

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

CAMILA LOPES MARQUES

Autoavaliação no 1º ciclo: potencialidades e desafios

Belo Horizonte

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

CAMILA LOPES MARQUES

Autoavaliação no 1º ciclo: potencialidades e desafios

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador (a): Profa. M.^a Aliene Araújo Villaça

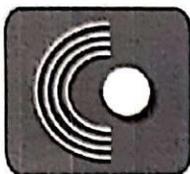
Belo Horizonte

2019

| | |
|-------|---|
| M357a | <p data-bbox="505 1140 1312 1262">Marques, Camila Lopes , 1985- Autoavaliação no 1º ciclo [manuscrito] : potencialidades e desafios/ Camila Lopes Marques. - Belo Horizonte, 2019. 77 f., il.</p> <p data-bbox="521 1293 1289 1383">Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Aliene Araújo Villaça</p> <p data-bbox="488 1453 1325 1543">1. Educação. 2. Autoavaliação. 3. Alfabetização. 3. Ensino fundamental. I. Título. II. Villaça, Aliene Araújo III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> |
|-------|---|

CDD- 371.144

Catálogo na Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO VIGÉSIMO CINCOTRABALHO FINAL DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**Autoavaliação no 1º ciclo: potencialidades e desafios**”, do(a) aluno(a) **Camila Lopes Marques**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Aliene Araújo Villaça (orientadora) e Flávia Cristina Duarte Pôssas Grossi. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Camila Lopes Marques
Camila Lopes Marques

Registro na UFMG: 2018749247

Aliene Araújo Villaça
Professor(a) Orientador(a)

Flávia Cristina Duarte Pôssas Grossi
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

Dedico este trabalho aos meus pais, com amor e gratidão, por tudo que fizeram por mim ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, Pai misericordioso, que me abençoou durante mais esta trajetória.

Agradeço aos meus pais Carlos e Valéria e ao meu irmão Pedro, sem vocês nenhuma conquista tem sentido.

À Érica minha parceira de trabalho, por seu apoio incondicional durante todo o ano. É um privilégio dividir a docência com você.

Aos meus amigos que me acompanharam durante todo o curso. Principalmente a Andréa e Débora, que me auxiliaram nos estudos e trabalhos em grupos.

Agradeço a professora Aliene Araújo Villaça, que orientou a realização desse trabalho colocando seus conhecimentos à disposição durante a sua elaboração.

Agradeço principalmente, aos meus educandos, é uma honra poder aprender todos os dias com vocês.

A avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

Cipriano Carlos Luckesi

RESUMO

A presente pesquisa discute a prática da autoavaliação, a partir do relato de uma experiência desenvolvida com alunos de uma turma do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O trabalho teve por objetivos investigar as potencialidades e os desafios da prática da autoavaliação, durante o processo inicial da alfabetização. A partir da contribuição de diversos autores e da análise das experiências autoavaliativas implementadas com os estudantes, constatou-se o potencial da autoavaliação para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem e ensino, para o protagonismo do educando em seu processo formativo, bem como para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos discentes e o planejamento de estratégias pedagógicas eficazes. A autoavaliação apresenta-se como uma metodologia que possibilita ao educando analisar de forma crítica o seu desenvolvimento, bem como a sua conduta durante todo o processo de aprendizagem e ensino. Objetiva-se, com esta prática, uma análise diagnóstica, processual e contínua do desenvolvimento do educando. Desenvolver a autoavaliação pressupõe, ademais, modificar a concepção do papel do educando no processo de aprendizagem e ensino e, por conseguinte, exige do professor a constante readequação dos tempos e práticas pedagógicas, a partir da escuta da autoavaliação de seus alunos. Assim, a autoavaliação configura-se, também, como um desafio para os atores envolvidos na dinâmica das aprendizagens: alunos e professores. A pesquisa conclui que é imprescindível que o aprendiz participe da sua avaliação, com vistas à potencialização de seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Autoavaliação; Avaliação e Alfabetização; Processos de Aprendizagem e Ensino.

ABSTRACT

This research discusses the practice of self-assessment, based on the report of an experience developed with students from a 2nd grade elementary school class at Rede Municipal de Belo Horizonte. The objective of this work was to investigate the potentialities and challenges of self-assessment practice during the initial literacy process. Based on the contribution of several authors and the analysis of the self-assessment experiences implemented with the students, it was noticed the potential of self-assessment for the improvement of the learning and teaching process, for the learner's protagonism in its formative process, as well as for the diagnosis of students' learning difficulties and the planning of effective pedagogical strategies. Self-assessment is presented as a methodology that enables the student to critically analyze their development, as well as their conduct throughout the learning and teaching process. The aim of this practice is a diagnostic, procedural and continuous analysis of the student's development. Developing self-assessment also requires changing the conception of the student's role in the learning and teaching process and, therefore, demands from the teacher the constant readjustment of pedagogical times and practices, based on listening to the self-assessment of his students. Thus, self-assessment is also a challenge for the actors involved in the learning dynamics: students and teachers. The research concludes that it is essential that the learner co-participates in their assessment, with the objective to improve their learning process.

Keywords: Self Assessment; Assessment and Literacy; Learning and Teaching Processes.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----------|
| Figura 1- Dinâmica do espelho | 31 |
| Figura 2- Atividade curti ou não curti..... | 32 |
| Figura 3- Questionário: como é a minha relação com os meus colegas? | 38 |
| Figura 4- Questionário de desempenho nas atividades escolares | 46 |
| Figura 5- Leitura compartilhada | 52 |
| Figura 6- Auto me avaliei e agora? | 65 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 12 |
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 18 |
| 2.1 A ressignificação da avaliação na práxis educativa..... | 18 |
| 2.2 O educando como protagonista do processo de aprendizagem e ensino | 21 |
| 3 METODOLOGIA..... | 24 |
| 3.1 Caracterização do campo e sujeitos da pesquisa..... | 25 |
| 3.1.1 <i>A Escola Municipal Israel Pinheiro</i> | 25 |
| 3.1.2 <i>Caracterização da turma do 2º ano do 1º ciclo da E. M. Israel Pinheiro</i> | 27 |
| 3.2 Descrição das atividades do plano de ação..... | 29 |
| 4 DESENVOLVIMENTO..... | 33 |
| 4.1 Registro autoavaliativo coletivo..... | 33 |
| 4.2 Questionário: como é a minha relação com os meus colegas?..... | 37 |
| 4.3 Dinâmica de grupo: espelho, espelho meu, que tipo de aluno sou?..... | 43 |
| 4.4 Dinâmica: Curti ou não curtir?..... | 46 |
| 4.5 Entrevista: “auto me avaliei”. E agora?..... | 62 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 67 |
| 6 REFERÊNCIAS..... | 71 |
| 7 ANEXO..... | 77 |
| 7.1 Formulário de autorização para uso de relatos e imagens..... | 77 |

APRESENTAÇÃO

Iniciei o curso de magistério, Normal, em 2002, para atuar na Educação Infantil. Estudava no período noturno e durante a tarde trabalhava como auxiliar do maternal, numa escola de Educação Infantil. No primeiro semestre de 2004, ingressei no curso de Pedagogia e concluí o magistério no segundo semestre deste mesmo ano.

Durante a graduação, fiz alguns estágios extracurriculares, dentre estes, atuei de julho de 2006 a dezembro de 2007, como estagiária do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação. Nesta oportunidade, pude conhecer a proposta de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte e ampliar de forma significativa os meus conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e letramento. Decidi que depois de formada iria tentar o concurso de professora municipal da rede de Belo Horizonte.

Conclui o curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em 2008 e, logo no ano seguinte, ingressei como docente na Escola Estadual Coronel Vicente Torres, permanecendo até dezembro de 2011. Nessa escola, a experiência da docência se estendeu ao Projeto Escola de Tempo Integral¹ e à atuação como Especialista em Educação Básica, na função de supervisora pedagógica.

Na função de supervisora, participei da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica: *“Alfabetização no tempo certo/Implementação dos CBC”*², da elaboração do Plano Político Pedagógico da escola e do processo de avaliação de desempenho da equipe de professores. Ampliei também os meus conhecimentos acerca da matriz curricular da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e das matrizes de referências das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave), da

¹ A política de educação Integral e Integrada, estabelecida pelo Decreto Estadual nº 47.227/17, visa à ampliação da jornada de atendimento dos estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais. As escolas do Ensino Fundamental adotam um Currículo, que expande a carga horária mínima em 20 horas semanais, no contra turno.

² O programa de Intervenção Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais atendendo a Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9, realizou encontros de formação destinados à capacitação dos especialistas das escolas. Como supervisora, participei do “Encontro da Equipe Regional e dos Professores do 5º Ano do Ciclo Complementar e PAV – I/Anos Iniciais realizado no período de 08 a 12 de agosto de 2011”.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), e do Programa de Avaliação da Alfabetização em Minas Gerais (Proalfa).

Em 2010, desempenhei na Escola Estadual Pedro II a função de orientadora no curso de Gestão de Pequenas Empresas do Programa de Educação Profissional EJA Subsequente (PEP), realizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

A docência nesse curso profissionalizante, noturno, foi uma experiência pedagógica enriquecedora, que me exigiu buscar métodos de ensino aprendizagem, mais estimulantes, pois a maioria dos discentes trabalhava até oito horas, antes do período de aula. Visando estimular a participação dos alunos, organizei feiras e exposições, criei páginas de internet, utilizava com frequência dinâmicas de grupos e aulas com programas específicos da área financeira e de recursos humanos.

Em março de 2012, assumi o cargo de professora municipal de 1º e 2º ciclos da Prefeitura de Belo Horizonte e, em abril de 2013, fui nomeada professora de Educação Básica da Polícia Militar de Minas Gerais. Ao retornar à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, busquei encontrar outras possibilidades metodológicas, que também estimulassem a participação dos alunos, e que fosse adequada a sua faixa etária.

Atuo há seis anos como professora, do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental no Colégio Tiradentes, na unidade Argentino Madeira.

No segundo turno, trabalho há sete anos na Escola Municipal Israel Pinheiro. Nessa escola, a proposta de organização do trabalho docente pressupõe a continuidade do grupo de professores que atuam numa turma durante os três anos de duração do ciclo de formação. Objetiva-se com essa organização, garantir a continuidade do processo de formação dos estudantes, que se consolida no último ano de cada ciclo, momento no qual se dá a avaliação da aprendizagem para fins de promoção.

Concluí com duas turmas esse processo de alfabetização. E neste ano de 2019, permaneci na função de professora regente da turma, com a qual iniciei o trabalho em 2018 e que irei concluir no final de 2020.

Participei do processo seletivo para o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e escolhi a temática da autoavaliação como objeto de pesquisa, por acreditar que a adoção de instrumentos avaliativos de acompanhamento qualitativo do desenvolvimento dos educandos contribuem para a melhoria das condições de ensino e de aprendizagens.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, o estudo aqui apresentando pretende contribuir para o necessário debate sobre os processos avaliativos nos anos iniciais do ensino fundamental e a participação ativa dos estudantes no mesmo. A escuta cuidadosa e constante da autoavaliação das crianças aponta, para o professor, novos caminhos e novas estratégias e motiva os estudantes a atuarem como protagonistas em seus processos de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa a prática da autoavaliação desenvolvida com educandos do 2º ano do 1º ciclo³, da Escola Municipal Israel Pinheiro.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) organiza o seu tempo escolar por ciclos de idade de formação e aprendizagem. O ciclo é “uma proposta de reformulação da estrutura escolar, que sustenta um processo contínuo, constituído pelas atividades de ensino e as atividades necessárias para a aprendizagem.” (LIMA, 2000, p. 6) Como evidencia a autora Lima, a organização em ciclos, exige que a avaliação do processo de aprendizagem e ensino tenha uma dimensão formadora:

A avaliação é o primeiro eixo do processo de escolarização a ser alterado pela implantação de ciclos: a modificação do tempo escolar descola o papel da avaliação tradicional, ou seja, da avaliação que serve para determinar a progressão ou retenção para uma dimensão formadora. (LIMA, 2000, p. 23)

A estrutura em ciclos de formação demanda um método avaliativo que forneça uma análise diagnóstica, processual e contínua do desenvolvimento dos educandos. A avaliação neste sentido, não se destina a determinar a aprovação ou reprovação do educando, pois o “processo de aprendizagem vivido por ele é um processo progressivo, de construções sucessivas com chances de superação das defasagens anteriores⁴.” (GIUSTA, 1999, p. 27)

³ Art. 2º O Ensino Fundamental Regular da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte organizar-se-á em três ciclos de formação e aprendizagem, com duração de três anos cada, assim estruturados:

I - 1º Ciclo - Ciclo da Infância - próprio da alfabetização, na perspectiva do letramento e do numeramento, correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 6 aos 8/9 anos .

II - 2º Ciclo - Ciclo da Pré-adolescência - próprio do aprimoramento da leitura, da escrita, da oralidade e da resolução de problemas como bases para a formação do pensamento conceitual, correspondente ao 4º, 5º e 6º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 9 aos 11/12 anos.

III - 3º Ciclo - Ciclo da Adolescência - próprio da consolidação do pensamento conceitual, correspondente ao 7º, 8º e 9º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 12 aos 14/15 anos.

⁴ “§ 1º Prosseguirão seus estudos, no ano seguinte ao ciclo, os estudantes do 1º e 2º anos do 1º Ciclo que, mesmo após o resultado final, permanecerem com pontuação inferior a 60% do total anual em qualquer disciplina.”

