

A AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DE CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE REPETÊNCIA

Gabriela Maia Fischer – UNIVALI

Verônica Gesser – UNIVALI

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é desafiador. Na escola permeiam debates novos, mas também antigos, envolvendo questões recorrentes relacionadas diretamente às crianças, que são: a dificuldade de aprendizagem, a indisciplina, a baixa frequência, a repetência, a evasão. Essas discussões encontram-se tanto nas pautas de reuniões de conselhos de classe e conversas informais nos corredores das escolas; quanto nos documentos das Secretarias da Educação e pesquisas no meio acadêmico. Buscam combater esses fenômenos escolares deficientes que evidenciam fraturas na prática de ensino e aprendizagem empregadas (ESTEBAN, 2010).

Entre tantos debates e prescrições a respeito de situações frágeis do sistema educacional encontra-se o fracasso escolar que tende a resultar na reprovação. A reprovação é um incômodo presente desde a história da educação brasileira, a qual está submetida boa parcela de nossas crianças (PATTO, 2008). Há mais de cinco décadas este fenômeno perverso chamado fracasso escolar, suscita discussões e aprofundamentos teóricos no anseio de intensificar práticas escolares com mais qualidade e conseqüentemente diminuir/sanar os altos números de reprovação¹ existentes nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Segundo Crahay (2006), desde o início do século XX, pesquisadores² dedicam-se em estudos para compreender com rigor a repetência e seus efeitos. Esses conhecimentos produzidos têm denotado que a reprovação é ineficaz, ou

¹ O relatório da UNESCO (2010) traz informações que no Brasil cerca de 13,8% das crianças do ensino fundamental anualmente evadem da escola logo nos anos iniciais de sua escolaridade.

² Estudos de Jackson, 1995; Holmes, 1989; Jimerson, 2002; dentre outros são discutidos no artigo “Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar” de Marcel Crahay, 2007.

seja, que ela não constitui um meio de ajuda para as crianças com dificuldades de aprendizagem, porém a recorrência da reprovação no âmbito escolar é vigente. Para Charlot (2000), não há como negarmos a realidade de determinadas fragilidades educacionais diante da perpetuação do “*sintoma*” chamado fracasso escolar.

Nesse viés, estudos e pesquisas condensadas em torno da problemática “fracasso escolar” têm mobilizado reflexões acerca da inércia excludente que transita o contexto da escola, ouvindo gestores, professores e pais. Mas, e as crianças? Rocha (1999) ressalta que há um significativo número de conhecimentos produzidos pela ótica adulta, porém, produções direcionadas aos saberes infantis são raros no meio acadêmico. Na maioria das pesquisas já realizadas, apesar de muito se falar das crianças, o que emerge sobre o fracasso é a ótica da percepção adulta. Mas quem é o protagonista dessa dura história?

Ao pensar que o insucesso escolar quase sempre é experienciado com dor, considerando que a criança tem o papel central nesse cenário, esta pesquisa surgiu com o intuito de contribuir com os estudos já existentes sobre o assunto, possibilitando um repensar a respeito do fracasso escolar sob a ótica infantil. Por meio de uma escuta e um olhar sensível, propomos reflexões sobre o que as crianças que vivenciaram a reprovação mais de uma vez, pensam sobre o contexto escolar na qual estão inseridas. O objetivo foi o de identificar elementos que pudessem desvelar os significados que o contexto escolar tem para as crianças multirepetentes, neste artigo especificamente aos relacionados à avaliação.

As pesquisas atuais voltadas a uma Sociologia da Infância (SARMENTO, 2009 e CORSARO, 2009) têm levantado conhecimentos construídos *com* as crianças, por meio de seus saberes e não apenas *sobre* as crianças (CAMPOS, 2008). Para conhecer os anseios, as necessidades, os desejos, as fragilidades e atingir as necessidades específicas desses sujeitos peculiares, é necessário ouvirmos, por meio de uma escuta sensível os significados sociais da escola que estão sendo construídos por eles. Investigar o fracasso escolar escutando as crianças permite desvendar esta situação pelo viés de quem vive essa experiência - é atentar os ouvidos a pontos de vista excluídos em nossa cultura dominante, adultocêntrica, reconhecendo a criança como um sujeito vivo, subjetivo, real e singular. Kramer (2009), quando se refere à pesquisa com crianças, destaca a importância de diminuir as fronteiras rígidas ressaltando que, por detrás de um dado há sempre um corpo, um rosto, um sujeito produtor de cultura.

Desta forma, que significados sociais as crianças repetentes tem sobre a avaliação? O que entendem sobre avaliação? Que instrumentos avaliativos conhecem? De que forma compreendem sua função? Na escola os sujeitos protagonistas são as crianças, e cada uma delas tem sua singularidade, ou seja, tem as suas opiniões, os seus desejos, necessidades específicas, comportamentos, saberes. De formas variadas, as crianças buscam compreender o que ali acontece, buscam aprender o que ali está sendo ensinado, o que conforme dados estatísticos do IBGE (2010)³ nem sempre acontecem. Para Griffo (2006), “a escola tem uma enorme dificuldade em inserir determinados alunos nos processos de ensino-aprendizagem”. (GRIFFO, 2006, p.52).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca apresentar elementos intra-escolares que possam permear discussões a respeito das ações pedagógicas avaliativas realizadas pelas crianças. Ações pedagógicas do contexto escolar que necessitam, diante do sintoma fracasso escolar, serem repensadas e redefinidas *com* a participação das crianças, sendo elas co-participantes daquilo que servirá para o seu sucesso.

