

# A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR A PARTIR DO LÉXICO DOS ALUNOS<sup>1</sup>

Melissa Heberle<sup>2</sup>

**Resumo:** Em relação à avaliação da aprendizagem, além do pensamento dos educadores, faz-se necessário que se conheça também o que pensam os alunos sobre o tema. Com base nas ideias de teóricos como Álvarez Méndez (2002), Esteban (2000) e Santos (2003), realizou-se pesquisa com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Ibirubá, sobre suas impressões acerca do tema da avaliação. Percebeu-se que as situações avaliativas vivenciadas estão ligadas à realização de provas para a obtenção de notas. Os dados coletados também podem evidenciar uma visão dos processos de avaliação intimamente ligada a aspectos de julgamento (por parte dos professores) e de desempenho (dos alunos), sem necessariamente considerar a avaliação como um processo mais amplo do ensino.

**Palavras-chave:** Avaliação. Aprendizagem. Alunos.

## EVALUATION OF LEARNING: A VIEW FROM THE LEXICON OF STUDENTS

**Abstract:** Regarding the evaluation of learning, beyond the thought of educators, it is necessary to know also what the students think about the subject. Based on the ideas of theorists like Álvarez Méndez (2002), Esteban (2000) and Santos (2003), a search with the students of Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (FIRS), Campus Ibirubá was realized about their views on the subject of evaluation. The evaluation situations experienced are linked to the testing to obtain notes. The collected data also can show an overview of the evaluation processes closely linked to aspects of judgment (teachers) and performance (the students), without necessarily considering the evaluation as a broader process of education.

**Keywords:** Evaluation. Learning. Students.

---

1 Artigo oriundo da disciplina Processos de Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, ministrada pela professora Dra. Marli Teresinha Quartieri e pelas professoras portuguesas Dra. Nélia Maria Pontes Amado e Dra. Susana Paula Graça Carreira, semestre B/2013.

2 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Câmpus Lajeado. Mestra em Letras – Estudos da Linguagem, realizou Aperfeiçoamento em Psicopedagogia e é licenciada em Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas. melissaheberle@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A questão da avaliação vem, continuamente, ocupando os espaços de discussão nas instituições de ensino, dada a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, além da opinião dos educadores e gestores educacionais, faz-se necessário que se conheça também o pensamento dos alunos sobre os processos avaliativos. De posse de tais informações, debater o tema da avaliação é fundamental.

No presente estudo serão levantadas, primeiramente, questões teóricas a respeito da avaliação na educação, as quais embasaram a realização de pesquisa com um grupo de alunos. Em seguida, será apresentada a análise dos dados coletados, revelando o pensamento discente acerca da avaliação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para Esteban (2000), a avaliação, apesar de ser considerada uma prática indispensável na educação, ainda é um tema polêmico. A autora relata que a crítica existente aos mecanismos de avaliação frequentemente utilizados na sala de aula evidencia a necessidade de se refletir sobre o processo de avaliação, por meio da elaboração e consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas. Segundo ela, vive-se um momento de construção de propostas para reorganização do cotidiano da escola, no qual a avaliação tem papel significativo.

Também de acordo com a autora, no entanto, o olhar para essas novas alternativas no campo da avaliação “precisa estar atento aos discursos e às práticas para evitar que a perspectiva *técnica* continue colocando na sombra a perspectiva *ética*” (ESTEBAN, 2000, p. 10).

Nesse contexto, Santos (2003) comenta sobre a pressão da sociedade e dos dirigentes educacionais que recai sobre o papel do professor durante a realização de sua atividade profissional. Por isso, a autora sugere o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os educadores, baseado na elaboração de um significado comum para a avaliação, na divisão de tarefas e na necessidade de apoio entre os participantes desse processo. Esse trabalho colaborativo permitiria a reelaboração do currículo por parte dos professores, por meio da definição coletiva de prioridades e objetivos. Em consonância com o que afirma Esteban (2000), a autora também relaciona a avaliação a uma questão ética, que envolve responsabilidades partilhadas e emancipadas.

Na esteira do que afirmam as autoras Esteban (2000) e Santos (2003), Álvarez Méndez (2002, p. 36) contribui mencionando que “uma *boa* avaliação torna boa a atividade de ensino e *boa* a atividade de aprendizagem”. Dessa forma, segundo o autor, pode ser estabelecida uma relação de simetria e equilíbrio entre todos os componentes que formam o currículo, o qual constitui, por sua vez, o meio, o tempo e o espaço para as trocas de saberes; e no qual as aprendizagens são desenvolvidas de forma colaborativa e solidária.

