do conhecimento que nele se faz presente” (p. 92). Desse modo, olhar o “erro” como se ele fosse sinônimo de “não saber”, impede que as crianças da turma de Ana o concebam como parte do processo de aprendizagem, o que não acontece no caso de Ana, pois ela entende que **“Errar**

**me ajuda, por causa que aí eu me esforço de novo**". Assim, o "erro", para Ana, parece um ponto de partida para aprender "um pouco mais" e essa aprendizagem acontece "**por causa que aí eu tô me esforçando mais ainda**". A vivência dessa criança, remete ao entendimento de que "O erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece" (LOC. CIT.), ou seja, é parte do processo de ensino-aprendizagem/avaliação.

Em outro momento de sua narrativa, Ana menciona a vivência de uma gincana, na qual o grupo dela foi o que "ganhou" a brincadeira. Quando narra essa vivência, percebemos que essa criança entende que os outros grupos, apesar de não terem "ganhado" a referida brincadeira, "**eles também aprenderam**". Por isso, ela não se referiu aos outros grupos, como sendo os "perdedores", mas como os "grupos que não ganhou", como pode ser visto no extrato de sua narrativa, a seguir:

[Quando estava **errado**,] eu ficava um **pouquinho triste**. E quando tava tudo certo aí eu ficava feliz (risos). [...] **Os outros grupos que não ganhou a gincana ficou todo mundo triste. Mas a brincadeira era tudo legal**, aí ninguém fica triste. **Acho que eles também aprenderam, todo mundo aprende. Que se fosse eu no lugar deles, eu também tinha ficado um pouco triste, mas eu também tinha aprendido alguma coisa.** (ANA).

Narrando sua vivência na gincana, além de ter considerado que "**a brincadeira era tudo legal**", Ana parece ter entendido que naquela brincadeira "**todo mundo aprende**". O entendimento dessa criança parece ter se pautado na ideia de que, mesmo as crianças que estavam nos outros grupos tendo "errado" e por isso "não ganharam" a brincadeira, elas "**também aprenderam**". Essa ideia ainda parece ser confirmada por Ana quando ela diz: "**Que se fosse eu no lugar deles**, eu também tinha ficado um pouco triste, mas **eu também tinha aprendido alguma coisa**". Desse modo, o entendimento de Ana em relação ao "erro", remete à "compreensão de que o erro não é um resultado negativo a ser evitado; o erro, assim como o acerto, é expressão do conhecimento que está sendo tecido" (LOC. CIT.). Entendendo dessa maneira, Ana parece sinalizar que na vivência da gincana, ninguém "perdeu", mas que todos aprenderam naquela brincadeira.

Como vimos nos extratos anteriores, Ana, quando narra suas vivências com o "erro", diz que "ficava um **pouquinho triste**". Essa atenuação da tristeza também foi percebida quando essa criança narra que "Num foi **muito triste não**". Isso ocorre, provavelmente, pelo sentido que ela atribui ao "erro", isto é, que ele também serve para aprender.

O sentido que Ana atribuiu ao "erro" se distancia do que parece ser compreendido por Laura, que vê o "erro" como algo que lhe causa "vergonha", "nervosismo", uma vez que o

sentido atribuído por ela ao “erro” parece ser o de que “se erra por não saber” e se “acerta” quando, segundo ela “já tá **sabendo mais**”. Assim, o entendimento de Laura em relação ao “erro” implica a “negação do saber”, o que remete à afirmação de que “A ideia do erro como negação está na vida cotidiana, compondo com grande vitalidade discursos, olhares e práticas da escola e na escola, inclusive a percepção dos estudantes” (ESTEBAN, 2012, p. 133). O discurso que historicamente relacionou o “erro” à ideia de “não saber”, parece se fazer presente no contexto escolar palco das vivências de Laura, pois, mesmo implicitamente, ele foi percebido no modo como essa criança demonstrou entender o “erro” em sua narrativa, como podemos ver nos enunciados destacados no extrato a seguir:

Ah, meu coração fazia [gestos de nervosismo, coração acelerado] (risos)... **É porque eu num gosto quando eu erro. Eu ‘se’ sinto com vergonha** (riso tímido). Porque, é... A pessoa tá lá, né... Aí a pessoa faz a tarefa, **aí erra, aí a pessoa faz “Aí meu Deus, eu errei a tarefa!”** (riso tímido). [...] Feliz, é... Porque quando eu... Porque acertou a tarefa né, é bom. Mas quando tá errado. Ah, é tão bom a gente **acertar a resposta**, a gente fica com muita da felicidade, porque **quer dizer que a gente já tá sabendo mais. Eu acho que quando a gente erra é porque não sabe, porque a pessoa marca tudo errado, aí não sabe...** [...] Eu acho que vou passar de ano. Eu vou ficar muito alegre! Porque a gente vai tá sabendo que a gente vai passar pro outro ano e **quase não errou nada esse ano nas provas. Acho que se eu não passar é porque eu não estudei bem, eu tava indo mal, nas provas eu errei...** Eu acho... (LAURA).

Laura, ainda demonstrou entender “que **se eu não passar é porque** eu não estudei bem, eu tava indo mal, **nas provas eu errei**”, atribuindo ao “erro” a culpa por uma possível reprovação. Negando, assim, a construção de conhecimento que houve durante todo o Ciclo de Alfabetização. Essa forma de Laura atribuir ao “erro” a culpa por não “passar de ano” remete à contribuição de Rabelo (2009) ao explicar que há “uma expectativa social muito grande de que uma criança seja sempre capaz de um rendimento escolar *satisfatório*” (p. 13). Alcançar o rendimento satisfatório, para Laura, parece ser “passar de ano”, o implicaria em não cometer “erros”, especialmente “nas provas”.

Assim como foi narrado por Laura, Thaís narra que “**não gostava quando estava errado, eu ficava com vergonha** às vezes, às vezes **com medo porque é ruim quando [...] tá tudo errado**”. Essa reação ao “erro” e, especialmente, o “medo de errar” parece se dever ao fato de que, para essa criança, o importante é a “**fazer a tarefa tudo certo**”. O que remete ao pensamento de Esteban (2012) quando pontua que “frequentemente o erro é assumido como fracasso, falta, incapacidade” (133). No caso de Thaís, além de “negar o saber”, essa criança ainda se delega a obrigação de “acertar” sempre, o que podemos perceber quando ela diz: “A

pessoa tem que voltar prá **fazer tudo de novo**”, ou seja, buscar “acertar”, como pode ser observado no extrato de sua narrativa:

Aí quando ela [professora] mostrava que tinha algum erro, eu **ficava com vergonha, sabe? Porque é muito ruim quando a pessoa erra. A pessoa tem que voltar prá fazer tudo de novo.** Eu **não gostava quando estava errado, eu ficava com vergonha às vezes, às vezes com medo porque é ruim quando a pessoa fica... quando tá tudo errado. A pessoa tem que voltar tudo de novo, a pessoa fica cansada escrevendo.** Aí eu não gostava. [...] **E é isso que importa, né? A pessoa fazer a tarefa tudo certo.** (THAÍS)

O fato de “voltar prá fazer tudo de novo” parece não agradar à Thaís, pois, ela alega que “**a pessoa fica cansada escrevendo**”. O que nos permite entender, assim como Hoffmann (2014), que talvez esteja “aí a explicação para o temor de alguns alunos a respeito da observação do seu trabalho pelo professor, pois significa que ele entrará no jogo do ‘apaga/tenta de novo’, até que sua resposta combine com aquela esperada” (p. 100). Deste modo, entendemos que, Thaís, quando se justifica dizendo “Porque é muito ruim quando a pessoa erra”, na verdade ela tem em mente o refazer da tarefa, ou seja, o motivo pelo qual ela “**não gostava quando estava errado**”.

Outra criança que disse que “ficava meio sem vontade de fazer” novamente alguma tarefa quando estava “errada”, foi Lucas. Além disso, essa criança parece ter atribuído ao “erro” o mesmo sentido negativo que foi mencionado anteriormente por Laura: o “erro” como causador da reprovação, como podemos perceber a seguir:

Eu levava o caderno de volta pra minha banca e apagava o que tava **errado** começava **fazer tudo de novo.** Aí era chato, eu **ficava meio sem vontade de fazer, mas fazia...** [...] **Acho que ela olha as prova, pra ver se tá tudo certo ou errado.** Aí se tiver quase tudo **certo**, ela diz que **passou.** Aí se tiver quase tudo **errado**, ela diz que **não passou, tá reprovado. Se errar mais do que acertar, a pessoa fica reprovado. Se errar mais de cinco aí já tá reprovado.** (LUCAS).

Lucas demonstra entender o “erro” como causador da reprovação quando diz que “**Se errar mais do que acertar, a pessoa fica reprovado**”, isso porque ele entende que a professora “**olha as prova, pra ver se tá tudo certo ou errado**”. O entendimento de Lucas em relação ao “erro”, aponta para o fato de que “É frequente, na grande maioria dos processos avaliativos, a valorização das respostas *certas*” (RABELO, 2009, p. 13), O que parece contribuir para o firmamento da ideia de que no “erro” há a ausência de conhecimento.