A problemática deste tema é muito maior do que os índices numéricos sobre reprovação e evasão já revelados, visto que caracteriza por detrás do fracasso uma cultura de exclusão social repleta de subjetividade (DUBET, 2003). Os mecanismos institucionais de classificação, seja pela reprovação ou por meio da avaliação, caracterizam indiretamente maneiras de excluir um incluído, que está ali por um direito constituído por lei. Esta pesquisa teve interesse no ponto de vista das crianças excluídas na escola, sujeitos que tiveram em seu histórico escolar pelos menos dois anos de reprovação, e que por meio de diálogo socializaram seus pensamentos e saberes acerca das suas experiências avaliativas.

O trabalho aqui presente não desconsidera os aspectos políticos, econômicos e sociais na busca da resolução do fracasso escolar, ou da repetência em si. No entanto, por tratar o fracasso escolar como um sintoma social da educação, busca trazer a tona questões pertinentes ao contexto educacional,

³ Dados do IBGE 2012 - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (fundamentados nas pesquisas do MEC/ INEP e Censo Escolar) mostram que a taxa de reprovação brasileira do Ensino Fundamental, no ano de 2010, foi de 10,3%. Considera-se este número expressivamente alto visto que o índice de reprovação no Brasil é o maior da América Latina e está distante da média mundial de 2,9%.

acreditando que a potencialização de aspectos frágeis numa instituição de ensino podem ser ressignificados por meio de um trabalho de gestão escolar eficaz; que pode não resolver o problema da repetência em sua integralidade na escola, mas atenuar as dificuldades de aprendizagem presentes em crianças repetentes de maneira singular. Concordo com Ferreiro (1996) quando afirma que não podemos negar que a repetência das crianças e a interrupção dos seus estudos dizem respeito a fatores de discriminação social existente fora da escola; porém é de suma importância considerar detalhadamente a incidência de fatores intra-escolares.

Sendo assim, esta pesquisa não teve como pretensão resolver esta problemática, mas sim concentrar discussões na singularidade das crianças reprovadas, com o intuito de compreender por meio de suas vozes, as significações que suas experiências escolares têm impresso em si. O estudo suscita outras reflexões sobre o contexto escolar, sobre a prática avaliativa, possibilitando a esses sujeitos frágeis diante do sistema educacional, o direito de narrar o seu pensar.

Cenário da pesquisa e procedimentos de coleta e análise

Este trabalho teve um enfoque qualitativo. A pesquisa contou com a participação de oito crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental (2º ao 5º ano) de duas escolas distintas, que não possuíam nenhum comprometimento cognitivo com laudo e que no seu histórico escolar constava mais de um ano de reprovação. Participaram quatro crianças em cada uma das duas escolas. A escolha das escolas deu-se por três motivos: 1) ambas possuem turmas apenas das séries iniciais (1º ao 5º ano) o que possibilitou encontrarmos um maior número de crianças dentro dos critérios da pesquisa; 2) as escolas possuem em seus dados estatísticos um número expressivo de crianças com defasagem idade-série e 3) as instituições estarem localizadas em zoneamentos diferentes do município, uma na região Norte outra no Sul.

A metodologia adotada foi a de entrevistas semi-estruturadas. Os dados da pesquisa foram coletados nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2011. Além da entrevista foi utilizado um diário de bordo para registros emergentes. Os responsáveis das crianças concederam o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) e o interesse da criança em participar, tendo o cuidado de respeitá-la por considerá-la um sujeito de direitos (CRUZ, 2008). Os nomes das crianças e escolas participantes são fictícios, baseados nos personagens da literatura dos contos de fada.

Realizamos duas entrevistas em dois encontros alternados, tendo o cuidado para que o diálogo com a criança não se tornasse cansativo se realizado num único dia. As entrevistas foram realizadas nas dependências da instituição de ensino, no horário contra turno de estudo e, em salas cedidas pela escola, com duração de quinze a trinta minutos. Para as entrevistas, utilizamos o que Gaskel (2010) denomina de “tópico guia”, que são títulos de parágrafos planejados previamente, que auxiliam o pesquisador a nortear a entrevista. As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas de maneira fidedigna a fim de preservar todas as palavras oralizadas pelas crianças. Após a transcrição das entrevistas realizamos uma leitura minuciosa das entrevistas para uma pré-análise, denominada por Bardin (1979) de “leitura flutuante”, cujo processo consiste em conhecer e analisar o conteúdo, deixando-se invadir por impressões e orientações dos sujeitos pesquisados que elucidaram com mais significância ao que a pesquisa busca. Após sucessivas leituras deste material, identificamos os aspectos mais relevantes, ou seja, expressões e considerações que se configuraram como pontos significativos para análise.

Para análise utilizamos eixos de significância. De acordo com Lefreve e Lefreve (2005, p. 31), “[a análise de eixos] é semanticamente mais rica, pois é mais plena de conteúdos significativos, fazendo emergir os variados detalhamentos individuais de uma mesma opinião coletiva diante do tema pesquisado”. É importante salientarmos que nas falas trazidas no texto, ao lado do nome fictício da criança consta sua idade e os anos de repetência. Os grifos foram intencionais, visto que durante as análises serviram para destacar elementos considerados de maior relevância. Analisamos as duas entrevistas de cada uma das oito crianças, totalizando dezesseis transcrições. Este tipo de análise possibilitou também que os dados fossem vistos pela frequência com que apareciam nas entrevistas. Neste processo, realizamos várias leituras das falas dos sujeitos elencando palavras-chave sobre temáticas semelhantes levantadas pelos sujeitos da pesquisa (GASKELL, 2010). Este esquema final intitulado de “Eixos temáticos” constituiu a matriz utilizada para as discussões advindas das vozes das crianças.

