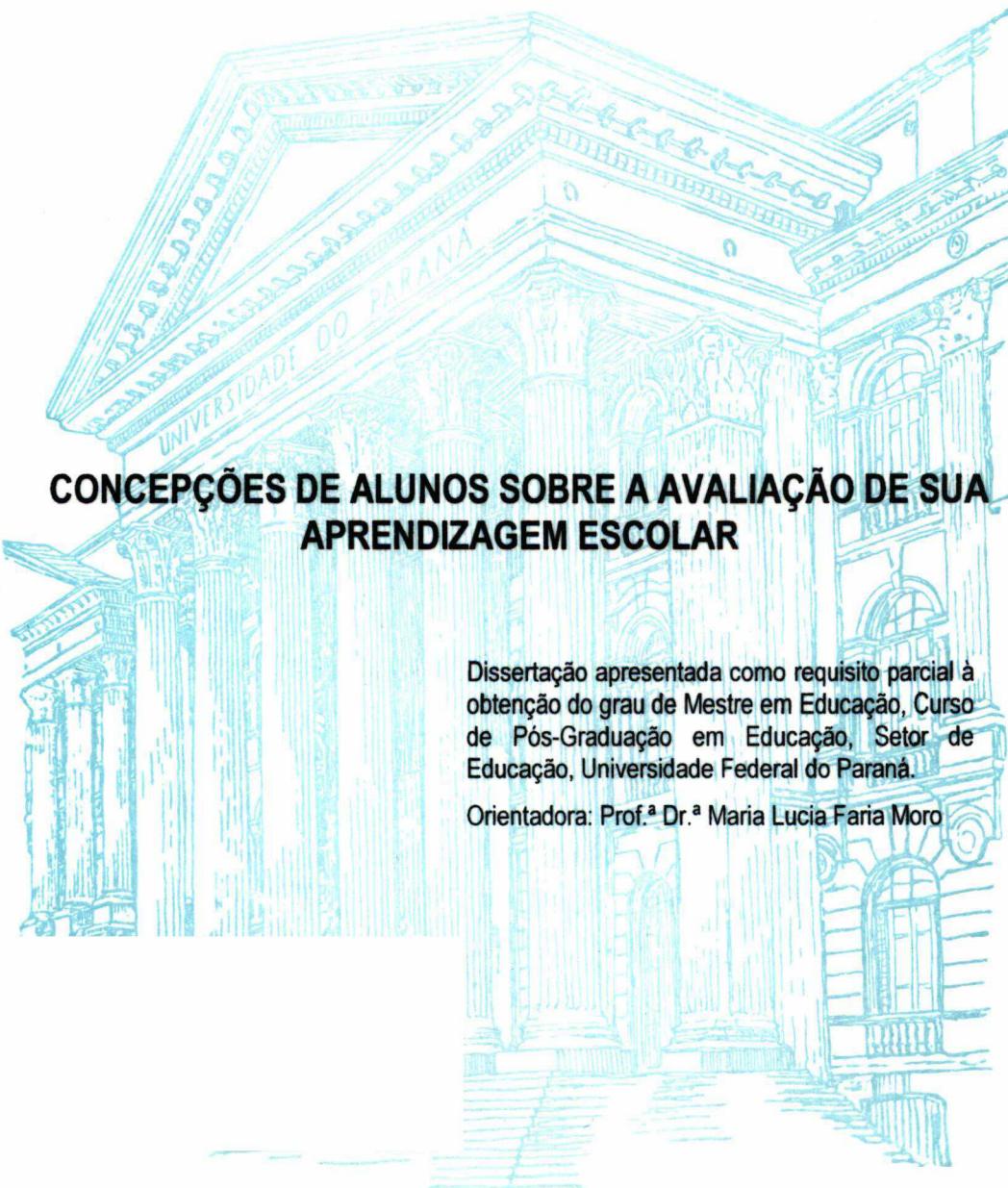


VIVIANE TETU



**CONCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE SUA
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso
de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Faria Moro

**CURITIBA
2001**

VIVIANE TETU

**CONCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE SUA
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso
de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Faria Moro

CURITIBA
2001

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, **Edson** – meu modelo – por ter me ensinado a amar o conhecimento;
À minha mãe, **Denise** – minha âncora – pelo amparo nas horas difíceis;
À minha irmã, **Simone** – meu exemplo – pela força e incentivo;
Aos meus filhos, **Monique e Leandro** – meu orgulho – pelo carinho, respeito e
paciência;

À minha orientadora, **Maria Lucia**, pela dedicação e ensinamentos;
Aos colegas **Ana Ruth, Eugenio e Gisele**, pela amizade e confiança;
Aos demais professores, colegas e funcionários do Mestrado, pelas suas
contribuições.

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
1. INTRODUÇÃO.....	01
2. REVISÃO DE LITERATURA	07
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
Sujeitos.....	24
Procedimentos de coleta de dados.....	28
Procedimentos de registro de dados.....	32
Procedimentos de análise dos dados.....	32
4. RESULTADOS.....	34
5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
ANEXOS.....	76
Anexo 1 – Relatório do Estudo Piloto.....	76
Anexo 2 - Protocolo de Entrevista.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84

RESUMO

Trata-se de estudo de caso para identificar as concepções de alunos a respeito da avaliação de sua aprendizagem, realizada pela professora e pela escola. Parte da hipótese de que o aluno constrói concepções sobre suas possibilidades e dificuldades de aprendizagem em relação com o sistema de avaliação ao qual está submetido. Os sujeitos do estudo, nove alunos da segunda etapa do Ciclo II de Aprendizagem (equivalente à 4^a série do ensino fundamental) de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, foram selecionados aleatoriamente e submetidos a uma entrevista individual, de tipo semi-estruturada. Foram utilizadas três atividades de expressão escrita de cada sujeito, na entrevista. Os dados, registros das expressões verbais gravadas em áudio, foram analisados qualitativamente e classificados de acordo com sete temas principais, para obter a concepção do aluno sobre: sua facilidade/dificuldade de aprendizagem; o próprio desempenho na tarefa analisada; os modos de correção das tarefas; as atitudes tomadas frente às suas dificuldades na execução de tarefas; os critérios de avaliação da professora; a atual forma de registro da avaliação da aprendizagem da escola e sobre como ele sabe que está aprendendo. Os resultados demonstram que os sujeitos tendem a analisar seu processo de aprendizagem em estreita relação com a correção de suas tarefas feita pela professora. Assim, os sujeitos se baseiam quase sempre nas marcas de correção que a professora utiliza para emitir um parecer sobre sua própria aprendizagem. Além disso, ficou evidenciada a importância que os sujeitos atribuem à correção individualizada da professora, levando a crer que os modos de correção em grupo, muito utilizados atualmente, não transmitem aos alunos a certeza de que estão realmente aprendendo. Um significado é atribuído ao registro da avaliação da aprendizagem efetuado pela escola, mesmo que este significado não seja exatamente o indicado por convenção pelo sistema escolar. Pode-se evidenciar também que os sujeitos podem ser nitidamente separados em dois grupos: um deles, mais autônomo em relação à professora; o outro grupo, mais dependente daquilo que a professora expressa em termos de avaliação de sua aprendizagem. A discussão sublinha a importância das idéias que os sujeitos elaboram a respeito das situações de avaliação a que são submetidos no ambiente escolar para seu autoconhecimento e suas atitudes frente aos professores e colegas.

ABSTRACT

This case study aims to identify children's conception about their learning evaluation made by the teacher and the school. The hypothesis is that children build conceptions about their learning difficulties as related to the evaluation system they are submitted to. Subjects are nine fourth degree children enrolled on a state Elementary School in Curitiba. They were selected at random. An individual semi-structured interview was conducted with the sample. Three writing activities of each subject were employed as a reference during the interviews whose recorded contents were qualitatively analysed according to the following aspects related to children's conception about learning evaluation: learning facilities and difficulties; their own performance on the analyzed activities; activities correction; attitudes towards difficulties on doing the activities; teacher's evaluation criteria; the evaluation record system of the school; and how pupils know if they are learning or not. Results show that subjects tend to analyze their learning process in close relationship with the way the teacher corrects their activities. Therefore, subjects based their thinking about their own learning on the correction marks used by the teacher. Furthermore, there is evidence that pupils ascribe importance to the teacher's individualized correction, as the collective correction methods are not capable to inform them if they are really learning. The described meaning for the school learning evaluation record was not exactly the conventional one. Two different groups were identified: one more autonomous, the other more dependent of the teacher learning evaluation. The study stressed the importance of subjects' evaluation experience at school for their self-knowledge and relationship with teachers and colleagues.

1. INTRODUÇÃO

Desenvolvendo um trabalho em psicopedagogia, em clínica particular, temos nos deparado há anos com situações em que crianças são encaminhadas (quase que em sua totalidade pelas escolas) para atendimento psicopedagógico por apresentarem “dificuldades de aprendizagem”. Esta maneira de encarar os problemas com os alunos que não aprendem muitas vezes traz em si a idéia de que a causa do fracasso está no aluno. Segundo LEVIN (2000), “Na atualidade..., se a criança fracassa ou se atrasa (o que muitas vezes é considerado um grande fracasso), ou não aprende o suficiente, considera-se que o problema é da criança, ou seja, que ela não está capacitada para os sucessos propostos e estabelecidos.” (LEVIN, 2000, p.45).

Assim, a função da avaliação psicopedagógica seria identificar, necessariamente, uma deficiência no aluno, seja de cunho neurológico, comportamental ou intelectual. Com isso, a culpa pelo fracasso escolar não recairia, por exemplo, na maneira como o professor ensina ou no currículo impróprio da escola.

Apesar de ser correto admitir que muitas das crianças realmente apresentam dificuldades na escola devido a fatores individuais, nossa experiência tem demonstrado também que um grande número delas, a quem se impõe uma “dificuldade de aprendizagem”, têm problemas ocasionados por outros fatores, institucionais ou sociais, por exemplo, que impedem o desenvolvimento de seu processo de aquisição de conhecimentos sistematizados pela escola.

MOYSÉS e COLLARES (1997), pesquisando sobre as causas do fracasso escolar, entrevistaram quarenta professores e dezenove profissionais da saúde (médicos, psicólogos e fonoaudiólogos). Segundo as autoras, todos, independentemente de sua área de atuação, centraram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias. Baseados em opiniões genéricas e no senso comum, estes profissionais destacaram a desnutrição e as disfunções neurológicas como os maiores causadores das dificuldades das crianças.

Além do fracasso escolar, certos comportamentos dos alunos têm sido associados a experiências vivenciadas dentro do ambiente da escola.

Um dos problemas mais importantes da sociedade brasileira e mundial, nos dias de hoje, tem sido a violência dos adolescentes. Alguns estudiosos, como Thereza Penna Firme, apontam a avaliação escolar como um dos fatores que estariam gerando violência nas escolas. Em entrevista concedida ao jornal Gazeta do Povo (Suplemento Viver Bem, 11/07/1999, p.16), destacou: "Os alunos se sentem excluídos e reprimidos, por serem reprovados por uma nota baixa e porque a escola os fez descobrir que são inúteis." Afirma ainda: "O professor deve avaliar o aluno todos os dias e a avaliação deve servir para auxiliar no seu crescimento intelectual."

Na opinião de DE LA TAILLE (1999), a violência, muitas vezes, é a consequência da vergonha, da incapacidade de assumir responsabilidades. Os jovens estão em crise porque não estão bastante tutelados pelos adultos. O fato de as famílias educarem pouco suas crianças, e delegarem a outros esta função, segundo o autor, faz com que acabem se eximindo da culpa, que passa a ser jogada no outro. "O papel de guia, que é o papel do adulto, em muitas famílias não

existe, muitas não sabem diferenciar o bem do mal, ou têm medo e não sabem dizer não." (DE LA TAILLE, 1999)

Em muitos casos, a criança passa a maior parte de seu dia na escola e tem no professor a presença adulta responsável por sua formação como ser humano. Diversas famílias, por questões econômicas, estão delegando à escola o papel de educar seus filhos. O professor pode passar a ser o modelo, a fonte de informação e também de educação, de formação de hábitos e valores.

Portanto, é a ele que cabe o julgamento do que é "bom" ou "ruim", do que é permitido ou proibido à criança. Neste sentido, as atitudes do professor em relação ao desenvolvimento cognitivo e social da criança são fundamentais para que haja o desenvolvimento de atitudes no aluno em relação ao professor, aos seus colegas, ao estudo, enfim, ao mundo que o cerca.

Surge daí a necessidade de se refletir sobre a avaliação das crianças, tanto no âmbito da escola quanto das práticas psicopedagógicas, as quais se propõem a promover o seu desenvolvimento.

Sem dúvida, a forma de se conduzir o processo educativo provém da concepção que se tem de aprendizagem, de desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, é fundamental que se explice numa avaliação qual é a teoria de ensino-aprendizagem que se adota, para que se evidencie quais são seus objetivos e o que se espera dos alunos.

Atualmente, apesar de esforços no sentido de tornar a avaliação escolar uma forma de se diagnosticar possíveis inadequações das práticas pedagógicas, dentre outras, com o intuito de melhorá-las, ainda persistem as idéias de classificar e selecionar alunos, herança de idéias filosóficas que transformavam a

educação num privilégio de poucos. De um enfoque puramente quantitativo, passou-se a considerar os aspectos qualitativos da produção do aluno em uma avaliação de aprendizagem.

ANDRÉ (1998), propondo o repensar das concepções e práticas avaliativas utilizadas em sala de aula, mostra que a avaliação pode ter um papel formativo, “quando é utilizada para detectar as dificuldades dos alunos, obter informações sobre as medidas corretivas, aperfeiçoar cada vez mais o processo de ensino e buscar a otimização da aprendizagem.”(ANDRÉ, 1998, p.81). Em outro artigo, a mesma autora afirma que “... a escola não transmite apenas conteúdos, mas também modos de ver a realidade e o conhecimento.” (ANDRÉ, 1990, p.68).

Segundo a teoria de PIAGET, a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento.

...não existem conhecimentos resultantes de um simples registro de observações, sem uma estruturação devida às atividades do indivíduo. Mas tampouco existem (no homem) estruturas cognitivas *a priori* ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos. (PIAGET, 1983, p.39).

GOULART (1993) lembra que Piaget realçou a importância da interação com o ambiente para a construção do conhecimento. Na fase heterônoma do desenvolvimento moral, por exemplo, o adulto é quem tem força para mostrar à criança o que é permitido e o que é proibido.

É o que PIAGET revela, ao dizer que a

... moral do dever, sob sua forma original, é especialmente heterônoma. O bem, é obedecer à vontade do adulto. O mal, é agir pela própria opinião. (PIAGET, 1994, p.154).

E completa:

A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1994, p. 155).

Assim, uma das condutas mais apropriadas do professor seria fazer com que seus alunos tomem consciência de seus erros e passem a percebê-los como problemas a serem enfrentados.

Nesta perspectiva, o errar da criança, muito mais do que possível, é até necessário.

Segundo GOULART

... Piaget fixou-se nos "erros" cometidos pelos sujeitos e não em seus acertos. Isto significa centrar a atenção no aluno, na gama de seus interesses, na estrutura mental que ele apresenta em dado momento e não mais no professor, antes considerado o único capaz de definir o que deve ser feito.(GOULART, 1993, p.63).

De acordo com a maneira pela qual o professor lida com os erros de seus alunos, estes erros poderão se tornar construtivos ou problematizadores; isto é, tornando-se observáveis para as crianças, poderão criar situações de conflito e de busca de soluções, promovendo então aprendizagens.