O entendimento de Lucas de que o “erro” seria o causador da reprovação – sendo o contrário também aparentemente verdadeiro para ele, ou seja, o “acerto” é o que determina a aprovação – , parece estar intimamente ligado ao instrumento de avaliação prova, pois como

ele mesmo diz: “Acho que ela [professora] olha as **prova, pra ver se tá tudo certo ou errado**”, visto que ele considera a prova como meio o instrumento que permite ou não passar de ano, como poderemos ver mais à frente no item<sup>21</sup> que discute sobre os instrumentos de avaliação. Sendo assim, percebemos que o entendimento de Lucas em relação ao “erro” parece ter sido o que embasou o sentido que ele atribuiu à avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização: *passar na prova*, conforme veremos mais a diante no item<sup>22</sup> que discute sobre o(s) papel(is) da avaliação da aprendizagem.

Théo parece partilhar do mesmo pensamento demonstrado por Lucas em relação ao “erro”, pois afirma que “**Tem acertar pra passar de ano, se errar num passa**”. Desse modo, o “erro” para essa criança parece ter o sentido de não aprendizagem. Como pode ser percebido nos enunciados em destaque no extrato de sua narrativa a seguir:

**Tem que acertar pra passar de ano, se errar num passa.** [...] Não. Aí se eu não passar de ano, ela vai ter que me ensinar tudo de novo, até o último dia. **Por que se eu acertar quer dizer que eu aprendi, aí eu posso passar de ano, e se eu errar na prova quer dizer que eu não aprendi, aí não posso passar de ano.** [...] **Quando ela [a professora] diz que tá errado é como se eu tivesse no espaço, assim, ninguém tá lá, a pessoa triste.** Quando ela diz que eu acertei é como está num mundo bom (risos), é legal. [...] **Eu acho que eu aprendo e depois**, quando tia termina de fazer, eu olho se eu acertei tudinho. Quando eu vou olhar, eu erre um, e depois entrego a tia, tia num fala nada. **Assim, eu acho que não aprendo direto acertando, sem consertar. É.** Mas eu fico um pouco agoniado. (THÉO).

O sentido de não aprendizagem atribuído ao “erro” por Théo pode ser percebido quando ele narra: “**Por que se eu acertar quer dizer que eu aprendi, aí eu posso passar de ano, e se eu errar na prova quer dizer que eu não aprendi, aí não posso passar de ano**”. Essa criança parece evidenciar que o “erro” que conta é aquele que acontece na prova, pois, assim como no caso de Lucas, Théo também entende que é a prova que determina quem vai ou não passar de ano, como veremos mais a diante no mesmo item indicado anteriormente no caso de Lucas, aquele que discute sobre os instrumentos de avaliação.

De igual modo ao que foi percebido no caso de Lucas, o entendimento de Théo em relação ao “erro”, não aprendizagem, parece ter sido o que embasou o sentido que ele atribuiu à avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, que foi *passar de ano*, conforme também poderemos ver mais a diante no item<sup>23</sup> que discute sobre o(os) papel(is) da avaliação da aprendizagem.

<sup>21</sup> Item 3.4. Os Instrumentos de Avaliação Utilizados nas Vivências das Crianças Durante o Ciclo de Alfabetização.

<sup>22</sup> Item 3.5. O(s) papel(is) da Avaliação da Aprendizagem nas Narrativas das Crianças.

<sup>23</sup> Item 3.5. O(s) papel(is) da Avaliação da Aprendizagem nas Narrativas das Crianças.

Théo, ao vivenciar situações que envolvem o “erro” no cotidiano da sala de aula, parece querer se refugiar numa espécie de isolamento. Isso pode ser percebido quando ele narra que “Quando ela [a professora] diz que **tá errado é como se eu tivesse no espaço, assim, ninguém tá lá**, a pessoa triste”. Contudo, como é evidenciado por Esteban (2008), “o isolamento dificulta o diálogo, reduzindo as potencialidades educativas das práticas escolares” (p. 84-85). Assim, entendemos que quando Théo se refugia nesse “espaço” que “ninguém tá lá”, na verdade, ele pode querer demonstrar que o “erro” lhe causa constrangimento, visto que, segundo ele “**quer dizer que eu não aprendi**”.

Mesmo demonstrando entender o “erro” como não aprendizagem, Théo narra que “Assim, eu acho que **não aprendo direto acertando, sem consertar**”. Dessa forma, essa criança, parece desconfiar de que o “erro”, na verdade, não é sinônimo de fracasso ou incapacidade, mas que pode significar uma possibilidade de aprendizagem, visto que dá espaço para o “consertar”, que requer uma reflexão sobre aquilo que havia sido feito antes.

Sendo a ideia do “consertar”, semelhante à do refazer, recorreremos à contribuição de Hoffmann (2014), quando ressalva que “O refazer nem sempre leva à compreensão” (p. 101), tendo-se em vista que pode aludir ao apontamento de respostas prontas, o que poderia não configurar uma oportunidade de aprendizagem, mas a simples reprodução do que já está posto como sendo a resposta esperada ou desejada, como já anunciamos anteriormente.

Tendo discutido, sobre o olhar das crianças em relação ao “erro” no Ciclo de Alfabetização, com base nas suas narrativas, discutiremos a seguir sobre os instrumentos de avaliação que fizeram parte das vivências das crianças com a avaliação no Ciclo de Alfabetização.

#### **4.4 Os instrumentos de avaliação utilizados nas vivências das crianças durante o ciclo de alfabetização**

Ao mapear, a partir das narrativas das crianças, o(s) instrumento(s) de avaliação mencionado(s) por elas, buscamos observar aquele(s) que se sobressaiu(iram) no percurso de aprendizagem durante o Ciclo de Alfabetização. Para tanto, tomamos por base a natureza formativa da avaliação proposta para o Ciclo de Avaliação, a qual se propõe a servir às aprendizagens dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (MÉNDEZ, 2002).

Com base na perspectiva formativa, destacamos que o processo de avaliação, tendo por finalidade as aprendizagens dos sujeitos nele envolvidos, requer o uso de uma diversidade de instrumentos de avaliação (MELCHIOR, 1994; SILVA, 2008; 2010), tendo-se em vista que nenhum deles, por si só, seria capaz de revelar as aprendizagens desenvolvidas no percurso de

formação das crianças. Nessa lógica, entendemos, assim como Silva (2008), que “cada momento específico de avaliar requer uma diversidade de instrumentos correspondentes” (p. 17), pois, dificilmente o uso de apenas um ou outro instrumento permitiria às crianças e aos seus professores conhecerem o andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa lógica, entendemos o instrumento de avaliação como uma oportunidade de aprendizagem. Esse entendimento se distancia da visão do instrumento de avaliação como um elemento de controle, ou como recurso de disciplinamento (LUCKESI, 2010), tendo em vista que o uso do instrumento como meio de exercício de autoridade o exime da possibilidade de oportunizar aprendizagem, e além disso pode afetar emocionalmente as crianças, (ALMEIDA; FRANCO, 2011).

Lançando sobre o instrumento de avaliação o olhar de que ele é um meio oportuno para aprender, mapeamos os que foram mencionados pelas crianças, buscando perceber aquele(s) que se sobressai(em) nos seus respectivos percursos de aprendizagem durante o Ciclo de Alfabetização, bem como aqueles que, para as crianças, possibilitam o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Iniciando pela narrativa de Iara, percebemos que houve uma recorrência a dois instrumentos de avaliação: prova e tarefas. Entendemos que essa recorrência à prova pode estar ligada ao fato de, tacitamente, existir um acordo na escola em relação ao período pré-definido para a realização de provas, o qual acontece no final de cada bimestre. Como mencionamos anteriormente, quando discutíamos sobre as crianças e o ato de serem avaliadas no Ciclo de Alfabetização<sup>24</sup>, a “semana de provas” na escola campo desta investigação, mesmo depois da implementação do Ciclo de Alfabetização, no ano de 2009, continua sendo mantida, como foi percebido durante as visitas para realização das entrevistas com as crianças, confirmado em conversas informais com algumas professoras da escola e pode ser, mais uma vez, confirmado através da narrativa de algumas das crianças, como foi o caso de Iara e Lucas.

Na narrativa de Iara, podemos confirmar a existência da “semana de provas” quando ela narra: “[...] eu **já fiz** a de Português e **hoje** foi a de Matemática, aí a prova ANA<sup>25</sup> a gente vai fazer **quarta-feira**, aí vai fazer **quarta, quinta e sexta**. Tia disse que, é... Quarta-feira a gente vai fazer a de Português, quinta a de Matemática, ela num falou a da sexta não”. E na narrativa de Lucas, quando ele diz: “As provas de **antes de ontem e ontem**, a professora disse que era avaliação”. Como vimos, no extrato da narrativa de Iara fica mais evidente que a “semana de

---

<sup>24</sup> No item 3.1. As Crianças em Relação ao Ato de Serem Avaliadas no Ciclo de Alfabetização.