Avaliação sob o olhar de crianças multirepetentes

Para crianças com histórico de repetência, a avaliação ocupa um lugar de destaque entre os diversos aspectos em torno do contexto escolar. É por meio desta prática, que inúmeras crianças anualmente em muitas escolas do nosso país, vivenciam frustrações diante dos erros e notas baixas que em geral, têm o intuito de expressar (ou não) suas aprendizagens. Esta formal tarefa da escola inerente ao processo de ensino e aprendizagem é sistematizada nas instituições de ensino de diferentes maneiras, seguindo objetivos implícitos ou explícitos que acabam por refletir manifestações históricas de hierarquia e poder (SOUSA, 1996).

Praticamente todas as crianças entrevistadas relacionaram a palavra “avaliação” com “prova”. Para estas crianças, a avaliação é prova. Percebemos por meio das observações realizadas em sala de aula e por meio das conversas com as crianças, que a prova é o instrumento de avaliação mais comum utilizado pelos docentes. Conseqüentemente, torna-se o instrumento avaliativo mais popular sabido pelas crianças. Bela Adormecida e Cinderela disseram que só conhecem a prova como instrumento avaliativo:

Pesquisadora: Tem outro tipo de avaliação ou só tem a prova?

Bela Adormecida: Tipo assim **tem a prova, só a prova.**

(Bela Adormecida – 11,2)

Pesquisadora: E tem outros tipos de avaliação que a professora faz com vocês ou é só a prova?

Cinderela: **Só a prova, e tem outras avaliação que tem um monte de papel, sabe aquelas?**

Pesquisadora: Não, como é que é?

Cinderela: É aquela tipo um livro.

Pesquisadora: Ah, aquelas folhas de papel almaço? Que abre assim?

Cinderela: Aham.

(a criança estava referindo-se as provas feitas em folha de papel almaço)

(Cinderela – 10,2)

João do pé de feijão sinalizou conhecer também apenas a prova como instrumento avaliativo, visto que em seus exemplos o que diferenciou foram as disciplinas:

Pesquisadora: Que tipos de avaliação que a professora faz com vocês?

João do pé de feijão: Ah, avaliação de Matemática, avaliação de Português...

(João do pé do feijão – 10,2)

Gato de Botas reclamou que não sabe quando está sendo avaliado:

Pesquisadora: Gato de Botas tirando estes exercícios tem outras atividades que vocês fazem valendo nota?

Gato de Botas: Não sei, por causa que a professora não fala.

Pesquisadora: E você acha bom ou ruim fazer esse tipo de exercício?

Gato de Botas: Eu acho assim bom. Só que a professora não fala nada pra gente que vale nota, o que é, porque se a gente soubesse, a gente ia ficar mais esperto.

(Gato de Botas – 10,3)

Esta posição de Gato de Botas denota que para ele saber quando está sendo avaliado é importante e que a finalidade da aprendizagem não está focada diretamente em aprender, mas sim em tirar uma boa nota na prova para passar de ano. Afirma que se soubesse que valia nota iria “ficar mais esperto”. De acordo com Sampaio (2004) a prova ainda é o instrumento mais privilegiado nas escolas, desvalorizando outros instrumentos de avaliação. Ao perguntar a respeito da finalidade das provas: O por quê faz? Para que serve? As respostas que surgiram foram:

Ah! A gente faz prova pra estudá, pra aprendê sabe? Daí a professora vai explicá, tipo assim a gente escreve e a professora que corrige, e

quem trás a nota é a dona Benta, ela que dá nota assim, só que depois ela dá pra professora entregá.

(Bela Adormecida – 11,2)

(Dona Benta é a supervisora da escola. Para esta criança é a supervisora que “dá a nota”)

Pesquisadora: Para quê, que vocês fazem prova?

Cinderela: Pra gente, pra gente... pra estudar.

(Cinderela – 10,2)

Algumas crianças entendem que a prova serve para estudar, que ajuda a aprender e que gera uma nota. Outras, tais como Chapeuzinho Vermelho e João do pé de feijão, entendem que a prova tem por finalidade a verificação da aprendizagem:

Pesquisadora: Uhum. E para quê serve a prova?

Chapeuzinho Vermelho: Pra ver como a gente tá. Se agente tá melhor... eu acertei duas numa prova sozinha, na resposta de colocar X. E algumas eu só fiz a resposta porque eu não sei responder direito.

(Chapeuzinho Vermelho – 10,2)

Pesquisadora: Então quando a professora quer saber o que o aluno sabe, se o aluno sabe ou não sabe, o que a professora faz?

João do pé de feijão: Ela manda ele falar o que ele estudou... tipo assim, ele fala o que estudou pra prova de matemática... daí a professora vai dar a avaliação de matemática pra todo mundo, pra ver se estudou mesmo. Daí a professora vai ver, quem estudou, quem não estudou...

Pesquisadora: Então a prova serve para o professor saber se a criança estudou ou não?