A avaliação possui, portanto, um caráter formativo e tem por objetivo diagnosticar os níveis de aprendizagem dos educandos, para orientar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

A seção III da Portaria SMED nº 317/2014 da Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte explicita os princípios pedagógicos que devem nortear a avaliação no Ensino Fundamental:

Art. 11. A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental Regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos deverá pautar-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

I - processos de avaliação da aprendizagem de caráter formativo, investigativo, processual e contínuo, como recurso para diagnosticar os níveis de conhecimentos, monitorar a evolução do aprendizado e elaborar registros consistentes das dificuldades e avanços observados, visando aprimorar o planejamento docente e a organização do trabalho pedagógico;

II - avaliação da aprendizagem por meio de instrumentos diversificados como forma de assegurar a equidade e reduzir as desigualdades educacionais;

III - processos de avaliação diagnóstica como recurso para promover o redimensionamento das práticas pedagógicas docentes; [...] (BELO HORIZONTE, 2014)

Atuar como docente do ciclo de alfabetização e acompanhar as turmas durante os três anos de duração do ciclo, me apontou que utilizar apenas métodos avaliativos, que priorizam análises quantitativas do desempenho dos educandos, não atende às minhas demandas pedagógicas. Necessito desenvolver uma prática avaliativa que envolva os alunos no processo de aprendizagem e ensino e que me aponte alternativas eficientes, para sanar as diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos.

Optei por investigar as potencialidades e desafios da autoavaliação, por considerar que esta metodologia avaliativa pode me fornecer informações detalhadas e individuais do desenvolvimento de cada educando. Busco, dessa forma, identificar quais habilidades e capacidades os discentes já consolidaram, bem como, quais são as suas dificuldades de aprendizagem.

Acredito que a prática autoavaliativa pode me fornecer subsídios para analisar quais são as atividades e metodologias mais adequadas às necessidades de aprendizagens dos meus educandos e me permitir aprimorar minha prática docente.

Para os desdobramentos deste estudo, os objetivos específicos são: elaborar instrumentos autoavaliativos adequados para alunos em processo de alfabetização,

identificar as mudanças de comportamento dos alunos decorrentes dessa prática e analisar quais são os possíveis caminhos metodológicos e didáticos para o próximo ano letivo.

As hipóteses da pesquisa são que desenvolver a autoavaliação pode estimular o envolvimento e a autonomia dos educandos com o seu processo de aprendizagem e ensino; possibilitar a identificação dos conhecimentos e novos comportamentos que adquiriram durante esse processo, além de evidenciar suas dificuldades de aprendizagem. Como consequência dessa maior participação, o estudo aponta, também, a redução dos casos de indisciplina escolar.

O presente trabalho decorre da análise dos resultados obtidos na pesquisa de intervenção realizada por meio dos métodos de observação participante, questionários, entrevistas semiestruturadas, roda de conversas e dinâmicas de grupo.

As análises empreendidas nesse trabalho têm como principais fundamentações teóricas a conceituação e caracterização da avaliação segundo Luckesi (1988; 2000; 2005), Dalben (2005), Rodrigues (2009), Hoffmann, Barlow (2006), Demo (1999) e Haydt (2002); as reflexões sobre as finalidades e objetivos dos instrumentos avaliativos realizadas por Libâneo (2010) e a conceituação de competências e capacidades segundo Perrenoud (1998).

A pesquisa bibliográfica contou, ainda, com a análise de documentos oficiais tais como as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Operacionais para a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, dentre outras, portarias e resoluções municipais, também subsidiam as reflexões realizadas nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A resignificação da avaliação na práxis educativa

A avaliação, no sentido etimológico⁵ da palavra, significa mensurar o valor de algo. Barlow (2006, p.12) destaca que a avaliação pode significar “a ação de fazer aparecer o valor de um indivíduo ou objeto”.

O ato de avaliar é, dessa forma, algo comum e inerente ao convívio social. Segundo Dalben “seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p.66), todos os indivíduos realizam hodiernamente diversas avaliações. Nesse contexto, a avaliação se baseia na comparação do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido.

É inegável que a avaliação está presente em todas as práticas sociais. Mas ao que se refere a sua função no contexto do processo de ensino aprendizagem é primordial compreender o seu caráter intencional e indissociável ao planejamento.

Como explicita Luckesi:

A avaliação da aprendizagem, deste modo, nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando. (LUCKESI, 2000 p.6).

Nesse sentido, a avaliação é compreendida como o conjunto de metodologias e instrumentos de acompanhamento dos objetivos estabelecidos no plano de ensino. Busca-se com esta, monitorar o desenvolvimento e a consolidação das competências⁶ almejadas no planejamento.

⁵ Segundo Luckesi - o termo **avaliar** tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer "dar valor a...". Porém, o conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação..." (LUCKESI, 1998, p. 6)

⁶ “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

No texto introdutório da coletânea “Desafios da formação - Proposições Curriculares para as Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte” pode-se identificar qual é a concepção de avaliação adotada:

A avaliação passa a ser um processo contínuo porque o importante não é apenas a aprendizagem que já ocorreu, mas aquela que está no processo de construção. Os erros das crianças possibilitam compreender como elas pensam e a partir daí ampliar suas formas de pensar, portanto a avaliação é também um diagnóstico para se definir as intervenções pedagógicas necessárias, e não um instrumento definido ou definidor apenas do que a criança sabe ou não sabe. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 22)

Percebe-se que a avaliação descrita neste documento, não é vista como um instrumento utilizado para mensurar a aquisição dos conhecimentos e classificar a aptidão dos educandos. Como esclarece Luckesi, “a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento”. (LUCKESI, 2000, p. 7)

Haydt (2002) explica a diferença entre os termos avaliar, testar e medir. Segundo a autora a avaliação é mais abrangente, pois testar significa “verificar um desempenho através de situações organizadas” e medir consiste em “descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo”. Já a “a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos.” (HAYDT, 2002, p. 10)

Pode-se compreender que a avaliação ocorre quando há a análise e interpretação dos resultados obtidos. Como Demo (1999) preleciona:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.01).

Os autores Rodrigues e Silva ressaltam que a avaliação deve possibilitar a análise do processo de aprendizagem e ensino e fornecer informações que viabilizem o seu aperfeiçoamento:

[...] permite ao professor detectar as falhas em sua prática, possibilitando o replanejamento constante das atividades escolares com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Por outro lado, também possibilita aos alunos a detecção dos pontos que precisam ser melhorados. (RODRIGUES; SILVA, 2009, p. 41)

A avaliação contínua e processual orienta a seleção de práticas que visam atender os objetivos educativos estabelecidos. Ela também é imprescindível para uma organização eficiente da sequência de utilização dessas práticas. Uma sequência coerente permite o educando estabelecer conexões entre os vários conhecimentos estudados.

A avaliação contínua e cumulativa é determinada no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no inciso V, alínea a, no qual se pode ler:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...] (BRASIL, 1996)

A avaliação, nesse sentido, orienta os docentes e os possibilitam identificar qual deve ser o seu objeto de ensino, quais são as metodologias necessárias para alcançá-los, e como ele deve organizar as suas práticas de ensino.

A luz dos resultados obtidos nessa avaliação contínua, as práticas didático-metodológicas propostas não são estanques, há uma interligação, para que haja um processo contínuo de aprendizagem e para que cada prática possa servir como suporte na aquisição de novos conhecimentos. Intenciona-se dessa forma, uma educação integral.

O texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conceitua a educação integral:

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017, p. 14)

A avaliação neste sentido, não se destina a mensurar a aquisição de conteúdos, e sim a mapear quais são as necessidades de aprendizagem dos educandos. Isto

porque, os processos educativos atualmente objetivam a formação de competências e habilidades significativas ao sujeito e a sociedade.

2.2 O educando como protagonista do processo de aprendizagem e ensino

A proposta educativa adotada pela rede municipal de Belo Horizonte leva em consideração o sujeito que se pretende educar e as suas vivências em seu contexto sociocultural.

O inciso VIII do Art. 36 da Resolução CME/BH nº 02/2019 determina que os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelas instituições de ensino devem considerar “*a centralidade do estudante no processo educacional.*” (BELO HORIZONTE, 2019, grifo meu).

Há a compreensão de que o educando deve ser o sujeito do processo de ensino e, portanto, não é possível realizar um planejamento antes da sondagem dos conhecimentos que este já possui. O planejamento, neste sentido inicia-se a partir dos resultados obtidos, no diagnóstico dos conhecimentos do educando.

Segundo Luckesi (2005):

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2005, p. 81)

A avaliação inicia-se antes do planejamento, para fornecer-lhe os subsídios necessários a sua construção, conforme o contexto de aprendizagem.

O parágrafo 4º do Art. 27 da Resolução CME/BH nº 02/2019 estabelece que a “avaliação contínua e diagnóstica deve direcionar a tomada de decisões relativa ao planejamento do trabalho pedagógico”. (BELO HORIZONTE, 2019)

Não há nesse novo contexto educacional o período de avaliação, pois esta se faz presente durante todo o processo. Após a avaliação diagnóstica e início do trabalho pedagógico, a avaliação passa ter a função de monitoramento dos avanços alcançados

pelo educando, mediante as metodologias de ensino utilizadas. Durante o processo ela também respalda a resignificação dessas metodologias, quando constatadas dificuldades de aprendizagem.

Libâneo (1994) explicita que esta avaliação constante do processo é importante tanto para fornecer informações sobre a aprendizagem dos discentes, quanto para respaldar a análise da prática docente. Ele afirma que a avaliação, nesse sentido é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Na concepção de avaliação expressa nas Diretrizes Operacionais para a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o aluno é visto como o protagonista do processo de aprendizagem e ensino. E este, por sua vez, é compreendido como o processo de aprimoramento de habilidades e capacidades do indivíduo.

A avaliação adequada a essa visão do processo de aprendizagem e ensino, busca informações que possibilitem traçar estratégias didático-metodológicas que viabilizem a concretização dos objetivos de aprendizagens traçados no plano de ensino.

Há, nesse sentido, a mudança na finalidade da avaliação, como esclarece Souza (2005):

A avaliação assume sua finalidade formativa, caracterizando-se como procedimento de individualização e instrumento para a diferenciação dos percursos de formação, ao possibilitar que os professores melhor compreendam e mais efetivamente se pronunciem acerca das conquistas e dificuldades dos educandos e, ainda, ao favorecer que estes disponham de indicadores que lhes permitam determinar onde estão e do que necessitam para continuar aprendendo. (SOUZA, 2005, p. 73)

É primordial que os docentes incluam em sua práxis, instrumentos avaliativos, que propiciam ao educando analisar de forma crítica o seu percurso individual de aprendizagem.

A autoavaliação possibilita que o sujeito reflita como foi o seu desempenho durante as atividades, bem como, identifique os novos conhecimentos e habilidades que adquiriu ao realizar tais tarefas.

Segundo determinação do § 4º Art. 25 da Resolução CME/BH nº 02/2019:

§ 4º - Os múltiplos instrumentos e estratégias de avaliação visam possibilitar análise das habilidades e competências desenvolvidas, considerando:

I - o respeito ao ritmo próprio do estudante;

II - a contribuição para a aprendizagem, visando à formação de cidadão consciente, crítico e confiante de sua capacidade e potencial;

III- o fomento à participação do estudante no próprio processo de aprendizagem.

Ao tomar consciência dos progressos, que ocorreram em seu desenvolvimento, o discente pode se motivar a dedicar-se com maior intensidade aos estudos. É possível também, que a partir dessa reflexão, ele reconheça as dificuldades de aprendizagem que apresentou durante o processo. Esse mapeamento permitirá ao professor reavaliar os métodos de ensino-aprendizagem utilizados, e irá respaldar as adequações necessárias, para atender as demandas e características individuais dos educandos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de intervenção pedagógica foi desenvolvida com educandos do 2º ano do 1º ciclo, numa escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no período de 22 de abril a 30 de setembro de 2019.

Conforme a autora Magda Floriana Damiani (2013), as pesquisas do tipo de intervenção pedagógica:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI. et. al, 2013)

Ao longo da pesquisa, foram implementadas cinco atividades autoavaliativas a fim de identificar as contribuições resultantes dessa práxis no processo de aprendizagem e ensino dos educandos⁷.

Atuo como docente, nesta turma, desde o ano de 2018 e visando obter um diagnóstico qualitativo e individual do processo de aquisição de habilidades e competências dos educandos, bem como das suas dificuldades de aprendizagem, busquei desenvolver instrumentos autoavaliativos adequados para alunos em processo de alfabetização.

Durante essa pesquisa, utilizei a abordagem da pesquisa qualitativa (BODGAN & BILKEN, 1994) e como instrumento de produção de dados, utilizei a observação participante, questionários, entrevistas semi-estruturadas, roda de conversas e dinâmicas de grupo.

Conforme esclarece Mônico (2017), “um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo.” (MÔNICO. et. al, 2017, p. 3)

Analiso e apresento neste trabalho o processo autoavaliativo de alunos, com os quais trabalho desde o ano de 2018. Busquei dar voz a esses sujeitos. Os permiti dizer como se vêm enquanto educandos e durante esse processo, por diversas vezes, me deparei com o meu reflexo enquanto docente. Relato, portanto, uma prática na qual estou inserida.

⁷ Os responsáveis legais pelos educandos assinaram um termo autorizando a participação, o uso de imagem e sua divulgação nesta pesquisa.

3.1 Caracterização do campo e sujeitos da pesquisa

3.1.1 A Escola Municipal Israel Pinheiro



A Escola Municipal Israel Pinheiro localiza-se no bairro Alto Vera Cruz, na região leste da cidade de Belo Horizonte, no estado Minas Gerais.

Integra a Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Ensino, e nesse ano de 2019, têm matriculados 1.135 alunos (mil cento e trinta e cinco alunos) da Educação Infantil (a partir de três anos), primeiro, segundo e terceiro ciclos de idade de formação e da modalidade EJA – Educação de Jovens Adultos no noturno. Na escola, há uma turma do Programa de Aceleração de Estudos: Geração Ativa, que objetiva a correção da distorção idade/série de alunos fora da faixa etária. Esta turma, conforme normaliza a Portaria Municipal SMED nº 107/2018. Destina-se aos estudantes alfabetizados, na faixa etária de 15 a 17 anos, completos até 31 de março, que tenham concluído o 6º ano e estejam matriculados no 7º, 8º ou 9º ano das escolas municipais. A distribuição de turmas por turno escolar é apresentada no quadro abaixo:

| Quadro de distribuição de turmas – 2019 | | | |
|---|------------------------|------------------|----------------------|
| TURNO | CICLO | ANO/ETAPA | Nº turmas |
| MANHÃ | Educação Infantil | 5 anos | 3 turmas |
| | Segundo ciclo | 4º e 5º anos | 3 turmas de cada ano |
| | Terceiro ciclo | 7º e 8º anos | 3 turmas de cada ano |
| | | 9º ano | 2 turmas |
| TARDE | Educação Infantil | 3 anos | 2 turmas |
| | | 4 anos | 3 turmas |
| | Primeiro ciclo | 1º, 2º e 3º anos | 3 turmas de cada ano |
| | Segundo ciclo | 6º ano | 4 turmas |
| | Programa Geração ativa | | 1 turma |
| NOTURNO | EJA | Alfabetização | 1 turma |
| | | Certificação | 3 turmas |

Dados coletados do SGE – Sistema de Gestão Escolar da Secretaria da Escola Municipal “Israel Pinheiro” em 11/02/19.