<sup>25</sup> Trata-se da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é externa e direcionada às turmas de 3º ano, visando diagnosticar os níveis de alfabetização e letramento das crianças (BRASIL, 2015).

provas”, comentada tanto por algumas crianças como por professoras na escola, de fato, se trata do período de dias sequenciados em que as provas são realizadas, uma semana.

A recorrência do instrumento tarefas na narrativa de Iara, se deve, possivelmente, ao fato de se tratar de atividades corriqueiras no cotidiano escolar, como pode ser comprovado pelas seguintes afirmações das crianças: “Que a gente fazia **muita tarefa**, né” (LAURA), “fazendo ‘**bocado**’ de tarefas” (THAÍS) e “era um **monte de tarefa**” (THÉO). Desse modo, assim como Hoffmann (2014), entendemos que “As tarefas são elementos essenciais para a observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo” (p. 73). Isso porque, por serem corriqueiras no cotidiano da sala de aula, as tarefas, além de serem momentos em que as crianças podem expressar suas ideias, são instrumentos de avaliação que podem contribuir para que haja o diálogo entre as crianças e suas professoras.

Além da prova e das tarefas, Iara mencionou também leitura e observação do caderno. Contudo, vale salientar que mesmo essa criança entendendo a observação do caderno pela sua professora como sendo um instrumento de avaliação, essa observação consiste em um procedimento de avaliação realizado pela professora, como podemos perceber no extrato a seguir:

Era bem legal, ela fazia **tarefa** bem fácil.[...] Eu achava fácil, as **tarefas**. [...] Eu lembro que ela **olhava o caderno**. É... Ela fazia **leitura** com a gente. [...] Ela escrevia no quadro e a gente **lia**. [...] Fazer as **tarefas** tudo certa. Eu acho que é bom. Eu acho que a professora faz isso na escola, ela falou quando a gente tava fazendo **atividade no caderno** e falou hoje na **prova**. [...] A professora tinha avisado que a gente ia fazer **prova**. A **prova** de Matemática foi bem fácil. Eu fico alegre. [...] Tem gente que diz que a **prova** é igual a **prova Brasil**, tem gente que diz que não é igual a **prova Brasil**, a pessoa fica bem “confundida” (confusa), se é igual à do Brasil ou a outra. Eu já fiz a **prova Brasil** e foi bem fácil. (IARA).

Essa criança frequentemente faz referência à prova porque esse ainda parece ser um instrumento utilizado de forma privilegiada na escola. Sendo assim, a prova se torna o instrumento de avaliação mais popular sabido pelas crianças (FISCHER; GESSER, 2013). O privilégio se mostra até mesmo no fato de haver uma semana específica para a realização de provas, como pudemos perceber na escola campo desta pesquisa. Iara, ao tratar de prova, mencionou a “Prova Brasil”<sup>26</sup> que, na verdade, consiste em um instrumento da avaliação externa, de natureza diagnóstica, realizada no 2º ano do Ciclo de Alfabetização, e que visa “avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007).

---

<sup>26</sup> Entendemos que a referida criança quando diz “Prova Brasil”, refere-se à **Provinha Brasil**.

A recorrência à prova e a tarefas também pôde ser percebida nas narrativas das demais crianças, visto que todas elas mencionam esses instrumentos de avaliação. Na fala de Thaís, além desses instrumentos, ela cita também a apresentação e o “comportamento” demonstrando entender esses procedimentos que culminam no registro das observações pela professora, como sendo instrumentos de avaliação, como pode ser visto a seguir:

Quando eu cheguei na escola eu ia fazer o cabeçalho, só que tia disse que hoje ia fazer a **prova**, aí foi muito... [...] Eu lembro que... quando eu era pequenininha, que comecei a estudar eu não lembro muito da escola... lembro mais de quando eu estudava na outra escola, com a outra tia... as **tarefas** mais que eu gostava era matemática, às vezes eu pedia pra ela, ela passava... quando ela não passava **tarafa** de casa, eu pedia pra ela passar para mim matemática, às vezes português... aí... às vezes nós fazia **apresentação**... [...] Quando eu tiro nota boa eu fico calada também, né... eu não gosto de ficar falando não. É muito ruim porque eles ficam perguntando porque eu tirei, porque eu não tirei, se eu estudei, se eu não estudei, fica falando um bocado de pergunta... Quando eu tiro nota boa... eu acho que deve ser por causa do meu **comportamento**, por causa da **prova** que foi boa. [...] foi a **prova do Brasil** pra mim foi muito fácil. Aí foi só pra saber, é porque todo mundo ainda era meio... que tava no 2º ano, né? Aí foi tudo fácil. (THAÍS).

Assim como Iara quando disse “prova Brasil”, Thaís, ao dizer “prova do Brasil”, também se referiu ao instrumento de avaliação externa que vivenciou quando estava cursando o 2º ano do Ciclo de Alfabetização que foi a Provinha Brasil.

Nesse extrato anterior de sua narrativa, quando Thaís menciona “meu comportamento”, o procedimento de avaliação a que ela se refere, na verdade, é a observação, visto que o comportamento é um objeto avaliado a partir da observação feita pela professora dessa criança. Desse modo, conforme Perrenoud (1999), entendemos que “Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados.” (p. 104). Contudo, o “comportamento” parece ser entendido por Thaís como um dos meios para “passar de ano”, o que possibilitou o entendimento de que o sentido que essa criança atribuiu à avaliação da aprendizagem foi o de *aprovação ou reprovação*, conforme evidencia-se em outros momentos de sua narrativa como veremos mais a diante no item<sup>27</sup> que discute sobre o(s) papéis da avaliação.

Conceber a observação do comportamento como um meio para “passar de ano” parece ir na contramão do que é definido por Perronoud (1999), pois o autor defende que “A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar” (p. 104). O que não parece ser justamente o contrário das vivências de Thaís no que se refere à observação.

---

<sup>27</sup> Item 3.5. O(s) Papel(is) da Avaliação da Aprendizagem nas Narrativas das Crianças.

A observação do comportamento no sentido de “passar de ano” também pôde ser percebida na narrativa de Laura, quando narrou: “**E eu acho que vou passar** porque eu estudei bem esse ano, eu fiquei... É... Eu num **baguncei** muito, e também li direito, é... fiquei interessada nas coisas e **fiquei comportada**, então tudo bem”. Ao que parece, essa observação do comportamento representa uma preocupação para as crianças, visto que, aparentemente, todas demonstram a vontade de “passar de ano”, como pode ser visto no caso de Laura, no extrato a seguir:

Quando elas olhavam a tarefa no caderno, Acho que é o desenvolvimento da gente, se a gente tá sabendo **lê**, sabendo mais fazer as **tarefas**, fazendo certo, e... **Tudo o que a gente faz na sala**. Eu acho que a **prova** ajuda, mas não é só a prova. Os estudos, a **leitura**. Ficar **comportado** na sala. [...] Ela disse que eu ia passar, aí fiquei alegre. E eu acho que vou passar porque eu estudei bem esse ano, eu fiquei... É... Eu num **baguncei** muito, e também li direito, é... fiquei interessada nas coisas e **fiquei comportada**, então tudo bem. [...] Que era a **prova**, que ela olhava o **comportamento**, essas coisas. Acho que ela olhava o **comportamento** da gente na sala porque tem vez que ela tá lá, né... (LAURA).

Todavia, percebemos que quando se referiu ao “comportamento”, Laura sinalizou que a observação, por parte de suas professoras, funciona para ela como uma forma de controle, pois, conforme foi dito por essa criança: “**Quando elas olhavam** a tarefa no caderno [...] **Tudo o que a gente faz na sala. Eu num baguncei** muito [...] **que ela olhava o comportamento**, essas coisas”. Esse controle, não parece se referir a uma preocupação com a aprendizagem da criança, mas à manutenção da disciplina.

Assim, conforme Marinho (2010) “A avaliação do comportamento não está comprometida com a aprendizagem, portanto não se insere na perspectiva da avaliação formativa” (p.32). Desse modo, a observação, que, na verdade, consistiria em “construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados” (PERRENOUD, 1999, p. 104), mencionada anteriormente, acabou sendo um instrumento de disciplinamento utilizado nas vivências dessa criança na sala de aula, em vez de ser olhada como uma maneira de acompanhar o desenvolvimento dela.