João do pé de feijão: Uhum...

(João do pé do feijão – 10,2)

É perceptível que ambos compreendem que a avaliação é utilizada pelos professores quando querem saber se a criança estudou ou não, se a criança sabe o

conteúdo. É algo que serve para informar a professora. Para as crianças, a avaliação tem por finalidade também verificar o que elas aprenderam diante do que a professora ensinou, serve como conferência de um conteúdo dado, a fim de registrar o quanto eles aprenderam ou não dos conteúdos ensinados. Diante desta perspectiva, Luckesi (2009) argumenta que:

[...] o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação. (LUCKESI, 2009, p.94).

De acordo com Luckesi (2009) a maneira pela qual a escola trabalha a verificação do que foi aprendido pelos alunos, evidencia a aprendizagem como sendo uma “coisa” e não um processo. A verificação dos conhecimentos adquiridos não é ponto de chegada à prática avaliativa, mas um momento de ressignificação, a partir do qual um novo planejamento e novas ações para a construção dos resultados desejados precisam ser estabelecidos pelo docente. Estas crianças associaram a prova também à conquista de uma nota ou ainda relacionaram este instrumento diretamente com a questão da aprovação.

Pesquisadora: E pra que serve a prova me diz?

Robin Wood: Pra tirá mais nota boa! E passá de ano!

(Robin Wood – 11,2)

Pesquisadora: E pra que serve a prova?

João do pé de feijão: Pra ganhar uma nota bem boa pra poder passar de ano.

(João do pé do feijão – 10,2)

Cinderela e Branca de Neve compartilharam a mesma opinião:

Pesquisadora: Mas a tua professora faz prova pra quê?

Cinderela: Pra tira nota, pra...

(Cinderela – 10,2)

E por que a professora dá essas avaliações pra vocês fazerem?

Branca de neve: Porque é prova pra... pro boletim, aí vai no boletim.

(Branca de Neve – 10,2)

Esses depoimentos caracterizam que os objetivos da avaliação ainda se configuram como domínio dos conteúdos para atribuir-lhes uma nota no boletim, como aprovação ou reprovação. Desta forma, “checar o que foi aprendido pela criança”, “atribuir uma nota a quantidade de acertos apresentados” e “verificar se o aluno tem condições ou não de ser aprovado para a série seguinte”, foram os aspectos mencionados com maior frequência nesta pesquisa. Nesta linha, Luckesi (2009) explica que a atenção tem sido centrada na promoção ou não da criança em relação à avaliação; seja por parte dos pais, do sistema de ensino, dos professores e dos alunos. Assim, há que se considerar que:

Na realidade, a questão da aprovação ou reprovação do aluno constitui o foco central do processo de avaliação e o limite do próprio processo ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno, e a partir dela a decisão quanto a promoção ou retenção, não é vivida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, mas é a grande finalidade deste. (SOUSA, 1996, p. 95).

A inversão de finalidades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação são fatores preponderantes no âmbito escolar que de maneira direta ou indireta informa as crianças focos trocados no que diz respeito à função desta ação pedagógica da escola. A maneira pela qual a escola organizou-se e funcionou durante anos, caracteriza manifestações hierárquicas de poder e subordinação da sociedade existente por detrás desse contexto, e que pelas vozes das crianças continuam a caracterizar. Por meio do processo avaliativo escolar, expressões nas relações autoritárias também podem ser percebidas ainda no século atual. O julgamento do professor em relação ao desempenho do aluno ainda é muito configurado em visão unidirecional do processo, como se a criança fosse o único ou o maior responsável pelo mau desempenho (PATTO, 2008). A avaliação nesse sentido parece ser algo mais do interesse do professor do que do aluno, sendo que este elemento, segundo Hadji (2001), é fonte de informação para ambos e não apenas a um dos agentes envolvidos no processo escolar. Para Hadji avaliar:

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade. (HADJI, 2001, p.129).

Para o autor a avaliação tem sentido de auxílio na ação pedagógica. Ela vem reiterar um dos compromissos mais importantes do professor que é ajudar os alunos a progredirem nas aprendizagens, expressando uma adequação (ou não) dos saberes direcionados aos alunos (Hadji, 2001). Questionadas a respeito da nota, algumas crianças não entendem muito bem a maneira pela qual esta é processada. Algumas acham que é o professor quem escolhe a nota, não tendo clareza que este valor numérico tem relação a uma pontuação atribuída à sua aprendizagem.

Pesquisadora: Eu queria saber assim, da onde que vem esta nota do boletim?

Gato de Botas: A professora mesmo dá.

(Gato de Botas – 10,3)

Bela Adormecida: Hum hum, ela que dá nota daí ela já coloca no naquele, no boletim eu acho né, daí ela já coloca lá.

Pesquisadora: Ah, então você está me dizendo que a nota da prova vai pro boletim, é isso?

Bela Adormecida: É, a professora falou todas as coisas que a gente escreve vai pro caderno dela também né?

(Bela Adormecida – 11,2)

(O caderno que a Bela se refere é o “diário de classe” da professora)

Pesquisadora: Que são as provas?

João do pé de feijão: Uhum. Daí ela não ajunta com um monte, ela só pega a nota da prova e coloca no boletim.