Por outro lado, se o erro não for construtivo, se sua única utilidade for diminuir alguns pontos de uma nota com fins de classificação, o que pode ocorrer é o desinteresse do aluno por sua própria produção; ou, ainda pior, trazer o aparecimento de atitudes emocionais negativas em relação à situação de avaliação, esta tão necessária e presente sempre na vida das pessoas.

É importante, então, analisar as concepções que as crianças têm sobre o modo pelo qual são avaliadas pelos professores pois, a partir daí, poder-se-ia esperar uma melhor compreensão de parte do professor sobre o papel da sua relação com os alunos, tanto no que se refere ao desempenho escolar das crianças quanto na formação dessas crianças como seres humanos.

Tudo o que acontece com as crianças dentro do ambiente escolar é motivo de cobranças por parte da família e da sociedade como um todo. Faz parte do cotidiano de cada aluno prestar contas, e dar-se conta, de seu desempenho escolar.

Este estudo tem como hipótese que o aluno tem concepções próprias sobre o processo de avaliação de sua aprendizagem na escola. Este processo de avaliação inclui aspectos tais como: as facilidades e dificuldades do aluno em relação à aprendizagem, a correção das tarefas, os critérios de avaliação da professora, a forma de registro da avaliação adotada pela escola, entre outros. Assim, tem o mesmo estudo como objetivos os de identificar:

- as concepções de alunos a respeito da avaliação de sua aprendizagem, realizada pela professora, em atividades de expressão escrita;
- suas concepções sobre a forma atual da escola avaliar sua aprendizagem.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A tarefa de avaliar a aprendizagem dos alunos é, sem dúvida, aquela que comporta maior responsabilidade e maior subjetividade por parte dos professores. A concepção que o professor demonstra ter do processo ensino-aprendizagem é a base de sua prática pedagógica. E a avaliação, embora pertencente a essa concepção teórica, parece ser a prática diária dentro de sala de aula mais resistente a mudanças, mais vinculada a características pessoais do educador.

No entender de LACUEVA (1997, p.124), “poderíamos dizer que a avaliação é a ‘pedra de toque’ do ensino, no sentido de que põe à prova a autenticidade, a força e a coerência dos princípios pedagógicos que supostamente a guiam.”

De acordo com as teorias de ensino-aprendizagem adotadas em diferentes épocas, surgem os diferentes modos de avaliar.

Uma caracterização das abordagens, ou tendências da tradição pedagógica brasileira, faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, editados pela Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério de Educação (BRASIL, MEC, 1997).

O documento aponta que:

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível

deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética. (BRASIL/MEC, 1997, vol. 1, p. 42-43).

Assim, percebe-se, ao menos teoricamente, uma busca por uma avaliação mais qualitativa, que procura analisar os conhecimentos que o aluno já possui a respeito do assunto a ser estudado. Ao mesmo tempo, há a procura também de corrigir possíveis falhas do próprio processo de avaliação, dos instrumentos utilizados e dos conteúdos selecionados para serem trabalhados junto aos alunos, analisando sua adequação aos níveis cognitivos dos sujeitos.

COLOMBO e MICHELETI (1999, p.19), analisando a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), descrevem como será feita a avaliação de aprendizagem:

A avaliação de aprendizagem será feita, principalmente, com base em aspectos qualitativos (desempenho em sala de aula). Os aspectos quantitativos (notas de provas e exames) assumem um valor secundário. Do mesmo modo, os resultados obtidos no decorrer do ano são considerados mais importantes que os resultados obtidos nas provas finais.

A LDB prevê, ainda:

- a aceleração dos estudos para os alunos com atraso escolar (repetentes);
 - o avanço nos cursos e séries mediante avaliação de aprendizado (possibilitando a “quebra” da seqüência de séries predeterminadas);
 - aproveitamento dos estudos concluídos com sucesso (independente dos resultados globais alcançados pelo aluno);
 - obrigatoriedade da recuperação, de preferência paralela ao período letivo (alunos com baixo rendimento).
- (art. 24, V, a, b, c, d, e).

Baseados na LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/ MEC, 1997, p.81) trazem uma concepção de avaliação que vai além da visão tradicional:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos e fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se apropria ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Seguindo as diretrizes nacionais, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, em documento denominado Projeto de Implantação, de 12/11/1999, destaca a importância de mudanças na prática pedagógica, vinculadas à mudança de postura frente à avaliação da aprendizagem, que passa a ser “um processo formativo e contínuo.” (CURITIBA, Prefeitura Municipal/SME, 1999, p.40).

Segundo o documento, em 1998, das 127 escolas municipais regulares, nove apresentaram propostas de alteração em seus sistemas de avaliação de aprendizagem. Em 1999, “... 41 escolas procuraram registrar a preponderância de aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo de avaliação da aprendizagem, sendo que 26 incluíram a supressão do registro do rendimento escolar em notas, substituindo-o por pareceres descritivos.” (CURITIBA, Prefeitura Municipal/SME, 1999, p. 9).

Estas alterações ocorrem ao mesmo tempo em que é implantado gradativamente nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba o sistema de Ciclos de Aprendizagem, que pretende substituir o sistema seriado anterior.

No sistema de Ciclos de Aprendizagem, diferentemente do sistema seriado, não há retenção do aluno em determinada etapa. Partindo da idéia de que não há reinício no processo de aquisição de conhecimentos, este sistema preconiza a progressão do aluno até completar a escolaridade obrigatória como um direito assegurado.

Os Ciclos são organizados da seguinte forma:

CICLO I – com duração de 2 ou 3 anos letivos, para alunos de 6 a 8 anos, correspondendo à 1^a e 2^a séries do ensino fundamental (inclui também o ensino pré-escolar, nas escolas que oferecem turmas de educação infantil).

CICLO II - com duração de 2 anos letivos, para alunos de 9 a 10 anos, correspondendo à 3^a e 4^a séries do ensino fundamental.

CICLO III – com duração de 2 anos letivos, para alunos de 11 a 12 anos, correspondendo à 5^a e 6^a séries do ensino fundamental.

CICLO IV – com duração de 2 anos letivos, para alunos de 13 a 14 anos, correspondendo à 7^a e 8^a séries do ensino fundamental.

O documento prevê que a implantação do sistema de Ciclos de Aprendizagem requer uma revisão da prática pedagógica, com destacada importância para as alterações no processo de avaliação da aprendizagem.

Esta avaliação visa ao acompanhamento das aquisições sucessivas que o aluno faz ao longo do processo educativo, considerando seus avanços e conquistas, permitindo o estabelecimento de relações entre as ações didáticas e as estratégias de aprendizagem, possibilitando indicativos para a superação das dificuldades ocorridas durante o processo ensino-aprendizagem. (CURITIBA, Prefeitura Municipal/SME, 1999, p. 40-41)

A busca por uma avaliação mais justa, que leve em conta as diferenças individuais e sociais, é tarefa há muito tempo desenvolvida por diversos pesquisadores. Dentre eles, as portuguesas CORTESÃO e TORRES (1990, p. 9)

Não se pode conceber a escola como uma instituição que escolhe e promove só aqueles alunos que, por razões várias, têm mais facilidade de entender as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas. Pelo contrário, a escola tem de “promover todos e cada um”, tem de fomentar o êxito através do êxito, tem de valorizar as diferenças com que depara nos seus alunos, utilizando-os como uma fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático.

Também a venezuelana LACUEVA (1997, p.125), aponta que

Assim, a avaliação a partir de exercícios vazios de verdadeiro significado, muito escolásticos, repletos de termos técnicos a memorizar, tende a desfavorecer ainda mais aos estudantes de setores de mais baixa renda, cujos pais não podem ajudá-los em seus estudos, cujos ambientes estão desprovidos de livros ou periódicos e a quem, por estas e outras razões, custa muito mais assumir um ensino pouco pertinente e cheio de convencionalismos para eles pouco conhecidos.

Esta última autora propõe que o professor seja o melhor “instrumento” de avaliação, pois ele deve se esforçar por conhecer seus alunos, não apenas por intermédio de provas e testes, mas sim por um “trato diário em situações abertas, ao longo do ano escolar” (LACUEVA, 1997, p.129). Reconhece a impossibilidade da avaliação objetiva, e preconiza:

Trata-se, em primeiro lugar, de se dar conta e realçar os sucessos das crianças. Desta maneira os aprendizes ganham maior consciência de seus

êxitos, do que sabem, do que dominam, base fundamental para seus esforços posteriores.

Em segundo lugar, trata-se também de tomar nota das “lacunas”, dos erros e das insuficiências. Considerando-os normais, esperados: é natural que uma criança cometa erros em seu esforço de aprender. E considerando-os também superáveis. Precisamente, a avaliação serve para pô-los na “agenda” das coisas a seguir trabalhando, a seguir praticando.(LACUEVA, 1997, p.126).

A visão de que o erro é possível, necessário, que, enfim, faz parte do processo de aprendizagem, é suportada, como colocamos antes, pela teoria construtivista de Jean Piaget.

Interessado, no início de suas pesquisas, em estudar os mecanismos através dos quais o sujeito constrói sistemas de operações lógicas, Piaget acaba por enunciar os pressupostos de uma epistemologia genética.

COLL (1987, p.186), apresentando a teoria psicogenética de Piaget como fonte de inspiração de métodos de ensino, assim se expressa:

A idéia básica do construtivismo é que o ato de conhecimento consiste em uma apropriação progressiva do objeto pelo sujeito, de tal maneira que a assimilação do primeiro às estruturas do segundo é indissociável da acomodação destas últimas às características próprias do objeto; o caráter construtivo do conhecimento se refere tanto ao sujeito que conhece como ao objeto conhecido; ambos aparecem como resultado de um processo permanente de construção. Além disso, o construtivismo subjacente à teoria genética supõe a adoção de uma perspectiva relativista – o

conhecimento sempre é relativo a um determinado momento do processo de construção – e interacionista – o conhecimento surge da interação contínua entre sujeito e objeto ou, mais exatamente, da interação entre os esquemas de assimilação e as propriedades do objeto.

Piaget se opunha tanto às idéias da corrente inatista, segundo a qual já nascemos com as estruturas do conhecimento, quanto às idéias empiristas, que postulam o conhecimento como o acúmulo de experiências.

PIAGET (1964) descreveu as etapas pelas quais se constrói o raciocínio lógico, enfatizando o papel da ação do sujeito nesta construção. Para o autor, trata-se de processo que depende de quatro fatores fundamentais: a maturação do sistema nervoso, a experiência com o objeto, as transmissões e as interações sociais e, o mais importante de todos, a equilibração.

... no ato de conhecer, o sujeito é ativo e, consequentemente, deparando com distúrbio externo, ele reagirá a fim de compensar e, consequentemente, tenderá para o equilíbrio. Equilíbrio, definido por compensação ativa, leva à reversibilidade. Reversibilidade operatória é um modelo de um sistema equilibrado, onde a transformação em uma direção é compensada por uma transformação em outra direção. A equilibração é assim um processo ativo, é um processo auto-regulador. (PIAGET, 1964, p.6).

As pesquisas que Piaget desenvolveu até sua morte em 1980, com inúmeros colaboradores, servem de suporte para pesquisadores interessados na aprendizagem escolar, embora esta não tenha sido o objeto de estudo central do

epistemólogo suíço. Seus estudos se difundiram por todo o mundo e atualmente muitas pesquisas dizem respeito à aprendizagem de conteúdos escolares específicos.

MORO (1999), em um artigo sobre as “implicações da epistemologia genética de Piaget para a Educação”, refere-se a autores cujos trabalhos investigam os “modos de elaboração por crianças e adolescentes de conceitos pertencentes a campos de conhecimento normalmente presentes em currículos escolares.”(MORO, 1999, p.103). Cita pesquisas nas áreas de matemática, da lecto-escrita, das ciências naturais, da Educação Moral e Ética e das Ciências Sociais. Dentro desta última área, a das Ciências Sociais, destaca trabalhos recentes de autores como Juan Delval e José Castorina, que “atestam os modos próprios de elaboração psicogenética de conceitos como os de: papéis sociais, relações de compra e venda, valor econômico, autoridade política e escolar, estratificação e mobilidade sociais, propriedade pública e privada.”(MORO, 1999, p.106).

CASTORINA (1994, p.44), enfatizando que as aprendizagens se vinculam a uma apropriação do real, destaca o papel ativo do sujeito na construção dessas aprendizagens:

Assinalamos que os processos de aprendizagem se caracterizam por seu mecanismo construtivo na interação sujeito-objeto em todos os níveis de formação dos sistemas conceituais, sendo que tal interação cumpre-se tanto entre os sujeitos e os objetos próprios dos conhecimentos “espontâneos”, como entre os alunos e os objetos que se apresentam na prática educacional.

Para COLL (1987), no processo de elaboração da aprendizagem escolar podem ocorrer assimilações de conteúdos incompletos, mas isso seria necessário para que o processo continue com êxito.

O construtivismo de Piaget encara o erro como algo necessário ao processo de construção do conhecimento, e esta posição acarreta uma concepção totalmente diferente dos professores frente ao erro de seus alunos.

PIAGET (1976/1987, p.60-61) demonstra a função do erro, quando salienta que “do ponto de vista da invenção, um erro corrigido pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e suas consequências proporciona novos conhecimentos e a comparação entre erros dá lugar a novas idéias”.

Assim, MACEDO (1994, p.67), discorrendo sobre uma visão construtivista do erro no contexto escolar, afirma que “no construtivismo o problema é o da invenção e da descoberta, nos quais erro e acerto são inevitáveis, fazem parte do processo. Não em um sentido de rigor ou complacência excessiva, mas como aquilo com que temos de lidar.”

DE LA TAILLE (1997, p.36) complementa, quando afirma que

Em resumo, para Piaget, a evolução da inteligência e, por conseguinte, dos conhecimentos tem como essencial fonte as regulações advindas de situações perturbadoras. Fica evidente nessa tese a importância do erro na aprendizagem e no desenvolvimento.

Diz ainda que devemos dar valor aos erros, mas que devemos corrigi-los. Do contrário, iludimos os alunos ou passamos a idéia relativista de que todas as idéias têm o mesmo valor.

PINTO (1998, p.26) complementa:

Diagnosticar e corrigir os erros não é suficiente para a melhoria do ensino. Os erros contêm um potencial educativo que precisa ser melhor explorado, não só pelos professores, como também, pelos próprios alunos.

Para que cumpra bem sua tarefa, então, o professor deve transformar os erros de seus alunos em dados a serem trabalhados, de modo que sejam um desafio, uma fonte de desequilíbrio, capaz de levar a acomodações (modificações) que lhes permitam buscar a resolução das questões propostas, de acordo com seu nível de compreensão naquele momento.

Refletindo sobre o papel e a função do erro na avaliação escolar, DAVIS e ESPOSITO (1990, p. 73) assim se expressam:

Decorre daí que, do ponto de vista pedagógico, a conduta apropriada na situação ensino-aprendizagem deveria ser, em linhas gerais, a seguinte: partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, de seus sistemas de significações; apresentar problemas que gerem conflitos cognitivos; dar ênfase à maximização do desenvolvimento e não apenas à busca de resultados, centrando-se no processo de construção do conhecimento; aceitar soluções “erradas” como pertinentes, desde que indicadores de progressos na atividade cognitiva; fazer com que alunos tomem consciência dos erros cometidos, percebendo-os como problemas a serem enfrentados, sem que se lhes imponham caminhos previamente traçados.

Neste contexto, o papel do professor seria o de mediador entre o conhecimento científico, meta da educação escolar, e as condições cognitivas da criança a cada momento. Com isso, transformaria os conteúdos em noções assimiláveis pelos seus alunos, problematizando questões que fariam com que as crianças formulassem suas próprias hipóteses. Em contato com contradições (conflitos), gerados por suas hipóteses, elas iriam aos poucos construindo seu conhecimento acerca das “soluções culturais ou científicas, construídas coletivamente a respeito desses temas.” (MACEDO, 1994, p.57).

