

**HISTÓRIAS DE PROFESSORES NA BUSCA DE UM SENTIDO PRÁTICO PARA
AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

*TEACHERS STORIES IN SEARCH OF A PRACTICAL SENSE FOR EVALUATION IN
THE LITERATURE CLASSES IN HIGH SCHOOL*

Debliane Pavini de Melo Colmanette

Lauro Luiz Pereira Silva

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Como professores de uma escola pública, vivenciamos experiências que nos fazem questionar nossa prática, entre elas, a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, este trabalho tem por objetivo analisar a experiência da atividade de Sarau como avaliação na disciplina de Literatura, realizado com alunos de uma escola pública. A pergunta de pesquisa que norteou este estudo foi: Quais são as implicações da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem a partir da atividade de Sarau? Fundamentamos teoricamente nosso relato em Freire (2008, 2009), Hoffmann (2008), Luckesi (2002), Méndez (2002) e Vasconcelos (2001). Como aporte teórico-metodológico, escolhemos a pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2000; 2011). Para compor os textos de campo, como instrumentos de pesquisa, utilizamos a autoavaliação dos alunos e narrativas dos professores sobre a atividade de Sarau. A partir dessas experiências narradas, pudemos repensar nossas práticas avaliativas nas aulas de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Autoavaliação; Experiência; Sarau; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT: We are teachers in a public school, and day by day, we live experiences that make us question our practice, among them, the importance of evaluation in the teaching-learning process. From this, this paper aims to examine the experience in a Soirée activity as evaluation in Literature discipline held with students from a public school. The research question that guided this study was: What are the implications of self-assessment in the teaching-learning process from the Soirée activity? We theoretically base this study on Freire (2008, 2009), Hoffmann (2008), Luckesi (2002), Méndez (2002) and Vasconcelos (2001). As theoretical and methodological approach, we chose the Narrative Inquiry (CLANDININ AND CONNELLY, 2000; 2011). To compose the Field Texts, as research instruments, we use the students' self-assessment and teachers' narratives about the Soirée activity. From these reported experiences we rethink our assessment practices in literature classes.

KEYWORDS: Evaluation; Self-evaluation; Experience; Soirée; Narrative Inquiry.

Introdução

Os estudos específicos sobre a avaliação da aprendizagem na Educação, tema pouco presente em nossa produção acadêmica, têm crescido bastante nos últimos anos no Brasil (DALBEN; ALMEIDA, 2015; MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2013; SUASSUMA; BEZERRA, 2010). Segundo Moraes (2011), teóricos têm repensado e discutido o processo avaliativo, a fim de propor estratégias que possibilitem melhor avaliar

as experiências dos alunos, o que podemos comprovar com o trabalho de Poltronieri e Calderón (2012), que fazem um panorama da pesquisa sobre avaliação na Educação Básica no Brasil.

Podemos encontrar, nos programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras, diversos estudos que abordam a avaliação na Educação Básica. Entre os publicados mais recentemente, citamos Forner (2010) e Weber (2007). Esses estudos analisaram aspectos diversos do processo de avaliação, mas acreditamos que ainda existam lacunas a serem preenchidas, uma delas que propomos investigar é a nossa experiência com a atividade de sarau, utilizada como avaliação em uma escola pública do interior de Minas Gerais, pautada em princípios objetivos e na precisão de critérios e instrumentos utilizados.

Visando a contribuir com a área de formação de professores para a reflexão contínua da avaliação como prática pedagógica e repensá-la como fator de melhoria e qualidade do ensino, que corrobore com a construção de conhecimento e com dados para futuras pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), este artigo apresenta e discute a autoavaliação na perspectiva dos alunos e dos professores, tomando por base a atividade de sarau que foi desenvolvida na disciplina de Literatura e responde a seguinte questão de pesquisa: Quais são as implicações da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem a partir da atividade de Sarau?

A avaliação pode valer-se de vários instrumentos, o mais comum é a prova quantitativa e classificatória, entretanto pensamos em um que fosse proposto por nós, professores, mas que, ao mesmo tempo, fosse desenvolvido pelos alunos. Com base nisso, como abordagem metodológica, utilizamos a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNLEY, 2007, 2011), que nos proporcionou a narração e composição de sentidos do processo avaliativo de aprendizagem em um contexto de ensino público. As narrativas e os sentidos a elas atribuídas foram oriundas de nossas experiências como professor.

Com base nos pressupostos teóricos de Dewey (1938) e a partir das vivências do professor, de nossas reflexões sobre avaliação, do planejamento do Sarau com os alunos, discutimos e refletimos sobre o processo avaliativo e suas implicações em nossas experiências docente e, principalmente, dos discentes.

No início deste artigo, trazemos nossas histórias significativas vividas durante nossa prática docente, de convivência com os alunos no decorrer do Sarau e de nossa experiência com avaliação. O leitor deste artigo deve estar se perguntando por que iniciar

um artigo com narrativas. Como mencionado anteriormente, o nosso caminho teórico-metodológico é a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNLEY, 2007, 2011), os pesquisadores narrativos partem da experiência para a composição de sentidos, portanto, contar nossas histórias com relação à avaliação, será essencial para que o leitor possa também compor sentidos a partir da leitura das narrativas e da atividade avaliativa apresentada. É a partir dos relatos narrados que as pessoas vão construindo significados das experiências vividas, como as com o Sarau, que servirão de base para o nosso estudo.

Organizamos este texto em seis seções. Na primeira apresentamos as bases teóricas que nortearam nossa pesquisa. Na segunda, a abordagem teórico-metodológica; na terceira seção, narramos nossas experiências com avaliação em um contexto escolar; na quarta parte, contextualizamos nossas narrativas do Sarau como instrumento avaliativo; na quinta, compomos sentidos a nossa história. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

1. Questões teóricas e práticas da avaliação

A partir dessa proposta de trabalho, pudemos repensar a nossa forma de avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante pensar como os alunos se viam dentro do processo de autoavaliação. Dessa forma, tentamos refletir sobre o quadro marcante de avaliação excludente e punitiva, a partir de uma proposta que levasse em consideração os alunos, suas diferenças, saberes e interesses. Para Hoffmann (2008, p. 17) “a avaliação é essencial à Educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” Observando o que Hoffmann (2008) afirma, podemos dizer que é preciso repensar, sim, a forma pela qual a avaliação tem sido tratada nas instituições escolares, no que tange à importância do seu papel dentro do processo.

O processo avaliativo sempre despertou em nós angústias, anseios, receios e alegrias. Embora essa seja uma postura um tanto paradoxal, é bem assim que a atividade avaliativa foi sendo construída a partir das nossas experiências, pessoais, profissionais e acadêmicas. No entanto, para discutirmos melhor as práticas avaliativas, é necessário pensarmos algumas questões teóricas. A partir desse posicionamento, traçaremos

algumas concepções libertadoras e discutiremos, brevemente, o percurso histórico da avaliação.

