

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

Paula Della Pace Vitoria Machado

“Estudei, mas já esqueci”:
significados atribuídos às avaliações internas pelas crianças

Porto Alegre
2. Semestre
2019

Paula Della Pace Vitoria Machado

“Estudei, mas já esqueci”:

significados atribuídos às avaliações internas pelas crianças

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

Orientadora: Profª Dra. Renata Sperrhake

Porto Alegre

2019

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar estes agradecimentos pela pessoa que dividiu esse trabalho comigo por praticamente três semestres: professora Renata Sperrhake. Sou imensamente grata pela tua parceria e pela calma que passou para mim mesmo durante os períodos mais turbulentos, às vezes, inclusive, sem saber. Acredito que nos organizamos muito bem em nossa desorganização e não conseguiria pensar em outra pessoa que pudesse ter feito este trabalho comigo. Pela paciência, carinho e dedicação te agradeço.

Agradeço também à Professora Sandra Andrade, pois sem ti não teria conhecido a escola e turma na qual pude realizar esta pesquisa. O período de estágio sob tua orientação me permitiu um semestre de muitos aprendizados e tua compreensão e apoio para que eu realizasse a coleta do material empírico que constitui este trabalho me proporcionaram momentos de paz em um semestre tão intenso. Pela parceria, por colaborar com meu sonho encantado dos estágios, pelo apoio e disposição te agradeço.

À Camila Alves de Melo agradeço pela maravilhosa metodologia que criaste não poderia pensar em uma maneira melhor que essa para realizar esta pesquisa, se não com tua metodologia. Agradeço também tua disposição para me ajudar a organizar meus instrumentos e roteiro de aula-conversa, não sabia por onde começar, e tua fala, relatos, bem como colaborações com as minhas ideias, me ajudaram a desenvolver uma parte fundamental deste trabalho.

Quero agradecer também a minha gêmea perdida, Pamella Oldani. Amiga, nossa caminhada juntas na loucura que foi esta graduação fizeram com que eu crescesse muito, em tantos aspectos. Te agradeço por cada momento vivido, experiência trocada e espero que a gente possa continuar sendo o ponto de tranquilidade uma da outra nos momentos difíceis, pois muito deste trabalho só se deu depois de tantas conversas e desabafos que me permitiram ter calma e vontade para seguir em frente. Gratidão por ter te conhecido, gratidão por ser tua amiga.

Agradeço também à minha família que foi compreensiva e reconfortante nos momentos em que precisei. Agradeço também a outra parte da minha família, minha amiga Ana. A melhor pessoa que conheço, sempre me apoiando, ajudando e com quem sempre pude contar. Ana, por simplesmente existir na minha vida, te agradeço

E por fim agradeço a Faculdade de Educação, por todo aprendizado e pela comunidade que formamos. Às colegas, principalmente neste último semestre, por todas as conversas trocadas nos corredores que com certeza aliviavam a todas nós, por apenas dividir o peso que carregávamos. Dentre estas, agradeço em especial Mayara e Rachel, que me acompanharam e auxiliaram durante estes quatro anos de graduação, aprendi muito com vocês. Obrigada.

RESUMO

Este trabalho tem como questão norteadora: “que significado os alunos atribuem às avaliações escolares?” e objetiva compreender, bem como problematizar, as significações das avaliações internas pelo ponto de vista dos alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa foi realizada com vinte e um alunos de uma escola estadual de Porto Alegre através da metodologia da aula-conversa (MELO, 2016), a qual foi composta por quatro momentos que compreenderam diferentes instrumentos, tais como: desenhos, questionários, *Brainstorm* e a conversa em si, no grande grupo. As análises dos materiais coletados para esta pesquisa permitiram constatar que, para os alunos, as provas e avaliações servem, prioritariamente, para verificar saberes discentes, e também como um pré-requisito para sua progressão para o próximo ano. Além disto, para as crianças os instrumentos avaliativos são seguidos, na maioria das vezes, por sentimentos negativos, como nervosismo, medo e ansiedade. A partir dos estudos feitos, pode-se concluir que as significações dos alunos acerca das avaliações refletem também as concepções dos professores sobre as mesmas, e a partir disto é possível elencar algumas hipóteses para justificar tais sentimentos e percepções, como a relação histórica das provas e exames utilizados como punição e da associação destes instrumentos apenas como uma forma de quantificar os aprendizados.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Significações. Ensino Fundamental.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Representações dos alunos acerca da sala de aula em momentos de avaliação.....	23
FIGURA 2: Representações dos alunos acerca da sala de aula em momentos de avaliação.....	23
FIGURA 3: Representações dos alunos acerca da sala de aula em momentos de avaliação.....	23
FIGURA 4: Representações dos alunos acerca da sala de aula em momentos de avaliação.....	23
FIGURA 5: Pergunta baseada no modelo de escala Lickert do questionário sobre a atividade avaliativa.....	25
FIGURA 6: Palavras ditas após os momentos de avaliação e prova.....	28
FIGURA 7: Palavras ditas após os momentos de avaliação e prova.....	28
FIGURA 8: Desenho produzido pela aluna 12.....	29
FIGURA 9: Desenho produzido pelo aluno 11.....	30
FIGURA 10: Desenho produzido pelo aluno 13.....	30
FIGURA 11: Desenhos realizados pelo aluno 5 nos momentos de avaliação.....	37
FIGURA 12: Desenhos realizados pelo aluno 5 nos momentos de avaliação.....	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	10
	2.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NA ÁREA	14
3	METODOLOGIA	17
	3.1 AVALIAÇÃO X PROVA	18
	3.2 AULA CONVERSA	19
	3.2.1 Primeiro momento - desenho	20
	3.2.2 Segundo momento - questionário	20
	3.2.3 Terceiro momento - brainstorm	20
	3.2.4 Quarto momento - conversa	21
4	ANÁLISES	22
	4.1 O RITUAL DA PROVA: AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A SALA DE AULA NOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO	23
	4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE ATIVIDADE AVALIATIVA	24
	4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE A PROVA	26
	4.4 ANÁLISE DO BRAINSTORM E DOS DESENHOS DOS ALUNOS	27
	4.5 ANÁLISE DA CONVERSA	32
	4.6 UM ESTUDO DE CASO DENTRO DA AULA-CONVERSA	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
	REFERÊNCIAS	42
	APÊNDICES	43

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa será explorada a perspectiva dos alunos sobre as avaliações internas, ou seja, aquelas realizadas na escola e de responsabilidade do professor. Guiada pela pergunta “que significado os alunos atribuem às avaliações escolares?”, este trabalho tem como objetivo compreender e problematizar as significações das avaliações internas pelo ponto de vista dos alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

A temática escolhida surgiu a partir de uma observação de alunos em sala de aula durante o estágio não obrigatório do Curso de Pedagogia. Nessa situação os alunos conversavam sobre as avaliações que haviam realizado na semana anterior e, durante a conversa, pude ouvir frases como: “eu estudei, mas nem lembro mais nada” e “eu não lembro nem o que caiu na prova”. Essas frases me inquietaram e suscitaram a vontade de refletir sobre o significado dessas avaliações para os alunos, e se os aprendizados que essas avaliações buscam testar são significativos para eles; e, ainda, se essa seria a forma de avaliação mais adequada para essas crianças.

Será considerado, nessa pesquisa, o conceito de avaliação definido por Catani e Gallego (2009, p. 9) como sendo a avaliação institucional e escolar, um “[...] conjunto de significações sociais dos processos que buscam classificar, hierarquizar, verificar e calcular perdas e ganhos, aquisições e desempenhos, investimentos e retornos”. Sendo a avaliação um processo que acompanha a vida dos sujeitos e que adquire diferentes significados para quem avalia e para quem é avaliado, considerando também que cada sujeito é único, e que para cada um que integra esse processo a avaliação ganha sentidos diferentes, será levado em conta para reflexão neste Trabalho de Conclusão de Curso os significados produzidos por aqueles que são avaliados, nesse caso, crianças entre 10 e 12 anos, que constituem os sujeitos desta investigação. Para muitos pesquisadores a função da avaliação seria “diagnosticar ou constatar o nível de aprendizado que se atingiu e indicar onde é necessário melhorar” (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 12), porém, para os alunos nem sempre as avaliações possuem este mesmo significado; muitas das crianças nem sequer pensam sobre esse assunto, apenas passam por isso. Desse modo, a presente pesquisa busca tensionar também o que pensam as crianças sobre os processos avaliativos pelos quais passam na sua escolarização inicial. O desgaste emocional das crianças pode influenciar diretam

na relação dos alunos com as matérias e os conteúdos escolares, fazendo-os gostar ou não delas? Será que isso se reflete diretamente nos seus êxitos e fracassos, boas e más notas, que, por sua vez, podem se refletir na trajetória escolar dos alunos?

Buscando saber como os alunos percebem as avaliações escolares, esta pesquisa foi desenvolvida através da metodologia chamada “aula-conversa” (MELO, 2016), que será apresentada no capítulo 3 deste trabalho. Este capítulo, de metodologia, é um dos cinco capítulos que compõe esta pesquisa, sendo eles o capítulo 1 de introdução, o capítulo 2 contendo a revisão bibliográfica, o capítulo 3 apresentando a metodologia da pesquisa, o capítulo 4 de análises a partir dos dados obtidos na pesquisa e o capítulo 5 encerrando o presente texto com as considerações finais.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste trabalho limitaremos nossa concepção de avaliação como prática escolar, na qual todos os sujeitos avaliam e são avaliados. As próprias crianças desenvolvem sua capacidade de avaliação quando executam comparações e estabelecem preferências, elas apenas não nomeiam esses processos dessa maneira. No ambiente escolar onde elas são avaliadas, “[...]as provas e testes têm, em sua maioria, o intuito de saber se a ação educativa resultou nas modificações desejadas, no comportamento, ideias, valores e crenças” dos alunos (DAVIS; GROSBaum, 2002, p. 105, *apud* CATANI; GALLEGO, 2009, p. 20). Todavia, as práticas de avaliação na escola não se restringem apenas às que geram notas, isto é, de certa forma este conceito de avaliação não apenas avalia o aluno, mas também o modo como o professor está conduzindo sua aula, se seus métodos estão, ou não, surtindo efeito.

Devemos lembrar que a avaliação possui diferentes significados não apenas em suas modalidades e para quem as pesquisa. As provas possuem certas significações para os professores que se diferem das tidas pelos alunos, que por sua vez também se diferem das concepções das suas famílias. Hoffmann (2014) coloca que os professores, muitas vezes, percebem o processo avaliativo como algo que está separado do processo educativo. A autora também argumenta que os cenários educativos são constituídos de diferentes condições de aprendizagem e diferem em suas abordagens dos temas de estudos. Decorrente destes cenários é que se dão diferentes processos de avaliação, ou seja, “[...]os cenários educativos transformam-se no próprio cenário avaliativo” (HOFFMANN, 2003, p. 48), o que os torna inseparáveis. Hoffmann também afirma que, além de estar ligada diretamente ao processo educativo, a avaliação seria essencial a ele, no sentido de ser investigativa, sendo “[...]a reflexão transformada em ação” (HOFFMANN, 2014, p. 24), que por sua vez é o que impulsiona novas reflexões, levando a avaliação a um processo interativo entre alunos e professores, no qual ambas as partes aprendem sobre o outro e sobre si mesmos (HOFFMANN, 2014).