Além de Thaís e Laura, Lucas e Ana também mencionaram o “comportamento” ou termos semelhantes como “**reclamação**” e “**obedeceu**”, em suas vivências na sala de aula. A recorrência a esses termos nas narrativas dessas crianças, coloca a observação do comportamento como o procedimento de avaliação<sup>28</sup> mais citado, devido a ser percebido por

---

<sup>28</sup> Todos os instrumentos e procedimentos de avaliação citados nas narrativas das crianças foram mapeados, esse mapeamento configura o **Quadro 9: Mapeamento dos instrumentos e procedimentos**

elas como sendo necessário para a sua aprovação no final do ano. Outros extratos das narrativas das crianças Lucas e Ana, que mencionaram a observação do “comportamento”, apresentam também alguns instrumentos de avaliação:

Eu num gostava não quando ela pedia pra eu ler, [...] **Eu acho que a professora faz prova pra saber quem vai passar de ano. Faz prova, faz tarefa.** [...] Não passa porque a pessoa **levou muita reclamação** da professora. (LUCAS)

No caso de Lucas, conforme pudemos observar no extrato acima, percebe-se que ele atribui à prova a incumbência de ser o instrumento de avaliação responsável por dizer “**quem vai passar de ano**” ou não. Já no caso de Ana, percebemos que ela cita vários procedimentos de avaliação, recorrendo mais à observação do “comportamento” que, para ela “**também já é uma coisa pra passar de ano**”, pois, segundo ele, “**quem não é comportado também não passa de ano**”, como podemos perceber a seguir:

Aí nós ia fazer **apresentação**, colocava aqueles coisinhas de flor na cabeça pra apresentar... [...]Aí era assim a brincadeira, uma **gincana**. [...] Eu gosto de todas as **tarefas** que a tia passa. [...] Aí quando ela entrega a **prova**, aí nós entrega a ela [...] Por que nós estudamos, porque nós **‘obedeceu’** ela, também... Eu acho que se for **comportado também já é uma coisa pra passar de ano, e quem não é comportado também não passa de ano**. Ontem nós fez um **ditado** e que uma **atividade** e um **exercício**. [...] Eu só fiz uma vez um **trabalho** que foi sobre o Rio Ipojuca. (ANA)

Nesses extratos anteriores das narrativas de Lucas e Ana, pudemos perceber uma diversidade de instrumentos e procedimentos de avaliação que essas crianças tiveram contato durante suas experiências de formação no Ciclo de Alfabetização, sendo que Ana se sobressaiu dentre as todas as crianças como a que mais citou instrumentos e procedimentos diferentes, ela mostrou ter tido contato com oito deles, como podemos ver no mapeamento que apresentamos mais a diante.

A diversidade de instrumentos é salientada por autores como Melchior (1994); Silva (2010) e Méndez (2002), entre outros, como um aspecto que contribui para as aprendizagens das crianças, tendo em vista que a realização de cada um deles pode se transformar em uma nova oportunidade de aprendizagem. Dentre todas as crianças que narraram suas vivências no cotidiano escolar, as que mencionaram menos instrumentos e procedimentos de avaliação foram Laura e Théo, sendo que Théo mencionou um procedimento de avaliação diferenciado de Laura e das demais crianças, como podemos ver a seguir:

---

**de avaliação citados pelas crianças**, que se encontra no final da discussão pertinente aos instrumentos de avaliação (Item 3.4).

Quando tia passava as **tarefas**, primeiro tia passava **ditado**, e passa **texto** pelo primeiro. [...] Depois, ela passava um monte de tarefa, eu fazia. E no último ano, assim, ela fazia tarefa pra eu ficar lá... [...] Eu faço a **prova**, entrego a ela, aí depois ela corrige e devolve, depois eu vejo o que eu acertei e o que eu errei. (THÉO)

No caso de Théo, ele mencionou o “texto”, que na verdade faz referência ao procedimento de avaliação que consiste na observação pela professora da produção textual feita pela criança. Assim, ao todo foram seis os instrumentos e sete os procedimentos de avaliação mencionados pelas crianças. Alguns deles, como observação (organização do caderno), trabalho e gincana, são citados uma única vez nas narrativas das respectivas crianças: Iara e Ana. Através do quadro a seguir apresentamos o mapeamento dos instrumentos e procedimentos de avaliação citados, relacionando-os com as crianças que os mencionaram.

**Quadro 9: Mapeamento dos instrumentos e procedimentos de avaliação citados pelas crianças**

| <b>Instrumentos</b> | <b>Procedimentos</b>                | <b>Iara</b> | <b>Thaís</b> | <b>Lucas</b> | <b>Ana</b> | <b>Théo</b> | <b>Laura</b> |
|---------------------|-------------------------------------|-------------|--------------|--------------|------------|-------------|--------------|
| Prova               |                                     | X           | X            | X            | X          | X           | X            |
| Tarefas (atividade) |                                     | X           | X            | X            | X          | X           | X            |
|                     | Observação (“comportamento”)        |             | X            | X            | X          |             | X            |
| Provinha Brasil     |                                     | X           | X            |              |            |             |              |
| ANA                 |                                     | X           |              |              |            |             |              |
|                     | Percepção/audição (“da leitura”)    | X           |              | X            |            |             | X            |
|                     | Apresentação                        |             | X            |              | X          |             |              |
|                     | Ditado (observação da escrita)      |             |              |              | X          | X           |              |
|                     | Texto (observação da produção)      |             |              |              |            | X           |              |
|                     | Observação (organização do caderno) | X           |              |              |            |             |              |
| Exercício           |                                     |             |              |              | X          |             |              |
| Trabalho            |                                     |             |              |              | X          |             |              |
|                     | Gincana                             |             |              |              | X          |             |              |

Fonte: A Autora (2017).

Diante da análise das narrativas das crianças no tocante aos instrumentos de avaliação que culminou nesse mapeamento, entendemos que essas crianças demonstram confundir os *instrumentos de avaliação com procedimentos de avaliação*. Sendo assim, salientamos que nesse mapeamento os instrumentos de avaliação citados pelas crianças são: a prova, as tarefas, a Provinha Brasil, o exercício e o trabalho. Os demais, como: observação - seja ela do comportamento ou da organização do caderno, da escrita e da produção textual, a percepção/audição da leitura, a apresentação e a gincana, consistem em procedimentos de avaliação. Esses procedimentos de avaliação, na verdade, representam elementos metodológicos combinados aos objetivos da avaliação que as professoras planejaram e vivenciam no cotidiano escolar. Nessa lógica, conforme Silva (2010),

Esses procedimentos avaliativos não são momentos estanques, fazem parte de um movimento integrado [...]. Sua implementação depende dos imperativos da realidade vivida. Contudo, vale ressaltar que não se dão num vácuo de intenções e de sistematizações, a prerrogativa de sua materialização é atender à natureza aproximativa, interpretativa e organizativa da avaliação do ensino-aprendizagem (p. 73).

Dessa forma, as professoras e essas crianças vivenciaram esses procedimentos durante o Ciclo de Alfabetização intencionando registrarem as informações que retratassem a realidade do processo de ensino-aprendizagem no qual estavam envolvidas e, assim, poderem interpretar essas informações tendo condições para dar prosseguimento a esse processo com base nas necessidades demonstradas por cada criança envolvida.

Tendo discutido sobre os instrumentos de avaliação apresentados nas narrativas das crianças, os quais fizeram parte de suas vivências com a avaliação da aprendizagem na experiência de formação no Ciclo de Alfabetização, discutimos a seguir, com base nas narrativas das crianças, sobre o(s) papel(is) que elas atribuíram à avaliação da aprendizagem.

#### **4.5 O(s) papel(is) da avaliação da aprendizagem nas narrativas das crianças**

No que se refere aos papéis que foram atribuídos à avaliação da aprendizagem na experiência de formação no Ciclo de Alfabetização pelas crianças Iara, Thaís, Lucas, Ana, Théo e Laura, procuramos discutir trazendo para o centro do debate duas perspectivas de avaliação: a primeira, que é proposta na política de ciclos, é a avaliação de natureza formativa, aquela que é contínua e pretende contribuir com as aprendizagens em curso (MÉNDEZ, 2002; PERRENOUD, 1999); e a segunda, é a avaliação tradicional (classificatória), que visa selecionar e/ou classificar os sujeitos (PERRENOUD, 1999). Diante dessas duas perspectivas, avaliar pode se referir apenas a fazer julgamento de valor, na perspectiva da avaliação

tradicional (IBID.), ou pode fazer referência ao acompanhamento e a orientação do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva formativa (ALMEIDA; FRANCO, 2011).

Entendemos que essas perspectivas de avaliação, que parecem estar localizadas em extremos opostos, são perpassadas por discursos produzidos social e historicamente, os quais, por sua vez, permeiam as vivências com a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. Assim, a depender de como essas perspectivas afetaram as crianças em suas experiências de formação, podem ter determinado os sentidos que elas atribuíram à avaliação da aprendizagem. Diante disso, analisamos as narrativas das crianças buscando perceber o(s) papel(is) que elas atribuíram à avaliação da aprendizagem e a perspectiva de avaliação que possivelmente tenha sido mais presente em suas experiências de formação no Ciclo de Alfabetização.

Iniciando a análise pela narrativa de Iara, pudemos observar que o primeiro papel que ela atribuiu a avaliação foi o de *mostrar o que está “certo” ou “errado”*, numa relação apenas dicotômica, classificatória, sem, necessariamente, ter vínculo com a aprendizagem, como podemos observar no extrato de sua narrativa:

Fazer as tarefas tudo certa. Eu acho que é bom. **Eu acho que a professora faz isso [avaliação] na escola**, ela falou quando a gente “tava” fazendo atividade no caderno e falou hoje na prova. Ela [professora] **quer saber quem acertou e quem errou**. Se a pessoa acertou foi porque estudou muito e se errou foi porque não estudou. [...] **Elas [professoras] diziam assim: “olhe a tarefa e faça direitinho prá você passar de ano”**. (IARA).