CARVALHO (1997, p.12) aponta que “frente a uma mesma prova, contendo o mesmo erro, por exemplo, professores diferentes provavelmente fariam avaliações e interpretações diferentes. Enquanto um vê uma falha grave, outro pode ver um deslize sem maior importância.”

GAMA (1993, p.39) também discorre sobre a subjetividade da avaliação:

A afetividade implícita nas relações interpessoais não pode ser desprezada no processo de avaliação, porque gostar ou não gostar de alunos e de seus trabalhos escolares acaba determinando critérios para atribuição de notas/conceitos, em função de toda a subjetividade própria da afetividade.

Decorrem deste fato, ou seja, da subjetividade da avaliação, diversas situações apontadas pelos alunos como “injustas”, ou ainda, diversas situações em que as crianças, por não compreenderem realmente o que estava errado, acabam se conformando com a correção, admitindo para si mesmas que “não sabem”.

É o que aponta SANT'ANNA (1997, p.10), discorrendo sobre a importância da avaliação no desempenho escolar dos alunos:

Não temos dúvida alguma de que o estado emocional do aluno ou do professor, a clareza de como é redigida cada questão, a forma de análise dos resultados obtidos, a falta de conhecimento do mestre de como construir itens de acordo com os níveis mentais trabalhados e comparar se o conteúdo da prova está de acordo com os objetivos, têm sido um dos grandes motivos do fracasso escolar.

As mudanças decorrentes da implantação de novos sistemas educacionais, muitas vezes impostos aos professores sem uma preparação prévia, podem gerar dificuldades na prática da avaliação da aprendizagem. Sobre este fato, LÜDKE (1992, p. 17) explica:

As próprias professoras se acham bastante confundidas, entre uma imagem ideal de avaliação, que lhes é passada mal ou bem pelos seus estudos ou em documentos oficiais e a realidade das escolas que devem enfrentar em seu dia a dia. A possibilidade de sucesso de uma boa proposta de avaliação depende em grande parte de seu ajuste às reais possibilidades de percepção e de atuação dos professores envolvidos.

Vários autores vêm salientando a importância de os alunos conhecerem a forma pela qual estão sendo avaliados, como meio de responsabilizá-los pelo próprio processo de aprendizagem, para que possam distinguir claramente suas dificuldades e possibilidades.

Neste sentido, SOUZA (1991) considera autoritária a avaliação que assume unilateralmente a responsabilidade pelo diagnóstico do desempenho do aluno e diz: “Trata-se de fazer com que o aluno participe de sua própria educação, comprometendo-o com o diagnóstico e a busca de solução.” (SOUZA, 1991, p.149).

E HADJI (1994, p.107) aponta para o valor de informações adequadas:

A avaliação deve sempre fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis. Se a nota fornece uma informação comprehensível e útil, por que privá-lo dessa mesma informação? Mas, muitas vezes, a informação fornecida é indireta e situa-se numa zona do não-dito, desenvolvendo-se o diálogo na base do implícito.

Pesquisadores, então, vêm se interessando sobre as concepções que os alunos têm de situações de avaliação, ou ainda de situações relacionadas ao ambiente escolar, que podem contribuir para um melhor entendimento das dificuldades enfrentadas por muitos deles no dia a dia na escola.

CRUZ (1997), por exemplo, pesquisou o trajeto da representação de escola num grupo de crianças pobres, moradores da favela do Lagamar, em Fortaleza (CE), ao longo de seu primeiro ano de escolaridade. Verificou que de uma representação positiva no início do ano letivo, antes de terem realmente começado a freqüentar as aulas, terminaram por apresentar representações extremamente negativas ao final do ano, principalmente com relação à professora. A pesquisadora destaca alguns pontos negativos inferidos das representações que as crianças fizeram, através de desenhos e de histórias a serem completadas:

em relação à professora, medo de castigos e repreensões; predomínio da forma sobre o conteúdo; cerceamento da liberdade das crianças; exigência além das suas capacidades; inadequação das tarefas; gradativa diminuição da confiança, tanto em obter ajuda da professora para vencer as dificuldades, como nas próprias possibilidades para aprender.

CAMARGO (1997), embora usando adultos como sujeitos, alunos da 4^a série do curso de Pedagogia, busca, pela análise do seu discurso, explicitar as representações que eles construíram mediante suas experiências em avaliação e os sentidos que elas contêm, assim como identificar os “elos sócio-pedagógicos condicionantes do movimento contraditório entre aprender e avaliar.” (CAMARGO, 1997, p.283). Analisando os aspectos positivos e negativos relatados pelos alunos, a pesquisadora conclui que “a avaliação escolar exerce o papel (e poder) de mediação da produção de conhecimento: atua como elemento facilitador, ou como elemento bloqueador, conforme a trama de interesse a que serve.” (CAMARGO, 1997, p.295).

REIS (2000) estudou as percepções de alunos da primeira série do ensino fundamental sobre a escola, a professora, as atividades escolares, os colegas, o estudo e as suas perspectivas em relação ao futuro. Por meio da análise de conteúdo das respostas dos sujeitos em duas situações de entrevista, a primeira no início do ano letivo e a segunda ao seu final, a autora fez uma tabulação dos dados obtidos, expressando a porcentagem de respostas similares dos sujeitos com referência a cada item pesquisado. Assim, por exemplo, indicou que 97% dos sessenta sujeitos disseram gostar da escola.

Apesar deste estudo enfocar as concepções dos alunos sobre várias situações da vida escolar, nele não encontramos referência aos modos como esses alunos percebem situações de avaliação.

Ainda são poucos, portanto, os estudos que enfocam a concepção do aluno a respeito da avaliação de sua aprendizagem. Mas, a necessidade de se aprofundar neste tipo de pesquisa é apontada em alguns trabalhos, como é o caso de um documento da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, datado de 1993, a respeito de avaliação escolar, onde se lê:

Conhece-se as manifestações dos professores, diretores, coordenadores de curso ou habilitação, pais, a respeito do assunto, mas muito pouco sabemos da percepção que o aluno possui da avaliação e para que ela serve.(PARANÁ - SEE, 1993, p. 43).

Num trabalho realizado por LÜDKE e MEDIANO (1994, p.73) há o depoimento da diretora de uma das escolas que participaram da pesquisa, que aponta exatamente para a necessidade do aluno participar do processo de avaliação:

O professor não trabalha a avaliação com o aluno, não diz que tudo aquilo tem reflexos. O professor não dá as regras do jogo, não bota claro o que implica tal ou qual desempenho, não diz o que espera, o que vai dar, o que vai fazer etc. O aluno não sabe do processo e aí a escola peca. Teríamos que perguntar aos alunos e fazer com que eles participassem do processo, que não ficasse alienados. Não há questionamentos, indagações...

A teoria de Piaget destaca o papel ativo do sujeito na construção de seus conhecimentos. Partindo desse pressuposto, acreditamos que a aprendizagem do aluno depende de um esforço pessoal, aliado às colaborações do professor e dos colegas, no cotidiano das situações vividas na escola.

Sendo assim, fazem parte do processo de construção dos conhecimentos dos alunos as idéias que elaboram a respeito dos conteúdos de aprendizagem desenvolvidos na escola, da maneira como aprendem, e também do fato de serem avaliados durante este processo.

As novas diretrizes educacionais propõem mudanças na prática da avaliação e pressupõem uma ação conjunta de alunos e professores em busca de uma avaliação qualitativa do processo de aprendizagem do aluno.

Este estudo visa, então, identificar o conhecimento que os alunos constroem acerca das situações de avaliação a que estão submetidos, baseado na idéia de que esse conhecimento é importante para seu autoconhecimento, para sua aprendizagem, para seu desenvolvimento cognitivo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para identificar as concepções dos alunos a respeito da avaliação de sua aprendizagem, foi feito um estudo de caso, e os dados obtidos foram analisados qualitativamente.

SUJEITOS

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa 9 alunos da segunda etapa do Ciclo II de Aprendizagem (equivalente à 4^a série do ensino fundamental), de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba.

Os critérios utilizados para a escolha da escola envolveram a identificação de uma escola em que já estivesse implantado o sistema de Ciclos de Aprendizagem, proposto pelas novas diretrizes educacionais do Município de Curitiba e a disponibilidade da direção em possibilitar a execução da pesquisa em seu estabelecimento de ensino.

Conforme informações obtidas junto ao corpo administrativo da escola, ela está situada num bairro predominantemente residencial. Há estabelecimentos de comércio e de prestação de serviços: bancos, lojas, cartório, supermercados, farmácias, papelarias e lanchonetes. O acesso à escola é facilitado por transporte público. A comunidade local conta com a Rua da Cidadania do Pinheirinho, que oferece diversos serviços públicos para o atendimento de toda a região.

A escola, por ser a única que oferece ensino regular na região, é bastante procurada. Devido à crise econômica, muitas das famílias têm tirado seus filhos das escolas particulares e os transferem para as escolas públicas. Na primeira

etapa do Ciclo I, grande parte dos alunos que a escola recebe vêm de pré-escolas particulares.

A renda familiar encontra-se na faixa de dois a oito salários mínimos. Algumas famílias possuem convênios médicos, mas a maioria utiliza os serviços públicos de saúde.

A escola procura promover, sempre que possível, eventos, reuniões, palestras, para que ocorra uma maior integração com a comunidade. Ela possui uma Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF), que participa de reuniões e estabelece prioridades para possíveis melhorias. A APPF promove festas para angariar recursos financeiros que, posteriormente, são aplicados em benefícios para a escola.

A escola escolhida havia implantado o sistema de ciclos desde abril de 1999. Segundo orientação da Secretaria Municipal de Educação, cada escola ficou responsável por desenvolver instrumentos para o registro das avaliações dos alunos, os quais melhor se adaptassem ao novo sistema de avaliação. A escola optou por adotar dois tipos de instrumentos: uma ficha de acompanhamento bimestral e outra composta por um parecer semestral e um parecer conclusivo.

A ficha de acompanhamento bimestral da segunda etapa do Ciclo II é composta por uma lista de “critérios de avaliação” (ex: lê com entonação, intensidade, altura e timbre), separados por área de conhecimento (língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências). É constituída no formato de tabela, em que, a cada bimestre, a professora preenche a lista de “critérios de avaliação” com os seguintes sinais:

PI (Processo Inicial)

PE (Processo em Evolução)

PS (Processo Satisfatório)

_ (Não trabalhado)

O outro tipo de ficha consta de duas colunas, a primeira denominada Parecer Semestral, e a outra Parecer Conclusivo, onde há espaço para a professora descrever características relevantes do processo de aprendizagem de cada aluno durante o semestre e sua decisão em relação à promoção do aluno para o ciclo seguinte.

Na escola havia, por ocasião da pesquisa, três turmas da segunda etapa do Ciclo II, uma no período da manhã e duas no período da tarde. Foi escolhida a turma da manhã, por uma questão de maior disponibilidade de tempo da pesquisadora neste período.

A escolha de alunos desta etapa de escolaridade deveu-se ao fato de terem uma experiência mais longa com o processo avaliativo escolar do que alunos de etapas anteriores, e também porque, desde a etapa anterior, já vinham sendo avaliados de acordo com as novas determinações sobre avaliação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Depois de contatada a professora, e de sua concordância em participar com seus alunos da pesquisa, foi solicitado seu auxílio no sentido de fornecer a lista dos alunos matriculados em sua turma. A seguir, os nomes de todos os alunos foram escritos em pequenas tiras de papel, e foi efetuado, na presença da professora, o sorteio de dez nomes selecionados, então, como sujeitos.

Um dos sorteados era um aluno que havia ingressado na escola há dois meses, proveniente de escola particular localizada nas proximidades. Este fato só se tornou conhecido da pesquisadora durante a entrevista. Visto que uma das condições estabelecidas para a escolha dos sujeitos era a sua experiência, desde a etapa anterior, com o novo sistema de avaliação das escolas municipais de Curitiba, esta entrevista foi descartada, e os sujeitos da pesquisa totalizaram então nove.

São os seguintes, indicadas as idades, sexo, tempo de freqüência na escola e repetência:

APA – 11 anos, feminino; na escola há 5 anos, repetiu a 2^a série.

FAM – 10 anos, masculino; na escola há 4 anos.

FAD – 12 anos, feminino; na escola há 6 anos, repetiu a 1^a e a 2^a séries.

DH – 10 anos, feminino; na escola há 4 anos.

DP – 11 anos, feminino; na escola há 5 anos, repetiu a 1^a série.

APM – 10 anos, feminino; na escola há 4 anos.

CK – 10 anos, feminino; na escola há 4 anos.

AB – 10 anos, feminino; na escola há 4 anos.

GL – 10 anos, feminino; na escola há 4 anos.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista individual, de tipo semi-estruturada.

Segundo ROBSON (1997), a distinção entre tipos de entrevista é baseada no grau de estrutura ou formalidade. Num extremo estaria a *entrevista completamente estruturada*, com um conjunto de perguntas predeterminadas, cujas respostas são registradas de maneira padronizada. Na *entrevista semi-estruturada*, o entrevistador prepara um conjunto de questões antecipadamente, mas “é livre para modificar sua ordem baseado em sua percepção daquilo que parece ser mais apropriado no contexto da ‘conversação’, pode mudar o modo como foram escritas, dar explicações, omitir questões específicas que se mostrem impróprias para um entrevistado em particular ou incluir questões adicionais”.(ROBSON, 1997, p.231). No outro extremo estaria a *entrevista não-estruturada*, completamente informal, que apenas exige uma área de interesse, em torno da qual se desenvolve livremente uma conversação.

As entrevistas foram realizadas na sala da pedagoga da escola.

Conforme combinado com a professora da turma, ela reservou todas as atividades escritas que seus alunos produziram durante uma semana, anterior aos dias marcados para as entrevistas. Havia, em folhas mimeografadas, duas atividades de matemática; uma “história em quadrinhos” que os alunos haviam feito em casa, mas que a professora ainda não havia corrigido; três textos para “organizar”, isto é, passar para o discurso direto; um texto para passar da 1^a para

a 3^a pessoa e um trabalho de geografia (uma entrevista feita com comerciantes do bairro, que a professora havia recolhido na véspera e ainda nem tinha olhado).

Foram selecionadas três tarefas de expressão escrita de cada sujeito para servir de referência na entrevista, no que diz respeito ao seu modo de correção e sua utilização como um dos instrumentos de avaliação. As tarefas dos alunos que não haviam sido corrigidas foram descartadas (a “história em quadrinhos” e o trabalho de geografia). As atividades escolhidas foram as duas de matemática e um dos textos que o aluno deveria passar para o discurso direto, pois todas as três tarefas, segundo a professora, haviam sido corrigidas.

A primeira atividade, aqui denominada **atividade 1**, consistia em doze operações com números decimais, que a professora havia corrigido. Havia colocado, no alto da folha, os sinais de +, - ou +-, conforme o número de acertos dos alunos.

ATIVIDADE 1

Arme e efetue:

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| a) $34,16 + 7,58 =$ | g) $3,475 \times 8 =$ |
| b) $3,4 + 0,85 + 2,78 =$ | h) $1,2 \times 0,7 =$ |
| c) $138,4 + 49,638 =$ | i) $12,4 \times 0,7 =$ |
| d) $6,7 - 3,45 =$ | j) $0,84 \times 1,3 =$ |
| e) $1 - 0,53 =$ | l) $4,35 \times 0,26 =$ |
| f) $20 - 2,64 =$ | m) $0,168 \times 6 =$ |

A **atividade 2**, uma folha contendo três “problemas”, havia sido corrigida no quadro, segundo a professora:

ATIVIDADE 2

1. Uma bicicleta custa R\$ 126,30. Se comprá-la à vista terei um desconto de 12%. Quanto pagarei pela bicicleta?
2. Uma loja vendeu 2.300 pares de tênis no mês de julho. Em agosto teve um acréscimo nas vendas de 8% e em setembro teve uma queda nas vendas de 20% em relação a agosto. Quantos pares de tênis a loja vendeu em agosto? E em setembro?
3. Em uma escola com 1920 alunos, 48% são meninos. Quantas meninas há na escola?