A EMIP, como é carinhosamente chamada por aqueles que dela fazem parte, iniciou suas atividades em 1976, com crianças da antiga “1ª a 4ª série”. A escola, no decorrer da sua história, construiu uma relação de intensa parceria com sua comunidade e conta com inúmeros projetos, tais como o Programa Escola Aberta⁸, a Escola Integrada⁹, o Projeto Adote um músico¹⁰, desenvolvido pela Guarda Municipal, a Oficina de Teatro de bonecos, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e um Projeto de Futebol, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Segurança Pública.

A escola participa, anualmente, de eventos da comunidade como a Semana do Livro Infantil, a Semana Paulo Freire¹¹ e da Caminhada pela Paz¹², organizadas pelo Centro Cultural Alto Vera Cruz. Existe um movimento de participação constante da escola na comunidade e a comunidade frequenta e se envolve nos eventos da escola.

Há também uma Rede Local articulada pelo Programa BH Cidadania, e coordenada pelo CRAS/Cruzeirinho – Centro de Referência da Assistência Social, onde são realizadas reuniões mensais com várias entidades da comunidade para identificar e pensar soluções coletivas para as demandas apresentadas, em especial às famílias de nossos alunos.

O Colegiado da EMIP se reúne para discutir e deliberar sobre assuntos do interesse da comunidade escolar e são realizadas duas Assembleias Escolares, no início e ao final do ano letivo. As reuniões de pais acontecem quatro vezes ao ano: no início do ano letivo são discutidas as normas da escola e apresentada a proposta

⁸ O Programa Escola Aberta implantado em 2004 oferece uma diversificada programação, durante todo o ano, aos sábados, domingos e turno da noite, em 173 escolas municipais da cidade de Belo Horizonte.

⁹ O programa Escola Integrada está presente na totalidade das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Durante o tempo que passam no contraturno escolar, os estudantes realizam atividades diversas que contribuem no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural.

¹⁰ O objetivo do projeto é oferecer oportunidades e ensino de música para adolescentes de comunidades com altos índices de vulnerabilidade social.

¹¹ A Lei nº 9313 de janeiro de 2007 cria no âmbito do Município de Belo Horizonte a Semana Paulo Freire, que é comemorada nos sete dias que antecedem o dia 19 de setembro.

¹² O Centro Cultural Alto Vera Cruz, em parceria com o Grupo Meninas de Sinhá, escolas municipais Israel Pinheiro e George Ricardo Salum, Centro de Referência da Assistência Social(CRAS) Alto Vera Cruz e os centros de saúde Alto Vera Cruz, Taquaril e Novo Horizonte promove a Caminhada pela Paz, que visa à interação entre a comunidade do bairro Alto Vera Cruz e seu entorno e tem como objetivo dar visibilidade aos grupos culturais e movimentos sociais atuantes no bairro.

pedagógica. Trimestralmente, as famílias recebem o boletim e são informadas sobre o desempenho escolar de seus filhos, bem como são discutidas estratégias coletivas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A Escola Municipal Israel Pinheiro tem uma área total construída de, aproximadamente, 10.000 m² assim distribuídos: 17 salas de aula, 2 laboratórios de informática, um laboratório de ciências, uma biblioteca, uma sala-cozinha para oficina de culinária, uma sala com dois ambientes para o Projeto de Intervenção Pedagógica¹³, uma sala com dois ambientes: um para a Escola Integrada e um para a Caixa Escolar¹⁴, uma sala para oficinas com alunos da Escola Integrada, um refeitório com, aproximadamente, 300 m², uma sala multiuso com computador, aparelho de data show e DVD, duas quadras cobertas: um ginásio e uma quadra com arquibancadas e dois vestiários para alunos.

O bloco administrativo é composto por uma sala para cada ambiente: Secretaria Escolar, Coordenação Pedagógica, sala dos professores, Direção, xérox e almoçarifado.

Para as crianças da Educação Infantil existe um prédio próprio e adaptado com quatro salas de aula, banheiros, uma sala para as educadoras, um depósito e uma área externa que funciona como parquinho onde são montados diariamente vários brinquedos para as crianças.

3.1.2 Caracterização da turma do 2º ano do 1º ciclo da E.M. Israel Pinheiro

A turma é composta por 21 educandos, sendo 11 meninas e 10 meninos. A maioria dos alunos está na faixa etária adequada para o 2º ano do 1º ciclo e tem entre 7 e 8 anos. Entretanto, 2 alunas foram retidas em anos anteriores, por infrequência escolar, e possuem 9 e 10 anos. Destes, 12 alunos já compunham esta turma no 1º

¹³ A portaria nº 278/2013 da Secretaria Municipal de Educação dispõe sobre os parâmetros para o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) destinado aos estudantes do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que apresentam baixo desempenho na aprendizagem.

¹⁴ Entidade de direito privado que recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica. Leis Municipais nº 3.726/84 e nº 10.380/12, Decreto Municipal nº 14.809/12 e Portaria SMED nº 073/12.

ano. Cinco vieram remanejados de uma turma que foi dissolvida, por possuir menos de 15 integrantes. E os 5 restantes, vieram transferidos de outra escola.

Os discentes residem próximos à escola e moram nas comunidades do Taquaril ou Alto Vera Cruz. Observa-se que no perfil familiar dos alunos há um predomínio de famílias numerosas¹⁵ e monoparentais. Segundo os dados obtidos durante essa pesquisa: quatro educandos moram com o pai, quatorze alunos residem com a mãe, três alunos moram com ambos, pai e mãe na mesma casa e uma das crianças, por intervenção do Conselho Tutelar, fica sob a responsabilidade de uma tia.

No que se refere ao domínio e aquisição do sistema de escrita, 8 alunos estão no nível alfabético¹⁶ e são capazes de ler palavras e frases curtas, mas ainda necessitam aprimorar a sua fluência e entonação na leitura de textos. A maioria das crianças está no nível silábico-alfabético,¹⁷ e 3s alunos são silábicos¹⁸.

Dentre as disciplinas, os alunos demonstram um maior interesse pelas aulas de matemática e constata-se que eles obtêm bons resultados nessa disciplina.

A aluna Lia¹⁹ possui surdez severa e é acompanhada por uma intérprete de libras. José realiza uma produção atípica dos sons da fala, pois comete omissões e substituições de fonemas. E embora a escola já tenha solicitado aos seus responsáveis, que buscassem uma avaliação com um fonoaudiólogo, não obtivemos nenhum retorno.

Onze alunos, da turma, participam do projeto Escola Integrada no contra turno e permanecem diariamente na escola das 8h às 17:30h.

¹⁵ Há alunos que possuem até 11 irmãos e muitos residem com avós, tios e primos.

¹⁶ Na “*hipótese alfabética*, o aprendiz compreende o princípio alfabético, percebendo unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente domina suas correspondências com os grafemas.” (BREGUNCI, Maria das Graças de Castro, 2014, Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>>.)

¹⁷ Na “*hipótese silábico-alfabética*, o aprendiz se encontra em transição entre níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra.” (BREGUNCI, Maria das Graças de Castro, 2014, Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>>.)

¹⁸ Na “*hipótese silábica*, o aprendiz percebe os sons das sílabas como segmentos da palavra a ser escrita, mas supõe que apenas uma letra pode representá-las graficamente, podendo ou não ter o valor sonoro convencional.” (BREGUNCI, Maria das Graças de Castro, 2014, Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>>.)

¹⁹ Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças.

3.2 Descrição das atividades do plano de ação.

Os métodos investigativos dessa pesquisa atendem às características das crianças que compõem a turma do 2º ano. A grande maioria ainda se encontra no início do seu processo de alfabetização, e não domina as habilidades necessárias, para produzir com autonomia, registros autoavaliativos por escrito.

Sendo assim, privilegiei atividades que possibilitam as avaliações orais dos educandos. E, posteriormente, realizei os registros dos pontos que julguei relevantes para esta investigação. Como esclarece Mônico (2017) “habitualmente recorre-se à Observação Participante com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo”, que permitem obter informação relevante para a investigação em causa”. (MÔNICO. et. al, 2017, p. 3)

As autoavaliações foram realizadas conforme o cronograma a seguir:

| | Período | Atividades |
|----------------------------------|---------------------------|---|
| Elaboração do plano de ação | 04/02 a 15/03 | Elaboração do projeto de pesquisa. |
| | 18/03 a 26/04 | Levantamento da fundamentação bibliográfica da pesquisa. |
| Desenvolvimento do plano de ação | 1ª autoavaliação 29/04 | Roda de conversa: O que é autoavaliação? Registro autoavaliativo coletivo. |
| | 2ª autoavaliação 28/06 | Questionário: como é a minha relação com os meus colegas? |
| | 3ª autoavaliação 14/08 | Dinâmica de grupo: espelho, espelho meu, que tipo de aluno sou? |
| | 4ª autoavaliação 30/09 | Questionário de desempenho nas atividades escolares Dinâmica: Curti ou não curtir? |
| | 5ª autoavaliação 09/10 | Entrevista: “auto me avaliei”. E agora? |

| | | |
|--|---------------|---|
| Desenvolvimento da Análise Crítica Pedagógica | 29/04 a 04/10 | Elaboração dos relatórios das atividades autoavaliativas. |
| | 07/10 a 25/10 | Análise dos resultados da pesquisa. |
| | 18/03 a 15/11 | Elaboração da Análise Crítica Pedagógica. |
| Apresentação do plano de ação | 18/11 a 29/11 | Elaboração da apresentação e defesa da Análise Crítica Pedagógica |

Iniciamos as autoavaliações com uma roda de conversas. Informei aos discentes que durante esse ano realizaríamos uma atividade avaliativa diferente, que se chama autoavaliação.

Os estudantes foram esclarecidos que numa autoavaliação cada aluno analisa o seu próprio comportamento e desempenho. As crianças se mostraram animadas e o aluno Kaique, disse que iria se “dar dez em tudo”. Esclareci que nas atividades autoavaliativas, que realizaríamos, eles não iriam se atribuir uma nota ou um conceito.

Disse que as autoavaliações seriam momentos em que eles poderiam falar, por exemplo: dentre os conteúdos estudados qual considera que aprendeu com maior facilidade, qual conteúdo sentiu dificuldade em compreender, qual atividade desenvolvida em sala achou mais prazerosa, qual não gostou de realizar, se há alguma atividade que não conseguiu desenvolver e quais foram às dificuldades que o impossibilitaram. Enquanto falava, praticamente todos, queriam responder ao mesmo tempo. Interrompi a roda e expliquei que precisávamos organizar as falas.

Levantei e desenhei na lousa uma tabela contendo os nomes de todos os alunos e três categorias de autoavaliação: participação **durante** as aulas, **comportamento** em sala e o que você **aprendeu** durante a primeira etapa.

Questionei cada aluno como ele classificava a sua participação durante as aulas. Estabeleci três níveis de avaliação: participo, não participo ou às vezes participo. Procedi de forma muito semelhante na avaliação do comportamento em sala. Os alunos deveriam responder: se comportam, não comportam ou se comportam apenas em

alguns momentos. Combinei que após a avaliação eles deveriam justificar as suas respostas. Já na categoria: “conteúdo que eles aprenderam”, não estabeleci critérios para as respostas.

Expliquei que estas atividades autoavaliativas seriam relatadas num trabalho que eu devia entregar na faculdade. Eles adoraram e disseram que “então era um exercício muito importante”. Neste momento, pedi autorização dos alunos para gravar as suas justificativas, pois em casa iria transcrever todas as suas falas.

O segundo momento autoavaliativo iniciou-se com a leitura do livro: “A arca de ninguém”²⁰. E teve por objetivo analisar como é a relação interpessoal dos educandos. Os alunos a partir da apreciação desse livro responderam um questionário²¹, contendo seis perguntas objetivas. Posteriormente, cada aluno me expôs individualmente, os argumentos que fundamentaram a sua autoavaliação.

A dinâmica do espelho, terceira atividade autoavaliativa, consiste numa técnica lúdica de conversação. Nesta, todos os alunos assentaram-se em roda e mostrei que levei uma “caixa mágica”. Expliquei que essa caixa tem o poder de revelar tudo o que os alunos fizeram durante as aulas da primeira etapa. Dentro da caixa, havia um espelho e quando cada aluno a abriu foi incentivado a dizer como se comportou durante as aulas. Essa dinâmica também foi filmada e posteriormente realizei os registros das informações mais relevantes, para as finalidades dessa análise crítica pedagógica.

Figura 1- Dinâmica do espelho em 14/08



Fonte: acervo da professora

²⁰ CALTABIANO, Mariana. **A arca de ninguém**. São Paulo: Scipione. 2006.

²¹ O questionário consta digitalizado na página 38.

Na quarta atividade, “Curti ou não curtir?”, os alunos autoavaliaram o seu desempenho nas disciplinas, eventos escolares e nas atividades desenvolvidas em sala. Elaborei um questionário²² listando as principais práticas pedagógicas realizadas nas duas primeiras etapas letivas. Os alunos deveriam indicar como avaliavam o seu desempenho colorindo os símbolos “curti” ou “não curtir”, utilizados nas redes sociais. Posteriormente, os alunos justificaram oralmente as suas avaliações. Tabulei e analisei os resultados quantitativos dessas avaliações. Já as justificativas orais foram escritas num caderno e analisadas em outro momento.