Iara ainda apresentou, através de sua narrativa, o modo como as suas professoras incentivavam a sua preocupação quanto ao “passar de ano” durante o Ciclo de Alfabetização, o que pode ser notado quando ela diz: “Elas [professoras] diziam assim: “olhe a tarefa e faça direitinho prá você passar de ano”. O incentivo feito pelas professoras a essa criança, pareceu se embasar no discurso de que se deve estudar para passar de ano, o qual se aproxima da perspectiva classificatória da avaliação, e distancia-se da ideia de estudar para aprender, que é uma posição tomada na perspectiva formativa da avaliação da aprendizagem. Notamos que, possivelmente, o segundo papel que Iara atribuiu à avaliação foi o de *passar de ano*. Papel, esse, que parece ter tido base no primeiro: *mostrar o que está “certo” ou “errado”*.

Essa atribuição de papéis à avaliação também pode ser encontrada na narrativa de Thaís. Para ela, além de a avaliação ter o papel de *mostrar o que está “certo” ou “errado”*, tem, principalmente, o papel de *definir quem passa ou não de ano*. Como vemos adiante:

Ah, eu acho que era **prá ver se as tarefas “tava” tudo certa** porque, às vezes, os meninos ia pro recreio dizendo que fazia a tarefa, só que não faz, toda vez elas [as professoras] “mandava” a pessoa mostrar o caderno, aí elas “olhava” o caderno e a pessoa podia sair pro recreio toda vez [...] Deve ser porquê... eu

não sei explicar isso também... **mas deve ser pros outro passar, porque se não tivesse prova todo mundo tinha passado, né?** Mas também, por comportamento não tinha passado. Mas o certo era ter a prova, sim. Eu acho que o certo é ter a prova. **A prova é quem vai dizer quem passou e quem não** [...] É porque tem meninos que merece é... passar e outros não, tem que ser pela prova. (THAÍS).

No início desse extrato de sua narrativa, pudemos perceber que Thaís se refere à um momento de avaliação de suas tarefas, no qual ela aponta que a intenção era a sinalização de possíveis “erros” e/ou “acertos” pela sua professora. Isso pode ser notado quando essa criança diz: “Ah, eu acho que era **prá ver se as tarefas “tava” tudo certa** porque, às vezes, os meninos ia pro recreio dizendo que fazia a tarefa[...]”. Desse modo, foi possível o entendimento de que essa criança atribuiu à avaliação o papel de *mostrar o que está “certo” ou “errado”*.

Frente a esse papel atribuído por Thaís à avaliação da aprendizagem, notamos que a ele está imbricado um segundo papel que essa criança também atribuiu à avaliação, o de *definir quem passa ou não de ano*. Isso pôde ser observado quando Thaís disse: “Deve ser porquê... eu não sei explicar isso também... **mas deve ser pros outro passar**, porque se não tivesse prova todo mundo tinha passado, né?”. Diante do que foi narrado por essa criança, percebemos também que ela associa a avaliação ao instrumento prova, visto que, tendo o entendimento de que o papel da avaliação é *definir quem passa ou não de ano*, essa criança diz que “**A prova é quem vai dizer quem passou e quem não**”. Desse modo, entendemos que para Iara e Thaís, o papel da avaliação é determinar quem seria aprovado ou não, o que mostra que elas apreenderam a função classificatória da avaliação (MARINHO, 2010).

Contrapondo-se às atribuições feitas por Iara e Thaís sobre o papel da avaliação, Ana, apesar de afirmar que não sabe o que é avaliação: “Eu num sei não”, nos possibilitou perceber em sua narrativa, que o seu entendimento se aproxima da perspectiva de avaliação formativa, uma vez que essa criança demonstra a importância da avaliação como meio para aprender, como vimos no item<sup>29</sup> que discutiu sobre o ato de avaliação. Como podemos ver a seguir no extrato de sua narrativa:

Os outros grupos que não ganhou a gincana ficou todo mundo triste. Mas a brincadeira era tudo legal, aí ninguém fica triste. Acho que eles também aprenderam, todo mundo aprende. Que se fosse eu no lugar deles eu também tinha ficado um pouco triste, mas eu também tinha aprendido alguma coisa. [...] Eu gosto quando tia passa muita tarefa, aí eu aprendo muito. [...] Eu num sei não. [...] **A avaliação ela faz a pessoa estudar. Eu acho que ela faz a gente aprender mais. [...] Estudando a gente aprende mais.** [...] Eu acho que ela pega o ditado, por exemplo, aí vê as palavras de ontem, aí se eu errar de novo, ela não ia escrever nada, ela só ia ver pra nós aprender também as

---

<sup>29</sup> Item 3.1. As Crianças em Relação ao Ato de Serem Avaliadas no Ciclo de Alfabetização.

palavras. [...] Eu acho que ela [professora] quer **vê quem acertou**. Eu acho que ela faz... assim... que **é pra nós aprender mais, pra nós ir pro 4º ano e, ir seguindo em frente, pra fazer nossa faculdade**. [...] Eu acho que ele [colega de classe] **passa de ano pelo ‘aprendimento’** dele, o que ele aprendeu. [...] Aí o trabalho ficou aqui na escola, aí depois ela disse “leva pra casa que vocês podem brincar com eles”. Eu aprendi a não jogar lixo no rio, a cuidar dos animais, que os animais estava comendo coisas do rio, sujas... (ANA)

Quando Ana se refere à avaliação dizendo que “**A avaliação ela faz a pessoa estudar. Eu acho que ela faz a gente aprender mais. [...] Estudando a gente aprende mais**”, ela parece estar mostrando que atribuiu dois papéis a avaliação: o primeiro implica em *fazer a pessoa estudar* e, o segundo diz respeito a *fazer a gente aprender mais*. O que mostra, mais uma vez, que o entendimento dessa criança em relação à avaliação da aprendizagem se aproxima da perspectiva de avaliação formativa, visto que a avaliação está sendo vivenciada por Ana de modo a contribuir com suas aprendizagens.

Ao mesmo tempo, Ana conta que a professora quando olha suas tarefas quer “**vê quem acertou**”, dando a errônea impressão de que entenderia a avaliação se apoiando na perspectiva tradicional (classificatória), tendo em vista que essa criança usa uma expressão semelhante a que foi utilizada por Iara (“quer saber quem **acertou** e quem errou”) e também por Thaís (“prá ver se as tarefas “tava” tudo **certa**”). Contudo, Ana não dicotomiza a relação “erro”/“acerto”, como parece ter acontecido no caso de Iara e de Thaís, possibilitando a confirmação de que atribuiu a avaliação o papel maior de contribuir para as suas aprendizagens.

Ainda no extrato anterior, pudemos confirmar novamente que Ana relacionou a avaliação à aprendizagem quando ela narrou: “Eu acho que ele [colega de classe] passa de ano pelo **‘aprendimento’** dele, o que ele aprendeu”. Entendendo-se que o “aprendimento” se refere à aprendizagem, confirma-se, mais uma vez, que essa criança se aproxima da lógica formativa da avaliação, pois demonstrou entendê-la como meio de aprendizagens, conforme vimos no item<sup>30</sup> que discutiu sobre o ato de avaliação. Sendo assim, a aprendizagem parece ter sido a finalidade do processo, sendo o “**vê quem acertou**” apenas uma das formas para se chegar a isso.

Quanto à avaliação e o(s) papel(is) que a ela atribuído(s), Lucas traz na sua narrativa algumas afirmações objetivas, se aproximando bastante do que foi narrado por Iara e Thaís, apresentado anteriormente. Lucas, também demonstra um entendimento que converge para a perspectiva de avaliação tradicional (classificatória), visto que ele aponta que o papel da avaliação é exclusivamente *definir quem passa ou não de ano*, e demonstra também, assim como

---

<sup>30</sup> Item 3.1. As Crianças e o Ato de Serem Avaliadas no Ciclo de Alfabetização.

foi feito por Thaís, associar a avaliação ao instrumento prova. O que pôde ser percebido quando ele narrou: “[Prova] **Pra passar de ano, pra ver se tá reprovado ou não**”, e conforme vemos em noutros momento no extrato de sua narrativa:

Só nas provas do final do ano que eu vou gostar, que eu vou passar pro 4º ano. Eu gosto, é melhor do que ficar fazendo tarefa no caderno. **[Prova] Pra passar de ano, pra ver se tá reprovado ou não**, pra ver se tá bom. [...] Eu acho que a professora **faz prova pra saber quem vai passar de ano**. Faz prova, faz tarefa. Eu pergunto a ela de vez em quando, aí ela diz que eu passo de ano. **Acho que ela vai saber quem passou de ano ou não nas provas**, perguntando a diretora se eu passei ou não, saber se eu tô reprovado. Ela pergunta a diretora se a pessoa passou. [...] **Acho que ela [professora] olha as prova, pra ver se tá tudo certo ou errado. Aí se tiver quase tudo certo, ela diz que passou. Aí se tiver quase tudo errado, ela diz que não passou, tá reprovado. Se errar mais do que acertar, a pessoa fica reprovado. Se errar mais de cinco aí já tá reprovado.** [...] **Se a pessoa passa na prova já é avaliação.** [...] As provas de antes de ontem e ontem, a professora disse que era avaliação. Eu pensei que era difícil, mas era fácil. [...] Acho que ela faz isso [provas] **pra gente passar de ano.** (LUCAS).