Historicamente, estudos sobre avaliação apontam que, em alguns casos, é usada como instrumento de qualificação, de punição e de exclusão, verificação do que se tem desenvolvido durante o ano letivo. Isso, no decorrer do tempo, contribui para uma Educação que contraria a frase “Educação direito de todos”. Para Ganotti (1984 *apud* HOFFMAN, 1993, p. 17) “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”.

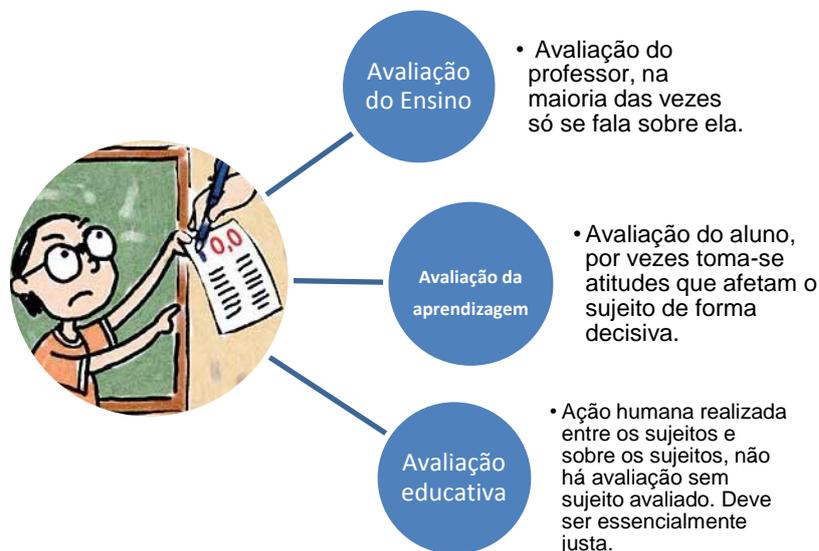
Assim, pensando nesta perspectiva de Ganotti (1984) sobre o ato de educar e a prática avaliativa, propusemos o trabalho a ser realizado durante o ano letivo de 2014. Pretendíamos observar de que forma o aprendizado dos alunos se consolidaria se a atividade avaliativa fosse processo de ensino-aprendizagem, de forma interligada com o contexto. Dessa forma, o Sarau não teria apenas um momento, mas vários momentos incluindo a autoavaliação.

Segundo Vasconcellos (2001, p. 51), o grande problema da avaliação se deve ao fato de que ela é usada como instrumento de discriminação e de seleção social. É pautada em escalas de quem sabe e de quem não sabe, os aptos e os inaptos, os capazes e incapazes, os reprovados e os aprovados. Essa postura colabora para uma política de relação de poderes. Paulo Freire (2008), em *Educação e Mudança*, estabelece questionamentos que nos fazem pensar na relação dialética entre a mudança e o estático. A mudança está na reflexão e na ação das *práxis* humanas e, ao entender essa relação, o trabalhador social entenderá a sua realidade social. Se, de acordo com Paulo Freire (2008), a prática avaliativa levar em consideração a aprendizagem, isto é, o aprender a aprender, poderemos mudar essa realidade excludente imposta por modelos tradicionais de avaliação.

Como afirmamos no início desta seção, um dos pontos a ser tratado é a prática avaliativa com libertadora. Méndez (2002) apresenta uma visão ética sobre a prática da avaliação, na qual ela visa à formação integral dos indivíduos. Dois pontos-chave dessa postura são discutidos por ele. O primeiro é a importância que deveríamos dar ao diálogo baseado no respeito mútuo e compartilhado e o segundo é a concepção de aprendizagem construtivista apresentada por Piaget (1976), que se baseia na participação ativa de quem aprende, dessa forma é preciso rever o papel de quem ensina.

O gráfico 1 mostra as perspectivas avaliativas que podem ser adotadas pelos envolvidos no processo avaliativo.

Gráfico 1 – Perspectivas avaliativas



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores baseado nas discussões de Méndez (2002).

As novas concepções de aprendizagem apontadas por Vygotsky (1984), Piaget (1976), Schaff (1975) entre outros, trazem o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, com pesquisas que priorizam atividades colaborativas e a participação ativa do aluno, opondo-se ao modelo tradicional no qual o professor era o centro da aprendizagem, o dono do saber, caracterizando assim o trabalho individual como uma aprendizagem predeterminada e fixa.

2. A Pesquisa Narrativa

Antes de narrarmos nossas histórias de experiência com atividades avaliativas, nesta seção, pretendemos fazer uma sucinta apresentação dos pressupostos teóricos-metodológicos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011) que serviram de base metodológica para este estudo.

A Pesquisa Narrativa possui por base a experiência, um conceito específico dessa metodologia, apresentado e discutido por Dewey (1938), o qual “transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da

Educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, p. 30). Além do mais, a experiência para Dewey (1938 *apud* CLANDININ; CONNLEY, 2000; 2011, p. 30) é contínua, isto é, “a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de experiências que levam a outras experiências”.

Outra questão importante na Pesquisa Narrativa é que os seres humanos são seres que narram, contam histórias e, de forma individual ou socialmente, as vivenciam. O estudo narrativo, portanto, é uma pesquisa de como os humanos experimentam o mundo. Essa noção geral traduz-se na visão de que a Educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, assim, no nosso caso, professores e alunos são contadores histórias e personagens de suas e das histórias dos outros (CONNELLY; CLANDININ, 1990).

Acreditamos que Pesquisa Narrativa seja um modo de entender e de investigar a experiência por meio da colaboração entre o pesquisador e os participantes ao longo do tempo, de um lugar ou séries de lugares e de interação com o *milenius* (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011). Na metodologia existem três lugares comuns, nomeados de Temporalidade, Sociabilidade e Lugar. São dimensões específicas da pesquisa e servem como um panorama conceitual entre o conhecimento e a prática. Esses três lugares comuns é o que distinguem a Pesquisa Narrativa das outras metodologias, pois por meio deles é capaz de investigar a complexidade da experiência vivida pelos participantes.

A análise dos textos de campo foi realizada por meio da tematização dos dados, a partir da perspectiva de composição de sentidos, de cunho qualitativa, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Denominamos como texto de campo o material documentário e não os dados. Assim, nesta perspectiva de análise, de acordo com os autores, compor sentidos é descobrir e redescobrir nossos pensamentos sobre os textos de campo e, para que esse processo ocorra, é necessário que o pesquisador sintonize, escute e se familiarize o que traz, isto é, os textos de campo com os objetivos do estudo.

A partir desse processo, torna-se importante escrever, reconsiderar, conversar, pensar e escrever mais, pois os sentidos não se revelam somente a partir dos textos de campo, mas sim da interação pesquisador, textos de campos e participantes. Os autores nos explicam que diversas são as formas de escrita de textos de campo que servem para a composição de sentidos, entre eles poesia, teatro, resumo, histórias entre outros. Neste trabalho, optamos pelas histórias e passamos agora a apresentar nossas histórias, os

sentidos compostos a elas e convidamos você leitor a compor os seus sentidos sobre nossa experiência.