A terceira atividade escolhida foi um dos textos, que também havia sido corrigido no quadro.

ATIVIDADE 3

Passe o texto para o discurso direto:

A vizinha abriu a porta. Era o Joãozinho perguntando se podia entrar no quintal dela. Dona Maria respondeu que não e que ela mesma iria até o quintal. Perguntou para Joãozinho o que havia caído lá desta vez e Joãozinho respondeu que era sua flecha. Dona Maria perguntou onde ela estava e Joãozinho respondeu que estava no gato dela.

Um estudo piloto (vide Anexo 1), realizado entre os meses de março e abril de 2000, serviu de base para a elaboração das questões que vieram a compor o seguinte roteiro:

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

- Você acha que aprende fácil o que a professora ensina?
Por quê?
- Eu queria que você me dissesse se foi bem ou mal nesta tarefa.
- Como você sabe que foi bem? (ou mal)?
- Como a professora marca o que está certo e o que está errado?
- Como você faz quando a professora corrige no quadro?
- Você sempre faz a tarefa?
- O que você faz quando não sabe responder alguma coisa da tarefa?
- A professora te ajuda?
- O que ela faz?
- Como a professora faz para saber se você está aprendendo?
- Como a professora vai saber que você pode ir para o outro Ciclo?
- Como a professora faz a tua avaliação, agora que não tem mais nota no boletim?
- Como você sabe que aprendeu?

PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DE DADOS

Para o registro dos dados, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas em protocolos de entrevista (vide exemplo no Anexo 2).

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para GILLIÉRON (1980, p.16), "... uma simples descrição não serve para nada... Uma descrição em termos 'exteriores', uma descrição da forma de um fenômeno não se comprehende senão como auxiliar para transmitir e/ou alcançar um significado." Por isso, há a necessidade, segundo a autora, de diferentes níveis de descrição para a construção de modelos. A análise dos dados desta pesquisa baseou-se nessas orientações.

Feita a transcrição das entrevistas e obtidos, assim, os protocolos de entrevista, buscou-se agrupar interpretativamente as respostas dos sujeitos conforme questões relativas a sete temas principais, ou seja: concepção do aluno sobre sua facilidade/dificuldade de aprendizagem; concepção sobre o próprio desempenho na tarefa analisada; concepção sobre os modos de correção das tarefas; concepção do aluno sobre atitudes tomadas frente às suas dificuldades na execução das tarefas; concepção do aluno sobre os critérios de avaliação da professora; concepção do aluno sobre a atual forma de registro da avaliação da aprendizagem e concepção do aluno sobre como ele sabe que está aprendendo.

Analisando, então, os grupos de respostas referentes a cada tema, foi feita uma classificação destas respostas em categorias, por similaridade de conteúdo em seu significado. Suas peculiaridades foram identificadas para compor a descrição de cada categoria, revisando-se continuamente a adequação de

atribuição das peculiaridades identificadas a cada resposta de cada sujeito, conforme grupos de questões. Elas representam, assim, as formas de os sujeitos conceberem o processo de avaliação de sua aprendizagem escolar.

4. RESULTADOS

A análise das respostas dos sujeitos a cada pergunta permitiu classificar, como dissemos antes, os dados ali contidos de acordo com sete temas principais. Cada tema reuniu o material de uma ou mais perguntas da entrevista. As categorias de respostas relativas aos sete temas são apresentadas a seguir, com trechos das entrevistas que lhes servem de exemplo.

TEMA 1: CONCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE SUA FACILIDADE/DIFÍCULDADE DE APRENDIZAGEM

Recordando, a primeira pergunta da entrevista foi feita para identificar como o sujeito se vê frente ao seu aproveitamento escolar. Foram identificados os seguintes tipos de respostas:

a) *Facilidade total de aprendizagem*

Dois sujeitos afirmam que acham fácil o que a professora ensina. Um deles, CK, justifica da seguinte maneira: “Por causa que ela fala e eu entendo”. O outro sujeito, APM, afirma sua facilidade apesar de apresentar tarefas em que seu desempenho foi considerado mediano pela professora (na tarefa 1, de operações com números decimais, havia um sinal +- no alto de sua folha). Relaciona seu bom desempenho à facilidade das questões que a professora apresenta: “Porque as coisa que ela passa, é, assim... fácil, né”.

b) Facilidade relativa de aprendizagem

. **Conforme o conteúdo:**

Os sujeitos relatam facilidade na aprendizagem de alguns conteúdos e dificuldade em relação a outros. É o caso de **FAM**, que diz: “Tipo, prova de matemática são as mais fáceis, né... as de português já... já me complico”. E **DH**: “Mais ou menos... é que às vezes a gente tem, assim, uma confusão de números”. E ainda **AB**, que afirma: “Mais ou menos, assim, depende da matéria... às vezes por causa das palavras, algumas que você escreve errado”.

. **Conforme alguma capacidade de aprender:**

Outros avaliam sua facilidade ou dificuldade em aprender de acordo com a capacidade de prestar atenção ao que a professora ensina. Descrevem esta capacidade como uma condição para sua aprendizagem.

São exemplos as falas de **APA**: “Nem todas as coisas, né... tem que prestar muita atenção, né... mas aprendo!”. Esta menina também justifica seu desempenho com relação às matérias, e diz que se sai melhor em Ciências, matéria que é trabalhada “... só de vez em quando...”. Então, nas matérias mais trabalhadas pela professora, no dia-a-dia, terá bom desempenho se “prestar muita atenção”. **DP** também relaciona o bom desempenho à atenção: “... daí eu presto atenção quando a professora explica, daí dá pra entender”.

GL descreve uma situação em que a condição para a aprendizagem não se cumpre por responsabilidade do colega que senta atrás dela, eximindo-se de culpa: “Ele me atrapalha. Fica falando um monte de coisas... daí não aprendo

direito”. Neste caso, fica claro que, para o sujeito, o colega desvia a sua atenção e que a aprendizagem depende de condições em que sua capacidade não seja perturbada.

c) Dificuldade de aprendizagem

Um único sujeito, **FAD**, afirmou sua dificuldade de aprendizagem. Tendo reprovado a 1^a e 2^a séries, foi apresentada pela professora como “a aluna mais fraca da turma”. A princípio, diz “não ter a mínima idéia” da causa de suas dificuldades, mas acaba relacionando-as à falta de atenção. Aponta o registro no boletim como prova de seu mau desempenho, e parece acreditar que os indicativos de sua aprendizagem estão intimamente relacionados às provas.

De acordo com os tipos das respostas à primeira pergunta, então, podemos classificá-las em um crescendo. Este vai da total facilidade de aprendizagem, passa por uma facilidade relativa (ao conteúdo ou à capacidade de prestar atenção) até a afirmação de sua dificuldade em aprender os conteúdos escolares.

TEMA 2: CONCEPÇÃO SOBRE O PRÓPRIO DESEMPENHO NA TAREFA ANALISADA

A segunda e a terceira perguntas da entrevista pediam a avaliação, pelo aluno, de seu desempenho em três tarefas. Uma delas (tarefa 1: operações com números decimais) havia sido corrigida pela professora, que colocou no alto da folha as marcas: + , -, ou +- para indicar o aproveitamento do aluno. Além desta tarefa, outras duas (tarefa 2: três problemas que envolviam o cálculo de porcentagem; e tarefa 3: um pequeno texto a ser transformado em discurso direto) haviam sido corrigidas no quadro.

Dos nove sujeitos, dois haviam conseguido da professora avaliação +, seis deles conseguiram +- e apenas um recebeu o sinal – em sua tarefa. Este último, mesmo tendo acertado a metade das operações (6), teve avaliação negativa.

Analizando as respostas dadas à questão, podemos distinguir dois tipos de apreciação sobre o próprio desempenho:

a) Totalmente dependente da correção da professora

Cinco dos nove sujeitos apreciam seu desempenho na tarefa de acordo com a correção feita pela professora. **FAM**, que havia recebido um sinal +- na correção da professora, diz: "Essa aqui eu não fui muito bem... errei quase metade". **FAD** responde: "Mais ou menos", ao se deparar com o mesmo sinal no alto de sua folha. Indagada sobre o motivo, fica um tempo em silêncio e depois responde: "Porque eu errei duas e não prestei atenção onde que colocava a

vírgula". Esta menina, considerada a mais fraca da turma pela professora, havia errado duas das doze operações; nas outras oito havia colocado erradamente a vírgula.

Muitos deles, inclusive, não conseguiram discernir se foram bem ou mal na tarefa quando a professora não a corrigiu pessoalmente (caso das duas tarefas corrigidas no quadro). Como exemplo, temos a fala de **APM**: E como você sabe se acertou ou não? "Eu só vou saber se tá certo quando ela corrigir".

Há relatos de que, feita a correção no quadro, os sujeitos apagaram o que haviam feito para copiar do quadro e deixar igual ao que a professora considerou correto. É o caso de **APA**, que se mostra muito exigente quanto a seu desempenho. Ao se deparar com o sinal +- no alto da folha, diz: "... não fui muito bem". Indagada sobre o motivo, acaba revelando que "... pra saber, eu tinha que acertar todas, né!".

Um dos sujeitos, **AB**, havia resolvido corretamente seis das doze operações. Mesmo assim, foi o único a receber o sinal -. Em outras tarefas, quando o aluno havia acertado a metade, havia o sinal +- . Indagado sobre seu desempenho, ao ver o sinal no alto da folha, limitou-se a responder: "Mal".

b) Certa autonomia em relação à correção da professora

Quatro dos nove sujeitos parecem ter maior autonomia em relação à avaliação de seu desempenho nas tarefas (seja ele bom ou ruim), levando em consideração parâmetros próprios, e não apenas o relativo à correção feita pela professora.

Assim, **GL** afirma ter se saído bem na tarefa, embora tenha obtido um +- da professora. Diz: "Eu conferi, pra ver". Além disso, na tarefa 2 (problemas que envolviam o cálculo de porcentagens), corrigida no quadro, afirma que foi mal. Questionada sobre a marca **C** colocada na folha, admitiu que havia errado e apagou.

DH, mesmo conseguindo um +- da professora na tarefa 1, acha que foi mal. Compara seu desempenho atual com o das séries anteriores, concluindo que "... na 1^a série era mais fácil, né, eu acertava mais".

CK, embora tendo cometido alguns erros em sua tarefa, considera que foi bem: "Ah, por causa que eu me lembrei das coisas que eu fiz... revisei".

A avaliação do próprio desempenho na tarefa pode ser considerada, então, de duas maneiras: uma mais autônoma em relação à correção feita pela professora, na qual os sujeitos apreciam seu desempenho de acordo com parâmetros próprios, e outra em que há dependência total da correção da professora. Neste caso, esta correção parece ser tão importante que alguns sujeitos não conseguem emitir um juízo sobre seu próprio desempenho quando ela está ausente.

TEMA 3: CONCEPÇÃO SOBRE OS MODOS DE CORREÇÃO DAS TAREFAS

3.1. CORREÇÃO FEITA PELA PROFESSORA

A quarta questão da entrevista procurou registrar o modo de os sujeitos interpretarem as marcas de correção feitas pela professora. As respostas podem assim ser separadas:

a) *Interpretação conforme convenção para todas as marcas de correção*

Seis dos nove sujeitos interpretam as marcas de acordo com uma convenção, supostamente muito usada ou discutida anteriormente na escola. De acordo com as respostas obtidas dos sujeitos, podemos supor que esta convenção seja a seguinte:

- a) questão certa = c
- b) questão errada = x ou um traço
- c) questão meio certa = c cortado.

Além disso, há as marcas que indicam o desempenho geral na tarefa, as quais seriam: + , - , ou +-.

O desempenho é julgado de acordo com a significação dos sinais de correção que a professora faz. Como exemplo, temos a fala de **APA**, ao ser questionada sobre o significado da marca +-, no alto de sua folha: “Mais ou menos. Quando acerta tudo, coloca mais. Quando erra quase... tudo, bem dizer,

coloca menos. Quando acerta como eu, aqui, mais ou menos". Ela diferencia o que está certo, onde a professora põe um C, do que está errado, onde põe um X, e de falhas pouco graves, pois a professora "arruma" (ela havia errado a colocação da vírgula e a professora corrigiu com caneta vermelha, não colocando sinal de certo ou errado nestas operações).

A fala de **FAD** demonstra a importância dada às marcas feitas pela professora durante a correção, indicando que as crianças se baseiam nelas para interpretar a qualidade do que produzem. **FAD** havia errado duas das doze operações com números decimais, ao lado das quais havia um X, e em oito delas a professora havia colocado a vírgula no lugar adequado, **sem fazer qualquer marca ao lado da conta**. Então, ao ser questionada sobre seu desempenho (questão anterior), diz que foi "Mais ou menos", olhando a marca do alto da folha. Sentiu, porém, dificuldade em indicar a razão deste seu desempenho mediano. Depois de algum tempo em silêncio, diz apenas: "Porque eu errei duas e... não prestei atenção onde colocava a vírgula".

DH interpreta o sinal +- da folha como um indicativo de que "... tem que melhorar mais um pouco, assim, ficar melhor", e **CK**, que havia recebido um + , justifica este sinal dizendo que "É... quando... fez uma coisa que... boa".

No caso de **AB**, houve uma discrepância no modo de corrigir da professora: em todas as outras folhas, quando a criança errava apenas o lugar correto da vírgula, a professora considerava a operação "meio certa", já que colocava um C cortado ao lado dela e o sinal +- no alto da folha. Nesta correção, a menina havia acertado seis operações, e errado as vírgulas das outras seis. A professora, então, colocou o sinal X ao lado destas últimas, e o sinal – no alto da folha. Sendo

assim, **AB** considera que foi mal na tarefa, mesmo percebendo que havia errado somente a vírgula.

b) Interpretação conforme convenção para algumas das marcas de correção

Os outros três sujeitos demonstraram não compreender o significado de algumas das marcas utilizadas pela professora, ficando, então, em dúvida quanto ao seu real desempenho.

Assim, **APM**, ao ser indagada sobre se havia acertado ou não quatro operações marcadas com um C cortado, diz: “Não dá pra saber”. E **FAM** fica em dúvida: “Aqui eu não sei se não terminei a conta ou fiz errado”, apontando também para as quatro operações em que havia um C cortado, e a professora havia corrigido somente a posição da vírgula. Instigado a comparar essas quatro operações com outras duas que tinham um X, **FAM** parece nem assim perceber a diferença entre os sinais, pois diz: “É, isso que eu não entendi, também...”.

A dúvida também transparece na fala de **GL**, que havia dito que seu desempenho na tarefa fora bom, mesmo observando o sinal +- da professora. Na folha, havia três operações marcadas com um C cortado, por causa da posição da vírgula. Indagada sobre a significação deste sinal, diz: “Errado”.

APM ainda traz uma questão interessante, ao explicar como a professora marca o que está certo e o que está errado: “Porque ela primeiro passa num papel, faz as contas dela, e se tiver certo ela coloca certo; se tiver errado, ela coloca errado, se não tiver igual à dela”. Parece atribuir à professora o poder de considerar o certo ou o errado, tomando como base aquilo que escreve no seu

papel, não levando em consideração o saber do aluno. Tudo o que não estiver igual ao dela, não serve.