Em sua narrativa pudemos notar, através de várias recorrências ao instrumento de avaliação prova, como vimos no item<sup>31</sup> que discutiu sobre os instrumentos de avaliação, o quanto essa criança lhe atribui destaque, importância, ao ponto de afirmar que “a professora **faz prova prá saber quem vai passar de ano**” e que “Se a pessoa **passa na prova já é avaliação**”, resumindo o processo de avaliação à realização do instrumento prova. Lucas, também demonstrou entender que a avaliação tem outro papel, que é o de *mostrar o que está “certo” ou “errado”*, assim como o fizeram Iara e Thaís, o que pudemos perceber quando ele diz: “**Acho que ela [professora] olha as prova, pra ver se tá tudo certo ou errado. Aí se tiver quase tudo certo, ela diz que passou. Aí se tiver quase tudo errado, ela diz que não passou, tá reprovado. Se errar mais do que acertar, a pessoa fica reprovado. Se errar mais de cinco aí já tá reprovado**”. Contudo, essa criança associa somente o “erro” e “acerto” da prova como sendo exclusivamente aquele que conta para passar ou não de ano, parecendo enfatizar que o papel maior que ele atribui à avaliação se refere à aprovação ou reprovação, como nos casos de Iara e de Thaís.

A recorrência do instrumento prova como finalidade de aprovação no final do ano, não está somente nas narrativas de Iara, Thaís e Lucas. Essa recorrência também aparece na narrativa de Théo, o qual é enfático e persistente com a relação entre prova e “passar de ano”, como pode ser visto a seguir, em destaque:

---

<sup>31</sup> Item 3.4. Os Instrumentos de Avaliação Utilizados nas Vivências das Crianças Durante o Ciclo de Alfabetização.

Mas, **eu acho que vou passar de ano porque eu acerto as provas**, acerto Matemática, e agora eu tô acertando mais. [...] Se eu terminasse aquelas provas tudo de novo, eu passaria. **É a prova que deixa a gente passar de ano.** Porque minha tia, um dia ela disse, lá na outra escola, ela disse que é a prova que a diretora corrige pra ver se tá certo e passa de ano. Eu já fiz prova, um monte. [...] **Mas é ela, é a prova que diz quem vai passar ou não de ano.** Eu tô acertando hoje em dia quase tudo, tô errando só uma... É por isso que eu acho que vou passar de ano. [...] Aí se eu não passar de ano, ela vai ter que me ensinar tudo de novo, até o último dia. **Por que se eu acertar quer dizer que eu aprendi, aí eu posso passar de ano, e se eu errar na prova quer dizer que eu não aprendi, aí não posso passar de ano.** [...] **É. Eu só passo de ano acertando a prova. Ela [a professora] só diz que é a prova que faz a gente passar de ano.** [...] Fiz tarefas de Português, Matemática, de Geografia, História, Religião, só. **Essas tarefas não vão dizer nada se eu vou ou não passar de ano, essas não. É só as provas.** [...] **Eu já aprendi pra poder passar de ano.** (THÉO).

Como vimos no item<sup>32</sup> que discuti sobre o “erro” na avaliação, pudemos observar que, para Théo, o “acertar” significa que “eu aprendi”, e que pode “passar de ano” por isso. O caso, contrário, para ele, também é verdadeiro, isto é, se “errar” “quer dizer que não aprendi” e, por consequência não poderia “passar de ano”. Assim, Théo parece entender a avaliação de maneira a se aproximar da perspectiva de avaliação tradicional (classificatória), tendo em vista que, para ele, o “errar” não possibilita aprendizagens, como afirma: “**se eu errar na prova quer dizer que eu não aprendi**”. Daí, pode-se perceber que o papel da avaliação, para Théo, continua sendo o mesmo que foi atribuído por Iara, Thaís e Lucas: *definir quem passa ou não de ano*. E que, de igual modo a Lucas, ele associa a avaliação ao instrumento prova, como se fossem sinônimos (MARINHO, 2010).

No que concerne ao(s) papel(is) atribuído(s) à avaliação da aprendizagem, Laura, apesar de ter demonstrado que além de prova existem outros instrumentos de avaliação, como pudemos perceber no item<sup>33</sup> que discuti sobre os instrumentos de avaliação, demonstrou também, assim como Iara, Thaís, Lucas e Théo, ter entendido a prova como sendo o instrumento através do qual se define quem passa ou não de ano, como pode ser visto a seguir no extrato de sua narrativa:

**Acho que se eu não passar é porque eu não estudei bem, eu tava indo mal, nas provas eu errei...** Eu acho... [...] **Tem que fazer [as tarefas] para passar, se não num passa de ano.** [...] Eu acho que eu lembro, né... Que elas [as professoras] diziam que a gente tinha que estudar bem pra avaliação, tinha que ser mais... Que era a prova, que ela olhavam o comportamento, essas coisas. Acho que ela [a professora] olhava o comportamento da gente na sala

<sup>32</sup> Item 3.3. O Olhar das Crianças Sobre o “Erro” no Ciclo de Alfabetização.

<sup>33</sup> Item 3.4. Os Instrumentos de Avaliação Utilizados nas Vivências das Crianças Durante o Ciclo de Alfabetização.

porque tem vez que ela tá lá, né... Escrevendo no diário da escola mesmo, aí ela fica... Tem vez que a gente fica conversando, aí ela diz “silêncio!” (LAURA).

Como vimos, embora Laura tenha demonstrado compreender a importância de outros instrumentos avaliativos, ela parece ter entendido que não poderia “errar” na prova, pois isso seria justificativa para uma reprovação. Isso pôde ser percebido quando ela narrou: “**Acho que se eu não passar é porque** eu não estudei bem, eu tava indo mal, **nas provas eu errei...**”, o que pareceu sinalizar que o papel atribuído à avaliação por essa criança foi o de *definir quem passa ou não de ano*, o que pôde ser confirmado quando ela disse: “**Tem que fazer [as tarefas] para passar, se não num passa de ano**”. Desse modo, Laura parece entender a avaliação da aprendizagem se aproximando da perspectiva de avaliação tradicional (classificatória).

Diante das narrativas das crianças, no tocante às suas atribuições de papéis à avaliação da aprendizagem, emergiram três vertentes: a primeira, que atribui à avaliação o duplo papel de *mostrar o que está “certo” ou “errado”*, que foi majoritariamente destacado pelas crianças que narraram seus percursos escolares do Ciclo de Alfabetização, sendo apontada por cinco (Iara, Thaís, Laura, Lucas e Théo) das seis crianças ouvidas. A segunda, *definir quem passa ou não de ano*, pareceu derivar da primeira vertente e foi igualmente destacada por essas mesmas crianças, o que sinaliza veementemente que o alvo a ser alcançado por essas crianças era a aprovação, a qual, para elas, “Era, portanto, mais importante do que a própria aprendizagem” (MARINHO, 2010, p. 26).

Diante da emergência dessas duas primeiras vertentes nas narrativas das crianças em relação aos papéis por elas atribuídos à avaliação da aprendizagem, que se aproximaram da perspectiva tradicional (classificatória) da avaliação, pudemos notar que o que foi proposto em relação a avaliação da aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização, pareceu não ser condizente com o que vinha sendo vivenciado na *Escola Lugar de Aprender*. Isso também foi o que pudemos observar ao fazermos a pesquisa exploratória para construir o perfil educacional das crianças participantes desta pesquisa, tendo em conta que, ao que parece, a “organização das turmas tem corroborado para a institucionalização de práticas de discriminação e de exclusão dos aprendentes” (SILVA, 2010, p. 75). Isso porque percebemos que a turma do 3º ano “D”, como vimos no item<sup>34</sup> que apresentou os sujeitos dessa pesquisa, era composta por crianças que, sem exceção, eram repetentes por mais de um ano, ou seja, tratava-se da turma dos “excluídos”, “os que não têm salvação” (LOC. CIT.). Diante dessa realidade, como já sinalizamos anteriormente, as crianças participantes desta pesquisa faziam parte apenas das

---

<sup>34</sup> Item 2.5. Sujeitos da Pesquisa.

turmas do 3º ano A, B e C, tendo em vista que um dos critérios previamente definido para a seleção delas era a não interrupção do processo de formação no Ciclo de Alfabetização.

A terceira vertente, que atribuiu à avaliação dois papéis complementares: *fazer a pessoa estudar e fazer a gente aprender mais*, que foi pontuada por uma das seis crianças, Ana. Como vimos no item<sup>35</sup> que discutiu sobre os instrumentos de avaliação, essa criança foi exceção dentre as demais, tendo em vista que ela demonstrou ter tido contato com uma diversidade de instrumentos durante a sua experiência de formação no Ciclo de Alfabetização e, demonstrou também que não confunde a avaliação com um ou outro instrumento que tenha sido utilizado no processo.