(João do pé do feijão – 10,2)

Pesquisadora: *E por que a professora dá essas avaliações pra vocês fazerem?*

Branca de neve: *Porque é prova pra... pro boletim, aí vai no boletim. É... prova sim... é... sim... prova sim... porque... vai no boletim... nós faz ela e dá uma nota e daí vai no boletim.*

(Branca de Neve – 10,2)

Outro ponto que cabe ressaltar aqui é em relação à média das notas que caracteriza o valor postado no boletim. Algumas crianças não têm ideia de que forma são avaliadas, com quais e quantos instrumentos avaliativos, e acabam entendendo que a nota da prova vai direto para o boletim ou ainda que novamente a professora seja quem escolhe ou decide o valor do boletim.

Pesquisadora: *Ah! Ela escolhe uma nota e coloca?*

Rapunzel: *Uhum.*

Rapunzel: *Ela escolhe do caderno... É assim, daí ela tem uma nota lá no caderno dela, ela tem um monte de nota no caderno dela, daí ela vai vê qual nota que ela vai bota! Aí ela bota no caderno.*

Pesquisadora: *E que nota que a professora tem escolhido para você?*

Rapunzel: *É a minha é nota quatro.*

Pesquisadora: *Nota quatro? Por que essa nota tão baixa?*

Rapunzel: *Também não sei!*

(Rapunzel – 10,2)

Gato de Botas: *Só que a daí a de matemática a professora deu... não sei o que, que ela fez lá e daí ela faz prova real e daí eu não sei.*

Pesquisadora: *Uhum*

Gato de Botas: *Prova real... daí eu tirei oito em duas provas.*

Pesquisadora: *Uhhhhh, mas tirou uma nota boa Gato de Botas?*

Gato de Botas: *É tirei quatro em uma e quatro na outra.*

Pesquisadora: *Ela que escolhe? Mas ela dá de acordo com os exercícios, é isto?*

Gato de Botas: *Ela pega e dá o que vem na cabeça.*

(Gato de Botas – 10,3)

E aqui questionamos: não seria relevante informar as crianças dos procedimentos avaliativos que elas realizarão no ano? Das maneiras pelas quais serão avaliadas? Das expectativas de aprendizagem que o ano e o professor almejam a turma? A decisão da nota, segundo as crianças entrevistadas, é algo de veredito do professor, assim como sua aprovação ou reprovação. Conforme disse Cinderela:

Pesquisadora: O Cinderela, você já reprovou de ano, né? E por que você acha que você reprovou?

Cinderela: Porque a gente tiramô aquela nota e a prô não deixou, né. Daí às vezes ela fala bem assim na sala: eu não vou deixar você passá, não vou! Fala bem assim.

(Cinderela – 10,2)

O poder nas mãos do professor em torno do destino da criança é muito forte e visível nos discursos. Interrogadas mais adiante se gostam ou não de fazer provas, as crianças disseram:

Pesquisadora: E você acha que fazer prova é bom ou ruim?

Robin Wood: Acho mais ruim.

(Robin Wood – 11,2)

Cinderela: Porque às vezes a gente tira zero né? A gente fica emocionada, e daí eles riem da minha cara.

Pesquisadora: E você acha que fazer prova é bom ou ruim?

Cinderela: É ruim.

(Cinderela – 10,2)

João do pé de feijão: Eu fico nervoso, porque eu penso que não adiantou estudar só uma vez, eu tinha que ter estudado mais pra não ficar nervoso, pra poder ficar tranquilo e ganhar uma nota boa.

(João do pé do feijão – 10,2)

Pesquisadora: E o que você acha de fazer prova?

Bela Adormecida: Ah! *Eu acho meio ruim assim sabe, eee, meio ruim e um pouco bom assim...*

(Bela Adormecida – 11,2)

Fazer prova, para algumas crianças, é algo ruim, pois como quase não dão conta de realizar as atividades ali descritas, ficam nervosos e ansiosos. A prova tende a reduzir o qualitativo ao quantitativo, prioriza o domínio mecânico dos conteúdos, não valoriza os erros e ainda por vezes é utilizada como arma em sala de aula (DEMO, 2010). A falta de autonomia diante do ato em realizar a prova também é algo que chamou atenção na fala das crianças. Duas crianças falaram precisar de ajuda da professora durante a realização da prova, visto que não conseguem sequer entender o que é para fazer, sem contar na resolução da atividade propriamente dita. Bela Adormecida enfocou esta questão por diversas vezes nas entrevistas:

- Ah! Porque tipo assim a gente *pega muito da gente, a gente tem que pensá muito e daí vem aquelas coisas, aí a gente vê que não sabe aquilo, daí tem que perguntá pra professora, daí a professora fala que não pode é prova né?*

- É porque assim tipo, quando vai prova a sora só fala assim oh: “Só pega tipo a borracha e o lápis” né, daí ela bem assim, vocês só peguem, *ela não explica ela só dá pra nois, mas tem que fazer mais, tem que explicá a prova que eu sei né? Mas ela não explica, daí explica daí de vez em quando...*

- Daí eu fico sem entender o que que é, ela só explica às vezes, como hoje ela só explicou no quadro, só uma sabe, daí a gente não consegue fazer,

- É, daí eu não consigo, porque tem que lê daí às vezes eu não consigo lê o que, que tá escrito.

(Bela Adormecida – 11,2)

Pesquisadora: Uhum...

Cinderela: Ela não levanta, mas às vezes quando a gente tem prova, as vezes ela vem na nossa carteira, aí eu pergunto, mas um monte de alunos vão atrás.

Pesquisadora: Uhum...