Perrenoud (1999) traz a concepção de avaliação como criação de hierarquias de excelência, para ele “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência” (PERRENOUD, 1999, p. 9). O autor também coloca que a avaliação pode possuir outra função, dita tradicional, que é a de

certificar aquisições, de fornecer a confirmação das competências adquiridas. A avaliação como certificação garante que o aluno saiba “o que é necessário saber” para que possa seguir em frente em seus estudos, ou iniciar sua carreira profissional. Perrenoud (1999) também argumenta que, quando se dirige à família, a avaliação tem a função de prevenir, no sentido de impedir e advertir, alertando contra o fracasso, tranquilizando-a, sendo a nota uma mensagem avisando o aluno do que pode acontecer.

Hoffmann (2014) também entende a avaliação educacional como um mito, que decorre da história que a perpetua como um símbolo de controle e autoritarismo, e como um desafio, que seria “[...]superar essa história e aprofundar-se nos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação na concepção mediadora em benefício aos alunos de todos os segmentos de ensino” (HOFFMANN, 2014, p. 35). A concepção de avaliação mediadora foi criada pela autora com a intenção de explicitar um processo permanente de troca de mensagens e significados, um processo interativo, “[...]um espaço para encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber” (HOFFMANN, 2009, p. 79). A avaliação mediadora destina-se a acompanhar, entender e favorecer a contínua progressão do aluno. A autora também defende que o uso da avaliação com a concepção de julgamento de resultados é um reflexo do modelo de avaliação experienciado pelos docentes quando ainda eram educandos.

Em todos os níveis os alunos são avaliados; desde o início do ensino fundamental, atividades avaliativas formais, como provas e exames, são instituídas nas escolas. Com o passar dos anos na escolarização básica, a frequência dessas avaliações se torna maior, assim como sua quantidade, devido à fragmentação de disciplinas que é feita, geralmente no 5º ano, para “preparar” os alunos para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A função destas avaliações, entretanto, gera controvérsias. Para Luckesi (2003, *apud* CATANI; GALLEGU, 2009) provas e exames constituem uma verificação de aprendizagem, não uma avaliação, visto que estes instrumentos têm como objetivo verificar o nível de desempenho do educando em certos conteúdos e classificá-los de maneira quantitativa. James Mursell (*apud* SANT’ANNA, 2014) também coloca a avaliação como um sistema discriminatório de verificação, porém, que objetiva tornar a aprendizagem mais efetiva, não apenas verificar seu nível. Todavia, cada modalidade de avaliação possui, de acordo com Sant’Anna (2014), uma função ou propósito diferente, com diferentes quesitos a serem medidos, em momentos

diferentes do processo educativo, através de instrumentos variados. No Brasil dos séculos XIX e XX os exames possuíam um papel central na organização escolar, e ao longo dos anos foram ganhando diferentes configurações, aperfeiçoando seus modos de medir, classificar e estabelecer notas, porém permaneceram sempre com a mesma limitação: apenas mensurar quantitativamente os aprendizados.

Para Sant'Anna (2014) embora as provas tenham o poder de ser um procedimento que evidencie as falhas dos alunos (e não suas potencialidades), são um instrumento importante, quando bem utilizadas. A partir desse instrumento de avaliação é possível saber se os alunos aprenderam determinado conteúdo e quais suas dificuldades, indicando para o professor por onde seguir para desenvolver o aprendizado do aluno, podendo ser assim a base para o planejamento do docente. Hoffmann (2011), também afirma que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e da melhoria da ação pedagógica, no entanto, coloca que a avaliação pode ir para além da investigação e interpretação de resultados; avaliar envolveria necessariamente uma ação que promovesse sua própria melhoria. A prova possui modalidades específicas para adequar-se à necessidade da turma e do professor em determinado momento, ela pode facilitar diagnósticos, melhorar a aprendizagem e o ensino, além de oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo (SANT'ANNA, 2014).

Ao redor do mundo, pesquisadores começaram, então, a buscar maneiras alternativas de avaliar, de forma qualitativa, defendendo uma concepção de educação comprometida com a democratização do ensino, trabalhando para acompanhar as diferenças individuais ao longo da escola básica. Ao longo dos anos a avaliação foi adaptando-se a cada situação, deixando de ser apenas uma prova, ela se diversifica em diferentes modalidades, adequando-se a elas. As avaliações internas¹ podem ser diagnósticas, objetivas, formativas, de controle e classificatórias. Segundo Sant'Anna (2014), as avaliações diagnósticas permitem a obtenção de informações sobre o rendimento do aluno, pois possibilitam que se determine a ausência ou presença de conhecimentos e habilidades. A partir desta avaliação podem-se tomar providências, buscar estratégias e alternativas para contornar situações de aprendizagens falhas.

¹ Há também as avaliações externas, que compreendem avaliações municipais, estaduais e federais, buscando não só avaliar o desempenho dos alunos, mas também, entre outros objetivos, a qualidade educacional no âmbito desejado.

Hoffmann (2003) coloca que a avaliação diagnóstica permite também que o docente se oriente através dela para seus planejamentos iniciais e lhe fornece condições para que o mesmo realize “prognósticos nas relações entre objetivos, conteúdos e realidade sócio cognitivos dos educandos” (HOFFMANN, 2003, p. 17). A avaliação formativa tem como propósito informar o professor e o aluno sobre o resultado das aprendizagens, sendo formativa pois indica como os alunos estão se desenvolvendo em direção aos objetivos pré-estabelecidos. Esta modalidade de avaliação tem como função, também, melhorar o ensino e a aprendizagem, pois através dela se torna possível perceber e localizar deficiências ou insuficiências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, para que as mesmas sejam resolvidas. Por fim, a avaliação classificatória tem como função classificar os alunos, ao fim de determinado período letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados. Essa modalidade de avaliação “busca uma consciência coletiva quanto aos resultados alcançados” (SANT’ANNA, 2014, p. 39). É importante, nesta modalidade, refletir sobre as situações de aprendizagens e as solicitações feitas, para que não sejam limitadas à memorização e reprodução de conteúdos por parte dos alunos.

Avaliar é, então, uma atividade motivada por finalidades (HOFFMANN, 2003) e, para a execução destas diversas modalidades de avaliação que atendem a diversos objetivos, é necessária uma gama abrangente de instrumentos de avaliação. Hoffmann (2011) explica que o termo “instrumentos de avaliação” possui diferentes significados para os professores, podendo ser tanto documentos de registro como boletins e pareceres, ou sendo entendidos como tarefas e testes a serem analisados para servir como dados de acompanhamento do aprendizado do aluno. Sant’Anna (2014) coloca que dentre os instrumentos de avaliação estão: o conselho de classe, que busca traçar o perfil de cada aluno e do grupo por inteiro; o pré-teste, que é aplicado para verificar os conhecimentos dos alunos, para saber se eles possuem pré-requisitos para a aquisição de novos conhecimentos, desta forma, o pré-teste possui a função de avaliação diagnóstica, abordada anteriormente; a autoavaliação é capaz de levar o aluno ao autoconhecimento e à avaliação cooperativa que oportuniza um momento de colaboração, no qual cada indivíduo participa com os dados que possui, contribuindo assim, para o crescimento individual e grupal. Os elementos anteriores, juntamente com a observação, inquirição e relatório, que serviria como um fechamento, em que estão registrados os dados que expressam os resultados do que foi

concretizado e constituem um conjunto de instrumentos de avaliação para muitos professores. Mas não para todos, pois assim como a definição da função da avaliação não é um consenso, os instrumentos para isto também não são.

Para dar início à reflexão sobre a perspectiva dos alunos sobre avaliação, a autora Ilza Martins Sant'Anna traz uma pergunta que se faz muito pertinente para essa pesquisa, qual seja: "será que o aluno reconhece para que serve a avaliação?" Para pensarmos sobre isso devemos compreender que o aluno é um ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento. A autora coloca que a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa, entre professor e aluno, com ambos buscando o mesmo objetivo (SANT'ANNA, 2014).

Nestas definições e concepções vistas acima, percebemos diferentes entendimentos de diferentes autores sobre a avaliação, ou sobre as práticas avaliativas, entretanto todos estes abordam tal assunto pela perspectiva de pesquisadores e professores, não considerando as significações dadas pelo principal sujeito do processo avaliativo, o aluno. Desta forma, nesta pesquisa enfatizarei as significações trazidas pelos alunos que são quem, de fato, sofrem o processo avaliativo durante sua trajetória de escolarização (HOFFMANN, 2014).

2.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NA ÁREA

Para formar um panorama de pesquisas que abrangem a temática da avaliação, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelo ponto de vista dos alunos, que é o tema desta investigação, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² e no LUME³ - repositório institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na pesquisa realizada no Catálogo de Teses da Capes com os descritores "avaliação", "anos iniciais" e "prova", utilizados de forma associada, chegou-se a uma seleção inicial de treze resumos no período de 2012 a 2018, abrangendo os últimos seis anos de pesquisas na área. Desses, cinco tratavam dos resultados das

² Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

³ Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>

avaliações externas em larga escala, outros quatro abordavam o processo avaliativo pelo ponto de vista do professor, outros quatro não abordavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No repositório digital da UFRGS, foram encontrados seis trabalhos, entre trabalhos acadêmicos, técnicos, teses e dissertações que pareciam relacionar-se com a pesquisa. Destes, dois resumos abordam a avaliação pela perspectiva docente, outros dois abordam a avaliação externa e em larga escala, sendo um mais relevante, por tratar das representações dos alunos sobre a Provinha Brasil. Outros dois resultados abordam a temática pelo mesmo viés elegido aqui, portanto se mostram pertinentes para a presente pesquisa. Desta maneira, apenas três resumos apresentavam similaridade com a temática ser desenvolvida nesta pesquisa. Passo agora a detalhar um pouco essas pesquisas.

No trabalho de conclusão de graduação do curso de Pedagogia de Gabrielly Estrázulas dos Santos (2015), busca-se analisar os dados obtidos a partir de questionários enviados para alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, de forma a compreender os significados e sentidos dados pelos alunos ao conceito de aprender e descobrir o que os/as alunos/as aprendem com as práticas avaliativas. Carla Borges Costa da Silva (2017) escreve seu trabalho de conclusão de graduação a partir de uma investigação feita com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental acerca da avaliação, buscando saber quais as representações que ela assume para estes alunos e se essas representações se articulam as representações docentes de uma professora alfabetizadora. Na dissertação de Camila Alves de Melo (2016), a representação da avaliação em larga escala é abordada através do ponto de vista de alunos e professores. Melo (2016) busca identificar e problematizar estas representações, suas significações, também procura inventariar e analisar o que significa, para os alunos, ser avaliado pela Provinha Brasil; a autora também aborda os significados atribuídos pelas professoras a esta avaliação.

A partir do levantamento das pesquisas na área, as de Melo (2016) e Silva (2017) se mostram relevantes para este estudo, visto que utilizam como metodologia a aula-conversa. Tal metodologia será detalhada na seção seguinte, já que é através da mesma que a presente pesquisa foi realizada.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, tendo em vista que se caracteriza pela possibilidade de interpretação dos dados produzidos, permitindo um estudo da realidade. Ao pesquisador que utiliza a abordagem qualitativa cabe, portanto, o papel de estudar “[...] as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Esta ideia é o cerne desta pesquisa, visto que para obter respostas dos alunos, foram utilizados instrumentos e momentos pensados e planejados cuidadosamente, que se deram em ambientes familiares a eles e ao tema da pesquisa: a escola e mais precisamente a sala de aula, cenário usual das avaliações. Nesse mesmo sentido, para Alan Bryman (1988) a pesquisa qualitativa tem uma característica fundamental, que é “[...] o seu compromisso expresso em visualizar os eventos, ações, normas, valores, etc. a partir da perspectiva das pessoas que estão sendo estudadas” (BRYMAN, 1988, p. 61). No caso desta pesquisa, a perspectiva que interessa é a das crianças.