Ainda de acordo com Álvarez Méndez (2002), quem aprende tem muito o que falar a respeito do que aprende e da forma como o faz, sem que sobre ele repouse constantemente o olhar de julgamento do avaliador. O autor comenta:

Por esse caminho, podemos chegar a descobrir a qualidade do aprendido e a qualidade do modo pelo qual o aluno aprende, as dificuldades que encontra e a natureza das mesmas, a profundidade e a consistência do aprendido, bem como a capacidade geradora para novas aprendizagens daquilo que hoje damos por aprendido apenas tendo ouvido e tendo estudado em um texto. Essa é a avaliação que considera o valor agregado do ensino como indicador válido da qualidade da educação (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 37).

Assim, segundo as palavras do autor, ouvindo-se o que o aluno tem a dizer sobre o processo de avaliação (dificuldades encontradas, modo pelo qual aprende, profundidade do conhecimento adquirido, capacidade de novas aprendizagens) é que se consegue mensurar a qualidade do ensino.

### **3 METODOLOGIA**

Partindo-se das concepções até aqui apresentadas, realizou-se pesquisa, por meio da análise de questionário respondido pelos alunos da turma do 1º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Ibirubá, com o objetivo de constatar suas impressões acerca do tema da avaliação. Cabe esclarecer que o Curso Técnico em Informática é desenvolvido em três anos, nos turnos da manhã e da tarde, e tem por objetivo capacitar profissionais para atuarem na área da informática para que, uma vez inseridos no mercado de trabalho, possam realizar serviços de qualidade nessa área.

Assim, cada aluno respondeu, de forma escrita, a somente um questionamento aberto: “Quando ouves falar de avaliação, qual a primeira ideia que te vem à cabeça?”. Aos alunos foi dada a opção de se identificarem ou não no questionário entregue. A faixa etária abrangida foi dos 13 aos 15 anos.

### **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Das 22 respostas coletadas com a realização da pesquisa, os termos lexicais mais frequentes foram: “estudar” (12 alunos) e “prova” (10 alunos). As palavras “nota”, “conteúdos”, “conhecimento” e “tempo” foram, cada uma delas, citadas por três alunos. O vocábulo “dificuldade” foi mencionado por apenas dois alunos.

Esse levantamento do léxico utilizado pela turma mostra, inicialmente, que uma das primeiras ideias que os alunos associam à temática da avaliação é o fato de precisarem “estudar”, como um dever, muito provavelmente para uma “prova”. As outras palavras, embora com menor ocorrência, não deixam de pertencer ao mesmo campo semântico de “prova” (nota, conteúdo, conhecimento, tempo, dificuldade). Assim, a prova estaria entre os mecanismos de avaliação mais lembrados pelos alunos.

Analisando-se as informações obtidas, é possível também verificar que os processos de avaliação podem implicar em questões **emocionais**, sendo associados a diferentes sentimentos por muitos alunos, o que pode ser ilustrado por declarações como “ah, mais uma prova para estudar e me preocupar, que droga”; “eu me preocupo”; “geralmente fico desesperada mesmo”; “nervosismo”; “ai, meu Deus”; e “vish, me ferrei”. Ou ainda: “não (penso) como uma prova, desespero” e “mas na verdade nem me preocupo muito”.

As afirmações revelam que a avaliação pode despertar nos alunos as mais variadas emoções e sensações, a saber: pressão, preocupação, desespero, nervosismo, desinteresse, fracasso. Nesse sentido, é importante que essas questões emotivas, psicológicas sejam trabalhadas em sala de aula, a fim de que os alunos aprendam a lidar com a situação da avaliação da melhor maneira possível. Para isso, controlar as emoções é uma habilidade essencial.

Além das questões emotivas, fazem-se presentes respostas que remetem a questões **comportamentais e atitudinais** em relação à avaliação: “tento imaginar as questões, os conteúdos”; “fico antecipando o tipo de assunto abordado, vejo se tenho domínio o suficiente para falar sobre isso”; “passo a maior parte do tempo reclamando por mais uma prova a ter que estudar”; “tenho que me comportar, prestar muita atenção” e “tenho que me dedicar”. Nesse sentido, há alunos que relatam as ações necessárias para se obter bom desempenho em situação de avaliação: “passar horas revendo o caderno”; “me preparar”; “dormir menos” e “estudar na noite anterior à prova, nada de jogar”.