3. Lauro e Debliane narrando suas experiências com as atividades avaliativas

Nesta seção de nosso artigo, temos as narrativas dos autores sobre a experiência com atividades avaliativas. Lauro narra sua experiência com atividades lúdicas adaptadas ao ensino, tendo como objetivo a avaliação, ao passo que Debliane narra sua experiência com a atividade de Sarau com os alunos. A partir dos referenciais teóricos-metodológicos da Pesquisa Narrativa de Connelly e Clandinin (2000; 2011) e das experiências narradas, os autores compõem sentidos para suas narrativas de acordo com os pressupostos teóricos de Ely, Vins, Anzul, Downing (2001), que sugerem que a composição de sentidos assumam um caráter interpretativo como resultado da interação entre as narrativas e nossas experiências pessoal e profissional.

3.1 Lauro Luiz e sua experiência com atividades avaliativas

Nesta seção de nosso artigo, temos a narrativa de um dos autores. Lauro narra sua experiência com atividades de cunho avaliativo. O autor explicita sua concepção sobre avaliação e sua busca por outros instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Professor Lauro quando será a prova?

Atuei como professor de Inglês em uma escola pública, em uma cidade no interior do Estado de Mato Grosso, era recém-chegado a esta cidade, após concluir minha faculdade. Uma escola muito bem cuidada, o piso da escola era verde e podia perceber que era encerado diariamente, as janelas de ferro e com grades, de certo para reforçar a segurança. Tinha uma biblioteca, muito pequena, mas muito interessante, podíamos encontrar obras raríssimas que nunca sequer foram lidas, esse foi meu contexto. Março de 2008, dia de chuva, 7h da manhã, sala da coordenação. Sentei em uma cadeira simples, dessas que os alunos quebram e a direção reaproveita, e escutei a coordenadora falar:

— Pois bem Lauro Luiz, seja bem-vindo a nossa escola. Vejo aqui em seu currículo que concluiu seus estudos em outro estado. Quero falar um pouco sobre nossa escola. Como pode observar, é uma escola simples, pequena e localizada na periferia da cidade. Nossos alunos possuem *déficit* de aprendizagem, problemas de relacionamento, a divisão das turmas não é feita por séries e, sim, por ciclos e, nessa proposta, o aluno é avaliado pelo desempenho durante o semestre letivo, isto é, no ciclo a avaliação é processual, contínua, investigativa e prospectiva. Ela ocorre durante todo o processo, ou seja, não restrita apenas a determinados períodos do ano, você também pode avaliar utilizando testes. No entanto, os critérios de avaliação são decididos pelo professor.

Ao ouvir essas observações, juntamente com o tamborilar da chuva no telhado, uma profusão de perguntas emergiu em minha mente. Será que serei um professor? Que atividades utilizar? Como desenvolver as atividades? Como avaliar meus futuros alunos? Quais instrumentos avaliativos utilizar?

— Lauro? Lauro? Tudo bem? Você está me ouvindo? A coordenadora me chamando, por um instante a deixei falando sozinha.

— Perdão! Estou sim!

— Então, aqui estão seus diários e seus horários. Agora, irei acompanhá-lo até a sala de aula e apresentá-lo a turma. Alguma dúvida?

— Não, por enquanto, não.

— Sendo assim, vamos?

— Sim! Vamos!

Assim nos levantamos e fomos em direção à sala de aula.

Ao chegarmos à sala de aula, uma turma de segundo ciclo esperava por mim. Ao entrar e observar a turma, uma sensação de “não irei dar conta” surgiu em meus pensamentos, ao olhar aqueles pequenos alunos, sentados, enfileirados, alguns usando chinelas simples, outros com a blusa rasgada e outros nem material escolar possuíam, cada um com sua história de vida, de aprendizagem e com uma cultura diferente. Foi assim que fui apresentado e assim comecei meu trabalho.

Maio de 2008, dois meses de aula se passaram, manhã de sol, no pátio da escola tinha um pé de manga e estava repleto de passarinhos, eu gostava de sentar embaixo dele para escutar os passarinhos cantarem e observar os alunos brincarem no intervalo enquanto eu tomava um café. De repente uma sombra começou a vir em minha direção,

olhei em direção contrária ao sol, coloquei uma das mãos sobre os olhos para diminuir a luminosidade e só assim consegui enxergar quem era. Era a coordenadora.

— Bom dia Lauro, tudo bem? Gostaria de passar um aviso. Já estamos com dois meses de aula e precisamos enviar à Secretaria de Educação uma prévia do desenvolvimento de cada aluno em cada matéria. Então, eu gostaria que você se organizasse e me entregasse o relatório de desempenho individual dos alunos em sua disciplina. Qualquer dúvida, me procure.

Agradei as informações e daquele instante em diante, olhando as crianças brincarem no recreio, interagindo, estabelecendo regras, os pássaros cantando juntos formando uma melodia universal, tive uma ideia! Por que não avaliar meus alunos por meio de jogos pedagógicos adaptados ao conteúdo que estava lecionando?

Ao término daquela manhã, fui para casa comecei a pesquisa sobre jogos, brincadeiras simples, dinâmicas em grupo, dessas do dia a dia e que, atualmente, estão esquecidas do universo infantil. Eu precisava elaborar, criar, adaptar os jogos, precisava de papel, lápis de cor, cartolina, esses eram meus únicos recursos tecnológicos ao meu alcance e meus únicos aliados nessa tarefa, assim comecei a investigação.

Dominós pedagógicos, *puzzles*, caça-palavras, batalha naval, cartões-postais, filmes, músicas e até tivemos um convidado estrangeiro!

No dia do convidado estrangeiro, fizemos uma roda de conversa, reunimos todos os alunos do mesmo ciclo no pátio da escola, embaixo do pé de manga, e cada um fez uma pergunta em inglês simples, previamente elaborada. Ah, se esse pé de manga pudesse falar! Foi onde tudo começou. Eu fiquei nos bastidores, prestando atenção ao que estava acontecendo, observando os olhinhos de curiosidade de cada um e a interação acontecendo naquele momento. A troca de conhecimento sendo feita uma comunidade escolar, pois as perguntas e respostas seguiam caminhos triplos, alunos – estrangeiro – alunos – professor – estrangeiro.

Eu quis contextualizar a você, leitor, minha pequena experiência com avaliação, porém como professor contratado nesta escola, no final do ano letivo fui desligado.

Em termos de aprendizado de Inglês, os alunos tiveram a oportunidade de construir conhecimento por meio de atividade lúdicas adaptadas ao ensino de Inglês. Nas palavras de Piaget (1976), essas atividades não se configuram como uma “forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias” dos alunos, pelo contrário, elas contribuem para a construção do conhecimento de forma colaborativa. Outro ponto a ser pensado é o fato de

que os alunos foram avaliados sem que eles soubessem. As atividades desenvolvidas e o conhecimento seguiram um percurso natural, sem imposição.