Para a realização desta investigação foi utilizado como instrumento de pesquisa a *aula-conversa*, metodologia criada por Camila Alves de Melo (2016) para sua Dissertação de Mestrado, utilizada também por Carla Borges Costa da Silva (2017), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, conforme já mencionado na seção anterior. A aula-conversa foi desenvolvida para compreender as representações dos alunos e professores sobre avaliações externas em larga escala, no caso da autora a Provinha Brasil, fugindo dos instrumentos de pesquisa clássicos, como as entrevistas e grupos focais. Melo (2016) pensou nas diversas variáveis que poderiam resultar na dificuldade na obtenção de dados para a pesquisa, uma vez que seus sujeitos eram alunos no início do Ensino Fundamental. Dessa forma a autora buscava uma metodologia que não interviria nessa coleta/produção de informações, sendo assim, foi criada a aula-conversa, um espaço coletivo para a troca de informações, feita em um ambiente conhecido, a sala de aula, onde a turma, junto com sua professora titular, realiza atividades e é solicitada a dialogar a fim de construir elementos passíveis de análise para o contexto estudado (MELO, 2016). Tal metodologia pretende amenizar a inibição dos alunos, fator que poderia comprometer os resultados da pesquisa, pois os

mesmos estão com seu grupo e em um ambiente familiar, com sua professora de referência, que os auxilia e estabelecer os vínculos necessários com a pesquisadora.

As aulas-conversa que compuseram este estudo foram realizadas com alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Porto Alegre, na qual realizei meu estágio de docência obrigatório do Curso de Pedagogia. Para tanto, ao fim do estágio dialoguei com a direção da escola e com a professora da turma para investigar a viabilidade da pesquisa e, a partir do aceite de ambas, entrei em contato com as crianças e seus familiares. É importante ressaltar que as aulas-conversa possuíram quatro momentos, englobando outros instrumentos contribuintes para pesquisas qualitativas. Os momentos de produção de dados foram gravados em áudio e posteriormente transcritos para análise, que foi realizada com apoio de materiais bibliográficos.

Nos Apêndices se encontram os termos de consentimento livre e esclarecido individual (Apêndice A) e institucional (Apêndice B), bem como os termos de assentimento (Apêndice C) que foram entregues aos participantes do estudo e seus responsáveis de modo a seguir as orientações éticas para pesquisa em educação. Tais termos foram entregues junto a um convite de participação na pesquisa (Apêndice D).

Nas seções seguintes serão descritos mais detalhadamente os instrumentos utilizados para a produção dos dados empíricos que foram analisados nesta investigação.

3.1 AVALIAÇÃO X PROVA

Como colocado anteriormente, a presente pesquisa foi realizada durante o período final de estágio obrigatório do curso de Pedagogia e, diferentemente da pesquisa de Melo (2016), as aulas-conversa presentes nesta investigação foram realizadas por uma pesquisadora que era também professora da turma, de modo que já havia um vínculo entre ela e os sujeitos de pesquisa.

Foram realizadas duas aulas-conversa e cada uma se deu imediatamente após a realização de uma atividade avaliativa (Apêndice E) e de uma prova (Apêndice F), nomeadas dessa maneira para os alunos com o objetivo de verificar se essa diferença de nomenclatura teria efeitos nas significações atribuídas por eles a esses instrumentos. Tais instrumentos de avaliação foram pensados tendo como foco o mesmo conteúdo a ser avaliado, para que fosse possível estabelecer um comparativo entre os

dois momentos de avaliação. Foi combinado com os alunos na semana anterior à realização das aulas conversas que eles iriam realizar uma atividade avaliativa, similar as que já haviam realizado outras vezes e que dois dias depois fariam uma prova. Estes momentos foram planejados assim após perceber que o uso do termo “prova” gerava respostas negativas dos alunos quanto ao instrumento.

3.2 AULA-CONVERSA

Foram realizadas duas aulas-conversa, cada uma se deu imediatamente após a aplicação dos momentos de avaliação escolhidos, atividade avaliativa e prova, para que o que sentiam em relação a sua experiência com cada instrumento estivesse recente em sua memória. Estes momentos se deram em dias diferentes, com o intervalo de um dia entre eles. As aulas-conversa dividiram-se em quatro etapas, quais sejam: 1) Desenho, 2) Questionário, 3) *Brainstorm*⁴ e 4) Conversa. Cada aula-conversa durou aproximadamente uma hora. Para os momentos de realização do desenho e questionário, os alunos levaram tempos variados para concluir, mas em média cada um desses procedimentos durou cerca de 10 a 15 minutos para ambas as aulas-conversa. O *Brainstorm*, realizado coletivamente, teve duração aproximada de 10 minutos. O último momento, de conversa no grande grupo, teve tempo médio de 20 minutos.

Participaram destes momentos todos os alunos presentes em sala, 17 na primeira aula-conversa e 19 na segunda. Os alunos que não possuíam autorização para participação na pesquisa não estão presentes na contagem e tiveram os dados de sua colaboração desconsiderados. Para ambas as aulas-conversa foi elaborado um roteiro (Apêndices G) com a organização destes momentos e com as perguntas a serem feitas aos alunos sobre os momentos de avaliação na sala de aula, que serão descritos a seguir.

Os momentos das aulas-conversa foram registrados através de desenho, questionário em folha estruturada, imagem e áudio. Os dados obtidos a partir destes registros foram digitalizados e organizados em pastas e planilhas de *Excel*.

⁴ O termo *Brainstorm*, que pode ser traduzido como “tempestade de ideias” é utilizado para definir um método criar, explorar e/ou organizar ideias de um grupo sobre determinado assunto. Para isto, são registradas ideias ou palavras-chave relacionadas ao tema central a ser discutido.

3.2.1 Primeiro momento – Desenho

Após a aplicação dos instrumentos avaliativos, foi pedido aos alunos que, individualmente, desenhasssem em folha A4 como foi realizar cada instrumento de avaliação: o que aconteceu, como se deu aquele momento, como estava a estrutura da sala e como se sentiram durante a realização de cada avaliação. Uma vez que finalizavam seus desenhos, deviam identificá-los. Todos os desenhos foram recolhidos e digitalizados para a devida análise no presente trabalho. É válido ressaltar que o desenho é uma ferramenta de expressão potente para as crianças, visto que contempla certas características individuais que não podem ser captadas pelos outros momentos previstos na aula-conversa, por exemplo, um grupo de alunos que, por não expressarem-se tanto pela oralidade, poderiam acabar ficando de fora do diálogo entre pesquisadora e alunos. “Mônica Gobbi (2009)⁶, ao abordar o desenho e a oralidade como métodos de pesquisa com crianças, se refere ao momento reflexivo e criativo que o pesquisador deve privilegiar em sua metodologia ao pesquisar com esses sujeitos” (GOBBI, 2009, *apud* MELO, 2016, p. 50).

3.2.2 segundo momento – Questionário

Organizados da mesma maneira, conforme finalizavam seus desenhos, os alunos recebiam um questionário (Apêndice H e I) sobre a realização da atividade avaliativa e da prova. Os questionários continham uma questão no formato de Escala Lickert⁵. Além disso, no instrumento acerca da atividade avaliativa existiam mais duas questões dissertativas. Já no questionário sobre a prova, além da Escala Lickert, havia três questões dissertativas.

Tais questionários buscavam captar informações sobre sentimentos individuais no momento da realização das provas e atividades avaliativas. Além de complementar

⁵ A Escala Lickert, criada por Rensis Lickert em 1932, foi baseada em um modelo de escala produzido por Watson (1930) e consiste em uma escala de cinco pontos, que compreendiam escolhas que partiam do ponto de grande desaprovação a determinado assunto, passando por pontos menos intensos e neutros até o estado de grande aprovação de tal assunto.

⁶ GOBBI, Mônica. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Faber; PRADO, Patrícia Dias (Org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

o material empírico desta pesquisa, pretendiam contemplar aqueles alunos que, por ventura, não participassem da exposição oral de suas opiniões e que, com esse instrumento, poderiam se sentir mais à vontade expressando-se através da escrita. Na procura por adaptar o questionário à linguagem crianças participantes da pesquisa utilizou-se “emojis” para representar as possíveis emoções vivenciadas durante os momentos de avaliação.

Os alunos que finalizavam seu questionário colocavam seu nome e idade nos espaços adequados e os entregavam. Os instrumentos foram digitalizados e em seguida foi feita a separação por aluno e o recorte de cada questão, organizando os dados em planilhas de Excel.

3.2.3 Terceiro momento – *Brainstorm*

Após o questionário, iniciamos nosso momento de exposição oral coletivamente através de uma chuva de ideias sobre os instrumentos. Foi requisitado que os alunos definissem, em uma palavra, como se sentiam ao realizar a atividade avaliativa e a prova. Os alunos falavam a palavra e a professora-pesquisadora as registrava no quadro. Após a finalização deste terceiro momento, foi feito um registro fotográfico do quadro que será utilizado nas análises deste trabalho.

3.2.4 Quarto momento – *Conversa*

No último momento da aula-conversa foi realizado um diálogo com os alunos para que expusessem suas opiniões. Foi-lhes esclarecido que aquele era um espaço no qual podiam colocar-se sem medo de julgamentos quanto as suas respostas e que não havia respostas certas ou erradas.

A partir das questões presentes no roteiro, os alunos compartilharam seus pensamentos sobre cada instrumento utilizado. Estas conversas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Tais transcrições, bem como excertos delas, e os outros materiais que compuseram estas aulas-conversa serão trazidos para análise nos capítulos seguintes deste trabalho.

4 ANÁLISES

Segundo Catani e Gallego (2009) existem suposições muito diferentes envolvidas nos processos de avaliação: avalia-se para classificar, diagnosticar, para saber como melhorar. Entretanto, estas suposições se dão nas perspectivas dos pesquisadores da área, em geral, sobre estudos feitos com professores e especialistas. Neste capítulo iremos analisar as significações atribuídas pelas crianças acerca das avaliações e como estas se relacionam ou não com os significados atribuídos pelos autores da área.

Para tanto, foram utilizados dois instrumentos avaliativos, sobre o mesmo conteúdo, com os mesmos objetivos, porém com denominações diferentes, pois em observações anteriores, foi possível perceber que o termo “prova” causava certo desconforto nos alunos. Desta forma, os alunos realizaram uma *atividade avaliativa*, como diversas outras que já haviam realizado, e uma *prova*. Durante as aplicações dos instrumentos de produção de dados após a avaliação, foi possível perceber que os alunos associavam o nome ‘avaliação’ à prova, porém não viam o que havíamos feito como tal. Ao longo do momento de explicação e aplicação dos instrumentos de análise, os alunos perguntavam, quando eu mencionava a atividade avaliativa: “atividade avaliativa tipo prova?” Quando expliquei para eles que a atividade que me referia era a que haviam realizado anteriormente, individualmente e para me entregar, disseram: “Então tem que dizer como se sente sobre a que a gente fez hoje, ou pode ser daquelas mais difíceis?” E ainda ao falarem sobre seus sentimentos, um aluno colocou: “A de hoje não foi assim, mas tem umas provas que fico assim [nervosa]”.

A partir destas falas dos alunos podemos ver que eles apresentam confusão entre os termos utilizados para as atividades avaliativas, porém, quando foram informados sobre a prova, os alunos demonstraram bastante preocupação quanto ao estudo e o grau de dificuldade da mesma, reação diferente da que tiveram ao saberem da atividade avaliativa, mesmo as duas sendo sobre o mesmo conteúdo.