Como se pode ver, nesse caso, são múltiplos os comportamentos adotados pelos alunos em situações de avaliação. O importante, aqui, é que se tenha o cuidado de verificar que determinadas posturas podem levar ao sucesso ou fracasso escolar. Cabe ao professor orientar seus alunos de forma que compreendam que o hábito do estudo deve ser contínuo, visando à aprendizagem, e não somente ocorrer em datas que antecedem a prova, buscando apenas uma nota satisfatória.

A leitura dos questionários respondidos também pode revelar o que os alunos entendem por **objetivos ou metas** da avaliação: “ganhar algum benefício com o que você aprendeu”; “para poder ir bem e conseguir passar, pois irá definir meu futuro”; “para ver o que você aprendeu sobre tal conteúdo; chance de provar para si o que aprendeu”; “preciso ir bem”; “para no final atingir as metas” e “para poder tirar uma nota boa”. Em relação aos alunos que fizeram menção a alguma forma de avaliação em especial, o instrumento citado foi a prova. O termo “trabalhos” foi utilizado por um aluno apenas.

Assim, da mesma forma que o professor deve ter claras as metas que deseja atingir com a utilização de alguma metodologia para ensinar determinado conteúdo e para constatar a sua efetiva aprendizagem por parte do aluno, também esse último precisa compreender os verdadeiros objetivos da avaliação, entendendo-a como uma forma de autoavaliação. Para tanto, é importante também que o discente seja informado, desde o início do processo educativo, sobre os objetivos propostos para aquela situação de aprendizagem.

Dentre as respostas que chamam a atenção está a do aluno A1:

Nota. Infelizmente, o sistema utilizado na maioria das escolas brasileiras é com base na nota. Por consequência disso, há a possibilidade da ocorrência de uma **injustiça** com algum aluno bom (considerando valores morais e éticos), por ventura de **certa dificuldade que esse aluno apresente em alguma matéria** (A1, grifo nosso, anexo 01).

O aluno revela a preocupação com a ocorrência de alguma injustiça em um sistema de avaliação baseado apenas na nota. Em relação a isso, Hadji (2001), citando o teórico Jean Cardinet, destaca que o desempenho do aluno em um exame não constitui um fato ou dado concreto para se atribuir o seu valor escolar. O desempenho do aluno é, sim, produto tanto das circunstâncias (interação com o professor na sala de aula, em uma situação social na qual habilidades são exigidas em um exame) quanto do próprio aluno (de seu valor social). Assim, o autor estabelece que o desempenho observado constitui uma função que apresenta muitas variáveis.

Outras respostas podem revelar ainda o entendimento dos alunos de que o processo de avaliação pode ocorrer de outras formas, não somente por meio de uma prova: “Penso em uma **forma de mostrar o que sei, não necessariamente em uma prova**” (A2, grifo nosso); “Quando ouço falar em avaliação a primeira coisa que penso é que preciso ir bem, **independentemente do tipo que seja a avaliação**” (A3, grifo nosso).

Em relação ao tipo de avaliação, Hadji (2001) comenta que a ideia de avaliação compreendida como uma medida do desempenho dos estudantes está enraizada na mente de professores e alunos. Já Álvarez Méndez (2002) acrescenta que os exames, se bem elaborados, podem ser utilizados na avaliação, porém não podem constituir os únicos instrumentos desse processo, tampouco devem condicionar a aprendizagem e orientar o currículo e o ensino: “Não podemos perder de vista que os exames, qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende” (p. 36). Ainda de acordo com o autor, aquele que ensina precisa aprender *com e sobre* sua prática e aquele que aprende precisa continuar aprendendo de forma constante, estimulando e consolidando seu aperfeiçoamento.

Santos (2003) atenta para o fato de que, com as transformações sociais, novos desafios e exigências se impõem às instituições educacionais, e apresenta a necessidade de se avaliar competências. A pesquisadora conceitua competência como um saber em ação, desenvolvido apenas por meio de situações desafiadoras, complexas, que devem ser proporcionadas pelo professor. Dessa forma, a avaliação por competências constitui um processo de regulação da vivência dos alunos durante a experiência da aprendizagem.