A história que acabo narrar está relacionada à minha primeira experiência com avaliação. Eu, recém-formado, carregava em meu currículo uma concepção de avaliação tradicional daquelas que utilizamos provas, testes e exames, aquelas que mesuram o conhecimento com uma nota final. Deixo ao leitor, a liberdade de construir outras interpretações para esta história, pois esse é o objetivo deste artigo, narrar experiência com vários caminhos a serem percorridos.

Acredito que a utilização de jogos e brincadeiras potencialize a aprendizagem dos alunos, amplia o desenvolvimento cognitivo, o que torna a aprendizagem significativa. Cabe a nós usar nossa criatividade para ampliar o conhecimento dos nossos alunos (OLIVEIRA, 2010).

Concluo essa história com outra história.

Junho de 2008, estava eu sentado na mesa aguardando os alunos completarem as atividades, um aluno veio até minha mesa e perguntou: — Professor, que dia iremos fazer prova?

Eu respondi: — Vocês já fizeram e conseguiram o conceito máximo.

O aluno sem entender e sem saber como foi avaliado retornou ao seu lugar pensativo!

A narrativa de Lauro Luiz nos faz refletir sobre a concepção de avaliação, como professor de inglês tinha uma busca interna por outros instrumentos de avaliação da aprendizagem que até então, na escola em que ele dava aula os instrumentos eram elaborados tendo como base a memorização, repetição de frases prontas, totalmente desvinculados da realidade dos alunos. Assim, o ensino de inglês, nesse contexto, torna-se uma matéria desinteressante, fazendo com o que os próprios alunos questionem o motivo pelo qual lhes é ensinada.

O tema central deste trabalho versa sobre a avaliação da aprendizagem, contudo, apesar de Lauro Luiz ser professor de inglês da rede pública de ensino, a história dele narrada acima sobre sua experiência com atividades avaliativas, nos faz refletir sobre a utilização de atividades lúdicas como instrumentos avaliativos. Apesar de Lauro Luiz ter narrado sua experiência com atividades lúdicas, sua participação neste trabalho tem como objetivo refletir sobre a avaliação da aprendizagem em um contexto de escola pública.

Após expor a narrativa de Lauro Luiz, um dos autores deste artigo, passamos a compartilhar as histórias de Debliane, sua parceira neste trabalho.

3.2 Debliane: A hora e a vez do Sarau

Era uma segunda-feira, do mês de fevereiro, do ano de 2014, início do ano letivo. Em casa, durante as minhas férias, eu havia pensado nas atividades que gostaria de desenvolver com os meus alunos do Ensino Médio. Esse seria o segundo ano em que trabalhava com literatura naquela escola pública do estado. Sempre gostei dessa matéria, sinto que tenho liberdade em propor e realizar atividades que saiam da rotina de livro e quadro.

Naquela segunda feira, às 18h40min., entrei pela primeira vez na sala do primeiro ano do Ensino Médio. Antes de ir para a sala de aula, aquela apreensão em relação à turma, como seria recebida pelos alunos, o que dizer para aqueles olhinhos atentos e fixos. Todos ali, parados esperando que eu falasse alguma coisa. Na verdade, o primeiro dia de aula sempre me assustou muito, mas como tem que ter um primeiro dia, fomos lá!

Entre na sala, sala cheia com mais de 45 alunos, amontoados, porque o espaço da sala era pequeno para comportar tantos estudantes. Pensei: — Nossa! quantos alunos, como vai ser? Comecei a me apresentar e falar sobre nossas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Entre uma conversa e outra, uma pergunta e outra, alunos ansiosos por saber mais sobre mim e eu ali nervosa, mas não podia demonstrar. Disse-lhes que uma das atividades avaliativas que faríamos seria um Sarau. Perguntei: Vocês sabem o que é um Sarau? A maioria não sabia do que se tratava e os poucos que sabiam, era porque eram repetentes. Então comecei a explicar qual era a proposta do Sarau e o que era. Expliquei que, durante as aulas de Língua Portuguesa, iríamos conhecer um pouquinho sobre a nossa literatura, cultura e autores que marcaram nossa literatura Brasileira. E a partir desse conhecimento que poderíamos ter sobre nossa literatura, eles iriam escolher algum aspecto trabalhado para expor no Sarau. Essa apresentação poderia ser uma música, um teatro, uma dança, enfim, qualquer forma de expressão artística que pudesse ser associada aos conteúdos trabalhados em sala de aula, nas aulas de literatura. Falei que a atividade seria desenvolvida durante todo o ano letivo de 2014 e que o Sarau só iria ocorrer no final do ano. Dessa forma, nós teríamos tempo para organizá-lo. Disse, também, que eles seriam avaliados durante todo o

processo de organização e apresentação, assim poderiam participar e escolher aquilo de que mais gostassem ou com o qual se sentissem à vontade para realizar, afinal temos habilidades diferentes.

Alguns alunos torceram o nariz e não gostaram da proposta. “Eu não quero participar desse tal de Sarau.” “Eu tenho vergonha de apresentar, vou perder os pontos”. “Quando vai ser? Vou faltar à aula.” “Quanto vai valer?” “Nossa só isso de ponto, não vou fazer!!!. Eu tentava acalmá-los e explicar, mas estavam muito agitados. De repente uma luz, aqueles alunos que eram repetentes disseram: “não se preocupem vocês vão gostar é muito bom.” Assim, com a fala deles, os outros foram se acalmando. Naquele momento, senti-me acolhida pelos alunos que defenderam a proposta, isso significou, de certa forma, uma vitória em relação ao trabalho realizado no ano anterior. Percebi, naquele momento, que tinha feito alguma coisa para tornar as aulas de literatura mais prazerosas e a avaliação não foi vista como algo punitivo ou que focalizasse a exclusão. Os alunos tinham entendido o Sarau como um momento de aprendizagem descontraída, sem pressão em relação à nota, pois a nota em momento algum foi mencionada por quem já tinha participado.

No ano anterior eu tinha realizado o Sarau, mas não tinha feito pensando nele como uma atividade avaliativa ao longo do ano, mas como uma atividade pontual de um bimestre, por isso achei que não tinha sido tão interessante, mas, diante da defesa dos meus alunos, percebi que estava enganada. De repente, o som da sineta, a aula havia terminado, mas as discussões e questionamentos não. É incrível como o sinal sempre toca nas horas impróprias. Terminamos aquela aula com um sabor de como seria daí em diante, pois os alunos ficaram inquietos e ansiosos para saber mais, eu havia desestabilizado aquela apatia de copiar do quadro e responder, a maioria queria saber mais e dar sugestões.