Nas sessões a seguir serão analisados os materiais que compõe esta pesquisa, bem como pontos que se destacaram nela. Na seção 4.1 “O ritual da prova: as significações dos alunos sobre a sala de aula nos momentos de avaliação”, analiso a partir dos desenhos que constituem o material empírico deste trabalho, as formas como os alunos apresentaram a sala de aula em momento avaliativo. Nas sessões 4.2 e 4

são analisadas as respostas dos alunos aos questionários referentes à atividade avaliativa e à prova. Na seção 4.4 é feita a análise e a articulação dos desenhos que retratavam a relação sentimental dos alunos nos momentos de prova e avaliação, com as palavras citadas nos momentos de *Brainstorm* após cada instrumento avaliativo. Em 4.5 são feitas as análises das conversas realizadas no grande grupo que finalizaram as aulas-conversa de cada dia. Por fim, na seção 4.6 “Um estudo de caso dentro da aula-conversa” tratarei da situação de um aluno especificamente, o qual passa por grande instabilidade emocional ao realizar atividades avaliativas.

4.1 O RITUAL DA PROVA: AS SIGNIFICAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A SALA DE AULA NOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

Nos primeiros momentos das aulas-conversa, pedi que os alunos desenassem como se realiza o momento de avaliação, como fica a sala de aula e como eles se sentem. Dos 36 desenhos realizados pelos participantes em ambas as aulas-conversa, 19 deles representavam a sala de aula nos momentos de atividade avaliativa e prova.

Representações dos alunos acerca da sala de aula em momentos de avaliação

Figura 1

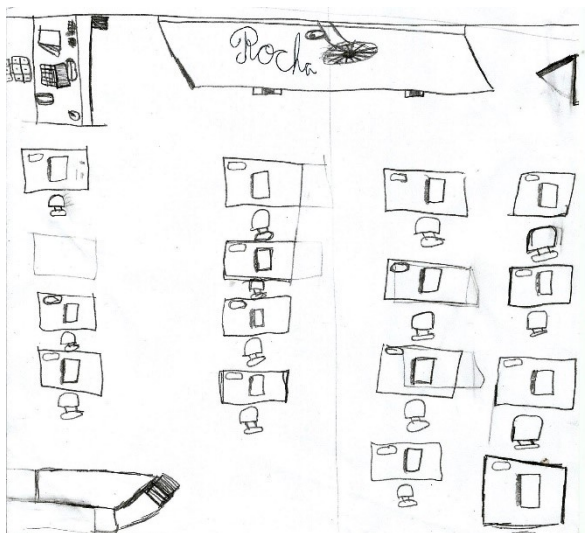


Figura 3

Figura 2

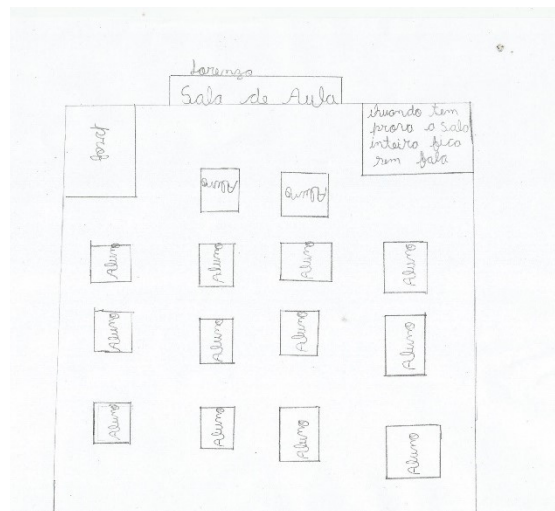
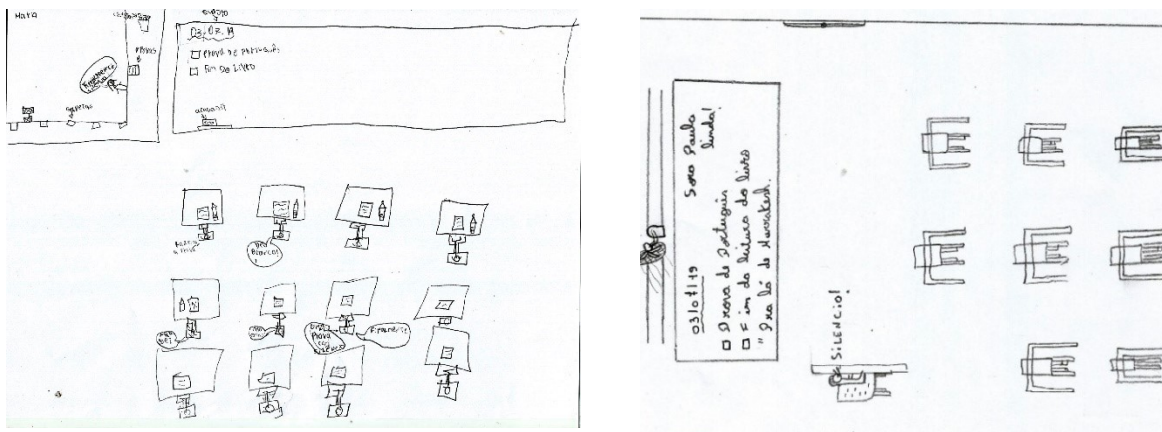


Figura 4



Fonte: Machado (2019)

Observando estes desenhos podemos perceber que os alunos retratam a mesma forma de organização da sala: mesas dispostas de maneira individual, vazias, a professora em frente, e em alguns desenhos, como na Figura 4, o aluno ainda escreve “silêncio!”. Todos estes são elementos do ritual da prova, relatados por Catani e Gallego (2009, p. 68), que se constituem em “carteiras impecavelmente ordenadas e checadas pelo professor, nada sobre a carteira, solicita-se silêncio absoluto e ausência de comunicação até mesmo com o próprio professor [...]”. Alguns alunos, em seus desenhos, colocam balões de fala nos quais escrevem “me sinto solitário”, ou “estou sozinho”. De fato os momentos de avaliação individuais são importantes para que o professor possa realizar uma avaliação coerente com o que cada aluno sabe para poder seguir seu trabalho, entretanto, o ambiente e o clima que se tem na prova são, geralmente, menos acolhedores do que os demais momentos de aula. Os alunos não podem, muitas vezes, nem se dirigir ao professor com suas dúvidas, o que traz o questionamento: No que interferiria a interação aluno-professor no momento de avaliação? Proibir o aluno de consultar ou mesmo falar com o professor é algo que apenas prejudica o desempenho do estudante na avaliação, pois a criança já se encontra em uma situação vulnerável, em que se sente julgada e pressionada e ainda não pode se comunicar com aquele que é seu ponto de referência na escola, o professor. O momento de avaliação não deveria ser opressivo e desconfortável, acredito que se deveria criar um ambiente de confiança e segurança, no qual o aluno pudesse focar sua atenção na tarefa que irá realizar e, ainda que surjam preocupações a respeito de seu desempenho na mesma, estas não ganhem o protagonismo na situação de avaliação.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE AVALIATIVA

Conforme era feita a organização deste material, pode-se realizar uma análise quantitativa e descritiva das respostas dos alunos sobre a atividade avaliativa. A primeira pergunta do questionário permitia que os alunos pintassem *emojis* dispostos em uma espécie de escala, dois expressando sentimentos mais negativos, dois expressando sentimentos mais positivos e um expressando uma posição mais neutra em relação a como se sentiam durante a realização da atividade avaliativa.

Figura 5: Pergunta baseada no modelo de Escala Lickert do questionário sobre a atividade avaliativa



Fonte: Machado (2019).

Dos 17 alunos que responderam à questão, 12 alunos marcaram respostas que eram referentes sentimentos positivos (“bem” e “tranquilo”) durante a realização da atividade. Do total, nove alunos marcaram respostas referentes a sentimentos negativos (“Nervoso” e “Com medo”). Apenas um aluno marcou uma resposta neutra (“normal”). Além disso, percebemos que cinco alunos marcaram duas respostas em áreas opostas, ou seja, sentimentos negativos e positivos, o que abre margem a interpretações, uma delas sendo a dualidade de sentimentos dos alunos quanto à avaliação. Outra interpretação que pode ser feita é a falta de compreensão dos termos utilizados para designar os instrumentos avaliativos, sendo possível que estes cinco alunos que marcaram respostas ambíguas tenham destinado um sentimento a atividade avaliativa feita no dia e outro para a prova a ser realizada, ou vice e versa.

Na primeira pergunta dissertativa do questionário, os alunos deviam explicar qual era a função da atividade avaliativa. Nela, 16 dos 17 alunos chegaram à conclusão de que a atividade avaliativa serve para avaliar os saberes discentes. Destes, dois alunos complementaram suas respostas colocando que a atividade avaliativa tem como objetivo verificar a aptidão do aluno para passar de ano. Outros dois alunos colocam que a avaliação também serve para a professora verificar os aprendizados. Dos 17 alunos, apenas um disse não saber a função da atividade avaliativa.

Pode-se perceber que a maior parte dos alunos entende a avaliação como um instrumento utilizado para verificar os saberes discentes. Alguns destes alunos ainda enfatizam que também objetiva a aprovação do aluno ao fim do ano. Catani e Gallego (2009, p. 10) afirmam que “o ato de avaliar está comumente identificado com o dar ou receber notas, fazer provas, exames ou passar de ano”. As respostas dadas pelos alunos, que aparecem neste momento, e tornarão a aparecer em outros, nos permitem entender que este significado da avaliação é compartilhado entre eles. Quando perguntados sobre seus pensamentos quando são avisados sobre a atividade avaliativa, cinco alunos afirmam que pensam em estudar, destes cinco, dois também pensam sobre o grau de dificuldade da avaliação, um também coloca que fica nervoso e com medo da reação dos responsáveis. Num geral, três alunos pensam na dificuldade da avaliação, oito ficam nervosos/com medo/ansiosos e/ou estressados com a atividade avaliativa, dois afirmam temer a reação dos responsáveis e, além disto, seis alunos responderam ou complementaram suas respostas com sentimentos mais amplos, tais como nervosismo, ansiedade e medo.

4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE A PROVA

O questionário sobre a prova se deu da mesma forma, iniciando pela escala de sentimentos. Nesta questão, dos 19 alunos que responderam, oito marcaram sentimentos positivos, outros oito sentimentos negativos, dois alunos marcaram sentimentos neutros. Apenas um aluno marcou sentimentos em áreas opostas, tal aluno é um dos cinco que marcaram respostas ambíguas no questionário sobre a atividade avaliativa, o que ainda representa a dualidade dos sentimentos quanto às avaliações.

A primeira questão dissertativa sobre a prova perguntava aos alunos para que eles achavam que serviria a prova. Para 16 dos 19 alunos a prova, assim como a

atividade avaliativa, serve para verificar os conhecimentos discentes; quatro alunos responderam que a prova também serve para verificar sua aptidão para passar de ano. Apenas um aluno diz que a prova serve para a professora. Nenhum aluno afirmou não saber.

A segunda questão referente aos pensamentos dos alunos ao saberem que haverá uma prova, mostrou que cinco, dos 19 alunos pensam em estudar e um se preocupa com a dificuldade da prova. Oito alunos se dizem nervosos/ansiosos/com medo e/ou estressados quando a professora marca a prova. Além de manifestar todas as respostas anteriores, um aluno também demonstrou preocupação com a reação dos responsáveis. Este possuía a mesma preocupação com relação à atividade avaliativa. Além disto, quatro alunos mostraram pensamentos mais amplos e três pensam em situações mais específicas, tais como seu futuro, e reforçam a preocupação com o tempo de estudo e com a aprovação no fim do ano.

Na última questão, os alunos deviam responder o que preferiam, prova ou avaliação, e em seguida, justificar sua resposta. Dos 18 alunos que responderam, quatro colocam que preferem realizar provas, oito dizem preferir atividades avaliativas. Cinco alunos dizem que para eles tanto faz o instrumento de avaliação, sendo um deles um dos alunos que expressou respostas ambíguas nas questões de escala Lickert. Por fim, dois alunos não souberam responder sua preferência e um afirma não preferir nenhuma das duas.