Cinderela: Daí um conversa com o outro na fila quando vai atrás.

Pesquisadora: Na hora da prova?

Cinderela: Uhum...

Pesquisadora: E pode conversar na hora da prova?

Cinderela: Não, a prô não deixa, eles são teimoso...

(Cinderela – 10,2)

É importante lembrar que estas crianças não estão plenamente alfabetizadas. Diante disso, perguntamos: Que tipo de instrumentos avaliativos é mais adequado às crianças que estão em processo de alfabetização? De que maneiras as avaliações têm sido realizadas nas escolas? Privilegiando os que sabem? Que procedimentos metodológicos os docentes têm realizado diante das práticas avaliativas? Como têm sido planejadas as provas? De que forma são corrigidas? Existe pauta de correção considerando formas distintas na resolução de uma mesma questão problema?

Houve crianças que disseram gostar de fazer prova, porém podemos ver através de suas falas que relacionaram diretamente este “gostar” com a questão da aprovação de ano, ou seja, gostam de fazer prova já que por meio dela há uma possibilidade de “passar de ano”.

Rapunzel: É bom...

Pesquisadora: É bom fazer prova ? Você gosta? É por que que você gosta de fazer prova?

Rapunzel: É assim porque se a gente tirar nota alta daí os pai e fica feliz. (Rapunzel – 10,2)

Pesquisadora: E você acha que fazer prova é bom ou ruim?

João do pé de feijão: É Bom...

Pesquisadora: É bom fazer prova, por quê?

João do pé de feijão: Porque daí já sabe que vai tirar uma nota boa no boletim e vai conseguir passar de ano... (João do pé do feijão – 10,2)

Pesquisadora: Me diz uma coisa, você gosta de fazer prova?

Branca de neve: Sim.

Pesquisadora: Acha bom? Por quê?

Branca de neve: Porque na prova tem coisa legal...

(Branca de Neve – 10,2)

De acordo com Hadji (2001) a avaliação é importante, pois denota três questões cruciais em seu contexto: A primeira delas que diz respeito a sua importância é “o seu uso social dominante em situações de classe, como elemento chave da negociação didática”. A segunda questão está relacionada com seus efeitos que certamente, segundo o autor, constrói o destino da trajetória escolar do aluno em uma espiral de “êxito” ou de “fracasso”. E a terceira questão está direcionada ao cunho pedagógico da avaliação, pois caracteriza no âmbito escolar um momento forte de regulação das aprendizagens, se for utilizada a serviço da aprendizagem.

O erro aparece nos discursos das crianças como algo a desserviço da aprendizagem. As crianças disseram que não realizaram a correção da prova, não são oportunizadas a refletir sobre o que erraram ou por que erraram:

Pesquisadora: E a revisão da prova vocês fazem?

Bela Adormecida: Não.

Pesquisadora: Não?

Bela Adormecida: Revisão da prova ainda não, ainda não.

(Bela Adormecida – 11,2)

Chapeuzinho Vermelho: Não. Só correção da tarefa.

Pesquisadora: Só da tarefa, então aquilo que você errou na prova vocês não fazem de novo?

Chapeuzinho Vermelho: Não. (Chapeuzinho Vermelho – 10,2)

Pesquisadora: Não pode fazer? Vocês não fazem a correção destas atividades que vocês erraram? Não fazem? Errou, errou...

Gato de Botas: Errou, errou. (Gato de Botas – 10,3)

Pesquisadora: E vocês não refazem aquelas questões que vocês erraram?

João do pé de feijão: Não...

Pesquisadora: Não refaz, guarda aquela prova e acabou, é assim?

João do pé de feijão: É..

Pesquisadora: Vocês não fazem uma correção da prova?

João do pé de feijão: Não...

Pesquisadora: Nunca fazem? Não arrumam o que errou?

João do pé de feijão: Não, nós deixa assim... (João do pé do feijão – 10,2)

Essas crianças mostram um equívoco nas práticas avaliativas vivenciadas. Assim refletimos: Se a prova é um instrumento tão valorizado na escola, assim como a nota que ali é registrada, rever o que a criança errou para potencializar sua aprendizagem, para que na próxima avaliação a criança tivesse mais êxito não seria imprescindível? A valorização do mau desempenho da criança também não comunica um possível mau desempenho do professor?

Durante o processo de ensino e aprendizagem o professor precisa ter a competência de decidir o quando vai “avançar” nos conteúdos curriculares e o quanto vai “retroceder”. Para os alunos que atingiram as expectativas de aprendizagem, dar continuidade é o caminho. Mas, e os demais que não conseguiram serão esquecidos e abandonados? Os erros podem auxiliar muito o professor nestas informações. No âmbito da aprendizagem, o erro não é fonte de castigo, mas pode ser suporte para compreensão do aluno; (LUCKESI, 2009).

Dúvidas em sala de aula são frequentes e saudáveis, pois trazem informações importantes que precisam ser valorizadas assim que surgem, para que não se acumulem e tornem-se “lacunas” gigantescas na aprendizagem das crianças. Crianças que tiveram um desempenho insatisfatório nas avaliações precisam recuperar o que não foi aprendido. A finalidade principal da escola é de ensinar para que a criança aprenda e isso precisa ser esclarecido para as crianças.

Gato de Botas demonstra não se importar com o que errou, pois como a escola privilegia a nota, foi assim que a ele a internalizou:

Pesquisadora: E não pode apagar e arrumar aquilo que errou?