Figura 2 - Atividade curti ou não curti em 30/09



Fonte: acervo da professora

A culminância da pesquisa ocorreu com a atividade denominada: “Auto me avaliei. E agora?”. Realizei uma entrevista semiestruturada coletiva com os 22 alunos, a fim de levantar quais mudanças de comportamento e novos conhecimentos que o processo de autoavaliação os proporcionou, na visão deles.

²² O questionário encontra-se digitalizado na página 46.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1. Registro autoavaliativo coletivo

No dia 29 de abril de 2019, discutimos o conceito de autoavaliação numa roda de conversa e posteriormente desenvolvemos uma atividade autoavaliativa coletiva. Desenhei uma tabela no quadro e escrevi o nome de todos os educandos. Esta tabela foi subdividida em três colunas: “participação, comportamento e o que você aprendeu?”.

Perguntei a cada aluno como ele classificava a sua participação. Onze alunos afirmaram que participam de todas as atividades. Eles justificaram que gostam de estudar e que assim aprendem melhor os conteúdos. Seis alunos afirmaram que participam às vezes das aulas, e justificaram que não participam quando não sabem o conteúdo. Perguntei por que eles não me disseram que tinham dúvidas. Alguns justificaram que eram tímidos e tinham vergonha. Expliquei que não é necessário ter vergonha e os pedi para me dizer quando não compreendessem alguma explicação ou atividade. Uma aluna disse que

Hazel: não participo, porque não gosto de ir à escola todos os dias, queria ficar em casa brincando, mas meu pai não me deixa faltar”. (**Aula do dia** 29/04/2019)

Observa-se que os alunos que se consideram tímidos, apontam essa característica pessoal como um fator que os dificulta expor suas dúvidas e conseqüentemente prejudica a sua atuação nas atividades. A autora Vieira (2010) analisa os reflexos do comportamento tímido dos alunos:

No âmbito escolar, o tímido é o aluno que não perturba e não faz barulho, não causa problema de indisciplina para o professor, entretanto, não faz perguntas quando está com dúvida e dificilmente permite que o professor e demais colegas o ajude com os seus conhecimentos ou experiências. (VIEIRA, 2010, p. 42)

Os autores Ribeiro & Silva (2015) afirmam que o docente pode desenvolver um trabalho que estimule a construção da autonomia do aluno e que minimize os impactos negativos que a timidez pode acarretar no processo de aprendizagem e ensino, pois

A escola é o instrumento ideal para se trabalhar a autoconfiança, basta à realização de um trabalho direcionado para esse fim. Os educadores e

instituições têm capacidade de sobra para realizar esse trabalho, basta à conscientização do que é timidez, dos males que causam e do dever do educador com seus alunos e com a sociedade. (RIBEIRO & SILVA, 2015, p. 8)

Embasada nestes autores, acredito que a prática da autoavaliação no cotidiano escolar, pode auxiliar os alunos tímidos a trabalhar a sua autoconfiança. Ao realizar constantes autoavaliações, as crianças podem encontrar neste instrumento, em que eles são os avaliadores e que sua análise avaliativa não será submetida a julgamentos externos, subsídios para retirarem o receio do julgamento, se sentindo menos retraído e mais confiante para se expressarem. Essa prática pode em longo prazo, também trazer reflexos para que ele se sinta mais seguro, para se expressar em outros momentos durante as aulas.

Sobre o comportamento disciplinar, dois alunos disseram que tem um comportamento ruim, pois fazem bagunça. Dez afirmaram que tem um comportamento regular, pois conversam, não ficam quietos e fazem bagunça. Uma aluna disse que o seu comportamento é regular, porque ela às vezes não quer ficar quieta e nove classificaram que tem um bom comportamento durante as aulas.

A autora Rego (1996) esclarece que os parâmetros e regras disciplinares são importantes para a convivência entre os alunos e para a qualidade do processo de aprendizagem e ensino:

[...] a disciplina não é compreendida como mecanismo de repressão e controle, mas como um conjunto de parâmetros (elaborados pelos adultos ou em conjunto com os alunos, mas principalmente internalizados por todos), que devem ser obedecidos no contexto educativo, visando a uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. (REGO, 1996 p. 3)

Assim, esses alunos ao dizerem que “fazem” ou “não fazem bagunça”, demonstram ter internalizado esse conjunto de parâmetros, dentro de uma cultura, para aquela sala de aula, sobre o que é ou não ser indisciplinado.

Nas autoavaliações sobre os conhecimentos adquiridos a maioria dos alunos relataram que aprenderam a fazer adições e subtrações e afirmaram que gostam das aulas de matemática. Duas alunas disseram que estão aprendendo as palavras e que gostam quando realizamos atividades com caça-palavras. Outros dois gostam de escrever frases. Uma aluna, disse que nesse ano aprendeu a ler e que a parada

literária²³ é o seu momento favorito. Outra aluna afirmou que “não aprendeu nada, pois não gosta de fazer nada”. E um aluno justificou que também não gosta de fazer as atividades, pois “ele não aprende”.

Questionei ao aluno por que ele achava que não aprende? E ele disse que não sabe. Disse que o ajudaria mais durante as aulas. Ele permaneceu por um tempo parado me observando com um olhar atento, como se não acreditasse que eu fosse de fato auxiliá-lo, mas ele não fez nenhum comentário.²⁴

Dois alunos disseram que aprenderam “tudo” e que gostam de fazer provas. Pedi que eles exemplificassem o que aprenderam e eles me responderam: “aprendemos tudo que a senhora ensinou”.

No instante em que terminei de preencher o quadro, os meninos disseram que faltava o meu nome e que eles tinham que fazer a minha autoavaliação. Os expliquei novamente que autoavaliação é quando a própria pessoa se avalia. Eles disseram que, sendo assim, iriam me fazer as perguntas da minha autoavaliação.

Manuel gritou que ele seria o primeiro, e me perguntou se eu gostava de ser professora. Respondi que gosto e o perguntei como ele avaliava o meu desempenho. Ele respondeu que sou legal “porque sou boooooo²⁵”.

Em seguida, pedi que ele desse um exemplo de algo que faço em sala, que ele considera bom e algo que ele acha ruim. Ele disse que as aulas de matemática eram boas. Mas que escrevo frases muito grandes no quadro e que isso ele não gosta. Perguntei também se havia algo que ele gostaria que eu fizesse para melhorar as aulas.

Nesse momento, uma aluna o interrompeu e disse: “ele falou muito, já é a minha vez”. Ela novamente me perguntou se gosto de ser professora e em seguida questionou se havia algum aluno na sala, do qual eu não gostava. Respondi que gosto

²³ A parada literária é um projeto institucional implementado pela equipe pedagógica da EMIP no início deste ano de 2019. Este projeto estabelece que todas as pessoas que estão na escola (funcionários e alunos) devem quinzenalmente interromper, por vinte minutos, as suas tarefas diárias, para ler um livro literário.

²⁴ Esse aluno foi retirado do seu lar no ano de 2018 por problemas de violência doméstica por parte do seu pai e o alcoolismo da sua mãe. Neste ano ele está morando com a uma tia.

²⁵ O educando imitou meu tom de voz e balançou os braços como costume fazer. Tenho por hábito dizer que só os deixo fazerem algo fora do planejamento estabelecido, “porque sou boa”. Ele então me imitou e rindo olhou para a interprete da Lia.

de todos os alunos, mas que havia alguns comportamentos deles que eu não gosto. Citei exemplos: quando eles brigam, falam palavrão, gritam ou quando ficam “passeando” pela sala. Por fim ela me perguntou se eu gostaria de dar uma aula sobre a natureza, e de fazer uma horta falsa com garrafas pets. Eu disse que sim e que essa era uma boa sugestão²⁶.

O próximo aluno novamente perguntou se gosto de dar aula e disse que eu devia fazer mais “continhas” todos os dias e aumentar o tempo da aula de matemática. Ele também perguntou se eu gostei da partilha, que realizamos na páscoa²⁷. Respondi que gostei e perguntei o que ele achava desta atividade. Ele disse que a partilha é muito boa.

A última aluna me questionou se eu gosto quando eles ficam quietos. Respondi que sim e perguntei por que às vezes eles não ficavam. Ela riu e disse que isso eu tinha que perguntar para os outros alunos. Eles a interromperam falando que ela também fazia muita bagunça. Quando as discussões sobre a bagunça cessaram, perguntei se havia alguma atividade que não praticávamos durante as aulas, mas que ela gostaria de realizar. Ela respondeu que podíamos fazer dobraduras, como por exemplo, barquinhos de papel.

Não realizei de fato uma autoavaliação do meu trabalho. Mas considero que este momento enriqueceu a atividade proposta. Embora, esta atividade não tenha sido prevista no meu planejamento. Durante a minha “autoavaliação” os alunos trouxeram algumas sugestões importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, pude perceber que foi um momento de troca entre os alunos, em que o dialogo se fez presente. Quando o aluno também me coloca como aquela que tem que responder uma autoavaliação, ele nos dá indícios que compreendeu a proposta e que me insere no grupo, como uma pessoa que também precisa de autoavaliação.

Outro ponto, que essa discussão suscita é sobre os alunos que dizem não saber nada, ou que não aprendem. Na maioria desses casos, o aluno acaba por carregar a concepção, imposta, muita das vezes pela própria escola, que para aprender, basta a

²⁶ A escola possui uma horta que os meninos cuidam no horário da escola integrada. Conversei com a professora de Ciências e ela planejou uma aula com a turma nesse espaço.

²⁷ Na segunda-feira após a páscoa cada professora recebe uma “panhoca” e dois litros de suco de uva, para repartir entre os alunos e conversar sobre a importância da comunhão e o sentido cristão da celebração da páscoa.

simples ação de ficar quieto, ouvir as aulas e fazer os registros. Assim, como nos afirma Charlot (2013) o próprio aluno é responsabilizado pelas dificuldades em aprender. E no caso, do aluno que não acredita que é função da professora auxiliá-lo, isso nos torna mais visível.

E isso nos alerta para o que Carvalho (2015) afirma, de que nas escolas, as crianças com dificuldades são silenciadas, e tal ação, pode levar às formas de rebeldia por parte dessas crianças que acabam por acreditar que a escola não é lugar de aprender, o que as gera a angústia por não se sentirem confortáveis naquele espaço. Além disso, a autora afirma que “a escola não gesta somente a dificuldade de aprendizagem e, no limite promove o fracasso, a escola interfere na subjetividade do sujeito, ela molda o sujeito numa situação de angústia que não se sabe o que isso pode imputar no futuro dessas crianças” (p.18).

4.2 Questionário: como é a minha relação com os meus colegas?

Quarta-feira, dia 08 de maio de 2019. Lemos o livro “A arca de ninguém”²⁸ e realizamos posteriormente, um debate para identificar e analisar o tema, abordado neste livro.

No debate os alunos concluíram que os animais brigavam e não queriam ficar juntos na arca, porque eram diferentes. Questionei se eles também tinham problemas para conviver com os colegas da sala. Todos concordaram que há problemas.

Eles apontaram que todas as brigas e discussões em nossa sala, são relacionadas à falta de material escolar. Segundo eles, se todos tivessem o material completo, “ninguém andaria pela sala a procura de empréstimos” e “não haveria discussão entre os colegas, que pegam o material sem pedir, e aqueles que não emprestam o seu material”. Vários alunos relataram que são proibidos pelos pais de emprestar o seu material, mas que os colegas não os entendem e por isso eles brigam.

²⁸ O livro “A arca de ninguém” é integrante da coleção dó.ré.mi.fá, escrito pela autora Mariana Caltabiano, ilustrado por Patrícia Lima, e publicado pela editora Saraiva.

Os alunos concluíram que se o “prefeito tivesse mandado o material para todo mundo, não teriam brigas na sala²⁹”.

Após essa roda de conversas os alunos preencheram o questionário a seguir, composto por seis questões objetivas, que analisam a sua relação com os seus pares.

Figura 3- Questionário: como é a minha relação com os meus colegas?

Autoavaliação

ISRAEL PINHEIRO

NOME: _____ DATA: 08/05/19

1- VOCÊ BRIGA FÍSICAMENTE COM OS SEUS COLEGAS?

() NUNCA (X) JÁ BRIGUEI () BRIGO MUITO

2- VOCÊ JÁ XINGOU ALGUM DOS SEUS COLEGAS?

() SEMPRE CONVERSO (X) JÁ DISCUTI () DISCUTO BASTANTE

3- VOCÊ É GENTIL COM OS COLEGAS?

(X) SIM () ÀS VEZES () NÃO

4- VOCÊ É GENEROSO COM OS COLEGAS?

(X) SIM () ÀS VEZES () NÃO

5- VOCÊ INCENTIVA O SEU COLEGA A:

(X) SER BOM ALUNO () FAZER BAGUNÇA

6- QUANDO TRABALHA EM GRUPO VOCÊ?

() ATRAPALHO OS COLEGAS (X) AJUDO () NÃO FAÇO NADA

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

A análise dos resultados obtidos neste questionário demonstra que nove alunos afirmaram que nunca brigaram fisicamente com colegas, que onze disseram que já se envolveram em brigas e apenas um aluno declarou que briga constantemente.

A aluna Graça justificou que já brigou porque ela é “barraqueira”³⁰. Disse que esse é o seu jeito e que não pode mudá-lo. Mas, que seus colegas não o aceitam, por isso ela briga. Afirmou também que, na maioria das vezes, ela briga para defender outra aluna, que segundo ela tem “problema de cabeça”³¹, e que é maltratada pelos colegas.

Segundo as autoavaliações, sete alunos já se envolveram em discussões, um discute bastante e dez resolvem os seus conflitos conversando. Três alunos não souberam responder essa questão.

²⁹ O material escolar distribuído pela prefeitura chegou no segundo semestre.

³⁰ Ao ser questionada a aluna não soube explicar o que significa ser “barraqueira”.