Com base nas análises realizadas até aqui, por mais que não seja de forma tão evidente, é possível perceber o desconforto dos alunos frente a situações avaliativas. A ideia de prova está presente no cotidiano escolar e segundo Sant'Anna (2014, p. 8), "não é propriamente um mal, desde que seja percebida como um estímulo para o progresso". Porém, pelas respostas dos alunos já podemos ver que estes não têm esta perspectiva desse instrumento de avaliação. Se os alunos não vêm as provas de tal forma, é provavelmente porque ao longo de sua vida escolar, seus professores não a trataram de tal forma. As significações atribuídas às provas, pelos professores e pela instituição escolar, influenciam diretamente as significações dadas pelos alunos.

4.4 ANÁLISE DO *BRAINSTORM* E DOS DESENHOS DOS ALUNOS

Nesta seção será analisado primeiramente o *Brainstorm* a partir do registro fotográfico do quadro onde foram escritas as palavras citadas pelos alunos em cada momento de aula-conversa. Em seguida, se procederá à análise dos desenhos dos alunos que retratam seus sentimentos ao realizarem as atividades avaliativas e provas.

A partir das imagens podemos perceber que de todas as palavras registradas, apenas duas (Figura 6) e três (Figura 7), respectivamente, representam sentimentos neutros e positivos, sendo assim, as palavras com peso negativo predominam para ambos os instrumentos de avaliação nas palavras citadas pelos alunos.

Palavras ditas após os momentos de avaliação e prova

Figura 6

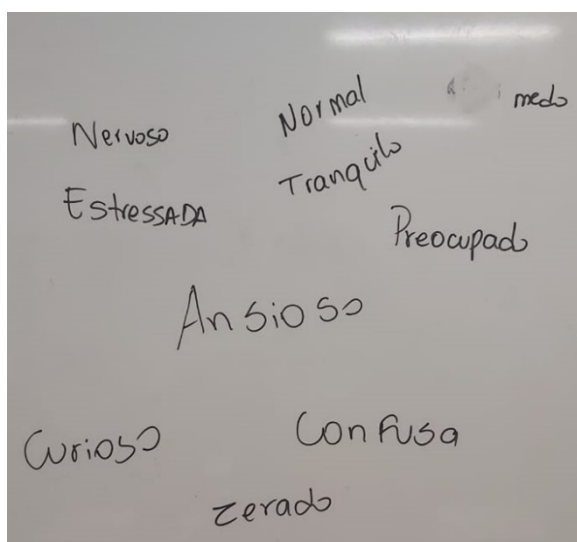
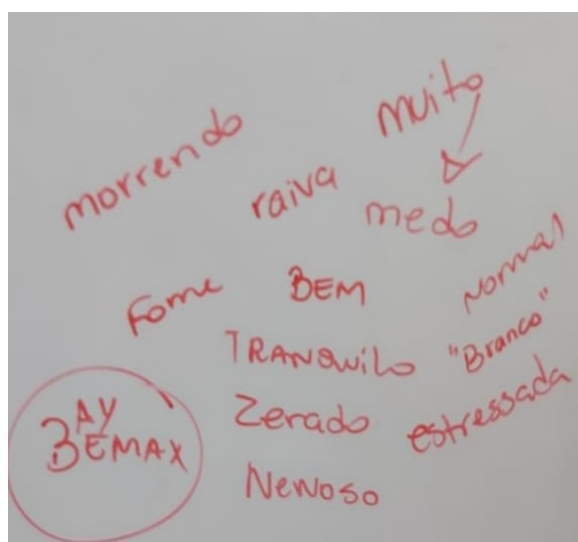


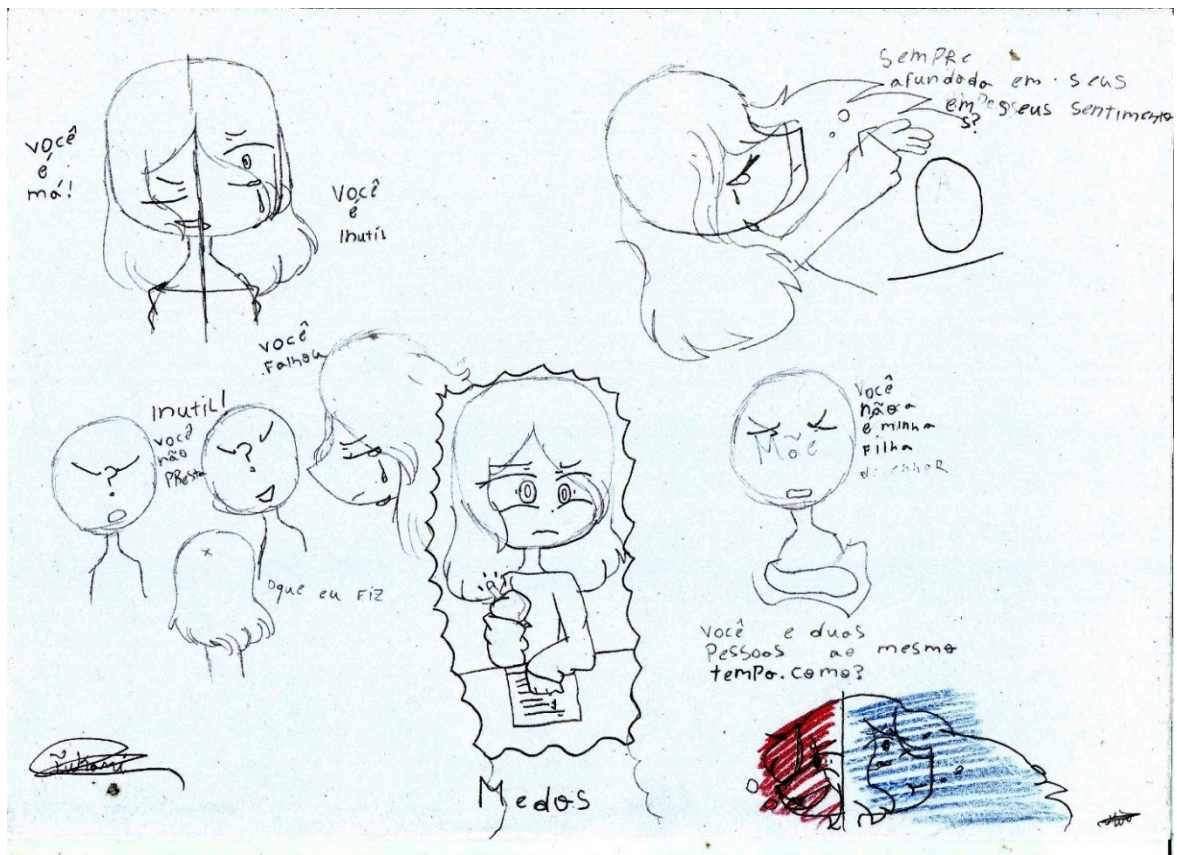
Figura 7



Fonte: Arquivo pessoal

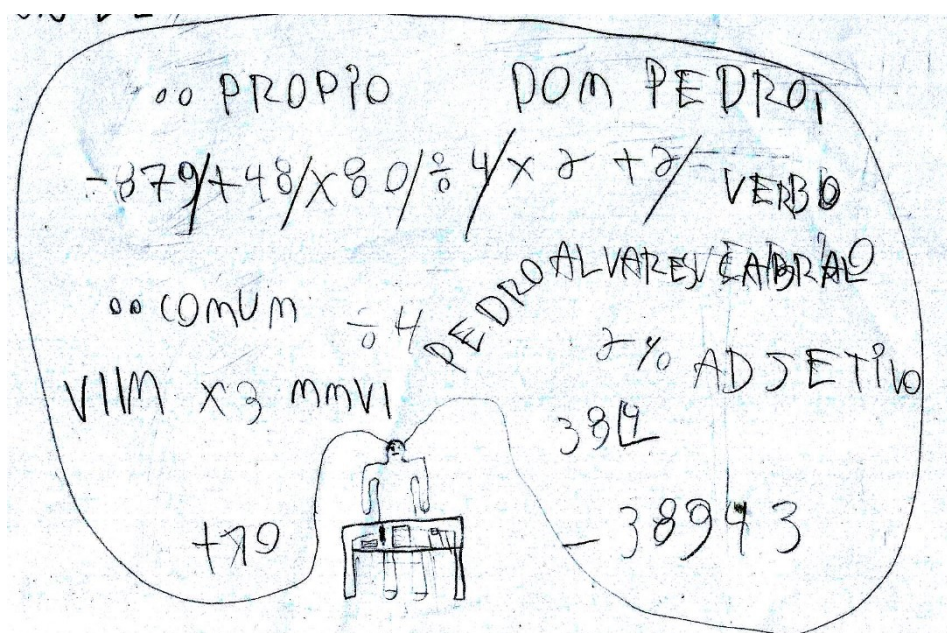
Tais sentimentos aparecem novamente nos desenhos realizados pelos alunos, nos quais fica ainda mais evidente o que eles pensam em momentos de avaliação.

Figura 8 – Desenho produzido pela aluna 12



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 – Desenho produzido pelo aluno 11



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 – Desenho produzido pelo aluno 13



Fonte: Arquivo Pessoal

A partir destes desenhos, principalmente dos alunos 12 e 11, percebemos que todo o momento de avaliação é de muita pressão. Em seus desenhos, a figura do aluno aparece sempre oprimida por pensamentos pessoais e acerca dos diversos

conteúdos pelos quais são cobrados. No desenho da aluna 12, vemos claramente que ela desenha diversas situações de pressão quanto às avaliações, da família e de seus colegas. Nas falas, presentes no desenho, é perceptível o medo da falha perante todos, pois a aluna se autorretrata no centro da folha enquanto realiza a avaliação, e ao seu redor todos seus pensamentos a cercam e nenhum deles se mostra positivo. Catani e Gallego (2009) debatem sobre a associação da avaliação às notas e relatam que, por vezes, as notas e avaliações, em geral, são confundidas com avaliações sobre a pessoa em si. “Você é bom”, “você é regular”, ou como no caso da aluna 12, que claramente relaciona o seu desempenho na avaliação como algo pessoal e nesta situação, como ela mesma coloca em seu desenho, ela aponta: “você é má!” e “você é inútil”. Já o desenho do aluno 13 se mostra muito interessante, pois ele escreve no balão de fala “vou tirar um zero”. O aluno 13 em aula sempre foi um dos estudantes com mais facilidade nas atividades e sempre ajudava os colegas que precisavam, entretanto, em situação de prova, parte da premissa que não terá um bom desempenho.

Os sentimentos citados pelos alunos, como medo, preocupação, estresse, nervosismo, apenas refletem um padrão que é observável há muito tempo. Catani e Gallego (2009) colocam que existem diversos relatos na literatura de situações nas quais as pessoas, que passaram pelo sistema de escolarização, afirmam sentirem-se desconfortáveis ao serem “examinadas” ou “provadas”. Um grande número destas pessoas enfatiza ainda que se sentiram constrangidas, nervosas e aflitas em situações envolvendo algum tipo de avaliação. Hoffmann (2014, p. 16) relata que em suas investigações sobre avaliação pôde perceber que “a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria [dos professores] encontra explicação na concepção de avaliação do professor, reflexo de sua história de vida como aluno”. Se a avaliação é vista desta forma pelos professores, como poderia ser vista de maneira diferente pelos alunos?