Ao trazer essa experiência do Sarau buscando entender a avaliação como um processo de construção de conhecimento e busca de aprendizagem que se constrói na interação com o outro, compus alguns sentidos a partir dessa narrativa. Inicialmente, ao escrever minha narrativa, entendi que não acreditava que eu tivesse feito com que meus alunos de 2013 entendessem o propósito do Sarau. Eu menosprezei o trabalho desenvolvido em 2013. No entanto, quando os alunos repetentes falaram sobre a atividade para os novatos de forma tão convincente, alegando que a atividade era muito interessante, que valia a pena participar, pude entender que a autoavaliação seria muito

importante para que eu pudesse compreender o processo de aprendizagem. Se eu tivesse feito uma autoavaliação no Sarau de 2013, eu poderia ter refletido sobre a aprendizagem de meus alunos por meio dessa atividade. Assim, ao propor o trabalho para o primeiro ano do Ensino Médio, imaginei que uma atividade construída ao longo do ano de 2014 fosse mais válida que uma atividade desenvolvida em apenas um bimestre. Mas, ao me questionar sobre o tempo da atividade, percebi que não estava ali a grande questão, o que observei ter feito a diferença foi a forma pela qual a atividade foi conduzida, como os alunos se sentiram construtores do seu conhecimento.

Olhando para a experiência narrada, eu pareço incomodar-me pelo fato de a voz dos alunos ter mais autonomia e persuasão em relação aos alunos novatos, do que a minha própria voz de professora. Contudo, hoje, vejo que é isso mesmo que quero, dar voz aos meus alunos, dessa forma a voz deles irão aparecer nos eventos escolares e assim se tornarão agentes do processo educacional, a fim de entenderem a avaliação como algo que seja natural. Afinal todo o trabalho é avaliado de alguma forma, na nossa sociedade somos avaliados constantemente e essa avaliação é importante, ela serve para nos ajudar a entender o nosso aprendizado, as nossas limitações, nossas potencialidades e contribui para o nosso desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Portanto, acredito que a atividade avaliativa no formato que foi desenvolvida tenha contribuído em parte para uma mudança de percepção em relação ao que seja uma avaliação. Meus alunos estavam tão acostumados com a nota, com o quanto vale, com o quando vai ser, com o como será, que se esqueceram de perguntar o que para mim é principal: o que eu quero saber? Eu entendi isso quando eles questionaram sobre o Sarau, a recusa em relação ao novo, ao diferente e ao porvir se fizeram presentes nos questionamentos.

As narrativas de experiência dos autores com atividades avaliativas buscam refletir sobre a concepção de avaliação no processo de aprendizagem. Apesar das histórias serem de contextos e momentos diferentes, elas possuem um eixo temático comum, a avaliação da aprendizagem. As histórias fazem parte de um híbrido entretencimento da experiência vivenciada dos autores com avaliação e de tantas outras histórias que compõem o que Debliane e Lauro Luiz são, o que eles fazem como professores e educadores.

Após expor nossas narrativas e contextualizá-las com atividades avaliativas, buscamos fazer o mesmo com a nossa experiência com o Sarau. A narrativa a seguir foi

vivenciada, desenvolvida pela professora Debliane, mas o processo de análise de dizeres dos alunos foram desenvolvido por Lauro e Debliane.

4. Contextualizando a experiência: a proposta da atividade

A experiência analisada neste trabalho ocorreu durante o ano letivo de 2014, com alunos do Ensino Médio de uma escola pública em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. A proposta que pensamos tinha como principal objetivo avaliar o processo de ensino-aprendizagem em um contínuo de um ano na disciplina de Literatura, por meio de narrativas e discussão em grupo colaborativo, promovendo a autoavaliação.

Em consonância com os objetivos da nossa proposta com os da atividade, pensamos no Sarau por ser um evento cultural, uma atividade literária, um encontro de pessoas para se expressarem ou manifestarem artisticamente, no nosso caso, promovemos o encontro das séries do Ensino Médio, tendo como foco a Literatura Brasileira. Ao buscarmos definições para o Sarau, descobrimos que a palavra tem origem no termo latino *serus*, que significa entardecer, por que os Saraus, em geral, aconteciam no final do dia, com diversas atividades, como dança, declamação de poesias, círculos de leitura, seção de filmes, músicas, conversas filosóficas, pintura e teatro.

Pensamos em um processo contínuo e levando em consideração estudos sobre gêneros discursivos (BAKTHIN [1979], 2000), mais especificamente sobre a noção de estabilidade e mudança analisada por Marcuschi (2000), isto é, sobre a evolução dos gêneros. Os saraus estão sendo resgatados e reinventados pelas escolas como uma forma de fortalecer a comunidade escolar, promovendo a integração de todos de forma descontraída, criativa e mais envolvente, configurando-se como uma comunidade de prática, um espaço de troca de conhecimentos, descobertas e vivências coletivas (WENGER, 1998; 2008).

Tendo por base isso, ressignificamos a atividade Sarau, assim, queríamos que os alunos se sentissem parte do processo de construção de conhecimento (PIAGET, 1970) e fossem responsáveis diretos, desde o planejamento, o desenvolvimento da atividade e apresentação, desenvolvendo a autonomia, na visão de Piaget (1978).

A experiência com Sarau foi realizada com as turmas do primeiro, do segundo e do terceiro colegial do turno noturno, contando com um total de 97 alunos de uma escola

pública localizada em um distrito. A escolha pelo Ensino Médio é porque lecionamos apenas para esse público.

No decorrer do ano letivo, tirávamos uma aula por semana para conversarmos sobre o Sarau e compartilharmos ideias sobre as apresentações e organização do evento. Como cada turma via um conteúdo diferente no que tange a literatura brasileira, os textos e atividades escolhidos nunca eram iguais.

Foi primeiro Sarau do primeiro colegial, os alunos ficaram um tanto apreensivos, mas durante as aulas, compartilhando ideias, falando dos textos e das possibilidades de apresentação eles acabaram por escolher a Carta de Pero Vaz de Caminha (1500) como foco para a apresentação. Escolhido o tema, fomos pensar no cenário, figurino, texto e dramatização. Já o segundo colegial escolheu abordar temas relacionados com a liberdade, e apresentaram poemas e a música Liberdade, Liberdade! Abre as asas sobre nós (1989), samba composto por Niltinho Tristeza, Preto Joia, Vicentinho e Jurandir para o carnaval de 1989. Por último, o terceiro colegial apresentou trechos da coletânea de poemas Romanceiro da Inconfidência (1953) da escritora brasileira Cecília Meireles [1901-1964] e a música Roda Viva (1967), canção do cantor e compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda.

Nos dois bimestres iniciais do ano letivo, concentramos as atividades do Sarau e as pesquisas sobre os temas de cada turma de acordo com os conteúdos programáticos de cada série, afinal os alunos tinham que conhecer sobre o assunto que iriam apresentar. Pesquisamos textos, vídeos, músicas, filmes sobre conteúdos diversos da literatura brasileira.