Por exemplo, ao dizer que “**A avaliação ela faz a pessoa estudar. Eu acho que ela faz agente aprender mais. [...] Estudando a gente aprende mais**”, Ana demonstrou compreender, que a avaliação não se trataria do instrumento prova ou de qualquer outro, como fizeram as demais crianças, mas pareceu entender que a avaliação é algo que auxilia na sua aprendizagem. Assim, como já anunciamos anteriormente, o entendimento dessa criança se aproxima da perspectiva formativa da avaliação, aquela que se dispõe a subsidiar o processo de ensino-aprendizagem objetivando a construção de conhecimentos.

Pois, como diriam Almeida e Franco (2011), “A avaliação torna-se formativa quando o aluno, estimulado e orientado a estudar melhor para satisfazer a curiosidade, acaba se encantando com o saber” (p. 12). O que pode ser complementado com o entendimento de Perrenoud (1999), quando diz que “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver” (p. 103). Portanto, “Nessa perspectiva, avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender (MÉNDEZ, 2002, p. 63). O que nos permite a compreensão de que a avaliação na perspectiva formativa, além de ser uma proposta a ser vivenciada no Ciclo de Alfabetização, consiste em um elemento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem das crianças, tendo em vista que subsidia seus percursos na busca por conhecimentos.

Assim, este capítulo representou as nossas compreensões a partir das narrativas das crianças, acerca dos sentidos atribuídos por elas à avaliação da aprendizagem na experiência de formação que se deu durante o Ciclo de Alfabetização. Compreensões, essas, que foram suscitadas a partir dos objetivos de analisar como se deram as vivências das crianças em tal experiência de formação no que se referiu ao ato de serem avaliadas; à correção, o diálogo e as

---

<sup>35</sup> Item 3.4. Os Instrumentos de Avaliação Utilizados nas Vivências das Crianças Durante o Ciclo de Alfabetização.

contribuições dessa correção; ao olhar das crianças em relação ao “erro”; e os instrumentos utilizados nos seus processos de avaliação. Diante disso, nos encaminhamos as considerações em torno das discussões até aqui apresentadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, vislumbramos a compreensão dos sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede pública de ensino do município de São Caetano. Para tanto, buscamos identificar nas narrativas das crianças enunciados que nos possibilitaram entender como se deram as suas experiências de formação em relação à avaliação da aprendizagem durante o Ciclo de Alfabetização.

Com base na Análise do Discurso pudemos olhar a linguagem dos sujeitos como elemento em constante interação com o social e o histórico. Sendo assim, tratamos as narrativas das crianças como construções inscritas numa relação com o que já foi dito sobre avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, analisamos as narrativas das crianças considerando nelas a presença de discursos históricos, ou seja, o já dito, e a partir dele, buscamos uma compreensão aproximativa dos sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem nas experiências de formação dessas crianças, que se deram no Ciclo de Alfabetização.

Com a análise das narrativas, apoiada na Análise do Discurso (ORLANDI, 2013), foi possível a compreensão do modo como as crianças, ao se relacionarem com o contexto escolar, foram influenciadas a construir uns sentidos e não outros sobre a avaliação da aprendizagem. Diante disso, compreendemos que nas narrativas das crianças há a presença, mesmo que implícita, de discursos que permearam o contexto escolar. Presença, essa, que parece ter decorrido da interação entre os sujeitos e suas vivências cotidianas, as quais, por sua vez, são permeadas pelos discursos de uma proposta curricular, que está imbricada aos discursos das políticas educacionais. O que revela que nenhum sentido é construído isoladamente, mas que se insere em uma rede de relações sociais e históricas, nas quais, como já anunciamos anteriormente, os discursos influenciaram a atribuição de sentidos à avaliação da aprendizagem pelas crianças em suas experiências de formação.

Assim, compreendemos que a construção de sentidos pelas crianças sobre a avaliação da aprendizagem ocorreu no campo das possibilidades formativas (LARROSA, 2011), durante o Ciclo de Alfabetização. Desse modo, essa construção de sentidos se deu nas relações de interação das crianças com o que já foi dito no contexto social e, especialmente, no contexto escolar e familiar em relação à avaliação e aspectos a ela relacionados como: o ato de ser avaliado, o “erro”, a correção, os instrumentos, entre outros. Dessa forma, nas vivências com a avaliação no cotidiano da sala de aula, cada criança foi afetada pelos discursos existentes no

contexto escolar de forma particular, tendo, conseqüentemente, uma experiência de formação ímpar, embasada no modo de pensar e agir de cada uma delas.

Mediante o contato com o campo empírico e as narrativas das crianças, pudemos compreender que, embora a Política de Ciclos tivesse proposto a avaliação com a natureza formativa, na prática, no Ciclo de Alfabetização, as vivências com a avaliação tendo a natureza formativa pareceram ainda estar sendo iniciadas, visto que, a partir das narrativas das crianças, identificamos indícios que apontam para a predominância da perspectiva classificatória nas vivências com a avaliação na escola campo desta pesquisa, indo de encontro com a perspectiva formativa da avaliação.

Dentre tais indícios está o fato de a grande maioria das crianças ter atribuído à avaliação o sentido global de *aprovação ou reprovação*, além de também demonstrarem confundir a avaliação com o instrumento prova. Dentro dessa lógica global, as crianças expressaram em suas narrativas sentidos de avaliação mais específicos, tais como: acompanhamento(s), passar de ano, passar na prova e meio de aprendizagem. Diante disso, consideramos haver uma iniciação daquilo que foi proposto pela Política de Ensino Fundamental em Nove Anos nas vivências com a avaliação da aprendizagem na realidade pesquisada, o que pode explicar o fato de a maioria das crianças ainda não associar a avaliação às suas aprendizagens no Ciclo de Alfabetização.

Outro indício que aponta para a predominância da perspectiva classificatória nas vivências das crianças entrevistadas foi percebido através dos papéis que elas atribuíram à avaliação da aprendizagem em suas narrativas, tais como: mostrar o que está “certo” ou “errado”, definir quem passa ou não de ano e, fazer a pessoa estudar mais, fazer a gente aprender mais. Essa atribuição de papéis nos permitiu concluir que a maioria das crianças entrevistadas não relacionavam a avaliação às suas aprendizagens e que em sua maioria olhavam para a avaliação dando-lhe a finalidade de aprovação ou reprovação.

O contato com a realidade escolar, com as narrativas das crianças e com os sentidos que elas atribuíram à avaliação da aprendizagem nos oportunizou concluir ainda que mesmo essas crianças não tendo vivenciado o processo de avaliação dentro do sistema seriado, esse sistema está incorporado no modo como elas entendem a avaliação, visto que a maioria delas atribuiu sentidos que condizem com a perspectiva classificatória e também que, através de suas narrativas, demonstraram o “medo” da reprovação como se já houvessem a vivenciado, sendo que nenhuma delas vivenciou tal situação.

Entretanto, mesmo que os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pela maioria das crianças entrevistadas tenham se revelado como fortes indícios de que na *Escola Lugar de*

*Aprender* a avaliação da aprendizagem vinha sendo vivenciada na perspectiva classificatória, algumas das crianças entrevistadas, demonstraram que em alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem como o tratamento do “erro”, por exemplo, seus entendimentos se aproximavam da perspectiva formativa da avaliação, tendo em vista que, respectivamente, entendiam que o “erro” possibilitava que aprendessem mais, ou seja, demonstraram compreender o próprio processo como um elemento de aprendizagem.

A partir das narrativas das crianças foi possível entendermos que, em sua maioria, elas não percebiam se e quando eram avaliadas. Além disso, essas crianças demonstraram ainda, que havia a ausência do diálogo nas suas vivências com a avaliação, especialmente na correção, a qual, por sua vez, somente era validada pelas próprias crianças quando se tratava do instrumento de avaliação prova. A ênfase dada ao instrumento prova na narrativa dessas crianças nos possibilitou compreender que a ausência do diálogo sobre a avaliação em suas vivências escolares foi determinante para que elas desenvolvessem uma e não outra compreensão de avaliação, impedindo-as, na maioria dos casos, de compreenderem a intrínseca relação que a avaliação tem com o conhecimento, ou seja, com o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Como vimos, na perspectiva formativa da avaliação da aprendizagem, o diálogo é um elemento imprescindível nas vivências cotidianas. Contudo, a partir das narrativas das crianças percebeu-se que o diálogo não pareceu ser utilizado na escola com a finalidade de contribuir para a formação delas, pois, ele praticamente não foi citado pelas crianças ouvidas. Conforme as narrativas, não pareceu haver na interação professora/criança uma relação permeada pelo diálogo. O que apontou que o diálogo era tomado como algo pontual, que tinha sempre a finalidade de uma explicação e não o estabelecimento de uma relação onde os sujeitos envolvidos colocassem suas ideias, dúvidas e opiniões, embora compartilhassem do mesmo processo: ensino-aprendizagem.