A partir disto é possível concluir que a concepção de avaliação que os alunos possuem, que os fazem sentir da forma apresentada nestas análises, é a concepção tida pelos professores em sua época de estudantes, e por consequência dos professores dos professores, por terem vivenciado a avaliação da mesma forma. Como coloca ainda a autora, “nós viemos **sofrendo** a avaliação em nossa trajetória de escolarização” (HOFFMANN, 2014, p. 16, grifo meu). O uso da palavra “sofrendo” abrange

todos os aspectos negativos pelos quais passam os estudantes durante sua trajetória, inclusive estes sentimentos angustiantes pelos quais eles padecem.

4.5 ANÁLISE DAS CONVERSAS

O último momento da metodologia utilizada nesta pesquisa foi a conversa realizada no grande grupo após a atividade avaliativa e a prova. Conforme o Apêndice E, para conduzir tais conversas foi elaborado um roteiro de perguntas e são as respostas obtidas a partir dele que serão analisadas.

A primeira conversa se deu após a aplicação dos demais instrumentos no dia da realização de atividade avaliativa, a primeira pergunta realizada foi “O que vocês acham que é uma atividade avaliativa e para que ela serve?”. Assim como observado nos demais instrumentos de pesquisa realizados, a maioria dos alunos afirmou que a atividade avaliativa tem a função de verificar os aprendizados discentes, tal como refere o Aluno 8:

“Eu acho que pra avaliar o quanto tu aprendeu sobre tal matéria.” – Aluno 8

Houve ainda alunos que associaram a função da avaliação a um instrumento para o aprendizado, não para verificá-lo. Mas será? É compreensível que os alunos tenham afirmado tais coisas, visto que para realizar as avaliações devem estudar e isto lhes permite aprender, porém estes instrumentos não foram idealizados e elaborados com esta finalidade. Conforme J. L. Mursell (*apud* SANT’ANNA, 2014, p. 36) “a avaliação é um sistema intencional e discriminatório de verificação que tem por objetivo tornar a aprendizagem mais efetiva”. Trago esta citação para enfatizar que o objetivo da avaliação seria tornar a aprendizagem efetiva no sentido de termômetro de aprendizagem do aluno, na sua função original de verificação de conhecimentos, para direcionar o professor a práticas que permitam a evolução do aluno, não como um instrumento que, em si, permita que isto ocorra. Além disto, mostraram perceber a avaliação como uma ferramenta para auxiliar a professora, e como uma condição para sua aprovação nos trimestres e ao fim do ano letivo, como coloca o Aluno 1:

“Tu vai mostrar como tu tá nessa matéria, aí a professora vai ver se tu precisa de mais... precisa de mais estudo nessa matéria ou não.” – Aluno 1 sobre a função da avaliação.

Quando indagados sobre o motivo das professoras fazerem avaliações, dos alunos que responderam, foi unânime que a professora recolhe a atividade avaliativa para avaliá-los, ou como muitos disseram, para “ver como eles estão”. Já quando perguntados sobre o porquê de as professoras fazerem as atividades avaliativas, grande parte dos alunos disse que é para que a professora possa aferir seus desempenhos. Um aluno também colocou que a avaliação é algo obrigatório. Através desta fala, se pode perceber que os alunos, ou pelo menos este, compreende a cultura escolar em que está inserido. A escola apresenta algumas características desde o século XVII que estão em vigor até hoje, dentre elas está um sistema de práticas pedagógicas que este aluno parece perceber, visto que coloca a avaliação como um item obrigatório para o professor, para os alunos e para a instituição. Tardif e Lessard (1999) colocam que tal sistema se constitui de práticas de “exercícios, memorização, repetição, correções e recompensas, exames, deveres e etc.” (TARDIF; LESSARD, 1999, p. 58) O “exame” citado pelos autores, atualmente chamado de avaliação ou prova, passou a integrar, gradativamente, de modo cada vez mais intenso, a cultura escolar, gerando uma lógica de aprovação daqueles que acompanhavam a classe e a reprovação daqueles que não o faziam.

Sobre seus sentimentos, os alunos que se manifestaram afirmaram ficar com medo ou raiva de realizar a avaliação, nenhum aluno manifestou sentimentos positivos sobre a mesma. Porém, quando perguntados se gostavam de realizar este tipo de atividade, quatro alunos colocaram que sim, outros quatro foram veementes ao se colocarem contra a realização de atividades avaliativas. Houve ainda um aluno em dúvida, que afirmou “gostar mais ou menos”, segue a fala deste abaixo:

“Eu não gosto, por causa que eu fico com medo e penso infinitas possibilidades, se posso ir bem se posso ir mal, a reação dos meus pais se eu for ir bem ou mal, e qualquer reação, e qualquer, e se eu ir mal, e se eu repetir de ano, e qualquer possibilidade infinitas...” – Aluno 5

Após a prova, surgiram respostas que se assemelhavam às mesmas dadas para as questões referentes à avaliação, por mais que houvesse alunos que entendiam os instrumentos de maneira diferente, muitos deles enxergavam ambos, prova e avaliação, do mesmo modo, não vendo diferenças significativas entre eles, sua aplicação, ou em seu peso avaliativo. A maioria deles entende que a prova, assim como a atividade avaliativa, tem função de verificar os aprendizados discentes e é um requisito para a aprovação ao fim dos trimestres, o que pode ser visto na fala a seguir:

“Eu não acho muito diferente, não, pra mim não tem muita diferença, é exatamente a mesma coisa, só uma, é exatamente o que a colega disse antes, uma dá a nota pra te avaliar, e a outra complementa a nota e vê no final como é que tu tá.” – Aluno 9

Sobre os sentimentos, ainda predominam os negativos, como a raiva, porém, desta vez, uma maior variedade deles foi citada, como medo, preocupação, nervosismo e estresse. Houve uma pequena parcela de alunos que afirmou estar tranquilo ao realizar a prova, como apresenta o Aluno 9:

“Eu, na hora que tu falou [que fariam prova] eu fiquei bem tranquila, mas aí eu comecei a pensar que fazia tempo que eu não estudava um pouquinho de português e aí eu fiquei bem assustada, com medo, muito nervosa de tirar uma nota baixa, rodar de ano e essas coisas.” – Aluno 9

Ao responderem sobre o motivo de as professoras realizarem as provas, se obteve as mesmas respostas da pergunta sobre avaliação: verificar o desempenho dos alunos. Alguns alunos também responderam que as professoras realizam as provas para verificar se atingiram seus objetivos, o que é explicitado na fala a seguir:

“Sora, vou dar a resposta mais... (faz sinal com as mãos indicando abrangência) A professora dá a prova para ver se os alunos estão bem e se ela cumpriu o objetivo dela de ensinar pros alunos.” – Aluno 2

Surgem nos relatos a questão da obrigatoriedade das avaliações, o que ainda nos permite ver que o aluno não vê diferença entre a prova e a atividade avaliativa.

Ao serem indagados se gostam de realizar provas, a maior parte revelou que não, justificando que ficam muito nervosos antes e durante da realização da mesma.

4.6 UM ESTUDO DE CASO DENTRO DA AULA-CONVERSA

Inicialmente esta pesquisa não possuía a intenção de realizar um estudo de caso, entretanto, diante dos dados obtidos através dos instrumentos metodológicos utilizados se mostrou necessário abordar o caso de um aluno específico, uma vez que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32, *apud* FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 11), desta forma permite o aprofundamento do estudo de determinada situação e/ou sujeito. Neste trabalho, iremos estudar o caso de um aluno que possuía algumas dificuldades de aprendizagem, e devido a isto estava sempre em busca de uma reafirmação da professora ao realizar suas atividades. Tal reafirmação não acontece nos momentos de prova e avaliação, pois são pensados para serem feitos sem intervenções da professora e isto gerava grande desestabilização do aluno nestes momentos.

Desde o início de meu período de estágio com a turma que participou desta pesquisa, o Aluno 5, que aqui daremos o nome de Gustavo, para preservar sua identidade, me chamou muita atenção. Passei duas semanas observando a turma e, coincidentemente nestas semanas, eles realizaram provas de diversas áreas do conhecimento e desde então percebi que Gustavo tinha um relacionamento muito conturbado com os momentos de avaliação. Ele ficava visivelmente nervoso e abalado, por vezes chorava e a reação da professora a isto às vezes agravava a situação, pois houve situações nas quais ele não conseguia finalizar as atividades. Durante o período de estágio com a turma não realizei provas – o que não quer dizer que não os avaliei – apenas fiz atividades que eles deviam fazer individualmente e me entregar, uma destas foi a atividade avaliativa realizada antes da primeira aula-conversa.

Quando informei aos alunos que faríamos tal tipo de atividade, todos, inclusive Gustavo, pareceram aceitar bem a situação. Durante a realização da atividade avaliativa, Gustavo a fez com calma e em seu tempo, sem se preocupar com os colegas entregando antes dele, situação que comumente acontecia. Quando teve dúvidas me perguntou o que precisava fazer nas questões e bastou sua releitura para seguir em

frente. Quando o tempo da atividade esgotou, o aluno entregou e relatou que não conseguiu finalizá-la.

Quando informado sobre a prova, Gustavo já se mostrava inquieto, perguntou muitas vezes o que “cairia” na prova e foi preciso que escrevesse no quadro para que ele pudesse copiar no caderno. No dia da aplicação, já durante a leitura do instrumento pela professora, ele se mostrava muito nervoso e desconfortável. Quando a leitura foi finalizada e era o momento de iniciar a realização da prova o aluno prontamente levantou para perguntar o que precisava fazer, pois não havia entendido. Vale lembrar que a prova seguia o mesmo modelo da atividade avaliativa feita por ele anteriormente, leitura e interpretação de texto com o mesmo tipo de questão. Desta vez, o pedido de releitura não foi suficiente, ele argumentava que já havia relido e que não compreendia o que precisava fazer. Sugeri que ele voltasse para sua mesa e fosse para a próxima questão. Gustavo retornou contrariado e pouco tempo depois estava chorando, se mostrava extremamente nervoso, soluçava e quando recomendei que ele saísse da sala para tomar um ar e acalmar-se ele ficou ainda mais consternado. Então expliquei para ele que ele podia sair sem pressa, dar uma caminhada, ir ao banheiro e que quando retornasse poderia finalizar sua prova sem problema algum. Ao retornar, Gustavo voltou à sua prova, tentou mais algumas vezes perguntar o que precisava fazer e mesmo explicando a ele o que dizia a pergunta, ele afirmava que não sabia, e cada vez que fazia isso, tornava a chorar. Os seus colegas, como de costume, entregavam a prova, Gustavo se agitava e, quando por fim, ele era o último aluno ainda com a prova e o tempo se esgotou, ficou muito nervoso, pedia que eu esperasse, pois não havia terminado, perguntava se poderia continuar depois ou no dia seguinte, se mostrando visivelmente abalado com toda aquela situação.

Pode-se perceber que para Gustavo, a atividade avaliativa e prova possuem sim significações diferentes, e toda sua problemática com a prova se baseia em um quesito fundamental a qual ela é associada: a nota. Durante a conversa feita após a prova, quando perguntado “qual era a diferença entre a atividade avaliativa e a prova?” Gustavo respondeu que a atividade avaliativa não dá nota, já a prova sim. Além disto, o aluno ainda colocou que fica muito nervoso ao realizar avaliações e que muitas coisas passam pela sua cabeça: medo de ir mal, medo da reação da sua família, mas que é preciso fazê-la para passar de ano. Tais concepções do aluno, atribuídas às avaliações, são algumas das que são trazidas por Catani e Gallego (2009) e sobre as

quais as autoras expressam que são tidas pelos alunos sem qualquer relação a aspectos pedagógicos (FERREIRA, 2002, *apud* CATANI; GALLEGO, 2009).