Quando retornamos do recesso de julho de 2014, começamos a organizar o que cada turma gostaria de apresentar. Cada série escolheu o que gostaria de apresentar e, assim, dividimos como cada aluno iria participar. Dessa maneira, um grupo de alunos ficou responsável pela criação dos textos quando fossem realizar um teatro, por exemplo, outro grupo pela criação do figurino, outro pela organização do cenário, outro pela organização e operação do som no dia do evento. Assim, quando fossemos apresentar o Sarau cada um saberia do seu papel e da sua importância. Os ensaios foram realizados durante as aulas, em média um ensaio por semana. Tínhamos que realizar os ensaios na sala de aula, porque a maioria dos alunos era da zona rural e não havia como nos encontrarmos em outro horário.

No dia seguinte, após a apresentação do Sarau, quando chegamos à escola, conversamos com os estudantes sobre o nosso evento. Sentamos com eles e explicamos que faríamos uma autoavaliação, porque pensávamos que seria injusto atribuímos nota ao trabalho que eles realizaram. Precisávamos saber como se sentiram em realizar a atividade.

A partir dessa conversa, entregamos aos alunos uma folha que continha três itens: Item 1: listar os pontos positivos do Sarau; Item 2: listar os pontos negativos do Sarau e Item 3: fazer uma autoavaliação em relação ao desempenho e às expectativas a respeito da atuação no Sarau, atribuindo uma nota de 0 a 5 pontos. Os alunos preencheram a ficha e nos devolveram. Em casa lemos todas as fichas e elaboramos quadros, sintetizando as opiniões e avaliações expressas pelos estudantes. De posse desse quadro, retornamos à sala de aula e conversamos com eles sobre as opiniões que externaram sobre o Sarau, mostrei os pontos positivos e negativos levantados por eles, e expliquei a importância de ter aquele *feedback* para refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos ter sido uma experiência que contou com um trabalho colaborativo, envolvendo os alunos, professores e equipe pedagógica, uma experiência assim corrobora para que o conhecimento seja compartilhado na comunidade escolar (DILLENBOURG, 1999; TINZMANN et al., 1990), o que para nós é muito significativo. Além do mais, ao apresentamos aspectos sobre nossa experiência, pretendemos contribuir para o fomento, debate e socialização de pesquisas, estudos e práticas pedagógicas que contribuem para a produção de conhecimento sobre avaliação na Educação pública.

Sendo assim, percorremos um caminho no qual a avaliação fizesse realmente parte da aprendizagem dos alunos, para isso buscamos apoiar nossas ações em uma visão da avaliação como libertadora e construtivista (HOLFFMAN, 2014).

Nesta seção, apresentamos a proposta da atividade e o nosso contexto de experiência. A seguir, a partir da abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, apresentada na segunda seção deste artigo, narramos as histórias que resultaram das experiências vividas com os outros participantes da pesquisa e apresentamos, também, a composição de sentidos sobre essa experiência. Ressaltamos que outras possibilidades de sentidos poderão ser pensadas.

5. Sentidos compostos

Para compormos sentido sobre a autoavaliação realizada pelos alunos a partir da nossa experiência, propusemos-nos a realizar tal análise por meio da tematização de dados, a partir da composição de sentidos, de acordo com as orientações de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). A experiência narrada com o Sarau nos fez refletir que faltaram alguns pontos em relação à avaliação. Desconsideramos alguns pontos sobre o processo avaliativo nesta experiência, por exemplo, não perguntamos aos alunos sobre a nossa atuação na atividade, isto é, sobre nossa prática como professores, pois nosso objetivo principal é investigar o processo de aprendizagem e a construção de conhecimento dos alunos. As três histórias narradas a seguir, juntamente, com a *wordle*, ocorreram em momentos distintos da atividade desenvolvida. Ao narrarmos essas histórias, percebemos que vários aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos vieram à tona.

5.1 Sou tímida e agora!!

A primeira história que iremos narrar diz respeito ao momento exato da autoavaliação que fizemos com os alunos, um dia após o Sarau. Entre tantos acontecimentos ocorridos durante o evento e também durante a autoavaliação, escolhemos a história que contamos abaixo: “Sou tímida e agora!!”. Narramos essa experiência, porque o fato contado, de certa forma, tocou-nos como professores e como alunos. Durante nossa vida acadêmica, de alunos do ensino básico, também éramos tímidos e odiávamos ter que nos apresentar para muitas pessoas, principalmente apresentações de cunho artístico, como dança, teatro ou música. Agora, revivemos essa situação como professores. Tivemos uma aluna com a mesma dificuldade, foi uma oportunidade de entender como nós agimos diante da situação.

Chegamos à sala de aula, cumprimentamos os alunos do primeiro colegial, e mal entramos já foram nos perguntando: “professora e professor vocês gostaram do Sarau?” Nós retribuimos a pergunta: nós é que perguntamos, vocês gostaram do Sarau? Um aluno disse: “perguntamos primeiro”, eu demos uma risadinha e brincamos, não gostamos, amamos!!!! Enquanto os alunos preenchem a ficha de autoavaliação do evento e nos entregavam, liamos as respostas, porque estávamos curiosos para saber a opinião deles. De repente uma surpresa, pegamos uma ficha na qual a aluna tinha se avaliado em 5 pontos, máximo, com a seguinte justificativa: “eu sou muito tímida, mas no Sarau superei a timidez, apresentei, não tive vergonha e gostei muito.” Naquele momento vários questionamentos

vieram à nossa mente, mas apenas perguntamos a ela: você nunca tinha apresentado antes? E a resposta veio de imediato: “não!!!”

Essa história nos fez pensar nossa prática enquanto educadores, ficamos imaginando de que forma essa aluna que nunca se apresentara em nenhum evento, que não gostava de apresentar trabalhos, de repente participou do Sarau expondo-se para tantas pessoas. Ficamos indagando para nós mesmos: Será que a obrigamos de alguma forma? Será que ela realmente queria apresentar? Por outro lado, nós havíamos conversado anteriormente e cada um escolheria o que gostasse de fazer. Nem todos apresentaram, alguns organizaram figurinos, texto, cenário, maquiagem, som, então ela teve oportunidade de escolher outra coisa. Pensando nesta experiência, hoje, deveríamos ter questionado mais a aluna sobre o que a levava a querer apresentar, mesmo tendo tanta vergonha e medo. Faltou em nós a atitude de buscar respostas que nos poderiam ajudar a entender melhor os eventos futuros que viessem a ocorrer com outros alunos que também fossem tímidos. As perguntas que deixamos de fazer poderiam nos auxiliar no entendimento da nossa prática no futuro.