A natureza formativa da avaliação proposta para o Ciclo de Alfabetização, conforme pudemos observar no cotidiano da escola campo desta pesquisa e em conversas informais com algumas das professoras, pareceu soar mais como um elemento que as “desempoderava” do que como um elemento que as auxiliassem nas práticas cotidianas e nas relações que estabeleciam com as crianças, tendo-se em vista que a avaliação da aprendizagem com a finalidade de formar as crianças não poderia ser utilizada como “elemento disciplinador” pelas professoras no processo de ensino-aprendizagem, mas como elemento articulador que colocasse as crianças como sendo sujeitos protagonistas do/no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, consideramos que o fato de a avaliação ter sido proposta como elemento formativo, o que a exime do caráter disciplinador antes utilizado, possivelmente foi o motivo

da ausência de diálogo sobre a avaliação da aprendizagem nas vivências cotidianas das crianças. Essa ausência de diálogo em relação à avaliação pôde ser notada nas narrativas das crianças ouvidas nesta pesquisa, sendo que algumas delas chegaram a afirmar que nunca ouviram falar sobre avaliação. Outras crianças disseram ter ouvido a professora falar sobre avaliação, mas na verdade se tratava da definição do instrumento de avaliação a ser utilizado em determinados momentos do processo de avaliação. O que parece ter influenciado a confusão pelas crianças em relação a diferença entre a avaliação e os seus instrumentos.

Além de possivelmente ter sido motivada pela extinção do caráter disciplinador, a ausência de diálogo sobre a avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula pode também ter sido causada pela “sensação de insegurança” em relação à essa temática, chegamos a esse entendimento a partir do que nos foi dito em conversa informal por uma das professoras na escola campo desta pesquisa, a qual nos confidenciou que a avaliação “[...] é um tema difícil até para nós professores, [...] imagina para as crianças!” (NOTA DE CAMPO, 27/10/2016).

Diante disso, entendemos que a “sensação de insegurança” para discutir sobre a avaliação com as crianças é um aspecto que nos estimula a refletir sobre outra temática, a qual está imbricada à avaliação da aprendizagem, trata-se da formação de professores. Essa reflexão baseia-se no entendimento da formação de professores enquanto fator fundamental em suas práticas, tendo em vista que é partindo das concepções de mundo, de homem, de educação, de ensino, de avaliação que se tem, que o professor contribuirá para o processo de formação de crianças e de tantos outros sujeitos.

Tomando por base essas ideias, compreendemos que a presente pesquisa deixa indícios para a sua continuidade através de novas preocupações investigativas. Assim, ao compreendermos que a atribuição de sentidos pelas crianças à avaliação da aprendizagem foi possível através das relações estabelecidas com o contexto escolar por meio da experiência de formação durante o Ciclo de Alfabetização e entendendo que esta experiência de formação foi permeada pelas relações entre os contextos social, escolar e familiar, nos inquieta saber: como se dá o processo de atribuição de sentidos à avaliação da aprendizagem por professores(as) durante a experiência de formação inicial no curso de Pedagogia?

Assim, acreditando que o sentido não é fixo e, portanto, está em um processo constante de reconstrução, e compreendendo o processo de formação como um campo possível de construção de sentidos como nos apontaram as análises das narrativas das crianças, emergem outros questionamentos a partir desta pesquisa: como o componente curricular Avaliação da Aprendizagem do curso de Pedagogia contribui para a formação inicial do(a) professor(a) em relação aos sentidos de avaliação? Como os sentidos de avaliação presentes no projeto

curricular do curso de Pedagogia e na ementa do componente curricular Avaliação da Aprendizagem influenciam a construção de sentidos pelos(as) professores(as) em processo de formação? Essas e outras questões caracterizam o nosso desejo em contribuir com a produção de conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem a partir da experiência de formação que, como vimos, apresenta-se como um campo fértil na construção de sentidos.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 35- 50, 2009.

ALMEIDA, Fernando José de; FRANCO, Monica Gardelli. **Avaliação para a aprendizagem: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

ALMEIDA, Lucille Ruth de Menezes; RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Ediva de Sousa. Avaliação da aprendizagem: representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura. In: EPENN 19. ed., 2009. **Anais do XIX EPENN**. João Pessoa: PB.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AROSA, Deize Vicente da Silva. Constituição do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem: o texto como prática social. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: RS.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

BARBOSA FILHO, Bernardo de Lima. **Agreste Central de Pernambuco: uma visão sobre a viabilidade da sua metropolização**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas - FGV, Rio de Janeiro, 2010.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de nº 11.274/06**. Lei de nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 03 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 03 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sobre a ANA**. Publicado em 20 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA NORMATIVA Nº- 10, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998

CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natasha Fernandes de. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. In: CAPES: *Revista Paidéia*, 17(38), 389-402, 2007.

DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC (74), agosto 1990, p 71-75.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e desigualdade: desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: PE.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FERNANDES, Ana Cristina Corrêa. Avaliação na escola ciclada – desafios cotidianos. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: RS.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: Brasil, Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel Gonzáles; et. al. (Coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto Editora: Portugal, 2011.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação no cotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

FISCHER, Gabriela Maia; GESSER, Verônica. A avaliação sob a ótica de crianças com histórico de repetência. In: ANPED, 36 ed., 2013. **Anais: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais**. Goiânia: GO.

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

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação da aprendizagem na organização escolar em Ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. In: ANPED, 28 ed., 2005. **Anais: 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Caxambu: MG.

GROSSI, Esther Pillar. **Como areia no alicerce: ciclos escolares**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

\_\_\_\_\_, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011.

LIMA, Juliana de Melo. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. 2011. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar?** Pátio. Porto alegre: Artmed. Ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo: Universidade Nova de Julho, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_, Jefferson; GOMES, Ana Cláudia. Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). In: ANPED, 31 ed., 2008. **Anais: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Caxambu: MG.

MARINHO, Marilene Pinheiro. Os alunos e a avaliação no Ensino Fundamental. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: MG.

MARINHO, Paulo Manuel Teixeira. **Avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar**. Tese (Doutorado em

Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: O autor, 2014.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. **A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções**. Acta Scientiarum Education (BR), 36(1), p. 153-164, 2014.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MÉNDEZ, Álvaro. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONIZ, Maria Isabel D'Andrade de Souza. A prática docente em uma escola organizada em ciclos: avaliação formativa da aprendizagem. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: PE.

NASCIMENTO, Thiciane Cristine Anjos; BERGER, Miguel André. A prática avaliativa sob a ótica de discentes dos cursos de formação superior. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: AL.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Concepções docentes acerca do ensino e da avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética num regime ciclado. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: AL.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PEIXOTO, Viviane Gualter. (Re) Construção da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói-RJ: mediação de uma nova lógica de avaliação da aprendizagemL . In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: MG.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. In: CAPES: *Revista Estudos Avançados*, 21(60), 27-44, 2007.

VILLAR, Ana Paula Russo. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2009.

\_\_\_\_\_, Ana Paula Russo; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: MG.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar**. *Proposições*. Vol. 9, nº 3 (27) novembro de 1998.

\_\_\_\_\_, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola**. In: VEIGA, I. P. A.; VEIGA, M. F. As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: ANPEd, 29 ed., 2006. **Anais: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafio e compromissos**. Caxambu: MG.

**APÊNDICE A: RELATÓRIO DOCUMENTAL****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA****RELATÓRIO DOCUMENTAL****1. Dados pessoais**

1.1. Nome da criança: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo: M ( ) F ( ) 1.3. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 1.4. Idade: \_\_\_\_\_

**2. Dados Escolares**

2.1. Ano: \_\_\_\_\_ 2.2. Turma: \_\_\_\_\_ 2.3. Turno: \_\_\_\_\_

2.4. Estudou em escolas públicas durante o Ciclo de Alfabetização? ( ) Sim ( ) Não

2.5. Está matriculo(a) no ano correspondente à sua idade? ( ) Sim ( ) Não

2.6. Houve alguma interrupção durante o Ciclo de Alfabetização? ( ) Sim ( ) Não

2.7. Já foi retido(a) alguma vez? ( ) Sim ( ) Não

## APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

### ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

#### 1. Conversa Inicial

1.1. Hoje estamos aqui para conversarmos sobre a sua história. Nessa conversa, você pode ficar à vontade para falar sobre o que você lembrar, especialmente, sobre o que você vivenciou nas escolas onde você estudou. Pode começar a contar a sua história por qual parte dela você quiser e quando você quiser. Se eu ficar curiosa para saber mais sobre o que você contar, te perguntarei. Fique à vontade!

#### 2. Intervenções

2.1. Por que?

2.2. E como era?

2.3. O que mais você lembra?

#### 3. Conversa Final

3.1. Nesse momento, eram feitos os agradecimentos a cada criança pela disposição em narrar a história de sua vida, pela confiança em confidenciar sua história, pelo esforço em buscar suas lembranças e por contribuir para a feitura desta pesquisa. Por fim, como forma de valorizar a história de cada criança, as parabenizávamos por suas histórias de vida e pela trajetória escolar que vinha construindo a cada dia.