Outras afirmações interessantes dos alunos encontradas na leitura dos questionários são as seguintes: “algo que será **julgado** em alguém dentro de determinados **padrões preestabelecidos para determinar algo ou supor algo**, sendo que pode ocorrer de várias formas” (A4); “já penso nas horas que vou estudar e **me programo para isso, mas não funciona** (A5); “**penso em estudar, mas até o dia anterior à prova isso quase nunca acontece**” (A6); “como vou administrar o meu tempo, já que **gosto muito de gastar meu tempo com outras**

**coisas**” (A7, grifos nossos). As respostas, nesse caso, apontam para uma visão pessimista da avaliação escolar, possivelmente devido a experiências negativas vivenciadas em relação a provas e exames.

Nesse sentido, Garcia (2000, p. 41), postula que “o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas”, uma vez que os alunos estudam apenas para ter um bom resultado em determinado teste, utilizando a técnica de memorização de respostas consideradas corretas pelo professor. E, com a adoção de tal metodologia, a aula não privilegia a discussão, as diferentes interpretações, a dúvida, a pluralidade de ideias. “A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias”.

É importante salientar que, além da prova, o professor pode lançar mão de um variado leque de possibilidades para realizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos, que incluem a produção de relatórios, portfólios, apresentações orais, observações, trabalhos em grupo, questionamentos ao final da aula, entre outros. Essa utilização de instrumentos diversificados na avaliação é que poderá permitir uma constatação mais efetiva da construção do conhecimento do aluno.

## 5 CONCLUSÃO

De forma geral, observa-se que os alunos da turma analisada demonstram, em diferentes níveis, preocupações e uma postura madura no que tange à questão da avaliação. Percebe-se que as situações avaliativas vivenciadas podem estar ligadas, em sua grande maioria, à realização de provas para a obtenção de notas, apesar de os alunos não considerarem esse como o único instrumento por meio do qual gostariam de ser avaliados, ou mesmo terem a consciência de que ele não é o mais adequado para determinadas situações. As respostas dadas também podem evidenciar uma visão dos processos de avaliação intimamente ligada a aspectos de julgamento (por parte dos professores) e de desempenho (dos alunos), sem necessariamente conectá-los à avaliação como um todo (processo, metodologia, avanços, desempenho do educador, entre outros).

Em relação à perspectiva do aluno sobre a avaliação, Esteban (2000) questiona a possibilidade de que, ao se compreender as relações entre o fracasso escolar e a avaliação e a conseqüente percepção da avaliação como responsável pelo resultado do educando, poderia existir escola sem avaliação. A autora comenta que certamente os alunos responderiam a indagação, pelo menos num primeiro momento, de forma afirmativa:

A inexistência da avaliação permitiria que elas e eles não tivessem que deixar de brincar ou sair com os amigos e amigas para passar um bom tempo do dia ‘estudando’; evitaria os castigos e broncas decorrentes das notas baixas; eliminaria o trabalho de decorar uma porção de coisas, para as quais não encontram o menor sentido e que certamente serão esquecidas no dia seguinte; ou o trabalho inútil de preparar a ‘cola’; reduziria angústias e sofrimentos. Faria a escola mais feliz (ESTEBAN, 2000, p. 09).

Por outro lado, apesar de todas essas facilidades que a ausência de avaliação poderia trazer para os alunos, nem todos poderiam pensar assim e alguns alunos certamente exigiriam algum tipo de valoração ou reconhecimento de mérito.

Sobre os professores, Hadji (2001) relata que, justamente por reconhecerem a necessidade de realização de algum tipo de avaliação durante o processo educativo, muitos se esforçam no sentido de realizar uma avaliação mais eficaz, que contribua de fato com o progresso do aluno. No entanto, a maioria dos docentes ainda vê a avaliação como um “peso”, um “freio”, até mesmo como um tempo perdido.

É exatamente devido a todo o exposto que se faz necessária, entre os educadores, a adoção de uma pedagogia dinâmica, que contemple a utilização de diferentes instrumentos avaliativos e que apresente objetivos claros para o processo de aprendizagem. Assim, será possível atingir o tão sonhado patamar de uma avaliação essencialmente formativa.

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel; CHAVES, Magda S (tradução). **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Atmed, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000. p. 07-28. 142 p.
- GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000. p. 29-49. 142 p.
- HADJI, Charles; RAMOS, Patricia C (tradução). **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS, Leonor. Avaliar competências: uma tarefa impossível? In: **Educação e matemática**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2003.