Ao analisarmos os desenhos feitos por Gustavo após os momentos de avaliação, fica ainda mais evidente seus sentimentos em relação a eles. Nos balões de fala que o aluno coloca em suas produções ele escreve: “será que vou ir bem? Será que vou ir mal?”, “não sei se posso ir bem...”, “e se eu for mal?”, “estou com medo”, “estou nervoso, será que vou conseguir?”.

Desenhos realizados pelo aluno 5 nos momentos de avaliação

Figura 11

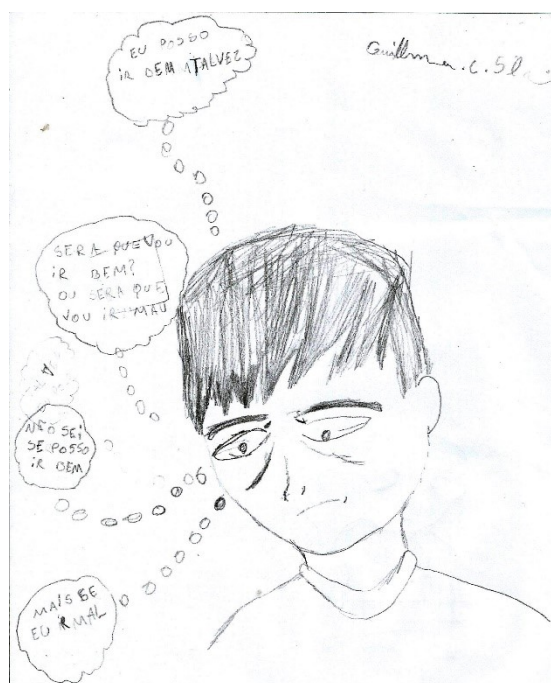
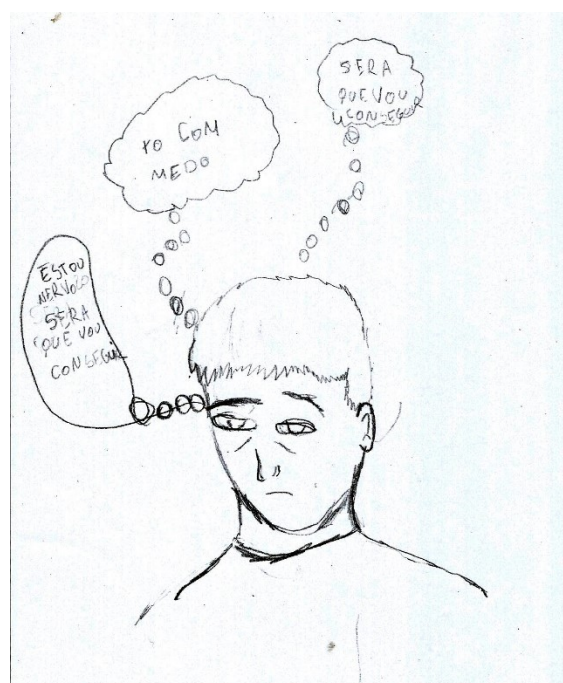


Figura 12



Fonte: Arquivo pessoal

É possível ver através dos desenhos de Gustavo, além de suas falas, o quanto é sofrido este processo para ele, percebe-se isso pelos traços da sua figura, sua postura e expressões faciais. Como coloca Ferreira (2002, *apud* CATANI; GALLEGO, 2009), através dos desenhos podemos perceber que os alunos possuem percepções negativas das provas, e isto se intensifica quando se adicionam as falas, como no caso de Gustavo, que mostram nervosismo e inquietação.

Em conversa posterior com o aluno, ele coloca algo que é válido ressaltar. Gustavo explica que tem medo do que sua família vai achar se tirar uma nota ruim.

Sabemos que essa é uma das maiores razões do nervosismo e do medo dos alunos: se tirarem nota baixa, esta irá para o boletim, e o boletim quem recebe é a família e esta coloca sobre os alunos uma pressão muito grande para a aprovação, que só se dá através de boas notas, logo, a prova é algo de peso extremo sobre as crianças. A avaliação deve ser um elo entre a escola e a família, pois mediante as informações trazidas a partir dela é que a família poderá intervir para a melhora do desempenho do estudante (PERRENOUD, 1993, *apud* CATANI; GALLEGO, 2009), porém, alguns teóricos defendem que o sistema de comunicação estabelecido entre família e escola a respeito das avaliações é muito pobre, fazendo com que os pais ajam de maneira inadequada a partir de indicações numéricas (as notas) que não representam precisamente o que o aluno domina. De fato, no caso de Gustavo, as notas que tira na prova realmente não condizem com seu real conhecimento, pois a partir da atividade avaliativa foi possível perceber que o aluno consegue realizar a leitura e compreensão do texto com certa autonomia, entretanto, ele não conseguiu mostrar tal fato através da situação austera que é instaurada pela prova.

É preciso que o professor tenha a sensibilidade para compreender que os instrumentos e situações de avaliação que funcionam para a maioria dos alunos nem sempre funcionarão para todos, e que, para que seja justo o processo avaliativo, deverão ser pensados e elaborados instrumentos e/ou momentos de avaliação que contemplem as exceções. Inclusive tal momento pode ser pensado juntamente com o aluno. De fato, pensar o momento de avaliação com toda a turma, incluir os alunos nesta parte tão importante para sua trajetória educativa, traria apenas benefícios, visto que poderia ser feito um arranjo em que a turma pudesse sentir-se mais confortável com o processo avaliativo e por consequência melhorar seu desempenho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão norteadora desta pesquisa, qual seja, “que significado os alunos atribuem às avaliações escolares?”, e seu objetivo: compreender e problematizar as significações das avaliações internas pelo ponto de vista dos alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, apresento a seguir as considerações suscitadas pela realização deste estudo.

A respeito da metodologia, a aula-conversa, considero que ela mostrou-se a mais apropriada para que fossem atingidos os objetivos previamente estabelecidos. Para isso, a partir da metodologia original criada por Melo (2016), realizei algumas adaptações através da elaboração de novos instrumentos - questionário e *brainstorm* – que permitissem que se atingissem as crianças de diferentes maneiras, contemplando outras formas de expressão individuais e coletivas, através de desenhos, escrita e fala.

No que se refere aos resultados apresentados, em síntese, se pode concluir que, para estes alunos, a avaliação é um instrumento utilizado pelas professoras para medir suas aprendizagens, bem como um requisito para sua progressão escolar. Além disto, as provas e avaliações são vistas sob perspectiva negativa, na maioria das vezes.

Nos próximos parágrafos serão levantadas algumas hipóteses para tentar explicar tais concepções atribuídas pelos alunos às provas e avaliações, iniciando pelo papel do professor e suas concepções acerca da avaliação, pois nem só a concepção dos alunos não é a mesma que a dos especialistas, como a dos professores muitas vezes também não o é, o que perpetua a visão negativa e de sofrimento acerca do processo avaliativo, pois conforme sua elaboração “[...] as provas, ou testes, de como são aplicadas, do ambiente, do estado emocional dos alunos ou do professor, de como os alunos são solicitados a participar, do julgamento do professor, se constituirão numa arma altamente nociva” (SANT’ANNA, 2014, p. 9-10).

Como visto anteriormente, Sant’Anna traz a definição de J. L. Mursell sobre a avaliação, na qual ele argumenta que a mesma seria um sistema intencional e discriminatório de verificação. Até este ponto vemos uma semelhança entre esta definição e as significações das crianças, embora eles ainda não compreendam como este sistema pode ser discriminatório, entendem que seu desempenho nas avaliações

resultará em notas que dirão sobre sua aprendizagem e capacidade de avançar na escolarização. Sabemos que um entendimento possível para o processo avaliativo é que ele teria por objetivo tornar a aprendizagem mais efetiva. Este pode ser um objetivo teórico da avaliação, entretanto só se concretiza na prática quando o professor tem este como um objetivo próprio.

A avaliação possui sim uma ligação direta com o processo de ensino-aprendizagem, numa vez que **pode e deve ser** uma ferramenta para a melhoria do mesmo, afinal permite que tanto os professores quanto os alunos tenham um *feedback* acerca do seu desempenho. Entretanto, isto só ocorre quando o professor se conscientiza disto e utiliza a avaliação com este intuito, o que na maioria das vezes não acontece. A avaliação ainda é comumente utilizada no seu sentido/sua forma/seu modo mais usual de apenas funcionar como uma verificação de aprendizagem dos conteúdos, apesar da sua potencialidade de ser muito mais do que isso. E seu *feedback* para os alunos inúmeras vezes não passa de considerar apenas a nota que ela carrega. Isto não se restringe aos anos iniciais, é algo que se estende aos anos finais, até o ensino médio e chega, inclusive, ao ensino superior. Isto muitas vezes se soma aos professores utilizando as provas e avaliações como sistema de disciplina e punição, o que colabora ainda mais para a visão negativa dos alunos sobre este processo. Estes podem ser alguns fatores que corroboram para que os alunos pensem e sintam estes momentos de avaliação de maneira negativa, como percebido com esta pesquisa. Para confirmar ou refutar tais hipóteses serão necessárias mais pesquisas que foquem tanto nas concepções de avaliação pela perspectiva dos alunos como dos professores. Além disto, existe todo um movimento de responsabilização diante dos resultados das provas e avaliações tradicionais, no qual se atribui esta responsabilidade ao aluno, a seu interesse, motivação, esforço, inteligência, habilidades, aptidões e questões comportamentais (CATANI; GALLEGO, 2009) para justificar seu resultado, prioritariamente em momentos de fracasso. Para o aluno isto acaba se tornando um momento de grande confusão, pois deixa de se associar somente às notas, e acaba muitas vezes se confundindo com as avaliações sobre a própria pessoa. Todo este caos avaliativo acaba se instaurando sobre os estudantes que passam a associar, com razão, a avaliação a algo ruim, algo a que se teme, e isto acaba impactando no desempenho do aluno naquele aspecto de sua vida escolar, visto que “para os alunos, gostar ou não de uma determinada matéria pode ligar-se a vários fatores, inclusive,

as relações de êxito ou fracasso anteriores, às ‘boas ou más’ notas obtidas e o modo pelo qual isso se apresenta na experiência de vida escolar” (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 12-13).

Catani e Gallego apresentam em seu livro um estudo no qual é perguntado aos alunos se eles gostariam de mudanças na forma de avaliação da escola. A resposta dos alunos é negativa. As autoras afirmam que isto se dá pois os alunos acostumaram-se com a sua cultura de avaliação escolar, constituída de provas, que geram notas, mais provas de recuperação, e resultam em aprovação ou reprovação escolar. Infelizmente esta é uma prática avaliativa na qual se cultiva a visão de erro como um fracasso e da dúvida como sinônimo de insapiência, o que acaba perpetuando o mito da avaliação decorrente de sua história de controle e autoritarismo (HOFFMANN, 2014).

Professores e alunos quando pensam sobre o termo “avaliação” tendem a atribuir-lhes diferentes significados, entretanto, quando relacionados aos elementos que constituem a prática avaliativa tradicional, como provas, notas, conceito, recuperação, reprovação, estabelecem uma relação direta entre estes procedimentos e o termo avaliação. Hoffmann (2014, p. 19), entretanto, coloca que “dar nota não é avaliar, fazer prova não é avaliar, registrar notas ou fazer boletins não é avaliação”. O ato de avaliar é muito mais do que as provas, atividades ou testes e possui sua função restringida quando se limita a avaliação a estes instrumentos que geram notas, pois no fim das contas, este retorno para os alunos que se dá através da nota, de maneira rigorosa e imutável é o que mais os afeta. Ao passo que os professores e instituições não mudarem suas significações quanto às avaliações, seus instrumentos e momentos de *feedback*, bem como sua função no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ainda teremos a mesma postura dos estudantes frente a este processo fundamental para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 96p.