Gato de Botas: O que, que adianta, já vem a nota daí.

Pesquisadora: A nota não muda mais?

Gato de Botas: Não.

Pesquisadora: Por exemplo: tirou quatro, daí tem que ficar com esse quatro. Não pode recuperar esse quatro?

Gato de Botas: Não (Gato de Botas – 10,3).

Nesse processo de ensino dos conteúdos, as crianças acabam tendo que “apertar o passo” para acompanhar o ritmo imposto pela escola, sob o risco de que se ficar para trás os conhecimentos não serão mais recuperados. (SAMPAIO, 2004). Discursos tais como: “Tem que acertar na primeira vez” (Cinderela)! “Errou, errou, não tem mais chance de aprender” (Rapunzel) denotam que na percepção da criança “conteúdo dado é conteúdo aprendido”.

Pesquisadora: E daí fica com esse zero, não tem como fazer outra prova. Não recupera esse zero? Não pode fazer outra prova e daí se tirar uma nota mais alta fica a nota mais alta?

Cinderela: Não. (Cinderela – 10,2).

Pesquisadora: Não pode...

Rapunzel: Fazê outra.

Pesquisadora: Não pode fazer outra vez? E não tem como tirar uma nota mais alta que esse quatro? Não tem jeito, ficou, fica com o quatro?

Rapunzel: Uhum. É porque se fais uma, não pode fazê outra veis a fessora falou... (Rapunzel – 10,2).

João do pé de feijão tem opinião semelhante e mais uma vez ressalta a importância de a criança pode recuperar o não aprendido:

João do pé de feijão: Porque a professora bota, ela não deixa fazer de novo. Ela só vai, corrige, dá nota pra pessoa e já bota no caderno dela pra poder botar no boletim.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

João do pé de feijão: Acho que a professora devia deixar fazer de novo. Porque daí a criança em vez de ir com nota baixa no boletim podia fazer de novo, prestar atenção e ter uma nota mais alta. (João do pé do feijão – 10,2).

Segundo as crianças desta pesquisa a aprendizagem não é recuperada, pois não tem a compreensão de que mais importante do que a nota são os conhecimentos que estão adquirindo. Este valor inverso ficou bem expresso nos discursos e acontece visto que, diante das práticas escolares nas quais os alunos estão inseridos, o que se privilegia é o resultado, não o processo. Apenas a recuperação da nota não tem valor pedagógico e definitivamente recuperação paralela não tem espaço. O resgate da aprendizagem da criança que apresenta dificuldades, por meio da internalização de novos conhecimentos, é o que vai garantir a ocorrência de alguma aprendizagem e que conseqüentemente alterará o valor numérico chamado “nota”. (SOUSA, 1996).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no 9.394/96) no artigo 12, inciso V comunica a incumbência das instituições de ensino em “prover meios para a recuperação dos alunos com menor rendimento”. Novamente no artigo 13, incisos III e IV, ao tratar das incumbências do docente, deixa clara que “zelar pela aprendizagem dos alunos estabelecendo estratégias de recuperação para os que apresentam baixo rendimento” faz parte das funções do professor. Por meio dessas reflexões no âmbito avaliativo da prática pedagógica indago: Que oportunidades de recuperação de aprendizagem têm sido oferecidas para as crianças que apresentam baixo desempenho nas avaliações? Com que frequência? A partir de que momento do ano letivo? Como estas situações de recuperação podem contribuir para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos com históricos de reprovação? E realizadas de que forma?

Luckesi (2009, p.173), afirma que “Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem [...]”. Bons instrumentos de aprendizagem auxiliam na decisão docente de direcionar ou redirecionar sua prática em relação a aqueles que precisam de ajuda. Não

compactuo com a utopia de que podemos salvar a todos, mas que, dentro contexto escolar é obrigação nossa, profissionais da educação, evitar o fracasso de muitas crianças. Ressignificando a avaliação a serviço da aprendizagem, por meio de uma visão pedagógica centrada na singularidade do sujeito, sem escamoteá-lo, há possibilidades de potencializar este procedimento.

Contudo, se queremos formar crianças autônomas, que desenvolvam habilidades de pensar, planejar, agir e dialogar com criticidade é fundamental oportunizá-las um ambiente escolar repleto de interações e situações de aprendizagem que desenvolvam essas atitudes nas crianças. O processo avaliativo vivenciado por estas crianças denotou aspectos que requerem uma avaliação.

Sendo assim, a pesquisa identificou que para as crianças repetentes, que possuem em seu histórico escolar experiências dolorosas de reprovação, os significados que estas tem da avaliação se calçam muito mais em questões negativas do que positivas, distantes da função avaliativa a serviço da aprendizagem.

Conclusões

Durante anos o fracasso escolar das crianças foi justificado por fatores biológicos e sociais que perduram em alguns discursos docentes. “As crianças não aprendem porque têm alguma doença, porque são menos inteligentes, porque são pobres, negras, imaturas, preguiçosas, não aprendem porque seus pais são analfabetos, porque os pais trabalham fora e não recebem estímulos em casa”, enfim, são manifestações comuns em relação a esta problemática do fracasso. Ensinar crianças com ritmos de aprendizagem diferentes é considerado uma tarefa difícil e quase impossível para certos profissionais da área educacional. Mas há como homogeneizar os sujeitos para que todos aprendam de uma mesma forma, num mesmo ritmo?