3.2. CORREÇÃO NO QUADRO

A quinta pergunta procurou abordar a maneira como os sujeitos concebem a correção feita por eles próprios, nas situações em que a professora passa no quadro a resposta correta ou quando orienta algum aluno a executar a correção no quadro. Nestas situações, cada sujeito é responsável pela correção de sua própria tarefa.

As seguintes categorias de respostas foram encontradas:

a) *Valor exclusivo à correção individualizada da professora*

Verificou-se que dois sujeitos chegaram a expressar sua incapacidade de identificar a correção de suas tarefas sem a correção individual, feita pela professora.

Como exemplo, temos o caso de **APA**, que afirmou não haver corrigido a tarefa 2 (problemas), porque a professora não passou no quadro. Questionado, então, sobre como saberia se seus problemas estariam certos ou não, responde que só quando a professora corrigir poderá saber se foi bem ou mal.

E de **APM**, que insiste: “Eu só vou saber se tá certo quando ela corrigir”.

b) Valorização do modelo dado pela professora como correto

Nas respostas de quatro sujeitos é ressaltada a importância do modelo de resposta correta transmitido pela professora.

Identificam a correção do quadro como um ato de comparar o que fizeram com o que a professora, ou um colega indicado por ela, escreve. Em consequência, há um apagar tudo o que estiver diferente e copiar igual ao do quadro.

É o caso de **FAD**, que diz: “A gente vai lá, e ela pede pra gente ‘fazê’... no quadro... daí a gente começa a corrigir... se tiver errado, daí a gente apaga e corrige”. E ainda **AB**: “Daí a gente tem que apagar e ir arrumando tudo de novo”. **CK** diz: “Ela passava no quadro e a gente corrigia”.

Para **DP** é ainda mais importante, pois relata: “Apaguei tudo, porque era para eu apagar tudo isso daqui (apontando para as quatro últimas linhas do texto escrito por ela). Daí eu apaguei tudo pra não ficar fora de ordem”. Segundo o que mostrou, só havia errado uma parte da frase. Na tarefa 2 (problemas), descreve novamente a importância de “acertar”, pois havia colocado o sinal C ao lado dos três problemas, sendo que dois deles indicavam que haviam sido apagados. Justificando-se, diz: “Daí eu arrumei, né, só que eu não errei a conta, errei alguns números, eu troquei”. Parece mais preocupada em deixar tudo com C, tudo certo, do que analisar seus erros para não repeti-los.

Para estes sujeitos vale escrever como o modelo determinado pela professora.

c) **Correção baseada no conhecimento de acertos e erros**

Somente três dos sujeitos descrevem a correção do quadro como uma maneira de acompanhar seu desempenho, demonstrando possuir um maior grau de consciência de seus erros e acertos.

FAM diz que tem que corrigir igual ao que está no quadro, mas que às vezes escreve diferente e tem o mesmo significado: “Corrige aquilo lá e daí a gente tem que corrigir igual àquilo lá, né. Mesmo significado que às vezes a gente colocou...”.

DH mostra o que tinha errado e corrigiu: “Essas aqui eu tinha acertado. Essa daqui tá até borrado...”, mas afirma que duas das contas ela não considerou erradas, porque havia corrigido antes de ser feita a correção no quadro. Afirma: “Eu fiz de novo, porque tinha sobrado tempo. Eu fiz de novo e arrumei... Daí, quando foi corrigir no quadro, tava certo”.

GL, inclusive, afirma que foi mal na tarefa dos problemas, mesmo havendo um C ao lado de cada um. Justifica: “Porque eu errei este aqui... É que eu fiz depois, né”.

Estes exemplos indicam que alguns sujeitos possuem mais noção do certo e do errado, de suas dificuldades, e não dependem unicamente da opinião da professora para perceber suas dificuldades ou facilidades. Conseguem acompanhar a solução e a correção das tarefas de modo mais independente, tendo alguma consciência de seus acertos e erros.

Outros se baseiam fortemente no modelo de resposta correta fornecido pela professora, e se preocupam em deixar suas tarefas em conformidade com este modelo, nem que para isso seja necessário apagar tudo o que haviam feito.

Há ainda aqueles para quem a correção só é válida quando feita pessoalmente pela professora, mostrando assim a importância que dão a esta correção para interpretar a qualidade do que produzem.

As categorias de respostas deste tema também sugerem um crescendo, em relação à autonomia do sujeito em relação à professora. De uma total dependência à correção individual da professora, passa por um “seguir o modelo” apresentado por ela como correto, até chegar a um certo grau de independência, com mais conhecimento de suas próprias possibilidades.

TEMA 4: CONCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE ATITUDES TOMADAS FRENTE ÀS SUAS DIFÍCULDADES NA EXECUÇÃO DE TAREFAS

4.1. QUANTO À ATITUDE DO ALUNO RELATIVA ÀS PRÓPRIAS DIFÍCULDADES DE APRENDIZAGEM

Uma pergunta introdutória ao tema pedia para os sujeitos dizerem se sempre faziam a tarefa. Cinco deles afirmaram que sempre faziam, e os outros quatro tentaram justificar alguma tarefa não feita com motivos que iam do puro esquecimento (**APA**: “Só em março que eu esqueci de fazer em casa uma tarefa...”

esqueci esquecido”, e **DH**: “Eu deixei uma vez, porque eu esqueci de copiar a página”) ao não comparecimento à aula (**APM**: “Só uma vez que eu faltai na escola, daí eu não sabia o que... era pra ‘fazê’, daí eu fiquei um dia sem ‘fazê’ a tarefa, mas daí eu trouxe no outro dia”, e **GL**: “Quase sempre. Não fiz a tarefa porque eu tive que faltar, umas quatro vezes”). As justificativas demonstram que a execução da tarefa é uma rotina valorizada no dia a dia dos sujeitos, e qualquer falta só é perdoada se houver um bom motivo para ela.

A sétima pergunta da entrevista procurou registrar qual a atitude do aluno quando não sabe responder alguma coisa da tarefa. Dentre todas as respostas, foram identificados dois tipos:

a) Pedem auxílio à professora

Dos nove sujeitos, cinco afirmaram que pedem auxílio à professora quando se deparam com dificuldades na resolução da tarefa.

APA e **AB** responderam diretamente: “Pergunto pra professora”, revelando que esta é a atitude mais comum quando não sabem responder algo da tarefa.

FAM revela que o pedido de auxílio à professora acontece às vezes, quando não desiste de resolver a tarefa difícil: “Eu deixo em branco, às vezes. Às vezes, tipo assim, eu pergunto pra professora...”. **APM** diz que o pedido de auxílio acontece mais como uma confirmação de que acertou, pois antes “... eu penso bem, daí eu falo pra professora e se tiver certo...”.

GL também afirma que pergunta para a professora, mas, pela sua resposta, parece que isso só ocorre porque há uma certa pressão, uma cobrança em

relação ao não cumprimento da tarefa. Após a pergunta: O que você faz quando não sabe responder alguma coisa da tarefa?, responde: “Eu não faço”. E daí? “Daí a professora manda bilhete” E por que você não faz? “Porque eu não sei”. E daí, quando você não sabe, o que você faz? “Daí... eu pergunto pra professora”.

b) *Não pedem auxílio para a professora*

Os outros quatro sujeitos não citam a professora como fonte de ajuda para a solução de suas dificuldades frente à tarefa. Referem-se muito mais a um esforço pessoal na tentativa de resolver sozinhos, ou ao pedido de ajuda aos pais.

Assim, **FAD** revela que, frente às dificuldades, pede auxílio aos pais. Questionada, então, sobre sua atitude quando o problema surge na escola, responde: “Penso bastante, daí eu consigo fazer”. E se não entender? “Daí eu faço... deixo em branco”. **CK** também cita os pais como auxiliares na sua aprendizagem, mas revela um movimento próprio de busca da solução na experiência anterior: “... daí eu procuro nos cadernos do ano passado, nos cadernos que eu já deixei deste ano...”. Se essa busca nos cadernos não basta para solucionar o problema, então pergunta para os pais.

Já os outros dois sujeitos mostram que preferem deixar a tarefa em branco se os seus esforços não forem suficientes para resolvê-la com êxito. **DH** revela: “Ah, eu faço assim como mais ou menos eu entendi ou eu deixo em branco... Se eu não raciocinei na hora que a professora corrigiu no quadro, eu pego, em casa, e fico lutando, até que o meu resultado dê igual àquele”. **DP** diz: “Daí eu procuro tentar fazer, daí, se eu não consigo, eu pulo pra outra e faço. No final, eu tento

fazer. Se eu não conseguir, daí eu deixo". Estes sujeitos demonstram uma persistência em tentar resolver sozinhos a tarefa. **DH**, em sua fala, revela que o resultado apontado pela professora é a referência para um processo de tentativa e erro, até que consiga atingir resultado igual àquele.

4.2. APRECIAÇÃO DO ALUNO SOBRE A ATITUDE DA PROFESSORA FRENTE ÀS SUAS DIFICULDADES

As duas perguntas seguintes procuraram averiguar se, de acordo com os sujeitos, a professora os ajuda e que tipo de ajuda seria esta.

Com exceção de **FAD**, que não menciona na entrevista qualquer auxílio por parte da professora, todos os outros sujeitos concordam que a professora os ajuda, quando é solicitada. Há, porém, uma diferença entre dois grupos de respostas, que sugerem uma distinção bem marcante entre a atitude de ajuda da professora: de um lado, a explicação que apenas sugere o caminho, dá "dicas"; e, de outro, a explicação que revela exatamente a resposta esperada.

a) *A professora estimula tentativas de solução próprias do aluno*

Entre os sujeitos que descrevem a atitude da professora diante das dificuldades de seus alunos como orientadora, está **APA**, que diz que a professora ajuda, "... mas em prova não, né, porque não dá, né. Ela explica, mas ajudar, não. ...Ela fala, assim, que tem que ver, observar o número... tem que pensar, também, bastante...[e daí] eu consigo". **FAM** também cita o fato de que, na prova, a

professora “não dá dica nenhuma”. E prossegue: “Eu vou falar com a professora: ‘Como é que faz aqui?’... Ela não fala a resposta! Ela fala como é que faz”.

DH comenta que “às vezes ela dá o resultado...”, mas, a seguir, ela explica: “... na hora de fazer, se a gente vai lá e pergunta, ela só explica assim, ó: faz isso, isso e aquilo. Senão, ela fala assim: raciocine e tente, que você vai conseguir. Daí, depois, a gente tenta, tenta, tenta, fica lá, borra até o caderno, mas acerta”. E **DP** reforça esta idéia, dizendo: “Ela me explica como é que é a tarefa, só que ela não faz pra mim, ela explica, daí eu vou lá, sento e faço”.

b) A professora direciona a resposta

As outras respostas sugerem que a professora aponta uma direção específica para a solução da tarefa, porém este direcionamento é descrito de três maneiras diferentes.

Para **APM**, a explicação da professora coincide com a indicação da resposta correta pronta: “Ela... a gente chega na mesa dela e pergunta assim: ‘Como é que é isso, isso e isso?’, daí ela explica”.

AB, utilizando a tarefa 1 (contas) como exemplo, diz: “Por exemplo, aqui... o que tá faltando aqui... ela explica que tá o número errado, eu copio e faço de novo”. Sua resposta sugere que a professora identifica onde está o erro, para a correção do sujeito.

E **GL** esclarece que a professora aponta o procedimento correto: “Ela fala como tem que fazer”.

Além do caso mencionado acima de **FAD**, que nem ao menos menciona uma possível ajuda da professora para suas dificuldades, a resposta de **CK** também revela uma visão negativa em relação à disponibilidade da professora em ajudar. Diz ela: “Ah, se eu não sei alguma coisa, daí eu vou lá e pergunto; se ela me explica e eu ainda não entender, eu pergunto mais”. Como é que ela explica? “Ah, daí ela já fica um pouquinho braba...” Ela fica braba quando não sabem? “É. Pergunta uma vez, daí pergunta duas, três, daí ela já começa...”.

As respostas analisadas sugerem concepções diferentes sobre as atitudes que os sujeitos têm quando se deparam com dificuldades na resolução de suas tarefas. Alguns buscam as respostas com a professora, revelando que é a ela que conferem o papel de detentora do saber. Outros dizem que procuram resolver suas dificuldades apelando aos pais. Há aqueles que revelam persistência, dizendo que fazem o máximo esforço para resolver sozinhos as suas dificuldades; caso não consigam, acabam desistindo e deixando as tarefas sem resolução. Estes últimos parecem demonstrar mais autonomia na execução das tarefas.

No que diz respeito à interpretação da atitude da professora diante das dificuldades reveladas por seus alunos, todos (com exceção de **FAD**) dizem que recebem auxílio dela quando pedem, mas esse auxílio é encarado de maneiras diferentes. Enquanto uns interpretam a atitude da professora como uma orientação, como um incentivo para que busquem a solução por seus próprios meios, outros indicam que a professora tem uma atitude mais diretiva para a solução dos problemas. Mesmo sendo esta atitude mais diretiva, as interpretações

dos sujeitos apontam para a diferença existente entre a professora dar a resposta correta pronta, identificar o possível erro e permitir nova tentativa, e ainda apontar o procedimento adequado para o êxito da resolução.

TEMA 5: CONCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PROFESSORA

5.1. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO

A décima pergunta da entrevista – “Como é que a professora faz para saber se você está aprendendo?” – procurou identificar a apreciação dos sujeitos sobre os critérios que a professora utiliza para avaliar a aprendizagem do aluno.

As respostas podem ser classificadas de acordo com os seguintes tipos:

a) Referência vaga a critérios de avaliação

Um dos sujeitos, **APA**, respondeu de maneira indecisa, revelando não ter muita certeza sobre os critérios usados pela professora para avaliar sua aprendizagem. Diz ele: “Ah, isso eu não sei... só com ela, mesmo... Imagino que... ela vê se tá certo, se eu tô boa... essas coisas”.

Os outros sujeitos não se referiram a critérios de avaliação, mas sim a instrumentos utilizados pela professora para avaliar a aprendizagem de seus alunos. Assim, os outros tipos de respostas podem ser descritos da seguinte maneira:

b) Referência a um único instrumento de avaliação

Segundo **DH**, a professora consegue avaliar a aprendizagem de seus alunos por intermédio das lições efetuadas no caderno: “Ah, eu não sei... ela vê pelo caderno”. Prossegue sua fala relatando que alguns alunos são apontados pela professora, diariamente, como responsáveis pela observação dos cadernos, caracterizando uma forma de controle de quem faz ou não a tarefa. Revela que a professora manda bilhetes para os pais daqueles alunos que não fizeram a tarefa, e que muitas vezes há castigos, tais como ficar sem sair para o recreio ou sem a aula de Educação Física.

Outros dois sujeitos consideram as provas os únicos instrumentos que podem ser utilizados pela professora para avaliar sua aprendizagem. Deste modo, **FAD** responde: “Aí, eu não sei. Pelas provas, só”. E **DP** diz: “Mas... assim, eu acho que ela soma. Porque quem foi errando, assim, ela vai vendo, nas provas”.

c) Avaliação da aprendizagem tem vários instrumentos

Os outros cinco sujeitos revelaram uma apreensão mais complexa do processo de avaliação, citando vários instrumentos usados pela professora para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

CK, por exemplo, tem uma visão bem ampla das atividades que estão relacionadas à avaliação da aprendizagem. Segundo ele, a professora pode saber que está aprendendo "... pelas avaliações que eu faço, tudo... ah, quem faz sempre a lição... Ah, pelas perguntas que ela faz, pela participação...". Nota-se que, para **CK**, parece claro que a professora avalia desde a participação do aluno nas aulas, o cumprimento das tarefas estipuladas pela professora, enfim, "tudo" pode ser avaliado. **GL** também cita várias atividades passíveis de avaliação: "Ela vê os cadernos, as folhas que ela faz... umas coisas oralmente...". Sugere, pela sua fala, que não apenas as atividades escritas são tomadas pela professora como instrumentos de avaliação. **FAM** e **APM** citam as provas (ou testes), e também as atividades feitas no quadro. Para ambos, durante a realização deste tipo de atividade, a professora consegue avaliar mais de perto a aprendizagem de seus alunos. Finalmente, para **AB**, os cadernos são a melhor fonte de informação que a professora pode ter para avaliar seus alunos, juntamente com as provas.