Fazemos essa observação porque, de acordo com Clandinin e Connelly (1995), o conhecimento prático pessoal é constituído a partir das nossas experiências íntimas, sociais e tradicionais. E como relatamos antes de contar a história, nós também, como alunos, já passamos por situações de não quereremos e termos vergonha de apresentações em público. De certa forma, nossas experiências pessoais, íntimas e sociais da época do colegial se entrelaçaram com a história da aluna, quando ela justifica na ficha de autoavaliação o motivo de merecer a nota. Craig e Huber (2007) explicam que nesse tipo de contexto, de vidas historiadas, em que as narrativas se cruzam, acontece o que as autoras chamam de reverberações relacionais, isto é, são as possibilidades do encontro da experiência vivenciada com o contexto, nas palavras das autoras o saber relacional. Contudo, faltou em nós, como educadores, o querer saber mais sobre essa aluna, ter, conforme dissemos anteriormente, interesse em buscar entender mais sobre o aprendizado dela como aluna em relação à atividade desenvolvida.

5.2 É autoavaliação, pra que isso?!!

“É autoavaliação, pra que isso?!!” é na verdade “um tapa com luva de pelica”, porque pensamos que estávamos agradando os alunos ao pedir para que fizessem uma avaliação do evento.

Um dia após o Sarau, estávamos todos empolgados para sabermos dos alunos o que eles acharam das apresentações. Naquele mesmo dia, no período da manhã, em casa, sentada na minha mesa, do meu laboratório, nomenclatura dada pelo meu filho de 5 anos, eu tinha elaborado uma ficha de avaliação do evento. Mais tarde, por volta das 18h50min., encontrei com Lauro na escola, entramos na sala do segundo colegial e explicamos que faríamos uma autoavaliação do evento, dissemos aos alunos que eles iriam avaliar o evento como um todo inclusive a atuação deles no Sarau. Alguns alunos questionaram dizendo: “Ah, não professora, eu não gosto disso, dê a nota a senhora mesma!!!”. Conversamos com eles e explicamos que nos queríamos saber a opinião deles, porque a nossa nota em relação ao Sarau já tínhamos formulado, mas, para nós, era importante saber o que eles pensaram sobre o evento, o que poderíamos mudar para o próximo e como eles se viram enquanto atuantes nesse processo de ensino-aprendizagem, afinal eles eram 97 alunos.

A segunda história nos deixou intrigados porque, ao contá-la, ficamos nos perguntando o que tanto incomodou quando falamos em autoavaliação? Por que será que se autoavaliar parece tão difícil? Quando paramos para pensar certas questões que envolvem a prática da avaliação, neste caso da autoavaliação, pensamos que o que falta é dar oportunidade aos alunos de praticarem o ato de se autoavaliarem, provavelmente poucos já tiveram a oportunidade de realizar tal atividade, talvez advenha daí a dificuldade em realizar a tarefa.

Outro ponto que ficamos pensando é que autoavaliar é assumir suas “falhas” e, dessa forma, tornar-se responsável pela sua própria aprendizagem; é dividir responsabilidades e cumpri-las quando conhecemos e fazemos parte do processo somos corresponsáveis por tudo que venha a ocorrer. Quando analisamos a atividade da autoavaliação, relembramos o que Mendez (2002) fala sobre o valor do diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Ao realizarmos essa atividade, fizemos uso do diálogo, após o Sarau e até mesmo antes. Quando conversávamos sobre o evento, acreditávamos que o diálogo tivesse permeado todo o nosso trabalho. Para esse autor, o diálogo deve basear-se no respeito mútuo e compartilhado, isto é, entendido como forma de conhecimento. É provável que a falta de diálogo dentro dos ambientes de aprendizagem faça com que os alunos se sintam menos à vontade para realizar uma

autoavaliação, no nosso caso, acreditamos que todos estavam se sentindo parte do diálogo estabelecido em sala de aula, mas talvez alguns alunos, por algum motivo, não.

O nosso pensamento de completude, de acharmos que os alunos aprendem do mesmo jeito e que todos iriam gostar, ainda faz parte de nossa prática como professores. Contudo, ao refletirmos sobre esse sentimento de que os estudantes deveriam gostar da atividade proposta, vemos a importância do contar a experiência com a autoavaliação, para que possamos refletir e entender a nossa prática profissional.

5.3 História de aprendizagem: nosso aluno engenheiro

A última história a ser contada foi um fato que ocorreu dias antes do Sarau. Essa história tem como protagonista principal um aluno do primeiro colegial, que tinha como tarefa principal confeccionar um barco que seria usado na apresentação da sua turma.

No dia 27 de outubro, dois dias antes do Evento, Sarau, os alunos estavam muito agitados e ansiosos. Quando chegamos à escola por volta das 18h20min, um dos alunos do primeiro colegial correu até nós e disse: “professores falta o barco, como vamos fazer, não vai dar tempo”. Então falamos para terem calma que daria tempo, sim, começaríamos naquele dia e terminaríamos no outro. Explicamos que tinha que ser assim mesmo, porque não tínhamos onde guardar o barco, se ficasse pronto com muita antecedência. Naquele dia, começamos o projeto e a confecção do barco. Reuniram no pátio da escola sete alunos, não demos *pitacos* no projeto, apenas arrumamos o material e apresentamos uma ideia e saímos, pois tinha que dar aula. Entre um horário e outro passávamos por lá e dava uma olhadinha e perguntávamos se precisavam de alguma coisa. No final da aula, daquele dia, o barco estava quase pronto, iríamos finalizar no outro dia, porque precisávamos dos bambus. No dia 28, quando chegamos com o material para finalizar, o projeto já estava lá, eles haviam buscado os bambus e começaram a montagem do barco. No final ficou lindo, bem feito e verdadeiro projeto de engenharia. O aluno que tinha organizado todo o trabalho nos disse: “Viu só eu consegui, a senhora tem um engenheiro na sala de aula, vocês gostaram?” Ficamos radiante com o trabalho e lógico que respondemos que tinha ficado ótimo, perfeito e que ele merecia nota mil. O aluno ficou muito feliz e saiu sorridente pelo corredor.

A história “Nosso aluno engenheiro” nos fez entender o quanto foi importante para ele desenvolver aquele projeto do barco e ao final vê-lo concretizado com sucesso. Ao dar autonomia para nossos alunos realizarem as tarefas, neste caso da construção do barco, compreendemos que o conhecimento adquirido naquele trabalho colaborativo, significou uma construção de conhecimento que ultrapassou as barreiras da sala de aula e

despertou no aluno um sentimento de querer ir além. Diríamos que esse tipo de aprendizagem proporcionada pela atividade Sarau contribuiu para, o que Paulo Freire (2000, 2008) tanto ressalta nas suas obras, uma “Educação libertadora”. Para esse autor, o homem é agente de mudanças e, acima de tudo, responsável pela sua própria Educação. “Ninguém educa Ninguém” (FREIRE, 2008). Essa experiência nos fez refletir nas possibilidades que são por vezes tiradas dos alunos por falta de práticas educativas que de fato despertem nos educandos a criatividade e o interesse pela busca do conhecimento.