O fato de repetir o ano tem potencial relação com a qualidade de aprendizagem do sujeito, com lacunas deficitárias na aprendizagem. A repetência não contribui na superação das dificuldades de aprendizagem, atrapalhando o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do sujeito. Não seria então o caso de nós educadores procurarmos outros meios para resolver este problema da não

aprendizagem? Pensando que a repetência não se caracteriza como uma forma produtiva para os alunos e que por meio de experiências sucessivas como estas as significações que as crianças produzem são dolorosas. Focar atenções em outros objetos de investigação para resolver a superação daquilo que não foi aprendido pela criança não seria imprescindível?

Embora as crianças da pesquisa tinham em média 10 anos de idade, são frequentadores das séries iniciais e por meio de suas vozes pôde-se constatar dinâmicas de trabalho impostas pelo processo de avaliação escolar. O conceito de avaliação que essas crianças multirepetentes vão formando e levando ao longo da escolaridade carece ser repensado e revisto por nós educadores.

A pesquisa dá elementos aos profissionais da educação, visto que possibilita conhecer as percepções *das* crianças *com* as crianças desse grupo: crianças com histórico de repetência. Diante de experiências distintas, singulares, mas com a semelhança das reprovações, os sujeitos participantes compartilharam com a pesquisa a maneira pela qual a escola está contribuindo para a construção de um lugar na vida dessas crianças, deixando marcas dolorosas.

Essa ideia de reprovação existe e resiste às políticas públicas do nosso país, caracterizando um problema antigo em atual. Reprovar não necessariamente significa outra oportunidade ao aluno. Repetir uma série novamente não garante a aprendizagem de nenhum sujeito, mas traz à tona uma exclusão escolar desembocando em desigualdades sociais. Esses discursos das crianças remetem-nos a pensar: é impressionante como a essência da escola tem dificuldade em mudar, de silenciar aspectos gritantes, parecendo uma “inércia enraizada”. Vários aspectos precisam ser revistos e potencializados, não podem continuar se mantendo. As crianças por meio de suas vozes mostraram-nos que a cultura escolar frente à avaliação é ainda muito ritualística, pouco mudou nesses anos todos. E inquietamo-nos questionando: E as nossas expectativas de escola?

Lidar com inovações não é nada simples, requer mudança de hábitos, quebra de paradigmas, ações em conjunto e reflexões que demandam tempo. Os discursos de Chapeuzinho Vermelho, Gato de Botas, Cinderela, Rapunzel, Robin Wood, dentre os demais participantes, relataram manifestações em torno do contexto escolar, provavelmente comum a outras de crianças com histórico de reprovação. Isso mostra-nos através da linguagem da criança, a necessidade de se fazer de outra maneira, de mudança.

Por meio desta pesquisa o discurso das crianças com histórico de reprovação torna-se anunciador de outras possibilidades avaliativas, rompendo a exclusão que a repetência vai construindo ao longo da vida escolar, de um sujeito singular que nada em si necessita de classificação de nenhuma ordem. Encontrar formas para que todos aprendam qualitativamente é o desejo das políticas públicas modernas e cabe a nós pesquisadores da área educacional contribuir com trabalhos de caráter sociocultural. Diante do não conformismo, afirmo que esta pesquisa não possui meramente um interesse científico, mas também um compromisso político e social frente à exclusão que o sistema educacional faz anualmente em inúmeras escolas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BAUER, W; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei 9394-96, Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (DOU 23.12.96). Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Brasília. **Aprovação, reprovação e abandono**. Brasília: IBGE, 2011. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M101&t=aprovacao-reprovacao-e-abandono-ensino-fundamental-serie-nova>

BRASIL. Relatório da UNESCO. **Relatório Global sobre a aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRAHAY, Marcel. **Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?** Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p. 181-208, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/09.pdf>. Acessado em: 09 de junho de 2012.

_____. **É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?** Cadernos de Pesquisa, v.36, n.127, p.223-246, jan./abr.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a1036127.pdf>. Acessado em: 09 de junho de 2012.

COLLARES, C. A. L. **O cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas.** São Paulo, 1995, 194 p. Tese (de Livre Docência), Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar.** Ideias, p. 24-28, 1989. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024-028_c.pdf. Acessado em: 22 de abril de 2011.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas.** Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Aprender Bem/Mal.** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUBET, François. **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa, [online], n.119, p.29-45, julho, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> . Acessado em: 12 de fevereiro de 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1996.

FLICK, U. **Desenho de pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASKELL, G. Entrevista Individuais e Grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GRIFFO, Clénice. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. *In*: GOMES, Maria de Fátima Cardoso.; SENA, Maria das Graças de Castro. (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C.

S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEFREVE, A. M.; LEFREVE, F. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ROCHA, Simone Mariano. FICAI – Um instrumento de rede de atenção pela inclusão escolar. *In*: BRANCHER, Leoberto Narciso. (org). **O direito é aprender**. Brasília: Fundescola/Projeto Nordeste. 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo da escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Iglu, 2004.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: GOUVEA, M. C.S.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Estudos da Infância**. Educação e Práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *In*: SOUSA, Sandra Zákia Lian. (org). **Avaliação do Rendimento escolar**. Campinas: Papyrus: 1996.

_____. **Avaliação: da Pedagogia da Repetência à Pedagogia da Concorrência?** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte. Autêntica, 2010. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF. Acessado em: 12 de junho de 2012.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.