5.2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO FINAL PARA DECISÃO DE PROMOÇÃO

Seguindo com a entrevista, foi perguntado, então, como a professora poderia saber que o aluno poderia ser aprovado para o ciclo de aprendizagem seguinte. As respostas podem ser caracterizadas da seguinte maneira:

a) Ausência de conhecimento sobre os critérios de decisão de promoção

Para dois dos sujeitos, os critérios de decisão da professora não são claros. GL parece delegar à professora o máximo poder frente à sua aprovação para o ciclo seguinte, como se isso dependesse unicamente do que a professora falar a seu respeito: “Eu não sei. Ela vê, assim, se eu tô mal em tudo, ela pode falar que eu tô... reprovada, né. Se eu tô bem em tudo, daí eu passo”.

Já AB se refere a notas, médias, boletim, usando ainda os critérios antigos de aprovação, que mesmo assim não conhece: “É... não sei... É de que, calculando as notas, põe no boletim, fica a média certa e passa”. Como é esta média? “Isso eu não sei”.

b) Decisão conforme correção feita pela professora

Neste tipo de respostas ficou bem evidente a associação que os sujeitos fizeram entre a correção feita pela professora das atividades dos alunos e a possível aprovação para o outro ciclo de aprendizagem.

APM é bem claro: “Ela... corrigindo tudo as tarefas e vendo o que eu errei, o que eu não errei, e analisando”. E nestas tarefas que ela não corrigiu, como é que ela vai saber, então? “Quando ela corrigir”.

A correção da professora também está relacionada à avaliação na fala de **FAM**: “Hum... desde que eu estudo e tô indo bem, ela sabe! Ela vê pelas provas e pelas lições. Às vezes ela pega o caderno, ela só dá uma olhadinha, raspadinha, assim, né. Às vezes ela corrige. A professora de literatura também corrige”. **DH** acha que a professora vai saber se o aluno pode passar para o outro ciclo de aprendizagem “... vendo bem a capacidade do aluno”. Em sua opinião, a professora poderá ver a capacidade do aluno “... acertando, assim, no caderno... olhando o caderno, ou quando vai no quadro, se acertou ela coloca certo, ou... por exemplo, dá uma avaliação e, quando tava bom, ela escrevia bom, né; ou, senão, se colocava certo, [estava] certo”. Percebe-se, outra vez, a importância dada pelo aluno à correção do caderno, feita pela professora. Parece que o aluno só consegue acompanhar seu próprio desenvolvimento, sua própria evolução em termos de aprendizagem se puder contar com as marcas ou a apreciação que a professora faz quando avalia suas tarefas.

Outros três sujeitos, apesar de não terem utilizado exatamente a palavra correção em suas falas, deixam esta situação subentendida, pois citam as avaliações e provas (usualmente corrigidas pela professora e não pelo processo de correção no quadro) como o principal instrumento utilizado pela professora para indicar a aprovação para o outro ciclo. Assim, **FAD** diz apenas: “Pelas provas”. **CK** avalia que é “pelo que eu faço, se eu vou bem nas avaliações, tudo isso...”. Ainda dentro desta categoria, registra-se a resposta de **APA**: “Se a gente

tá boa nas coisas... as perguntas, as respostas... Ah! De vez em quando ela dá teste, pra ver se a gente tá boa, né. Teste, prova... Acho que também com as tarefas... ajuda, daí, né”.

c) Conhecimento do próprio processo de aprendizagem

Apenas um sujeito revelou um grau maior de conhecimento do próprio processo de aprendizagem, parecendo não depender tanto dos critérios de avaliação da professora, mas sim de sua ciência de que está aprendendo e de que tem condições de seguir para o outro ciclo. DP afirma: “As minhas notas são boas, eu nunca vou pra recuperação”.

O que se apreende destas respostas, então, é que os sujeitos desconhecem os critérios utilizados pela professora para avaliar sua aprendizagem. Referem-se a procedimentos diferentes que a professora utiliza para verificar a aprendizagem, a situações em que estariam sendo avaliados, tais como a participação nas aulas, o desempenho em tarefas feitas no quadro, a execução das lições de casa, atividades nos cadernos. Para alguns, as provas (ou testes) ainda são considerados como instrumento único de avaliação.

No que se refere à aprovação para o ciclo de aprendizagem seguinte, as respostas também revelam que alguns sujeitos desconhecem os critérios utilizados pela professora para decidir pela promoção. A maioria revela que associa a decisão de aprovação à correção que a professora efetua de provas,

testes e tarefas em cadernos. Apenas um dos sujeitos, parecendo conhecer melhor seu próprio processo de aprendizagem, não explicita os critérios decisórios da professora, mas afirma que está tendo um bom desempenho e que, se nunca ficou em recuperação, consequentemente será aprovado.

TEMA 6: CONCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE A ATUAL FORMA DE REGISTRO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A pergunta seguinte da entrevista versou sobre a atual forma de registro das avaliações de aprendizagem do aluno. Segundo orientação da Secretaria Municipal de Educação, as escolas passaram a utilizar pareceres descritivos, em lugar do registro de notas. A escola que foi objeto desta pesquisa utiliza um registro por área de conhecimento, onde consta uma lista de “critérios de avaliação” (objetivos), e são indicados, por bimestre, se estes “critérios” estão em:

PI – Processo Inicial

PE – Processo em Evolução

PS – Processo Satisfatório

— - Não trabalhado

Assim, aos sujeitos foi perguntado de que modo a professora registrava a avaliação, agora que não havia mais nota no boletim. As respostas foram separadas da seguinte maneira:

a) Reconhecimento dos termos, com apreensão da significação convencionada

Apenas um dos nove sujeitos demonstrou conhecimento dos termos utilizados na atual forma de registro da avaliação de aprendizagem, juntamente com o significado destes termos, de acordo com a convenção proposta pela escola. Eis a fala de **CK**: “Ela põe letras, assim, na avaliação ela põe, é... PI, que é processo inicial, PE, que é processo em evolução e PS”. O que significa processo inicial? “É que ainda não aprendeu”. E processo em evolução? “É que tá andando”. E quando tá bom? “Daí é PS: processo satisfatório”. Aqui, tanto os códigos como seus significados foram apreendidos pelo sujeito.

b) Reconhecimento dos termos, dando a eles uma significação própria

Cinco sujeitos citam os códigos convencionados, mas em sua explicação não se utilizam exatamente da significação estipulada pela escola, dando uma interpretação própria, quase sempre adequada, às letras que agora aparecem na folha de registro da avaliação.

FAD é bem sucinta: “PI é mais ou menos... PI é menos; PE é mais ou menos, PS é bom”. **GL** segue na mesma linha de raciocínio: “Ela coloca PI, PE e PS. PI é quando tá bem mal, PE é quando tá mais ou menos e PE (repete a sigla, sem perceber) é quando tá bom”. Que significa PS? “É bom”. E ainda **AB**, que confirma não saber o significado convencional de PI: ”Ela pega e põe... nas provas ela também não põe nota, ela põe + pra quem tem mais nota boa, e - , que ela

anota num caderno as notas que ela dá. Daí ela põe no boletim PS, assim..." Que é PS? "Que tá bom. PE, que tá mais ou menos e PI é o que tá ruim". Que significa PI? "Não sei".

APA e **APM** acrescentam detalhes de interpretação pessoal, demonstrando sua maneira própria de compreender os códigos. **APM** responde: "Ela pega e vê se eu tô indo bem. Daí ela coloca ou PS, ou PE, ou PI. O PI é que tá muito ruim, o PE é porque tá ajudando nas tarefas, ajudando ela na sala e PS é porque tá bom, faz tudo as tarefas, tá ótimo". **APA** relaciona os três códigos ao número de estrelinhas que a professora coloca, provavelmente como incentivo, nas produções dos alunos. Diz ela: "Ah, é normal. Só que daí ela não dá nota, e ela coloca mais ou menos, menos ou mais, né. Tenho um boletim, assim, com PS, PE e PI, né. PS é que tá bom, porque a professora coloca PS e três estrelinhas; PE é duas e PI é uma. Daí, PI é que tá mais ou menos, tem que melhorar mais. PE é que tá... bom, assim, só que tem que melhorar mais ainda. E PS é que tá ótimo. Eu tô boa. Geografia, Ciências e História, tudo PS. PE em Português e Matemática. Mas eu vou melhorar...".

C) **Desconhecimento dos termos convencionados**

Dos três sujeitos restantes, dois utilizam termos relativos a sistemas de avaliação já em desuso, e um deles demonstra total desconhecimento de quaisquer termos, afirmando que a professora ainda não havia entregado o boletim, fato que impedia o seu conhecimento.

FAM, mesmo fazendo referência a códigos utilizados até recentemente em várias escolas, mostra-se confuso e acaba por mencionar dois tipos de códigos simultaneamente, aos quais tenta atribuir um valor numérico: “É R de regular, que é menos de 30, eu acho... não sei, que é zero, né. Regular... o outro eu não me lembro, que é alguma coisa assim, 20. E o outro eu não sei se é ótimo ou bom. Tem, tipo assim, ó: quando tá indo bem, é A. Quando ‘tivé’ indo mais ou menos, é B. E se tiver indo C, daí tá mal”.

DH também se refere a outro código, que foi muito utilizado, mas, mesmo esse, não foi corretamente apresentado, pois atribui valores errados às letras que os representariam: “Ela coloca letra. Deixa eu ver... agora é... são cinco letras... B de... Ah! É um monte de letra... Regular é o R, que tá mais ou menos... I, insuficiente. Ah! Ela coloca B de bom. É a nota, por exemplo, B vamos supor que vá de... 60 a 40. Daí, se eu tirei mais ou menos um 40 numa prova de matemática, ela coloca um B. No boletim, embaixo, tá o significado da palavra e quanto vale”.

A resposta de **DP** demonstra o quanto de incerteza pode ocorrer com um aluno em relação ao registro de sua avaliação de aprendizagem, pois nem ao menos consegue descrever o boletim, e nem sabe ao certo quando ele costuma ser apresentado aos alunos e pais. Ele diz: “É assim... ela... tem duas folhas... daí, eu não sei direito... eu não vi... Ela não entregou. Eu acho que no final do ano [ela entrega]. Ela mostrou uma vez, assim, na sala, como é que era o boletim. Era pra minha mãe ‘vim buscá’, mas daí minha mãe veio buscar e ela não deu, era só ‘falá’. Falou que eu tô boa, só que algumas palavras que eu troco, assim, que eu erro, esqueci acento, umas coisa... letra errada. Eu tenho que melhorar um pouquinho”.

O registro da avaliação de aprendizagem dos alunos, pelo que demonstram as respostas analisadas, não lhes foi bem esclarecido pela escola. Houve mudanças, que não parecem ter sido suficientemente explicitadas. Apenas um dos sujeitos conseguiu referir-se aos termos corretamente, revelando um entendimento adequado. A maioria cita as siglas que constam na legenda da folha de registro, mas dão a elas uma interpretação pessoal, dizendo que representam o “ir bem, mais ou menos ou mal”, referindo-se à sua produção em termos de aprendizagem. Mesmo não correspondendo exatamente ao significado estipulado pela escola, há uma tentativa de explicar, com coerência, de acordo com sua maneira própria de interpretar, as marcas utilizadas para registrar seu desempenho escolar. Há, ainda, aqueles para quem as letras usadas como código atual não possuem qualquer significado, pois ainda se referem a letras que pertencem a códigos já não mais usados pela escola.

TEMA 7: CONCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE COMO ELE SABE QUE ESTÁ APRENENDENDO

Uma última pergunta – “Como você sabe que aprendeu?” – acabou não sendo incluída em todas as entrevistas. Mesmo assim, seis dos nove sujeitos a responderam, dando-nos condição de analisar essas respostas. Destacam-se dois tipos de resposta:

a) Aprendizagem tem relação com êxito nas atividades

Três dos sujeitos que responderam a esta questão fizeram relação entre saber que estão aprendendo e acertos obtidos nas tarefas. **DP** explica: “Eu acho que é porque eu tô fazendo as coisas certo”. **APA** afirma que ainda tem dúvidas sobre sua aprendizagem, nos casos em que não sabe se acertou: “Tipo assim, a professora passa alguma coisa, tem que entender pra saber. Tipo assim... se eu sei que eu fiz esta conta certa, eu sei que eu entendi, né. Tem coisas que eu sei que eu tô certa, e tem coisa que eu...”. E **GL**, que diz: “Ah... porque quando ela faz de novo, alguma coisa, daí eu já sei”.

b) Aprendizagem tem relação com capacidades pessoais

Os outros três sujeitos relacionam o desenvolvimento de sua aprendizagem a capacidades pessoais, tais como: atenção, memória, acúmulo de conhecimentos.

FAM afirma: “Ah, tipo assim... eu gravo na cabeça e depois não largo mais”. Para **APM**, “... desde que eu cheguei neste colégio... quando eu comecei a 1^a, a 2^a, a 3^a e agora na 4^a eu aprendi muitas coisas, assim”. E **AB** conclui: “Ah... tem que prestar bastante atenção, pra aprender”.

Os tipos de resposta dos sujeitos sobre os modos pelos quais eles sabem que estão aprendendo revelam, então, que eles relacionam sua capacidade de aprender a capacidades pessoais, ou ainda, à quantidade de acertos que

conseguem obter durante a realização das tarefas. Este último item aparece em outros pontos da entrevista, quando também foi citada a correção de sua produção como indicador crucial na avaliação da aprendizagem, seja a feita pelo professor, seja a feita pelo próprio aluno.

Podemos distinguir relações entre alguns temas sobre avaliação abordados na entrevista com os sujeitos.

Assim, ao verificarmos as concepções dos nossos sujeitos sobre sua facilidade/ dificuldade de aprendizagem (tema 1), as concepções sobre o próprio desempenho na tarefa (tema 2) e suas concepções sobre o processo de aprendizagem (tema 7), as respostas apresentam muitos pontos em comum.

Nota-se que os sujeitos tendem a analisar seu processo de aprendizagem em estreita relação com a correção de suas tarefas, feita pela professora. A não ser alguns alunos, provavelmente os mais autônomos em relação à professora (parecem ter uma noção mais clara de como vem ocorrendo seu processo de aprendizagem), a tendência geral é avaliar o desempenho, e, consequentemente, a capacidade de aprender, a partir do que a professora costuma transmitir sobre a apreciação que faz das atividades efetuadas. Assim, os sujeitos se baseiam quase sempre nas marcas de correção que a professora utiliza para emitir um parecer sobre sua própria aprendizagem, considerando que aprendem quando a professora marca certo, e que estão “indo mal” se as marcas indicam erros.

Uma outra característica das respostas, que se relaciona às concepções do aluno sobre os critérios de avaliação (tema 5), bem como às concepções sobre os

modos de correção das tarefas (tema 3), diz respeito à importância que é dada à correção feita individualmente, pela professora. Alguns sujeitos foram incapazes de afirmar com certeza se suas tarefas estavam corretas sem a correção da professora, e outros afirmaram que ela só poderia dizer que seriam aprovados para o ciclo de aprendizagem seguinte se corrigisse seus cadernos e suas tarefas. Esses sujeitos dão valor à correção individualizada de suas tarefas pela professora e não aos modos de correção em grupo.