³¹ A aluna citada, embora apresente um desenvolvimento motor, cognitivo e de interação social diferente dos demais alunos, não possuiu nenhum laudo médico, que comprove essa afirmação da Graça.

Alguns alunos explicaram que se envolveram em brigas e discussões devido a apelidos colocados pelos colegas. Poliana relatou que já se envolveu em brigas por ter sido chamada de “feia”. Gilbert disse que é chamado de jacaré e Ryan de Japão. Todos relataram que não gostam dos apelidos e explicaram porque os colegas os chamam dessa forma. Segundo as crianças, o apelido jacaré faz referência ao tamanho da boca do Gilbert e Japão ao formato dos olhos do Ryan. Poliana declarou que se considera bonita e não vê razão para as ofensas dos colegas. Esses discentes afirmam que sentem raiva dos apelidos e por isso cometeram agressões.

A autora Sarzi (2013) esclarece que o bullying pode ser um fator que contribui com as dificuldades de aprendizagem dos alunos:

Ao correlacionar conceitualmente o *bullying* com as Dificuldades de Aprendizagem, bem como a partir do entendimento das palavras dos professores, podemos perceber o quanto a aprendizagem dos alunos está arraigada a sua motivação, autoestima e ao estabelecimento de vínculos dentro do espaço em que estuda. O que pode estar extremamente prejudicado quando se estabelecem práticas violentas contínuas contra esse aluno, no que tange a efetivação de sua aprendizagem. (SARZI, 2013, p.27.983)

Os apelidos pejorativos em ambiente escolar são classificados como uma forma verbal de Bullying³². Essa questão possui normalização específica no Brasil. A lei nº 13.185 sancionada pelo Congresso Nacional em 6 de novembro de 2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). O Art. 2º desta legislação define que comentários sistemáticos e apelidos pejorativos caracterizam-se como um ato de intimidação sistemática (Bullying). O Art. 5º estabelece que “é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (Bullying).”

Posteriormente, a constatação de que alguns alunos da sala se sentiam constrangidos com os apelidos atribuídos por seus colegas. Estudamos durante as aulas de história sobre a importância do nome para a identificação dos sujeitos.

³² De acordo com a Lei nº 13.185, “considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.” (BRASIL, 2015).

Paralelamente a este estudo, realizamos rodas de conversas sobre o respeito ao colega e quais são as consequências dos apelidos pejorativos para a convivência em grupo.

Ryan, um dos alunos que relatou sofrer com os apelidos, disse que não é amigo de nenhum colega da sala e contou que tem amigos imaginários, que lhe dão “lanches gostosos”. Sempre soube que Ryan tinha amigos imaginários.

Dias antes, ele estava conversando muito durante uma avaliação e fui a sua mesa. Perguntei com quem ele conversava. Ryan disse que falava com seus amigos. O chamei para conversarmos do lado de fora da sala. Lá solicitei que ele pedisse aos seus amigos, para esperar enquanto ele realizava a prova. E que combinasse de continuar a conversa durante o recreio. Depois da avaliação, poucos instantes antes deles saíram para o recreio, chamei o Ryan e perguntei se ele se ofendeu quando coloquei seus amigos do lado de fora. Ele me disse que não, pois “eles voltaram escondidos para a sala”.

Segundo a pesquisadora Velludo (2016), “os amigos imaginários são uma forma elaborada de faz de conta, tão presentes no cotidiano de seus criadores que eles podem, inclusive, assumir a função de companhia.” (VELLUDO, 2016, p. 2) Essa afirmação é pertinente na análise da autoavaliação do Ryan que afirmou não ser amigo de nenhum colega da sala, mas que admite ter amigos imaginários que o fazem companhia durante a aula.

A autora explica que a invenção de um amigo imaginário em alguns casos representa uma “resposta adaptativa de uma criança que esteja lidando com dificuldades em sua vida, já que a fantasia permite que ela lide com problemas emocionais e, em especial, com medos.” (VELLUDO, 2016, pág. 4) Esse argumento também pode se aplicar ao caso do Ryan, pois como já foi explicitado nesta pesquisa, ele foi retirado da casa dos seus pais e neste ano está se adaptando a morar com sua tia.

Os meninos relataram que a maioria das brigas ocorre no horário em que eles frequentam a Integrada³³. Já as meninas justificaram que brigam porque na sala existem dois grupos distintos: o “grupo das meninas” e o “grupo do Joh”.

O primeiro possui três regras: as integrantes não podem conversar com nenhum menino da sala e também não podem dar parte do seu lanche para eles. A terceira regra refere-se à função do grupo. Este se destina a realização diária de piqueniques durante o recreio. Dessa forma, a terceira regra determina que todas as integrantes devem dividir o seu lanche com as demais colegas.

Há quatro alunas da sala, que não integram esse grupo. Dentre essas, duas afirmam que não são aceitas, porque não levam lanche para a escola, e merendam na cantina. A aluna Poliana relatou que tem o desejo de fazer parte do grupo. Entretanto, “os seus pais não têm dinheiro, e não dá para ela levar lanche à escola”. A outra aluna que também lancha na cantina afirma que não deseja fazer parte desse grupo, e que não se importa por não ser uma integrante. A terceira aluna explicou que foi expulsa, pois segundo as líderes do grupo, ela dá lanches aos meninos. A quarta menina passa o horário do recreio com os alunos do primeiro ano.

As sete alunas do “grupo das meninas”, afirmam que gostam muito de ser integrantes e que concordam com as suas regras. Apenas a aluna Duda, acha que podia conversar com os meninos, mas não o faz, por medo de ser expulsa.

Dentre as alunas que não compõem o grupo, apenas a Poliana, conversa com os meninos. As outras concordam que meninas não devem ser amigas de meninos. Uma aluna disse que seu tio a proibiu de fazer amizade com meninos e que ela acha correta essa proibição. Mas ela não soube explicar porque concordava.

Além dos piqueniques e da regra de não conversar com os meninos, o grupo também se dedica a aprender alguns sinais de libras, para se comunicar com a aluna Lia que é surda. Entretanto, Lia durante a sua autoavaliação, disse por meio de sinais (traduzidos por sua intérprete), que compreende pouco o que as colegas dizem, e que gostaria que houvesse outros surdos na escola. Relatou também durante sua

³³ No Programa Escola Integrada, os estudantes no contraturno escolar realizam atividades desenvolvidas em oficinas.

autoavaliação, que gostou muito da festa, que ocorreu no ano anterior na ASMIG, Associação dos Surdos em Minas Gerais, pois lá “tinham muitos iguais a ela”.

Visando possibilitar aos educandos interagir de forma mais eficiente com a aluna Lia, eu e a interprete Érica reelaboramos os planos de aula incluindo o ensino dos sinais de libras para todos os educandos da sala.³⁴

O grupo do Joh é liderado pelo aluno Jonathan, e não possui regras. Este se destina a realização diária da brincadeira de pega-pega durante o recreio. Apenas dois alunos foram expulsos, pois segundo os meninos, eles agrediram outros colegas durante a brincadeira. Quando o Jonathan falta à aula, o aluno Emanuel, seu melhor amigo assume a liderança do grupo.

Fiquei curiosa e questionei como ocorreu a definição do líder Jonathan, pois esse aluno é extremamente tímido e introspectivo durante as aulas. Acredito que em decorrência ao seu problema de dicção, que acarreta na dificuldade da compreensão da sua fala. Os alunos disseram que ele é igual ao flash, e se tornou o líder, por ser o mais rápido da sala.

As alunas Janaína e Elis lideram o “grupo das meninas”, pois segundo explicação das colegas, são as únicas³⁵ da sala que já sabem ler e são mais espertas.

Ao analisar a sua postura com os demais colegas, sete crianças afirmaram que são gentis. Dez alunos avaliaram que às vezes são gentis, dois afirmaram que não são gentis e outros dois discentes não responderam essa questão. Treze colegas se consideram generosos. Sete avaliam que às vezes são generosos e apenas um, diz que não é generoso. Novamente eles citam que seus pais os proibiram de emprestar o material, para justificar a avaliação que fizeram da sua gentileza e generosidade com os colegas.

Quinze alunos responderam que incentivam os colegas a serem bons alunos e apenas um, disse que incentiva os demais a fazer bagunça durante as aulas. Ele justificou que faz bagunça, porque gosta muito de correr. Cinco alunos disseram que não podiam responder essa pergunta. Mas não apresentaram uma justificativa.

³⁴ No final desta pesquisa os alunos já conheciam diversos sinais e conseguiam dialogar melhor com a Lia.

³⁵ No mês de agosto oito alunos liam na sala.

Na questão que avalia a atuação dos alunos durante a realização dos trabalhos em grupos, a grande maioria, dezessete crianças, consideram que ajudam os colegas. Todos os alunos citam que ajudam à aluna Hazel e justificam que ela “precisa de auxílio”. Apenas um aluno disse que não faz nada durante as atividades em grupo. Ele disse que não gosta de fazer trabalhos.

4.3 Dinâmica de grupo: espelho, espelho meu, que tipo de aluno sou?

Dia 14 de agosto, realizamos a dinâmica do espelho. Expliquei aos alunos, que nesta atividade autoavaliativa, utilizaríamos uma “caixa mágica”, que tinha o poder de revelar tudo o que eles fizeram durante a primeira etapa.

Combinei com os educandos, que eles deveriam vir à frente do semicírculo, para participar da dinâmica. Acordamos também que era proibido dizer em voz alta, qual era o segredo da caixa mágica.

Ao narrar as revelações feitas pela “caixa mágica” dez alunos afirmaram que ela os descreveram como espertos ou inteligentes. A maioria justificou que são inteligentes porque aprenderam a ler.

Um aluno afirmou: “sou esperto. Por que sou bom em matemática. Faço todas as contas de mais e menos ‘rapidão’. E nem uso os dedos. E agora já ‘tô’ lendo algumas palavras.” Elis declarou: “aprendi a ler, agora posso saber de tudo. É só ler no livro, que já sei o que devo fazer. Não preciso mais esperar me dizerem.”

Uma aluna disse que aprende porque estuda em casa, e que gosta de aprender. Questionei se alguém a auxilia durante esses estudos. Ela disse que não, pois sua bisavó não sabe ler e escrever e que sua mãe não tem tempo, e nem paciência.

Durante a dinâmica do espelho, cinco educandos declararam que aprenderam “mais ou menos” os conteúdos estudados nas duas etapas letivas. A maioria deles disse que tem facilidade em aprender o que estudamos nas aulas de matemática, mas que tem dificuldades com os conteúdos de português. Uma aluna explicou: “acho difícil aprender a escrever, confundo as letras, mas os números conheço mais”.

Outro aluno relatou que as “continhas de mais são fáceis” e que ele as aprendeu rápido. Entretanto, as “continhas de menos” são mais difíceis. Disse também, que gostaria de aprender a ler, e que já está “quase conseguindo, mas ainda falta um pouquinho”.

Seis alunos relataram que segundo a caixa, eles não aprenderam nada nas duas primeiras etapas. Dois justificaram, que são tímidos e por isso não pedem auxílio. Uma aluna afirmou que não pede ajuda, porque “ela tem que aprender as coisas sozinha”. Outro, disse que não pediu, pois “não iria adiantar ninguém me ajudar, não aprendo mesmo”. Um aluno afirmou que pediu minha ajuda, mas que não o escutei. Conversei com ele, pedi desculpas por não ouvi-lo, quando precisou de mim. Propus que ele se assentasse mais próximo a minha mesa e ele aceitou.

Em seus relatos, dezoito alunos comentaram sobre as provas. Dentre esses, sete disseram que não gostam de fazer avaliações. Justificaram que elas são muito difíceis. Um aluno também disse que as considera difíceis, mas justificou que é por esse motivo que gosta de fazer provas, pois gosta de “fazer coisas difíceis”. Seis alunos gostam de realizar avaliações, e afirmam achá-las fáceis. Dois alunos argumentaram que “tem provas fáceis e umas que são difíceis” e que “nunca tem como saber antes, como elas vão ser”.

Ao avaliar seu comportamento durante a dinâmica, apenas um aluno disse que é “bonzinho, faz tudo, e é um menino inteligente”. Os demais se consideram “bagunceiros”, ou afirmaram que têm um “mau comportamento”. A maioria justificou que sai do lugar e conversa durante as atividades. Uma aluna explicou que conversa durante as aulas, porque tem muitas amigas.

Questionei um aluno sobre o que a caixa falou sobre o seu comportamento. Ele disse: “aí é o problema. Porque todo mundo sabe que eu faço bagunça mesmo, sou agitado.” Perguntei por que ele fazia bagunça. Ele abriu a caixa novamente, olhou, e quando a fechou disse: “ah... meninos não ficam bonzinhos. Ainda mais os espertos.”

Quando pedi outra aluna, para ver na caixa, como se comportava em sala. Ela olhou, movimentou os lábios, para os dois lados, fechou a caixa e disse: “desobediente”. Pedi que ela se explicasse. Ela falou que anda pela sala, vai às mesas

das colegas e que conversa. E explicou que não fica quieta porque acaba rápido as atividades.

Segundo a autora Rego (1996) os comportamentos relatados pelos educandos, não configuram atos de indisciplina. Ela explicita que:

[..] no plano educativo, um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares. (REGO, 1996 p. 3)

Considero que os educandos, diferente do que afirmam em suas autoavaliações, não são indisciplinados. Tão pouco, a indisciplina é a causa das suas dificuldades de aprendizagem. Acredito que os alunos apresentaram essa justificativa, porque autoavaliar-se demanda uma complexa análise metacognitiva.

Ribeiro (2003) esclarece o conceito de metacognição.

Assim, como objeto de investigação e no domínio educacional encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: *conhecimento sobre o conhecimento* (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e *controle ou auto-regulação* (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). (RIBEIRO, 2003, p. 110)

Entendo que a autoavaliação é uma metodologia que oportuniza os educandos analisar e apreciar os seus conhecimentos e o seu processo de aprendizagem. É, portanto uma prática que pode contribuir ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas.