5.4 A experiência dos alunos se avaliando

Com o objetivo de analisar a experiência dos alunos com a autoavaliação que eles fizeram sobre o desempenho deles na atividade de Sarau, fizemos um resumo das respostas fornecidas pelos alunos. Esse resumo contém os pontos positivos e negativos do ponto de vista dos alunos, além da justificativa final, a qual eles deveria explicar porque merecia tal nota.

A partir disso, no intuito de valorizar a atividade de Sarau, oportunizar um *feedback* imediato para os alunos e analisar as respostas textuais dos alunos, utilizamos a imagem correspondente às nuvens de palavras criadas a partir da ferramenta *Wordle*TM.

Com base no texto que fornecemos, a ferramenta cria nuvens de palavras que aparecem mais frequentemente no texto de origem. Podemos ajustar as nuvens com diferentes fontes, *layouts* e esquema de cores.

Das respostas apresentadas para a elaboração da autoavaliação, construímos uma *wordle*. A partir da randomização, isto é, a combinação das palavras pela ferramenta de forma aleatória e incerta, destacamos as palavras (**Ajudou – Colaborou – Participação – Empenho – Ativo – Alunos**).

Figura 2. *Wordle* elaborada a partir dos comentários da autoavaliação dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores (2015) por meio da ferramenta *Wordle*™

De acordo com a autoavaliação dos alunos e com as palavras destacadas pela *wordle* foram importantes para reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem e também para refletirmos sobre nossa prática docente.

Ao observamos a *wordle* e refletirmos sobre ela, retomamos tudo o que vivenciamos durante o ano letivo, para nós, professores das turmas, a experiência com Sarau sendo um instrumento de avaliação foi muito produtivo. Por meio dela, promovemos a aprendizagem colaborativa Dillenbourg (1999), como podemos perceber as palavras **PARTICIPAÇÃO** e **COLABOROU**, destacadas e centralizadas na nuvem. Assim, acreditamos que o conhecimento da disciplina de Literatura Brasileira foi compartilhado por todos os envolvidos na atividade de forma dinâmica e interativa, no momento da apresentação das atividades artísticas.

Ao retomarmos as palavras **PARTICIPAÇÃO, EMPENHO, ATIVO e ALUNOS**, reforçamos o nosso pensamento de que o ensino não ficou centralizado nas figuras dos professores, na verdade, sentimo-nos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, isto é, incentivávamos a “habilidade de se responsabilizarem pela atividade” (TINZMANN *et al.*, 1990). A palavra destacada **AJUDOU** reforça toda essa ideia, pois nosso contexto era bastante heterogêneo. Acreditamos, também, que conseguimos cumprir com os objetivos da atividade, como podemos perceber pela palavra **BEM**, porque os alunos desenvolveram a atividade satisfatoriamente, além de aprenderem uns com os outros.

Propusemos a autoavaliação como forma de entender como a atividade foi percebida na visão dos alunos, visto que a aprendizagem era o foco, sendo assim, entender como eles vivenciaram essa aprendizagem e como eles perceberam as interações no grupo foi de suma importância para futuras práticas avaliativas. A partir dos

comentários dos alunos e das apreciações, poderemos repensar e refletir aspectos importantes da avaliação afim de que possamos corrigir desacertos e tropeços que ocorrerem no decorrer da atividade.

Considerações, mas não finais...

Ao analisarmos a autoavaliação que os alunos fizeram e dos colegas, percebemos o quanto fomos ingênuos ao pensar que eles não seriam capazes de ter uma postura crítica acerca do aprendizado, isto é, os alunos não só foram capazes de avaliar, como tiveram um posicionamento crítico em relação a vários pontos que envolveram a atividade. Outra coisa que observamos foi a maturidade com que realizaram a avaliação, de uma forma geral, eles assumiram os erros que cometeram e também reconheceram o esforço que tiveram.

Retomando a nossa pergunta de pesquisa: Quais são as implicações da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem a partir da atividade de Sarau?

Acreditamos que parte dessa forma de agir em relação à avaliação se deva ao diálogo que fomos construindo ao longo da atividade, que foi desenvolvida durante todo o ano. Antes da avaliação, conversamos com todos e dissemos que aquela proposta de atividade avaliativa, agregada com o instrumento de autoavaliação, nos ajudaria a pensar nosso próximo Sarau e que era muito importante saber o ponto de vista de todos. O diálogo em nosso entendimento foi a ponte de tudo. Paulo Freire (2008) dentro da sua concepção humanista aponta o diálogo como forma de construção e mudança para a Educação.

Acreditamos em uma abordagem de avaliação diferente para os alunos, na qual o centro dessa avaliação fosse ele e sua aprendizagem, pensamos em algo que fosse mais dinâmico e significativo, no qual prevalecesse a participação integrada e que a aprendizagem fosse estabelecida entre os pares, isto é, um ajudando o outro. Ao relermos as histórias e refletirmos sobre as palavras destacadas na *wordle*, acreditamos que conseguimos alcançar o que propomos, porque houve colaboração e interação. As dificuldades foram resolvidas em conjunto, quando nós não sabíamos como resolver, os alunos apresentavam sugestões. Acreditamos também que, durante esse processo, nós, professores, deixamos de ser o centro, apenas orientávamos, deixamos para eles entender o processo de “aprender a aprender”.

Enfim, além do aspecto do corrigir falhas e desacertos outro ponto de suma importância se deve ao fato de que, por meio da autoavaliação, os alunos puderam sentir-se donos de sua própria aprendizagem o que seria uma prática de Educação emancipatória (PAULO FREIRE, 2009) que nos convida a uma reflexão sobre sua possibilidade.

Referências

MÉNDEZ, J. M. M. A. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRAIG, C. J.; HUBER, J. Relational Reverberations: Shaping and Reshaping Narrative Inquire in the Mist of Stories Lives and Contexts. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of Narrative Inquiry**: Mapping a Methodology. California: Sage Publications, 2007.

DALBE, A.; ALEMIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3140/2954>> Acesso em: 26 jul. 2015.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

DILLENBOURG, P. Introduction: What Do You Mean By Collaborative Learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches**. Amsterdam: Pergamon, 1999. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research**: living by words. London; Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FORNER, D. S. G. **Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental**: entendimento dos pais, professores e alunos. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mito & Desafio uma perspectiva construtivista**. 39 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 4, n. 55, p. 304-334, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2728/2681>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

MORAES, D. A. F. de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. Avaliação na Educação Básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, p. 82-103, 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1759/1759.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2015.

SUASSUMA, L.; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2466/2419>> Acesso em: 26 jul. 2015.

TINZMANN, M. B. *et al.* **What is collaborative classroom?** 1990. Disponível em: <http://www2.ku.edu/~onlineacademy/academymodules/a402/support/xpages/a402b0_20400.html>. Acesso em: 26 jul. 2011.

WEBER. S. S. F. **Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-12-21T192416Z-1203/Publico/SONIAWEBER.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and Identity**. Cambridge University Press: New York, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2001.