5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos ensinamentos da teoria construtivista, segundo a qual o conhecimento é construído pelo sujeito em sua interação com o objeto, este estudo procurou focalizar o conhecimento que o aluno constrói em sua experiência no ambiente escolar, particularmente em relação ao processo de avaliação de sua aprendizagem.

Situações de avaliação fazem parte da vida cotidiana de toda pessoa: avalia-se o desempenho escolar e profissional, avalia-se a capacidade de estabelecer relações afetivas, avalia-se as atitudes do indivíduo frente às mais diversas situações que a vida em sociedade proporciona.

A imagem que cada ser humano faz de si mesmo, a posição que adota perante si e perante os outros, afeta sua vida como um todo. Sendo assim, pode-se esperar que os conhecimentos sobre o processo de avaliação a que cada aluno está submetido possam influir na sua maneira de agir, pensar, sentir, no seu relacionamento com professores e colegas.

Esta pesquisa revelou que os sujeitos, alunos da segunda etapa do Ciclo II de Aprendizagem, situados numa faixa etária entre 10 e 12 anos, construíram, ao longo de sua experiência escolar, concepções sobre como são avaliados, seja pela professora ou pela instituição escolar.

Constatou-se que os sujeitos tendem a analisar seu processo de aprendizagem em estreita relação com a correção de suas tarefas, feita pela professora. Revela-se, assim, o papel de autoridade outorgado a ela, o que ficou evidente em várias situações abordadas nas entrevistas. Por exemplo, ao falar

sobre seu desempenho na tarefa, a maioria dos sujeitos faz menção ao que a professora transmitiu sobre sua avaliação das atividades efetuadas. Nos casos em que a correção da professora não se efetuou, alguns nem ao menos conseguiram emitir um juízo sobre seu próprio desempenho.

Ficou evidente que alguns sujeitos não tem noção clara dos critérios utilizados para a avaliação de sua aprendizagem, tanto no que se refere à correção das tarefas (como no caso de **FAM**, que não consegue interpretar a marca de um c cortado, grafado pela professora em sua folha: “Não dá pra saber... Aqui eu não sei se não terminei a conta ou fiz errado.”), quanto no que se refere ao julgamento decisivo da professora para a promoção para o ciclo de aprendizagem seguinte. Acreditam, também, que a correção de suas provas, testes ou atividades efetuadas no caderno, individualmente pela professora, seja o fato mais importante para decidir sua aprovação.

Revela-se, então, a importância que atribuem à correção da professora. Há a prática da correção coletiva nos dias atuais, muitas vezes envolvendo crianças de segunda série (ou melhor, da segunda etapa do Ciclo I). É provável que essas crianças ainda não tenham condições de identificar e corrigir a maioria dos erros cometidos. Os resultados que obtivemos sugerem que, mesmo crianças mais velhas, só conseguem estar seguras quanto ao seu desempenho, se a professora, pessoalmente, avalia suas produções. A justificativa de muitos professores, de que é impossível corrigir todas as tarefas de aproximadamente 40 alunos diariamente, é muito comum. Mas, para os sujeitos desta pesquisa, somente a correção da professora é capaz de tirar suas dúvidas a respeito da competência de cada um deles.

Ainda com referência à aprovação dos alunos para o ciclo de aprendizagem seguinte, cabe notar que a atual forma de registro da avaliação da aprendizagem adotada pela escola municipal que foi objeto deste estudo não parece ter sido muito esclarecida para os alunos. Somente um dos sujeitos foi capaz de interpretar os códigos usados para registrar seu aproveitamento escolar, conforme o significado padrão estabelecido pela escola. Aos outros coube uma interpretação pessoal destes códigos, e uns poucos nem ao menos os reconheceram. Mesmo assim, há uma tentativa de cada sujeito em interpretar o que traz o “boletim” de maneira coerente, isto é, de acordo suas concepções a respeito deste instrumento de registro avaliativo de seu desempenho na escola.

As marcas de correção feitas pela professora são interpretadas como indicativo da qualidade da produção dos sujeitos. Por isso, quando a professora corrigiu a tarefa de **AB**, colocando o sinal de – (menos) no alto da folha, não considerando seus erros de posição da vírgula, da mesma maneira como os considerou nas tarefas dos outros sujeitos, coube-lhe apenas dizer que foi “mal”. Apesar de olhar para a folha e ver que a metade das operações havia sido resolvida de maneira correta, e que nas outras seis havia errado a posição da vírgula, **AB** parece identificar no sinal – (menos) dado pela professora uma verdade: a de que não sabe resolver aquelas operações.

Esta situação pode ser considerada ilustrativa do que apontam CARVALHO (1997) e GAMA (1993): a subjetividade da avaliação. Qual o motivo da professora ter avaliado de maneira diferente a tarefa de **AB**? Pode-se ponderar que houve uma inconsistência quanto aos critérios de avaliação, ou que a afetividade pode

ter interferido na maneira pela qual a professora julgou o desempenho deste sujeito.

Evidenciou-se também o papel de autoridade quando **APM** explica como a professora marca o que está certo e o que está errado: “Porque ela primeiro passa num papel, faz as contas dela, e se tiver certo ela coloca certo, se tiver errado, ela coloca errado, se não tiver igual à dela”. Parece que, para este sujeito, a professora é a detentora do saber: escreve em seu papel a resposta correta, e se não estiver igual à dela, não serve. É interessante a idéia de que a professora também precisa resolver as atividades, antes de poder corrigir as dos alunos.

Alguns sujeitos chegaram a expressar sua incapacidade de avaliar seu desempenho em tarefas que a professora não havia corrigido individualmente. Outros consideram a correção no quadro uma maneira de deixar suas tarefas em conformidade com o modelo fornecido pela professora, mesmo que para isso seja necessário apagar tudo o que haviam feito anteriormente.

Porém, há situações que revelam que alguns sujeitos, apesar de também respeitarem o papel de autoridade da professora, agem com mais autonomia em relação a ela. São alunos que, ao que parece, possuem maior consciência de suas dificuldades e de suas possibilidades no que se refere ao seu processo de aprendizagem. Assim, consideram fáceis algumas matérias, ou dizem que aprendem fácil quando prestam atenção. Também conseguem analisar seu desempenho nas tarefas sem levar em consideração somente a correção da professora, e procuram resolver suas dificuldades com esforço próprio, tentando várias vezes até conseguir êxito.

Estas características dos alunos nos remetem às noções de autonomia e heteronomia, descritas por Piaget. Em sua obra *O juízo moral na criança*, de 1932, PIAGET (1994, p.58) descreve o desenvolvimento da moralidade infantil, enfatizando que

É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca entre indivíduos iguais.

Relaciona a coerção às leis impostas pelo adulto, tidas como sagradas justamente pelo respeito e temor à autoridade (heteronomia), e a cooperação como o resultado de uma livre decisão, que nasce do respeito mútuo e do consenso entre iguais (autonomia). A cooperação só pode se desenvolver à medida que o sujeito supera o egocentrismo, e passa a ter mais consciência de si.

As situações descritas acima, dos sujeitos desta pesquisa, podem ser exemplos destes tipos de relações descritas por Piaget. Há sujeitos que, em suas atitudes frente ao próprio processo de aprendizagem, demonstram um alto grau de dependência das apreciações da professora, uma incapacidade de apreciar seu aprender sem referência ao julgamento que a autoridade da professora faz de seu desempenho escolar.

Por outro lado, há sujeitos que demonstram uma maior consciência de seu processo de conhecer, sendo capazes de identificar melhor suas reais possibilidades de aprendizagem, diante de uma situação de ensino. Mostram atitudes mais autônomas em relação à professora: parecem saber que suas

atividades estão corretas, mesmo não estando exatamente iguais ao modelo oferecido pela professora (como nos diz **FAM**, referindo-se à correção no quadro: “Corrige aquilo lá e daí a gente tem que corrigir igual àquilo lá, né. Mesmo significado que às vezes a gente colocou...”). Conseguem acompanhar a solução e a correção das tarefas, revelando uma certa persistência em tentar resolver sozinhos (conforme descreve **DH**: “Ah, eu faço assim como mais ou menos eu entendi ou eu deixo em branco... Se eu não raciocinei na hora que a professora corrigiu no quadro, eu pego, em casa, e fico lutando, até que o meu resultado dê igual àquele.”). Neste exemplo, nota-se perfeitamente que, embora tente resolver sozinho em casa, o sujeito indica o modelo dado pela professora como referência.

Isso nos leva a enfatizar um outro aspecto interessante verificado na análise das concepções dos sujeitos: a visão que têm do papel da professora enquanto mediadora no processo ensino-aprendizagem.

Para alguns dos sujeitos, a professora representa aquela que tem o domínio do saber. Recorrem a ela quando se deparam com alguma dificuldade, esperando que ela aponte a resposta correta. Outros possuem uma visão diferenciada, sugerindo-nos claramente que o papel da professora é o de facilitadora, de orientadora. **DP** esclarece: “Ela me explica como é que é a tarefa, só que ela não faz pra mim, ela explica, daí eu vou lá, sento e faço.”

A diferença de concepções dos sujeitos sobre o papel desempenhado pela mesma professora em sala de aula reforça a interpretação dada pelo construtivismo em relação ao processo de conhecimento do ser humano.

Segundo SARABiA (2000, p. 141):

... crianças ou adolescentes aprendem – seja de forma involuntária ou consciente – uma série de atitudes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, pelo fato de encontrarem-se numa situação *pública*, de interação com outros indivíduos.

A relação do aluno com uma pessoa de *autoridade* – o professor ou a professora – estabelece um sistema de papéis e de *status* diante dos quais os alunos reagirão de maneiras diferentes.

O fato de que o sujeito, por se encontrar numa situação de interação com indivíduos e situações característicos do ambiente escolar, aprenda conteúdos, modos de ver a realidade e o conhecimento (ANDRÉ, 1990), leva-nos a destacar a importância que a avaliação escolar tem no desenvolvimento de cada um, tanto no que se refere a aspectos cognitivos quanto sociais, morais e afetivos.

O conhecimento que cada sujeito constrói a partir das suas experiências com situações de avaliação será significativo no desenvolvimento de atitudes, mais, ou menos autônomas, mais, ou menos confiantes em relação às suas próprias capacidades, mais, ou menos críticas em relação ao mundo que o rodeia.

Portanto, o sistema de avaliação utilizado pela escola deve possibilitar a cada aluno o conhecimento do que está sendo avaliado, o que se espera dele enquanto aluno, para que cada um possa assumir um papel ativo perante seu próprio processo de aprendizagem. Sabendo de suas dificuldades e facilidades, sabendo que pode contar com a orientação da professora na busca das soluções

para os problemas defrontados no dia a dia da escola, o sujeito terá condições de, por meio de relações de cooperação, avançar em seu processo educativo.

Segundo as palavras de SOUZA (1991, p.150):

A participação do aluno na avaliação é a crença no indivíduo como ser humano autodeterminado, capaz de solidariamente construir seu destino. É a possibilidade de formar sujeitos com autonomia, o que é sem dúvida uma forma de promoção do ser humano, o que é essencialmente o significado da educação.

As palavras da autora citada nos remetem ao motivo principal do interesse pelo tema deste estudo: a promoção do ser humano. Em situações de atendimento psicopedagógico, “dificuldades de aprendizagem” muitas vezes indicam situações em que a auto-estima das crianças se encontra muito afetada. São, em sua maioria, crianças que se sentem incapazes de aprender, ou que costumam comparar seu desempenho escolar ao dos colegas, colocando-se numa posição inferior em relação a eles.

Associada a isso, geralmente, observa-se uma atitude inadequada dos pais: angustiados pelo mau desempenho do filho nas atividades escolares, muitas vezes passam a fazer cobranças que não levam em consideração as reais possibilidades da criança naquele momento. Experiência ainda mais nociva à auto-estima tem a criança cujos pais passam a rotulá-la como incapaz, ou preguiçosa. Pode-se constatar, então, que o desempenho escolar da criança influ-

de maneira significativa nas suas relações com os pais, parentes, amigos, professores.

O profissional que tem como meta a promoção do ser humano deve levar em conta que a consciência que o indivíduo tem de suas possibilidades e dificuldades, a imagem que tem de si, precisa ser construída positivamente, para que sejam possíveis esforços no sentido de enfrentar os problemas que surgem durante sua constituição como sujeito.

Conhecer as concepções do aluno sobre a avaliação de sua aprendizagem parece fundamental para que pais, professores, psicopedagogos, possam entender melhor como a criança está interagindo com essa dimensão de sua vida sócio-escolar, e quais as implicações dessa interação que podem estar afetando suas atitudes no convívio com os outros.

Algumas questões merecem ainda melhor detalhamento, já que não foram devidamente esclarecidas com o presente trabalho. Assim, cabe melhor estudar o fato de que os alunos constroem um conhecimento sobre as situações em que são avaliados na escola, e que este conhecimento provavelmente irá influir nas suas relações com a aprendizagem dos conteúdos escolares, com as pessoas que fazem parte do ambiente escolar. Principalmente, que esse gênero de conhecimentos seria importante na construção de sua auto-estima e de seu papel como ser humano. Nossos resultados fazem com que surjam algumas indagações:

. Será que os erros dos alunos, tão importantes para a construção do conhecimento, como indicam vários autores citados na revisão da literatura pertinente ao tema, estão sendo devidamente explorados pelos professores?

. Estariam os professores sendo preparados para avaliar seus alunos da maneira que indicam as reformas educacionais implantadas no sistema municipal de ensino?

. De que maneira os alunos estarão participando de seu próprio processo de avaliação, já que a tendência atual é torná-lo responsável pela própria aprendizagem, através da conscientização de seus êxitos e dificuldades?

. O processo de avaliação escolar, em si, poderia ser considerado uma das causas de atitudes violentas dos alunos?

Questões como estas podem suscitar a busca por novos conhecimentos, que cada vez mais procurem capacitar o professor, ou o profissional ligado à educação, a compreender as características do pensamento da criança. Deste modo, poderá desempenhar da melhor maneira possível o seu papel de orientador, de mediador no processo de aprendizagem e de formação moral, social e afetiva de seus alunos.

ANEXOS

Anexo 1 - RELATÓRIO DO ESTUDO PILOTO

O estudo piloto foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que pertence ao Núcleo Regional de Educação Pinheirinho, e atende os alunos do bairro Capão Raso.

Sendo uma escola de pequeno porte, só atende crianças de pré a 4^a série do Ensino Fundamental, que são denominados Ciclos I e II de Aprendizagem.

Esta estruturação do ensino fundamental em Ciclos de Aprendizagem foi instaurada a partir da metade do ano letivo de 1999, segundo informações da pedagoga da escola.

A escola possui apenas uma turma relativa à segunda etapa do Ciclo II, com 36 alunos, no período da manhã.

Neste estudo piloto, foram realizadas três sessões de entrevistas, com a participação de diferentes alunos em cada um desses encontros. O objetivo, nesta fase, foi a realização de um estudo exploratório inicial sobre a possibilidade de utilização de uma tarefa escolar do sujeito como instrumento de apoio da entrevista, além de orientar a construção de um roteiro de entrevista.

Na primeira sessão de entrevistas, realizada no dia 15/03/00, foi utilizado como material de apoio um teste de matemática, aplicado na semana anterior, e corrigido pela professora. Havia, no alto da primeira folha, uma nota atribuída ao aluno de acordo com seu desempenho no teste.

Foram selecionados, aleatoriamente, quatro alunos para serem entrevistados. As perguntas, nessa primeira sessão, focalizaram o desempenho do aluno no referido teste de matemática e a maneira como a professora o corrigiu.