A prática autoavaliativa fornece informações importantes. Entretanto é necessário considerar que as análises autoavaliativas dos educandos do 2º ano do 1º ciclo, embora relevantes, não são suficientes, para identificar as suas necessidades de aprendizagem. Necessito em minha prática docente dispor de diversos instrumentos avaliativos, pois inúmeros fatores influenciam no processo de aprendizagem e ensino dos educandos.

4.4 Dinâmica: Curti ou não curti?

Na segunda-feira dia 30 de setembro, os alunos responderam o segundo questionário autoavaliativo. Neste, autoavaliaram o seu desempenho nas aulas e nos eventos escolares, realizados nas duas primeiras etapas do ano de 2019.

Figura 4- Questionário de desempenho nas atividades escolares

Autoavaliação
 ISRAEL PINHEIRO
 NOME: _____ DATA: 30/9/19

1- COMO VOCÊ AVALIA O SEU DESEMPENHO NAS AULAS DAS 1ª E 2ª ETAPAS:

| AULAS | CURTI | NÃO CURTI |
|---------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| AULA DE PORTUGUÊS | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AULA DE MATEMÁTICA | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AULA DE GEO-HISTÓRIA | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AULA DE CIÊNCIAS | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AULA DE ARTE | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AULA DE BIBLIOTECA | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AULA DE INFORMÁTICA | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| INTRODUÇÃO AOS SINAIS DE LIBRAS | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2- COMO VOCÊ AVALIA O SEU DESEMPENHO NOS EVENTOS ESCOLARES REALIZADOS NAS 1ª E 2ª ETAPAS:

| EVENTOS ESCOLARES | CURTI | NÃO CURTI |
|---|-------------------------------------|--------------------------|
| PARADA LITERÁRIA | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MOSTRA DE CINEMA NO PALÁCIO DAS ARTES | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| PEÇA DE TEATRO SÍTIO DO PICAPAU-AMARELO | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| FESTA DA FAMÍLIA | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| FESTA JUNINA | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| SEMANA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| DIA NACIONAL DO SURDO | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

O questionário é composto por duas tabelas. Na primeira, os alunos avaliaram o seu desempenho nos estudos e atividades realizados durante as aulas de: português, matemática, geo-história³⁶, ciências, arte, educação física, biblioteca, informática e introdução aos sinais de libras.

Na segunda tabela, os alunos analisaram o seu desempenho durante os eventos escolares: parada literária, mostra de cinema no Palácio das Artes, Peça Teatral do Sítio do Picapau-Amarelo, Festa da Família³⁷, Festa Junina, Semana Nacional da Educação Infantil³⁸ e Dia Nacional do Surdo³⁹.

³⁶ Realizamos na escola uma abordagem interdisciplinar entre os conteúdos de Geografia e História. Para tanto, adotamos um livro didático único, que contempla conceitos pertinentes às duas disciplinas. Sendo assim, os alunos têm semanalmente quatro aulas de Geo-história.

³⁷ A festa da família é um sábado letivo do mês de maio, aberto a toda a comunidade escolar. Nesse dia ocorrem atividades culturais, pedagógicas e esportivas que promovem a interação entre alunos, pais e funcionários.

³⁸ “A Semana Nacional da Educação Infantil foi instituída pela Lei Federal 12.602 de 3 de abril de 2012 e acontece em homenagem à doutora Zilda Arns, médica e sanitarista brasileira, que foi uma das fundadoras da Pastoral da Criança. O ponto alto da semana é o dia 25 de agosto, Dia Nacional da Educação Infantil. Para esse dia, as Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis), as Escolas

Para indicar a sua avaliação, nessas disciplinas e eventos, os alunos deveriam colorir os símbolos “curti” ou “não curti”, normalmente utilizados no facebook. Posteriormente, cada um justificou oralmente e individualmente as suas respostas.

Nas avaliações sobre a disciplina de Português quatorze alunos declararam que curtiram o seu desempenho. Seis alunos, diferente da minha proposta inicial, optaram por colorir os dois símbolos. Eles justificaram que consideravam que seu desenvolvimento foi regular. Um aluno afirmou que não curtiu o seu desempenho nas aulas dessa disciplina.

Constatei que os alunos em suas justificativas orais, comentaram sobre conteúdos pertencentes aos eixos⁴⁰ de leitura, apropriação do sistema de escrita e da produção de textos escritos.

Sobre a leitura cinco alunos disseram que não aprenderam a ler ou que sentem dificuldades ao ler uma frase ou um pequeno texto. Michele (**relato oral na autoavaliação do dia 30 de setembro**) declarou “aprendi quase nada, não sei escrever, nem ler os negócios”. As alunas Katarina e Poliana afirmaram que a indisciplina as atrapalhou a aprender a ler.

Poliana: eu tento ficar calada, mas eu não consigo, não aprendi a ler por causa disso. (**Aula do dia 01/10/2019**)

Katarina: sou mais ou menos nas aulas de Português. Eu converso, porque quando mexem com a gente, dá raiva, dá uma coisa na cabeça, aí eu não aprendo. (**autoavaliação do dia 02/10/2019**)

Ambas justificaram que outros colegas pedem materiais escolares emprestados ou que as chamam para conversar. Também relatam que os meninos põem apelidos ou fazem brincadeiras que elas definiram como “bestas” para todos rirem. E que essas interrupções às atrapalharam a aprender a ler.

Municipais de Educação Infantil (Emeis), as escolas municipais de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e as creches parceiras do município preparam uma ação especial.” (<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/semana-nacional-da-educacao-infantil-tem-programacao-variada>)

³⁹ A Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG), empresa terceirizada responsável pelos intérpretes em Libras, que prestam serviço nas escolas municipais de Belo Horizonte, realiza todos os anos, no dia 26 de setembro uma festa em comemoração ao dia nacional do surdo.

⁴⁰ Meus planejamentos trimestrais de Língua Portuguesa são elaborados conforme as Proposições Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte. Neste documento os conteúdos são organizados conforme os eixos de ensino aprendizagem: compreensão e produção de textos orais; compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de textos escritos.

Sobre a leitura a aluna Dara disse que

Dara: não aprendi, mas acho que até o final do ano dá para aprender. Se eu ler, vou ganhar um papagaio de estimação do meu pai. Gosto de pássaros. 'É' o meu animal favorito. Meu pai tem um monte na casa dele. Mas ele não mora comigo, separou da minha mãe. **(autoavaliação do dia 02/10/2019)**

Ruan justificou que “ler não é fácil, porque as letras confundem a gente”. **(autoavaliação do dia 30 de setembro)** Diversos alunos apresentaram uma justificativa muito semelhante quando explicavam sobre a sua dificuldade para escrever. Relataram por exemplo que:

Roberta: aprendi que às vezes podemos colocar o S ao invés do Z. Muitas letras têm o mesmo som, isso às vezes dá uma confundida. **(autoavaliação do dia 30/0/2019)**

Regina: leio, mas às vezes o som confunde. Olho, e é a mesma letra, mas aí o som é outro. **(autoavaliação do dia 30/0/2019)**

Poliana: não entendo essas palavras que tem r. Olha aí: ra.to e ba. ra. to. Viu professora? Não dá para entender! **(autoavaliação do dia 30/0/2019)**

Janaína: Leio algumas palavras, mas às vezes troco o som de algumas letras como o J e o G. **(autoavaliação do dia 02/10/2019)**

Dênis: tenho dificuldade. Eu erro a letra, confundo o M com esse N. **(autoavaliação do dia 30/0/2019)**

Dorotéia: eu quero aprender a ler. Para quando estiver no 6º ano eu já saber. Mas não sei o som de todas as letras. **(autoavaliação do dia 30/0/2019)**

Conforme explicita o autor Oliveira (2005), os relatos de dificuldades dos alunos são na verdade hipóteses adequadas a sua fase inicial do processo de alfabetização.

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase, tem o caráter de código. (OLIVEIRA, 2005 p.36)

Constata-se, portanto que diferente da avaliação dos educandos, suas hipóteses não evidenciam uma dificuldade de aprendizagem, e sim, demonstram que eles estão progredindo na apropriação do sistema de escrita. Esses discentes perceberam que a escrita deve ser pautada por regras. Mesmo que ainda não conheçam todas as

regularidades e irregularidades ortográficas, eles já submetem sua escrita a uma reflexão mais ampla do que a pauta sonora.

Ainda sobre a produção escrita o aluno Gilberto explicou que “escrever palavra é fácil, mas é difícil fazer frases, sozinho”. Já Elis e Graça demonstraram-se satisfeitas com os seus desempenhos e afirmaram em sua autoavaliação:

Elis: eu aprendi na aula de Português, que eu sou muito boa. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Graça: Curti porque aprendi a ler. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Dara e Katarina também avaliaram de forma positiva o seu desempenho nas produções escritas.

Dara: é fácil escrever bala, boneca e pássaro. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Katarina: eu gosto de escrever. **(autoavaliação do dia 30 30/09/2019)**

Perguntei a Dara: você acha fácil escrever a palavra pássaro? Fiz este questionamento, pois diferente das palavras bala e boneca, que são compostas apenas por sílabas canônicas, a palavra pássaro possui o dígrafo SS.

Crianças no início do seu processo de alfabetização, como a Dara, normalmente apresentam dificuldades para registrar corretamente os dígrafos, pois as duas consoantes representam um único fonema.

Segundo a autora Martins (2014):

Sílaba canônica é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem. [...]

Observa-se, no processo de alfabetização, que os aprendizes apresentam maior facilidade para aprender a sílaba CV, a qual tende a ser aprendida primeiro do que os outros padrões silábicos. Isso aponta para o fato de poder ser interessante ter a sílaba CV como foco inicial no ensino da língua escrita.

A apreensão da sílaba CV por alfabetizandos é tão significativa, especialmente em momentos mais iniciais da aquisição da escrita, que é comum que alguns grafem essa estrutura silábica no lugar de outras não canônicas. (MARTINS, 2014, p. 307)

Conforme a citação acima, as crianças em suas primeiras produções escritas, possuem maior facilidade para redigir palavras compostas apenas sílabas canônicas.

Dara me respondeu que era fácil escrever pássaro. Perguntei: - por quê? Ela respondeu que é fácil, pois ela gosta muito de pássaros. Como já foi dito nesta pesquisa, o seu pai lhe prometeu comprar um papagaio quando ela aprender a ler.

Entreguei um pincel e pedi que ela escrevesse pássaro no quadro. Desejava ver se ela realizaria a grafia do dígrafo SS. Ela me olhou e disse: “é fácil escrever, mas agora eu esqueci”. Dara demonstrou que embora ainda não domine os conhecimentos necessários para escrever. Ela tem interesse em aprender essa palavra.

A resposta de Dara, uma criança de sete anos, que está realizando as suas primeiras hipóteses de escrita me recordou a proposta⁴¹ de alfabetização de Paulo Freire. Segundo ele a alfabetização inicia-se justamente pela

“investigação temática, pela qual professor e aluno buscam, no universo vocabular do educando e da sociedade onde vive palavras e temas centrais de sua biografia. Esta é a etapa da descoberta do universo vocabular, em que são levantadas as palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizandos e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético e principalmente em função do significado social, trazendo a cultura do aluno para dentro da sala de aula.” (SILVA,. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/contribuicoes-de-paulo-freire-para-a-educac-1>>. Acesso em:17 de out. 2019)

Sempre que possível, desenvolvo nas aulas de Português, atividades a partir de palavras sugeridas pelos alunos. A partir dessas palavras realizamos também, como proposto por Paulo Freire, a decomposição das famílias fonéticas, para que os meninos possam compreender a escrita dessas palavras.

Como os alunos estão no segundo ano de alfabetização, não restringimo-nos apenas a escrita dessas palavras e as utilizamos para elaborar frases, escrevê-las no plural, identificar quais são os seus antônimos ou sinônimos, analisamos o seu número de sílabas e realizamos o seu estudo morfológico (classificamos se é um substantivo ou adjetivos) entre outros.

Esse estudo das palavras pertencentes ao universo vocabular dos alunos também norteia as nossas aulas de introdução aos sinais de libras.

As aulas de libras são ministradas por mim, com o auxílio da interprete, que acompanha a aluna Lia, que possui surdez severa. Realizamos semanalmente duas aulas com duração de 20 minutos. Essas aulas foram incluídas no planejamento semanal, a partir do mês de julho, após constatarmos por meio da autoavaliação dos

⁴¹ Segundo a autora Francisca Izabel Pereira Maciel: “Ainda que a referência mais conhecida seja Método Paulo Freire, este autor jamais criou um método de alfabetização. *Proposta* é um termo mais adequado aos fundamentos defendidos pelo educador brasileiro Paulo Freire”. (Maciel, 2014)

meninos, que a turma tinha o interesse de aprender libras, para se comunicar com a Lia.

Inicialmente, ensinamos aos meninos o alfabeto e os números. Posteriormente, sinais dos objetos escolares, das cores, dias das semanas, meses do ano e sinais de saudação, pedido, agradecimento e os nomes de alguns espaços escolares (sala, quadra, cantina e banheiro).

Concluído esse estudo dos sinais necessários, para a comunicação dos alunos com a Lia, permitimos que os meninos solicitassem palavras que desejavam aprender. Visamos com isso, atender as suas demandas de aprendizagem e incentivá-los a participar das aulas.

As análises das autoavaliações dos discentes demonstram que todos avaliam de forma positiva o seu desempenho nas aulas de libras. O interesse dos alunos por essas aulas é evidente em seus relatos:

Dênis: faço bagunça nas aulas. Só na de libras, informática e educação física que não. Nessas, eu presto atenção em tudo. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Roberta: eu aprendo fácil, tenho jeito para fazer libras. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Paulo: eu gosto das aulas. Ela (apontou para a interprete) faz muita libra pra gente. E é importante porque tem pessoas que são surdas. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Todos os alunos ressaltam em suas avaliações, que é importante aprenderem os sinais de libras, para que possam se comunicar com a Lia.