ESTEBAN, Maria Teresa; HOFFMANN, Jussara; SILVA, Janssen Felipe da (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. 112p.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa**: boas práticas e sugestões. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, 2011, v. 18, n. 2, p. 07-22.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2014. 160p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

MELO, Camila Alves de. **Representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149087> .

Acesso em: 02/01/2020

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184p.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 135p.

SANTOS, Gabrielly Estrázulas dos. **Avaliação versus correção**: atribuindo um novo olhar às práticas avaliativas. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/133614> Acesso em: 02/01/2020

SILVA, Carla Borges Costa da. **“Sora, a gente tem que escrever certo ou errado?”**: Representações de avaliação em uma turma de alfabetização. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/166072> Acesso em: 02/01/2019

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Projeto de Pesquisa: “Estudei, mas já esqueci”: significados atribuídos às avaliações internas pelas crianças

Pesquisadora: Paula Della Pace Vitoria Machado

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake

A presente pesquisa, vinculada à Faculdade de Educação da UFRGS, tem como objetivo compreender e problematizar as representações – significações – das avaliações internas pelo ponto de vista dos alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

A coleta de dados será realizada através da metodologia *aula-conversa*, que se configura como um espaço coletivo para a troca de informações, feito em um ambiente conhecido das crianças – a sala de aula – onde a turma, junto com sua professora titular, realizam atividades e são solicitadas a dialogar a fim de construir elementos passíveis de análise para o contexto estudado (MELO, 2016). Serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes. As falas das crianças serão gravadas, sendo garantido o sigilo de seus dados pessoais e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Comprometo-me com vossa senhoria que a identidade do seu filho(a) será mantida em sigilo. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, no decorrer da pesquisa, você resolver que seu filho(a) não irá mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Você e seu filho(a) também terão a garantia de resposta a qualquer pergunta que façam. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou caso deseje não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail: paulamachado@outlook.com.

Ao participar desta pesquisa, você e seu filho(a) estarão contribuindo com informações relevantes sobre as avaliações escolares, que serão utilizadas em benefício da investigação em educação. Você e seu filho(a) não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, fui informado dos objetivos da pesquisa acima descrita de maneira clara e detalhada. Esclareci minhas dúvidas e sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minhas decisões se assim eu o desejar. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Porto Alegre, ____ de junho de 2019.

Paula Della Pace Vitoria Machado

Nome completo do participante: _____

Assinatura do responsável

_____, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE B – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Projeto de Pesquisa: “Estudei, mas já esqueci”: significados atribuídos às avaliações internas pelas crianças

Pesquisadora: Paula Della Pace Vitoria Machado

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake

A presente pesquisa, vinculada à Faculdade de Educação da UFRGS, tem como objetivo compreender e problematizar as representações – significações – das avaliações internas pelo ponto de vista dos alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados será realizada através da metodologia *aula-conversa*, que se configura como um espaço coletivo para a troca de informações, feito em um ambiente conhecido das crianças – a sala de aula – onde a turma, junto com sua professora titular, realizam atividades e são solicitadas a dialogar a fim de construir elementos passíveis de análise para o contexto estudado (MELO, 2016). As *aulas-conversa* estão previstas para terem duração máxima de 1 hora e serão realizadas na sala de aula da turma. Serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora do estudo, Paula Della Pace Vitoria Machado. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Porto Alegre, ____ de _____ de ____.

Paula Della Pace Vitoria Machado

_____, ____ de _____ de ____

Nome da assinatura do responsável

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado à participar da pesquisa que tem como título “Estudei mas já esqueci”: A concepção das crianças sobre as avaliações internas. Seus responsáveis também receberam um documento no qual permitiram que você participasse. Com essa pesquisa, queremos saber o que os alunos pensam sobre as avaliações feitas na sala de aula. Irão participar da pesquisa alunos de 5º ano do Ensino Fundamental.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não haverá nenhum problema caso desista. A pesquisa será feita na escola, em período de aula, e será solicitado que você faça um desenho e responda algumas perguntas sobre avaliação. Você não corre nenhum risco ao participar desta pesquisa e o benefício da sua participação será a utilização da sua opinião para refletir sobre as avaliações.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas sobre quem você é. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar ao fim da leitura deste documento, por e-mail: paulamachado@outlook.com. Ao assinar esse termo, você afirma que acompanhou a leitura feita junto com a pesquisadora, esclareceu suas possíveis dúvidas e concorda em participar da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Srs. Responsáveis,

Chamo-me Paula Della Pace Vitoria Machado, e você me conhece pois sou a atual professora estagiária do seu filho(a). Sou aluna da Universidade federal do Rio Grande do Sul e estou no 8º semestre do Curso de Pedagogia. Atualmente estou realizando uma pesquisa para meu Trabalho de Conclusão de Curso aqui na Escola Imperatriz Leopoldina. O estudo que realizo tem por objetivo compreender o que os alunos entendem por avaliação. Portanto, para realiza-lo necessito intervir junto aos alunos, pedindo que respondam algumas perguntas sobre essas avaliações. Para isso, necessito do nome completo e assinatura do responsável pelo aluno no termo de consentimento, que está sendo enviado junto a esse convite e que esclarece melhor o funcionamento da pesquisa. Caso aceitem participar, ao preencher o termo, coloquem o nome do aluno na parte em que é solicitado o “nome completo do participante” (localizado na parte inferior da folha). Dos dois documentos recebidos, é necessária a devolução de apenas uma via do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual”.

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

Atenciosamente, Paula Della Pace Vitoria Machado.

Junho de 2019.

APÊNDICE E – ATIVIDADE AVALIATIVA REALIZADA ANTES DA AULA-CONVERSA

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

1) Sobre que aspectos do Deserto do Saara se trata o texto?

2) Onde se localiza o Deserto do Saara? Quais as divisões que ele gera no continente?

3) O Deserto do Saara abrange quais países da África?

4) Marque V para Verdadeiro e F para falso:

- () O Saara é o terceiro deserto mais quente do mundo.
- () Os desertos da Antártica e do Ártico são maiores que o deserto do Saara.
- () O deserto não passou por muitas mudanças durante os anos.
- () O ponto mais alto do Saara possui 3.415 metros de altura.
- () Existem mares, dunas de areia, planaltos, planícies e vales secos

5) Corrija as alternativas falsas:

APÊNDICE F – PROVA REALIZADA ANTES DA AULA-CONVERSA

1) Por que o Rinoceronte não chegou no horário certo para encontrar o feiticeiro?

2) A girafa e o rinoceronte foram procurar o feiticeiro por um motivo. Que motivo era este? Quem teve a ideia de procura-lo?

3) Marque a alternativa que explica porque acreditam que o rinoceronte ficou zangado com as pessoas:

) Porque ele se atrasou para encontrar o feiticeiro.

) Porque a girafa comeu a parte dele das ervas mágicas.

) Porque ele achou que havia sido enganado pelo feiticeiro.

) Porque o feiticeiro havia negado a erva para ele.

4) Retire do texto:

a) Um adjetivo para o feiticeiro: _____

b) Um adjetivo para o rinoceronte: _____

c) Uma palavra oxítona: _____

d) Uma palavra paroxítona: _____

e) Uma palavra proparoxítona: _____

f) Uma palavra com encontro consonantal: _____

g) Uma palavra com ditongo: _____

h) Uma palavra com dígrafo: _____

i) Uma palavra polissílaba: _____

j) Uma frase que expresse empolgação/surpresa/espanto: _____

APÊNDICE G – ROTEIRO DAS AULAS-CONVERSA

ROTEIRO PARA AULA CONVERSA

APÓS A ATIVIDADE AVALIATIVA

1º Momento – Desenho

- Será pedido que os alunos desenhem em folha A4 branca como foi, o que aconteceu, como estava a sala e o que sentiram durante a realização da atividade avaliativa. Os alunos devem identificar seu desenho, colocando seu nome.

2º Momento – Folha estruturada

- Após o desenho os alunos receberão o primeiro instrumento para que respondam individualmente. Atrás da folha devem escrever seu nome e idade.

3º Momento – Brainstorm

- A professora pesquisadora pedirá que os alunos definam em uma palavra como se sentem ao realizar as atividades avaliativas. A professora registrará no quadro as palavras citadas.

4º Momento – Exposição oral

- A professora pesquisadora irá falar para os alunos que agora irão conversar um pouco sobre avaliação e que fará algumas perguntas e que não existe respostas certas ou erradas para elas e que todos podem sentir-se a vontade para expor sua opinião.

- O que vocês acham que é uma avaliação? Para que ela serve?

- Após as respostas e professora pesquisadora irá mostrar aos alunos a pasta de avaliações feita durante o estágio, na qual estão contidas as atividades recolhidas.

- Por que vocês acham que a professora recolheu estas atividades?

- Por que as professoras fazem avaliações?

- Como vocês se sentiram enquanto faziam a atividade avaliativa?

- Vocês gostam de realizar atividades avaliativas? Porque?

APÓS A PROVA

1º Momento – Desenho

- Será pedido que os alunos desenhem em folha A4 branca como foi, o que aconteceu e o que sentiram durante a realização da prova. Os alunos devem identificar seu desenho, colocando seu nome.

2º Momento – Folha estruturada

- Após o desenho os alunos receberão o primeiro instrumento para que respondam individualmente. Atrás da folha devem escrever seu nome e idade.

3º Momento – Brainstorm

- A professora pesquisadora pedirá que os alunos definam em uma palavra como se sentem ao realizar as provas. A professora registrará no quadro as palavras citadas.

4º Momento – Exposição oral

- A professora pesquisadora irá falar para os alunos que agora irão conversar um pouco sobre prova e que fará algumas perguntas e que não existe respostas certas ou erradas para elas e que todos podem sentir-se a vontade para expor sua opinião.

- Prova é diferente de avaliação? Porque?

- O que vocês acham que é a prova? Qual a função dela?

- Quando a professora diz que vai ter prova, o que vocês sentem?

- Muda alguma coisa na sala ou na turma quando tem prova?

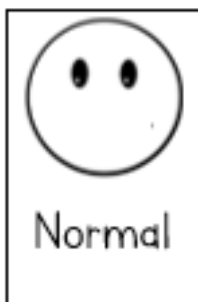
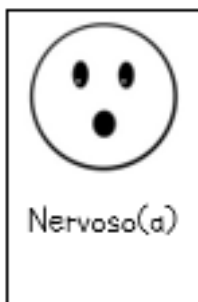
- Por que as professoras fazem provas?

- Vocês gostam de realizar provas? Porque?

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Pinte abaixo os emojis que representam como você se sentiu durante a realização da atividade avaliativa:



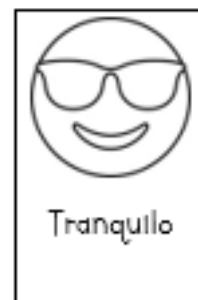
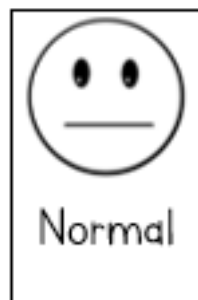
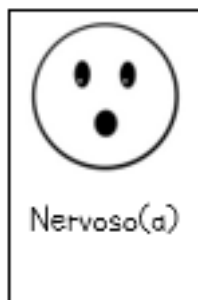
Para que você acha que serve a atividade avaliativa?

Escreva o que passa na sua cabeça quando a professora diz que terá uma avaliação:

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO SOBRE PROVA

Nome: _____ Idade: _____

Pinte abaixo os emojis que representam como você se sentiu durante a realização da prova:



Para que você acha que serve a prova?

Escreva o que passa na sua cabeça quando a professora diz que terá uma prova:

O que você prefere: Prova ou avaliação? Por quê?