De modo geral, as crianças demonstraram interpretar adequadamente a nota no alto da página, falando que tinham ido bem ou mal no teste de acordo com ela. Porém, nem sempre conseguiram expressar o significado das marcas feitas pela professora na correção do teste, identificando o que foi considerado certo ou errado.

A maioria não soube explicar o que significam as letras (códigos) usadas atualmente no boletim, que representam seu desempenho escolar. Estes códigos, que aparecem numa folha onde constam os “*critérios*” (objetivos) por trimestre, são os seguintes:

A: Atingido

AP: Atingido Parcialmente

NA: Não Atingido

EP: em Processo de Desenvolvimento

No segundo encontro, realizado no dia 22/03/00, o material que serviu de apoio foi uma atividade de Língua Portuguesa, que constava de dez questões, baseadas num texto impresso na folha. Esta atividade havia sido corrigida pela professora no quadro, no dia anterior. Foram selecionadas aleatoriamente mais quatro crianças para essas entrevistas.

Desta vez, o enfoque das perguntas recaiu sobre a maneira de corrigir suas tarefas, quando a professora as corrige no quadro. Pelas falas das crianças, a tarefa corrigida no quadro nem sempre é corrigida por elas. Havia erros nas tarefas que as crianças não perceberam, ou não arrumaram.

Nesta sessão também, as crianças não souberam explicar quais os critérios de avaliação de suas tarefas, nem os códigos utilizados no boletim para demonstrar seu rendimento escolar. Outro dado importante foi a idéia que as crianças têm de que a professora só consegue saber se elas aprenderam se ela mesma (a professora) corrigir os cadernos. Esta idéia surge, por exemplo, na fala de D:

“Eu acho, tipo assim, que ela deveria... ela mesma deveria corrigir as nossas coisas. Quando ela visse, lá, ela pedia pra gente corrigir e a gente corrigia, mas depois que a gente corrigisse ela corrigisse atrás, pra ver se tava certo”.

Estas duas sessões de entrevistas demonstraram que algumas perguntas não estavam bem formuladas, pois conduziam as respostas dos sujeitos. Além disso, sentiu-se a necessidade de perguntas intermediárias, que fizessem a passagem das questões específicas sobre a tarefa escolhida como referência para as questões relativas ao registro da avaliação no boletim.

Na terceira sessão de entrevistas, o material de apoio foi um caderno de cada sujeito, de português ou de matemática. Tendo já sido elaborado um roteiro para as entrevistas, que procurou englobar as questões pesquisadas nas duas primeiras etapas, os dados obtidos revelaram as mesmas situações das sessões

anteriores, ou seja: quando a professora corrige, as crianças interpretam mais escritas, ou marcas, feitas pela professora como mais erros; quando as tarefas são corrigidas no quadro, geralmente as crianças apagam o que está errado e copiam o certo, mas muitas vezes não percebem seus erros e acabam por não corrigi-los; ainda não compreenderam como é feita a avaliação de sua aprendizagem, nem como é registrada atualmente no boletim.

Houve ainda ocasiões em que a entrevistadora conduziu a resposta do sujeito, mas, de modo geral, o enunciado das questões foi bem compreendido e os termos utilizados mostraram-se adequados. Ficou evidenciada a importância da utilização de uma tarefa de expressão escrita como instrumento de apoio na condução da entrevista para a concretização de uma situação de avaliação. Além disso, foi acrescentada, posteriormente, mais uma pergunta intermediária, enfocando o modo de avaliar a passagem para o Ciclo de Aprendizagem seguinte.

Assim, a partir destas três sessões de entrevistas, foi elaborado o roteiro de entrevista, apresentado no capítulo Procedimentos Metodológicos. Foram selecionadas as questões na sua forma mais adequada para se obter respostas dos sujeitos, pelas quais pudesse ser identificadas suas concepções sobre o processo de avaliação de sua aprendizagem escolar.

Anexo 2 – PROTOCOLO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA COM APA. – sexo feminino – 11 anos

Repetiu a 2^a série; desde a 1^a série nesta escola.

VOCÊ ACHA QUE APRENDE FÁCIL O QUE A PROFESSORA ENSINA?

Nem todas as coisas, né...é...mais ou menos, tem que prestar muita atenção, né...mas aprendo!

O QUE VOCÊ ACHA QUE APRENDE MAIS FÁCIL: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA...?

Eu... aprendo mais ciências.

O QUE VOCÊ ESTÁ APRENDENDO EM CIÊNCIAS?

Agora a gente tá mais lidando com matemática e português, né...

MAS...E CIÊNCIAS?

Ciências...é...

NÃO LEMBRA?

Não...não, é porque a gente tá mais aprendendo matemática e português, é só de vez em quando ciências.

EU QUERIA QUE VOCÊ ME DISSESSE SE FOI BEM OU MAL NESTA TAREFA... (tarefa 1: doze operações com números decimais)

Ah...eu não... não fui muito bem. (+-)

COMO É QUE VOCÊ SABE QUE NÃO FOI MUITO BEM?

Porque pra saber eu tinha que acertar todas, né!

E COMO VOCÊ SABE QUE VOCÊ NÃO ACERTOU TODAS?

...Sabendo... (sussurro)

COMO A PROFESSORA MARCA O QUE ESTÁ CERTO E O QUE ESTÁ ERRADO?

Como assim? Ela põe certo, né, e o resto... todo errado põe X, se tá errado alguma coisa ela arruma (a professora havia colocado, em caneta vermelha, a vírgula da conta no lugar certo, e não fez marca de C ou X naquela operação).

O QUE ELA ARRUMOU ALI?

Aqui a vírgula, aqui também...(apontando para as correções que a professora havia feito, marcando o lugar correto das vírgulas).

O QUE SIGNIFICA ISSO AQUI, QUE ELA COLOCOU AQUI EM CIMA? (+-)

Mais ou menos. Quando acerta tudo, coloca mais. Quando erra quase... tudo, bem dizer, coloca menos. Quando acerta como eu, aqui, (apontando a folha da tarefa) mais ou menos.

ESSA ATIVIDADE AQUI (tarefa 2: três situações-problema envolvendo o cálculo de porcentagem), ELA DISSE QUE CORRIGIU NO QUADRO. COMO VOCÊ FAZ, ENTÃO, QUANDO A PROFESSORA CORRIGE NO QUADRO?

Eu apago, né, ... e arrumo.

A PROFESSORA PASSA NO QUADRO? COMO ELA FAZ? COMO ELA CORRIGE?

As provas... ela não passa, é claro! Mas essas daqui (tarefas), tem algumas que ela passa no quadro.

COMO É QUE VOCÊ CORRIGIU ISSO AÍ, ENTÃO? VOCÊ TINHA ACERTADO?

Essa eu não corrigi. Porque ela não passou no quadro

ENTÃO, ESSES PROBLEMAS VOCÊ NÃO SABE SE ESTÁ CERTO OU SE NÃO TÁ?

Não sei se tá certo.

E COMO VOCÊ PODE SABER SE FOI BEM OU MAL?

Ah... eu...não sei.

SÓ QUANDO A PROFESSORA CORRIGE?

Só.

VOCÊ SEMPRE FAZ A TAREFA, AP?

Sempre.

E O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO CONSEGUE RESPONDER ALGUMA COISA DA TAREFA?

Pergunto pra professora.

E ELA TE AJUDA?

Ajuda, mas em prova não, né, porque não dá, né. Ela explica, mas, ajudar não.

COMO É QUE ELA TE AJUDA?

Ela fala que... ai, meu Deus! Ela fala, assim, que tem que ver, observar o número...tem que pensar também, bastante...

E DAÍ VOCÊ CONSEGUE?

Eu consigo.

COMO É QUE A PROFESSORA FAZ PARA SABER SE VOCÊ ESTÁ APRENDENDO?

Ah, isso eu não sei...só com ela, mesmo.

COMO VOCÊ IMAGINA?

...Imagino que... ela vê se tá certo, se eu tô boa... essas coisas.

E ESSA OUTRA ATIVIDADE AQUI? (tarefa 3 : texto para passar para o discurso direto)

Foi corrigida no quadro, essa. A professora chama algumas alunas.

COMO? EU NÃO ENTENDI.

Ela, tipo assim, ela chama alguém pra...daí ela fala assim... igual...esse aqui, com a letra dela, pra passar no quadro. Quem corrige "somo nós", tipo assim, daí ela vê se tá certo. Igual agora, que a gente tava fazendo... Você não viu que tem uma aluna no quadro?

TEM UMA ALUNA NO QUADRO...

Então, ela tava fazendo, né, pra professora vê se tá certo. Se tá errado, ela chama e ajuda.

E QUANDO VOCÊ CORRIGE DO QUADRO, O QUE VOCÊ FAZ?

Daí, tipo assim, igual aqui... eu fiz errado, né, daí eu apaguei e fiz de novo.

VOCÊ APAGA E COPIA O QUE ESTÁ CERTO DO QUADRO?

Hum-hum. Se for preciso, eu apago tudo, né.

E VOCÊ COSTUMA APAGAR TUDO?

Algumas questões, sim. Porque a professora fala assim que... tem no quadro, né...daí, tipo assim, tem umas questões que tá diferente do nosso papel, que a professora só resume, né. E nós, tipo aqui ó... Assim: "Dona Maria respondeu". Tá... daí a gente coloca assim: "Joãozinho falou... Maria respondeu". A gente coloca muitas ...

ELA QUER QUE NÃO COLOQUE TANTAS PALAVRAS?

É, ela só resume.

ENTÃO, ELA DIZ PARA VOCÊS APAGAREM?

Não, daí se a gente quiser a gente pode "deixá", né, mas... tipo assim, se quiser resumir, a gente só resume. Como aqui, assim, ó... "para o Joãozinho, o que havia caído..." daí lá, aqui tá no... direto, né...direto. Tem que passar pro indireto, que é esse daqui, com parágrafo, travessão. Se a gente quiser, a gente deixa resumido, ou senão a gente coloca: "Joãozinho falou... Maria respondeu...".

COMO É QUE A PROFESSORA VAI SABER SE VOCÊ PODE IR PARA O OUTRO CICLO?

Se a gente tá boa nas coisas... as perguntas, as respostas...

E COMO ELA SABE SE VOCÊ TÁ BOA NAS COISAS E NAS RESPOSTAS?

... (Silêncio)...Ai, ai (sussurro)...

O QUE ELA FAZ PRA SABER SE VOCÊ ESTÁ INDO BEM, SE VOCÊ ESTÁ APRENDENDO?

Ah! De vez em quando ela dá teste, pra ver se a gente tá boa, né. Teste, prova...

E ESTAS TAREFAS?

Acho que também com as tarefas... ajuda, daí, né.

COMO VOCÊ SABE SE VOCÊ APRENDEU?

Tipo assim, a professora passa alguma coisa, tem que entender pra saber. Tipo assim... se eu sei que eu fiz esta conta certa, eu sei que eu entendi, né. Mas, como assim, eu não... Tem coisas que eu sei que eu tô certa, e tem coisa que eu...

TEM COISAS QUE VOCÊ TEM DÚVIDA, AINDA, SE ESTÁ CERTO?

É...

E COMO É FEITA A AVALIAÇÃO, AGORA QUE NÃO TEM MAIS NOTA NO BOLETIM?

Ah, é normal. Só que daí ela não dá nota, e ela coloca mais ou menos, menos ou mais, né.

E VOCÊ TEM BOLETIM?

Tenho, um boletim, assim, com PS, PE e PI, né.

QUE É ISSO: PS, PE e PI?

PS é que tá bom, porque a professora coloca PS e três estrelinhas; PE é duas e PI é uma. Daí, PI é que tá mais ou menos, tem que melhorar mais. PE é que tá... bom, assim, só que tem que melhorar mais ainda. E PS é que tá ótimo.

E COMO É QUE VOCÊ ESTÁ?

Eu tô boa. Geografia, ciências e história, tudo PS. PE em português e matemática. Mas eu vou melhorar...

QUE BOM!

Depois que desliguei o gravador:

Você acha que eu tenho chance de passar?

NÃO SEI... O QUE VOCÊ ACHA?

Acho que tenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. (1990). A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cademos de Pesquisa*. São Paulo, 74, 68-70.
- _____. (1998). Eu, professora – avaliadora. *Cademos de Pesquisa*. São Paulo, 105, 78-91.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília.
- CAMARGO, A. L. C. (1997). O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 23, 283-302.
- CARVALHO, J. S. F. (1997). As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 11-24.
- CASTORINA, J.A. (1994). Teoria psicogenética da aprendizagem e a prática educacional: questões e perspectivas. *Cademos de Pesquisa*. São Paulo, 88, 37-46.

COLL, C. (1987). As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L.B (org.) *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo, Cortez, 164-197.

COLOMBO, I. e MICHELETI, N. (1999). *LDB: as novas diretrizes da educação básica*. Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Assembléia Legislativa do Paraná. Curitiba.

CORTESÃO, L. e TORRES, M. A. (1990). *Avaliação pedagógica I: insucesso escolar*. Coleção Ser Professor, 4^a ed. Porto, Porto Editora.

CRUZ, S. H. V. (1997). Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*. São Paulo, 8. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
Acesso em: 06/07/1999.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação.(1999). *A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação*. Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

DAVIS, C. e ESPOSITO, Y. L. (1990). Papel e função do erro nas avaliações escolares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 74, 71-75.

- DE LA TAILLE, Y. (1997). O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J.G. (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 25-44.
- _____. (1999). A fronteira da intimidade. *Psicopedagogia*. São Paulo, 22.
- Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/outros.asp>
- Acesso em: 09/07/2001.
- GAMA, Z. P. (1993). *Avaliação na escola de 2º grau*. Campinas, Papirus, 31-53.
- GAZETA DO POVO. Avaliação pode gerar violência na escola. *Suplemento Viver Bem*. Curitiba, 11/07/99, 16.
- GILLIÉRON, C. (1980). El psicopedagogo como observador: por qué y como. *Infancia y aprendizaje*. Madrid, 9, 7-21.
- GOULART, I. B. (1993). *Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor*. Petrópolis, Vozes.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Lisboa, Porto Editora.
- LACUEVA, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 23, 124-148.

LEVIN, E. (2000). *La función del hijo: espejos y laberintos de la infancia*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

LÜDKE, M. (1992). Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 21, 14-20.

LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. (Coord.) (1994). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, Papirus.

MACEDO, L. (1993). Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. (org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. 2^a ed. São Paulo, Cortez, 121-140

_____. (1994). *Ensaios construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

MORO, M.L.F. (1999). Implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 7/8, 99-121.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*. São Paulo, 8. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acesso em:05/07/1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. (1993). *Avaliação escolar: um compromisso ético*. Curitiba.

PIAGET, J. (1964). Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*. XI, n.3, 176-186 (mimeo).

_____. (1976). O possível, o impossível e o necessário. In: LEITE, L.B. (org.) (1987). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo, Cortez, 51-71.

_____. (1983). Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org.) *Teorias da línguagem, teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 39-49.

_____. (1994). *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo, Summus.

PINTO, N. B. (1998). *O erro como estratégia didática no ensino da matemática elementar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP. São Paulo.

REIS, R.M.C. (2000). *Dando voz ao sujeito da aprendizagem: um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. PUC, São Paulo.

- ROBSON, C. (1997). *Real world research: resource for social scientists and practitioner-research*. London, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- SANT'ANNA, I. M. (1997). *Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos*. 2^a ed. Petrópolis, Vozes.
- SARABIA, B. (2000). A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre, Artes Médicas, 119-178.
- SOUZA, C. P. de (1991). Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. In: SOUZA, C.P. (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, Papirus, 143-151.