Regina: é importante para conversar com a Lia. Antes eu inventava sinais, agora tô aprendendo. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Elis: temos que aprender a fazer libras 'certo'. É importante! Se fizer errado, Lia não vai entender. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Dara: aprendi a cantar musiquinhas em libras. Daí, agora eu posso cantar com a Lia. E ela gosta de cantar e dançar, né?! **(autoavaliação do dia 01/10/2019)**

Alguns alunos disseram que é importante aprender os sinais de libras para ensinar aos seus familiares.

Poliana: tenho que aprender para ensinar a mamãe. Ela quer pregar para os mudos da igreja. Nessa semana vou pedir para ensinarem a falar "Jesus te ama". **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Ruan: aprendo libras para mostrar para minha mãe. Ela gosta de ver. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Pedro: legal aprender a se comunicar com a Lia. E também a gente não sabe se vai ter uma irmã assim (surda). **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Os meninos demonstram compreenderem a função comunicativa desses sinais. Como podemos perceber nas falas de Paulo, Poliana e Pedro, eles sabem que em sua comunidade podem encontrar outras pessoas surdas. E consideram que aprender a falar em libras não é necessário apenas para se comunicarem com a Lia.

Os resultados das *autoavaliações das aulas de biblioteca*, também foram todos positivos. Todos afirmam que essa aula é importante para que eles possam aprender a ler. Muitos declaram que gostam da oportunidade de conhecer novos livros. E que apreciam também, os momentos em que a bibliotecária lhes contam histórias.

Dentre inúmeros relatos semelhantes, a fala da aluna Poliana, me chamou a atenção:

Poliana: Aprendi as histórias. Lá a gente vê como as outras pessoas lêem e aí aprende. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Considero que a afirmação dessa aluna, pode ser analisada a partir da perspectiva de interação de Vygotsky. Henrique (2015) ao citar Vygotsky explica que “a criança possui uma sociabilidade precoce, sendo, portanto, seu desenvolvimento permeado pelas interações com outros indivíduos.” (HENRIQUE, 2015, p. 7)

Poliana ainda não aprendeu a ler, mas percebeu que ao realizar na biblioteca a “leitura” ao lado de colegas que já lêem, ela pode aprender.

Figura 5- Leitura compartilhada



Acervo da professora

Durante sua autoavaliação Janaína também cita esse grupo de leitura realizado durante as aulas de biblioteca.

Janaína: Eu leio os livros e as meninas lêem comigo. Nós dividimos cada uma da mesa tem que ler uma parte. Quem tem dificuldade nós ensinamos a ler. **(autoavaliação do dia 03/10/2019)**

Essa dinâmica de leitura exemplifica que as alunas que estão num nível mais elevado do processo de aquisição da leitura e escrita auxiliam as demais. E estas, por sua vez, se beneficiam desse momento de interação com seus pares, para aprender.

A *parada literária* é um projeto institucional que também visa incentivar a leitura, por meio do exemplo de leitores mais experientes. Nesses momentos, todos os funcionários da escola param as suas atividades, para ler um livro literário, ao lado dos alunos.

Durante as suas autoavaliações os meninos declararam que gostam da parada e que julgam esse momento muito importante. Pedro citou que o seu irmão está numa turma da Educação Infantil da nossa escola, e que durante a Semana Nacional da Educação infantil, fez a parada literária numa sala do sexto ano. Segundo o aluno “isso foi bom, daí ele pode aprender mais rápido”. **(autoavaliação do dia 30 de setembro)**

As autoavaliações sobre o desempenho dos alunos nas *aulas de matemática* confirmaram os resultados obtidos nas avaliações anteriores. Nas quais, os alunos afirmaram que preferem as aulas de matemática em comparação as aulas de Língua Portuguesa, Ciências e Geo-história.

Novamente, a maioria dos alunos, afirmaram que não sentem dificuldades nas aulas de matemática e que estão aprendendo os conteúdos com facilidade. Michele declarou, “operações eu sei, não tenho dificuldade”. **(autoavaliação do dia 30 de setembro)**

A aluna Roberta justificou que gosta de matemática, “pois as coisas sempre estão certas. O mesmo número em outro lugar dá outra quantidade, mas tá certo.” **(autoavaliação do dia 30 de setembro)** Acredito que ela tenha feito essa análise em comparação às letras, que possuem uma posição correta na composição das palavras.

Apesar de a maioria relatar um desenvolvimento positivo. Alguns alunos citaram exemplos de conteúdos, que sentiram dificuldades, ou que ainda não dominam.

Poliana: continhas com dezenas maiores são um pouco difíceis. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Paulo: no calendário é difícil olhar os dias da semana, mas sei todos os meses.
(autoavaliação do dia 30/09/2019)

Gilberto: ler tabela em matemática é difícil, o gráfico é mais fácil.
(autoavaliação do dia 30/09/2019)

Janaína: Na continha, às vezes acho que o número é o certo, mas aí é errado. Quando vejo, esqueci de olhar o outro número de cima. (autoavaliação do dia 30/09/2019)

A afirmação da Janaína me evidenciou que preciso modificar as atividades realizadas durante as aulas de matemática. Percebi, que devo priorizar a resolução de situações problemas, para que os alunos realizem as operações de adição e subtração de forma mais contextualizada.

Sua fala me possibilitou refletir, que por algumas vezes, trabalhei erroneamente a resolução de operações isoladas. Estas não os possibilitam compreenderem a real função das operações. A autora Silva (2015) explica que é necessário propiciar aos alunos atribuir sentido aos cálculos e operações que realizam.

Uma situação-problema em Matemática, portanto, deve propiciar que as crianças estabeleçam relações entre as informações nela propostas e possam significar seus procedimentos de resolução construindo conceitos matemáticos e sentido para os cálculos e operações que realizam, já que os algoritmos trabalhados de forma isolada, apenas na resolução das operações, não têm nenhuma aplicação direta na vida fora dos limites da escola. Assim, dentro do campo conceitual aditivo, as técnicas algorítmicas envolvem a compreensão dos conceitos dos conteúdos nele inseridos. (SILVA, 2015, p. 54)

Acerca do seu desempenho nas *aulas de Geo-história*, quatro alunos avaliam que possuem um desempenho regular. Dois afirmam que tiveram desempenho ruim. E quinze consideram que tiveram bom desempenho. Alguns alunos abordaram em suas autoavaliações, sobre conteúdos específicos estudados durante as aulas.

Poliana: é legal saber sobre crianças que vivem em outros países.
(autoavaliação do dia 30/09/2019)

Dara: em história aprendi como a gente cresce. (autoavaliação do dia 30/09/2019)

Roberta: eu não gostei que nas aulas de história 'tem' que trazer coisas de casa, de quando éramos menores. Lá em casa nunca fica arrumado, é difícil de trazer. (autoavaliação do dia 30/09/2019)

Pedro: em geo-história aprendi a respeitar as pessoas. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Elis: aprendi a ler na aula de geografia. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

A afirmação da Elis evidencia um dado relevante. A monodocência nos anos iniciais do Ensino Fundamental atribui uma finalidade alfabetizadora nos estudos de todos os conteúdos disciplinares.

Isso porque, essas disciplinas são ministradas por um pedagogo e não por um professor formado nas áreas de geografia e história. Dessa forma, os conceitos estudados nessas aulas, são trabalhados por esse profissional, também com o intuito de promover a alfabetização dos alunos.

Nas *avaliações de Ciências* quatro alunos avaliaram ter um desempenho ruim. Dois alunos declararam que tiveram um desempenho regular. E quinze um bom desempenho.

As análises das justificativas dos alunos, que alegaram ter um desempenho ruim nas aulas de Ciências, permitiram constatar que o excesso de aulas teóricas, em detrimento do uso de outras metodologias de ensino, pode ter atrapalhado o desenvolvimento dos educandos.

Bianca: em Ciências tem muito texto. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Renata: Ciências eu não acho legal não. Ela enche o quadro e a folha do caderno está acabando. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Elis: em Ciências eu copio muito. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Paulo: Gosto de Ciências porque a gente escreve muito. E eu gosto de escrever. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Os relatos dos alunos evidenciam que as aulas de Ciências são marcadas por textos, cópias e leituras. Isso me evidenciou que essa prática necessita ser alterada. As autoras Camargo, Blaszko & Ujiie (2015) ressaltam a importância de o docente utilizar pesquisas, experimentos e outras metodologias diversificadas que estimulem a participação dos educandos dos anos iniciais, durante as aulas de Ciências.

[...] os conteúdos devem ser apresentados de maneira significativa aos alunos, ou seja, valorizando e desenvolvendo práticas investigativas, experimentais e atrativas, visando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (CAMARGO, BLASZKO e UJIE, 2015)

Assim, creio que o sentimento que esses alunos têm quanto à aula de Ciências, seja fruto de uma ação que não priorize a investigação e as descobertas.

As autoavaliações realizadas sobre as aulas de *Arte, Educação Física e Informática* foram majoritariamente positivas.

Os meninos declararam que gostaram muito de pintar. Na semana anterior eles tinham feito telas de pintura abstrata, na aula de arte.

Praticamente todos os educandos avaliaram que têm um bom desempenho durante as aulas de *Educação física*. Alguns meninos relataram que jogam bem futebol e que quando crescer serão atletas profissionais. Apenas Denis e o aluno Paulo, que veio transferido do Rio de Janeiro, no mês de agosto, declararam que gostam das aulas, mas que o seu desempenho é ruim.

Paulo: Gosto das aulas, mas não sei jogar na linha, nem no gol. Aqui todo mundo que joga futebol é bom, eu não sou. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Denis: Gosto do futebol. Não sou bom. Eu não consigo correr. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

As meninas também curtiram o seu desempenho durante as aulas e afirmaram que preferem pular elástico ou se balançar na gangorra. A aluna Poliana disse que teve um desempenho “mais ou menos”. Ela justificou que durante as aulas, eles “têm que dividir a quadra com os alunos do sexto ano e aí fica difícil”. **(autoavaliação do dia 30 de setembro)**

Os relatos evidenciam que nas aulas, em que o professor de educação física permite aos alunos escolher qual esporte ou brincadeira irão desenvolver, há uma divisão entre o grupo das meninas e o dos meninos. Um exemplo, dessa divisão, pode ser observado na análise do relato de Denis, sobre as brincadeiras, que realiza durante as aulas em que não há uma atividade direcionada.

Denis: quando tem “aula livre” eu brinco debaixo dos bancos da quadra. Eu, o Ryan, o Ruan e o Gilberto. **(autoavaliação do dia 01/10/2019.)**

Perguntei se durante essas brincadeiras não havia nenhuma menina. Ele me disse que não. Questionei, por quê? Ele me olhou e disse: “nunca pensei em chamar uma menina para brincar com a gente.” **(autoavaliação do dia 30 de setembro)** E me

perguntou: “será que elas iam?” Disse que ele só saberia se as chamassem. Ele coçou a cabeça e respondeu: “ah, eu acho que não iam não”.

A fala do Denis bem como as divisões entre o grupo das meninas e o grupo do Joh, citadas no primeiro questionário autoavaliativo, sinalizam que as crianças reproduzem em suas brincadeiras separações de gêneros presentes em seu meio social. Para o autor a escola é um ambiente que reforça essa definição dos modos e comportamentos “esperados” de cada gênero.

O feminino e o masculino assumem significados diferentes, dependendo do lugar e contexto histórico e social em que os sujeitos estiverem inseridos. Entretanto, alguns segmentos sociais por intermédio da institucionalização dos corpos e das mentes vão incorporando nos sujeitos a delimitação de espaços, ou seja, vai definindo o “lugar de cada um”. A escola, enquanto um desses segmentos sociais é também co-responsável pela institucionalização dos pequenos e dos grandes, meninos das meninas, fortes e fracos. (WOLFF, 2006, p. 122)

Embora exista um esforço do professor de educação física em integrar meninos e meninas nas atividades realizadas durante as aulas. Observa-se que na maioria das vezes os meninos jogam futebol, enquanto as meninas brincam na gangorra ou de pular corda.

Os educandos também avaliaram positivamente a sua participação nas aulas de informática. Todos justificaram que não possuem computadores em casa e a maioria disse que aproveita essas aulas, para “aprender a mexer no computador.” Muitos também destacaram a função lúdica do *uso dos computadores*.

Paulo: aqui posso mexer no computador. Na minha casa só tem televisão. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Gilberto: na informática tem jogos de futebol. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Poliana: é bom podemos aprender mais como mexer no computador. Lá em casa tem não. Tem o celular, mas só pode usar às vezes. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Janáina: eu não tenho computador, só uso aqui na escola. Prefiro fazer desenhos a jogar. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Dara: é bom no computador, podemos pesquisar os animais. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Regina: gosto dos jogos de arrumar o cabelo, fazer maquiagem e jogos de culinária, o de enfeitar o bolo. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Roberta: a informática é muito boa, o problema é que lá não tem computador para todo mundo, temos que dividir, daí dá ruim. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Ruan: eu sempre jogo Minicraft, e aprendo a montar casas. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

O decreto nº 6.300 promulgado em 12 de dezembro de 2007, dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Dentre os objetivos estabelecidos em seu Art. 1º, pode-se constatar que os laboratórios de informática das escolas públicas, destinam-se prioritariamente a promover a inclusão digital.

I- promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
 II- fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; [...]
 IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas. (BRASIL, 2007)

O relato dos alunos evidencia que embora as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) sejam amplamente difundidas em nossa sociedade contemporânea muitos alunos só tem acesso á computadores ligados a rede mundial de internet no ambiente escolar. Marcon (2008) esclarece que essa realidade, aponta uma nova demanda as instituições escolares.

Assim, a escola, como meio público de ensino da sociedade e legítimo espaço de educação popular, deve ser o alicerce na formação de cidadãos conscientes e preparados para viver na sociedade contemporânea. Por isso, é instituição fundamental no desenvolvimento desses cidadãos e espaço legítimo de inclusão digital, uma vez que é o espaço no qual a maior parte da população tem seu primeiro contato com as tecnologias. (MARCON, 2008, p. 118)

Sobre sua participação nos *eventos escolares*, as crianças ressaltaram como essas atividades, os possibilitaram o primeiro acesso a espaços culturais da cidade.

Regina: Foi a primeira vez que fui ao teatro. Gostei muito das roupas que eles usam lá. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Poliana: Lá (no Palácio das Artes) a gente vê filme diferente de casa. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Michele: Nunca tinha ido ao Palácio das Artes, lá é bonito. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Paulo: Foi a primeira vez que fui. No Rio a escola não levava ao cinema. Também é a primeira vez que fui ao teatro. Gostei mais do Saci. Eu já conhecia a história, mas no teatro é mais engraçado. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Janaína e Roberta afirmaram que se identificaram com personagens dos curtas metragens assistidos na mostra de cinema do Palácio das Artes.

Roberta: No cinema gostei do filme do homem que guarda muita coisa na cabeça. Sou igual a ele, sempre fico pensando. Guardo muita coisa na cabeça. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Janaína: Gostei do filme do médico de monstros. Ele cuida de todos. Eu também cuido do cachorro da minha avó. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

O aluno Pedro falou sobre a função educativa das visitas a outros espaços culturais.

Pedro: É bom ir 'no' cinema. A gente aprende vendo desenhos também. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Podemos concluir pelas avaliações que alguns alunos não conheciam a história do Sítio do Picapau Amarelo.

Poliana: Gostei da menina e da 'jacaré'. Nunca tinha visto o desenho do sítio. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Elis: Eu gostei do pozinho que joga. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Michele: Gostei da boneca que fala. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Graça: A 'jacaré' gostei. Não conhecia a história. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Janaína: Gostei da parte que jogou o glittler para cima. **(autoavaliação do dia 30 de setembro)**

As autoavaliações revelam que a mostra de curtas infantis no Palácio das Artes e o espetáculo do Sítio do Picapau-amarelo no teatro Sesiminas, foram atividades significativas para os alunos, pois os oportunizaram conhecer novos espaços culturais.

As proposições curriculares do 1º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte reafirmam a importância dos alunos frequentarem diversos espaços culturais.

É muito importante que sejam proporcionados aos nossos educandos contextualizações, contatos e experiências com o campo das quatro expressões artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Isso cooperará com a construção de valores significativos para a formação crítica em sua trajetória escolar. Tais trabalhos permitirão também a interação com procedimentos, materiais e estruturas que irão consolidar uma base de ampliação do contato com essas expressões, proporcionando, conseqüentemente, a ampliação das experiências estéticas dos educandos. É necessário, portanto, procurar o contato com espaços e locais diferenciados, contextualizar as propostas e propor experimentos constantes e diversificados. (BELO HORIZONTE, 2007, p.33)

As apresentações dos alunos na festa da família e festa junina são atividades culturais tradicionais na escola Municipal Israel Pinheiro. Durante esses eventos, é significativo o número de pessoas da comunidade escolar e moradores do entorno. Em suas autoavaliações a maioria dos educandos declarou que gosta de realizar essas apresentações.

Regina: Gosto da festa, podemos cantar e dançar. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Pedro: Apresentações são importantes, podemos querer ser dançarino no futuro. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Graça: É bom poder apresentar para a escola inteira. **(autoavaliação do dia 01/10/2019)**

Dorotéia: Danço para minha mãe ver, e ela gosta. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Janaína: É legal. Vocês nos ensinam a dançar e fazer coreografia. Gosto de aprender a dançar. **(autoavaliação do dia 03/10/2019)**

Bianca: Na escola temos que aprender a dançar e cantar também. Aprendendo podemos começar a gostar. **(autoavaliação do dia 01/10/2019)**

Os alunos declararam que participar das apresentações, os permite aprender a dançar. O texto dos parâmetros curriculares nacionais de arte explicita a importância da dança no currículo escolar.

“A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.” (BRASIL, 1997, p. 49)

Além da dança, o uso de trajes típicos, foi apontado pelas meninas como um fator determinante para a sua participação neste evento.

Graça: Gostei demais. O meu vestido era lindo. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Lia: Minha mãe me vestiu. Estava bonita. (tradução da interprete de libras) **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Duda: É o nosso dia preferido. Venho sempre arrumada, com vestido rodado e fita no cabelo. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Já na opinião de três alunos, a culinária e as brincadeiras típicas, são aspectos motivadores da sua participação.

Denis: Eu gosto mesmo é da canjiquinha da festa junina. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Ruan: Venho à festa porque gosto da canjica. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Gilberto: Gosto das brincadeiras da festa junina. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Três alunas explicaram, durante as autoavaliações, que as condições socioeconômicas das suas famílias as impossibilitaram de participar da festa junina⁴².

Dara: Não vim “na” festa. Porque lá em casa não tinha nada “pra” gente. Minha mãe foi na casa do Guigui buscar pão e suco. O pai dos meus irmãos (mas ele não é meu pai). Quando ela chegou, não dava mais tempo de ir “na” festa. **(autoavaliação do dia 02/10/2019)**

Poliana: Não participei, porque não tenho vestido de festa junina e nem condições de comprar. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Michele: Não vim porque não consegui alugar o vestido. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Esses exemplos evidenciam que embora a escola pública brasileira, do século XXI, destinasse a garantia da democratização do acesso e permanência de todas às crianças em idade escolar. Ela ainda reflete as desigualdades presentes na sociedade. E embora seja um direito, ainda há alunos, que se sentem constrangidos de participar de seus eventos, em virtude de suas condições financeiras.

A *Semana Nacional da Educação Infantil* consiste num momento de interação entre as turmas do ensino fundamental e da educação infantil da rede municipal de

⁴² A equipe pedagógica da EMIP sempre esclarece no bilhete de autorização enviado aos responsáveis, que não é obrigatório o uso de trajes juninos durante as apresentações.

ensino de Belo Horizonte. Todos os alunos consideraram essa semana como uma atividade positiva.

Regina: É importante ajudar os pequenos, mas dá uma canseira cuidar deles. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Ruan: A gente aprende a brincar com a Educação Infantil. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Bianca: É bom poder brincar com eles. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

Pedro: Eles podem nos ensinar a divertir. A gente esquece quando cresce. E nós podemos ensinar eles a ler. **(autoavaliação do dia 30/09/2019)**

A fala do Pedro evidencia mais uma vez, a diferença de metodologias utilizadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É possível constatar com sua fala, que há uma supressão de atividades, que possuem uma abordagem educativa lúdica e uma priorização das atividades voltadas à alfabetização dos discentes.

4.5 Entrevista: “auto me avaliei”. E agora?

No dia 9 de outubro realizei uma entrevista coletiva com os alunos. Tinha por objetivo investigar quais eram as suas percepções sobre as práticas autoavaliativas que realizamos. Planejei três perguntas para nortear esse debate sobre as autoavaliações.

Primeiramente, questioneei qual atividade autoavaliativa eles mais gostaram. Em seguida, perguntei se eles consideram que a prática autoavaliativa deveria ser realizada nos próximos anos letivos. Por fim, solicitei que eles sugerissem outras formas de realizar uma autoavaliação.

Ao responder a primeira pergunta, o grupo foi unânime em declarar que a “caixa mágica” foi a dinâmica que eles mais gostaram.

Emanuel: Gostei mais da avaliação da caixa. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Roberta: Gostei mais da caixa, porque acho que a gente tomou um susto para aprender mais sobre a gente. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Ryan: Dentro da caixa tinha muitos alunos importantes. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Como já foi dito nesta pesquisa, dentro da caixa havia um espelho. Os alunos após ver o seu próprio reflexo, foram incentivados a falar como era o comportamento desse aluno “revelado” pela “caixa mágica”.

No dia que realizamos a dinâmica da caixa o aluno Ryan, que é bastante introspectivo, falou muito pouco. Mas, nesta entrevista, ele declarou que dentro da caixa havia alunos importantes. Questionei como a dinâmica da caixa o permitiu perceber, que eles são importantes. A aluna Roberta que se assenta à frente do Ryan respondeu a pergunta:

Roberta: Porque a gente percebeu que dentro da caixa, a gente tinha mais do que aprendeu. E o que a gente aprendeu foi relembando, e lembrando de todos os momentos que se passou com a gente. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Roberta relatou que a atividade da caixa a possibilitou lembrar situações de aprendizagem, que vivenciou durante as duas primeiras etapas letivas. Sua resposta exemplifica claramente a finalidade de uma autoavaliação. Como definido por Marques (2015, p. 26) a “autoavaliação é uma ação reflexiva sobre o que foi feito, sobre o caminho escolhido para fazer algo, uma apreciação, um juízo de valor sobre o nosso desempenho.”

A definição de autoavaliação de Silva (2008), também colabora na análise desse relato. Segundo o autor:

A auto-avaliação é um instrumento concebido para possibilitar que os alunos analisem seu próprio desempenho, destacando pontos positivos e negativos, necessidades ou avanços, em busca do alcance de seus propósitos, os quais consistiriam, mais imediatamente, em uma aprendizagem significativa de determinado conhecimento, no domínio de determinadas competências e em sua conseqüente aprovação no processo. (SILVA, 2008, p. 105)

Esta reflexão sobre o percurso de desenvolvimento da aprendizagem é, portanto, um dos principais objetivos da autoavaliação. A partir dela, os alunos podem com o auxílio do professor, avaliar quais foram os seus progressos e constatar quais são as suas necessidades de aprendizagem.

A aluna Graça declarou que considera mais importante a autoavaliação que realizaram sobre o seu relacionamento com os colegas. Ela disse que essa atividade os ajudou em sua relação com a aluna Lia.

Graça: Antes da autoavaliação a gente tava inventando as palavras (sinais) e ela não entendia. Agora a gente já aprende com a Érica. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Aproveitei o comentário da Graça e perguntei se as autoavaliações trouxeram outros benefícios. O aluno Pedro respondeu ao meu questionamento:

Pedro: A autoavaliação ajudou a aprender as coisas, a não brigar. Na primeira autoavaliação a gente falou de briga de menino e de menina. Depois diminuiu um pouquinho. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Alguns alunos discordaram e afirmaram que ainda há brigas entre os colegas. Mas, Pedro argumentou que:

Pedro: Mudou um pouquinho. Porque a gente está fazendo um pouco menos de bagunça. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Os demais colegas concordaram que a sala apresenta um comportamento melhor do que no início do ano letivo. Questionei se as autoavaliações auxiliaram nessa mudança. Eles disseram que sim e que falar ajudou.

Segundo os alunos falar sobre as causas das brigas entre os colegas os permitiu “mudar o seu comportamento”. Esta associação da autoavaliação com a autorregulação do seu comportamento e a diminuição da indisciplina, foi um dos objetivos iniciais estabelecidos neste plano de ação. Durante a elaboração do projeto, presumi que a reflexão propiciada pela prática da autoavaliação, poderia ter reflexos positivos no comportamento e aumentar a participação dos educandos durante as aulas.

Prossigui com o debate e perguntei se os alunos já tinham realizado autoavaliações nos anos anteriores. Eles disseram que nunca tinham feito autoavaliações.

Posteriormente questionei se eles consideravam que essas atividades deveriam acontecer nos próximos anos. Todos afirmaram que era importante prosseguir com a prática autoavaliativa.

Pedro: Eu acho que a gente tinha que continuar até formar. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Roberta: A gente vai falar coisas muito diferentes, do que ‘tá’ falando no segundo ano. Porque quando a gente crescer vai ter que falar de outras coisas, porque ainda vamos mudar muito. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Todos os educandos concordaram que era importante haver momentos durante a aula em que eles pudessem falar. A partir dessa afirmação, pedi que eles sugerissem outras formas de autoavaliação. Três alunos apresentaram as seguintes sugestões:

Pedro: A gente pode ir 'ne' você mesmo e pedir para falar. **(autoavaliação do dia 9 de outubro)**

Roberta: Podemos falar para os nossos pais e eles podem até te mandar pelo Whatsapp o que a gente falou para você. **(autoavaliação do dia 9 de outubro)**

Graça: A gente pode fazer uma roda aí a gente faz uma avaliação. **(autoavaliação do dia 9 de outubro)**

Pedro: Ou então a gente vai 'na' sua mesa e pedi para fazer uma roda e explicar a autoavaliação para o fantoche. **(autoavaliação do dia 9 de outubro)**

Ganhei o fantoche citado pelo Pedro uma semana antes dessa prática autoavaliativa. Quando cheguei com ele em sala, os meninos ficaram muito curiosos e perguntaram o que faríamos com o boneco. Respondi que a professora Patrícia tinha acabado de me entregá-lo, e que depois iria planejar uma atividade em que pudéssemos utilizá-lo.

Pedro se recordou do boneco que guardei no armário e sugeriu que o utilizássemos durante uma autoavaliação. Aceitei a proposta, peguei o boneco e nos assentamos em roda.

Figura 6⁴³ – Auto me avaliei e agora?



Fonte: acervo da professora

Pedi que os alunos escolhessem um nome para o fantoche. Eles decidiram que o chamariam de Joãozinho.

⁴³ Os alunos foram assentados de costas, para ter sua identidade preservada nestes registros fotográficos.

Em roda o Joãozinho cumprimentou os meninos. Disse também, que a professora havia lhe contado que os alunos daquela sala sabiam fazer autoavaliação. O fantoche então perguntou o que era uma autoavaliação. Pedro foi o primeiro aluno a responder:

Pedro: A gente aprender as coisas. Aprender a fazer as coisas melhor quando crescer. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Roberta: Auto é a sua professora que vai te ensinar a falar mais, e quando você crescer você vai saber falar mais sobre as coisas. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

O fantoche em seguida perguntou se autoavaliação era apenas falar. Os alunos responderam que não.

Pedro: Não. Tem que escrever e tem que falar se curtiu ou não curtiu. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Joãozinho disse que também gostava muito de falar e que iria fazer uma autoavaliação. Ele perguntou aos alunos sobre o que ele deveria dizer numa autoavaliação. Dois alunos responderam:

Elis: Na autoavaliação você vai falar sobre você. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Pedro: você vai falar do que você soube aprender na escola. [...] Também a gente vê o que não tinha aprendido e fala para a professora. O que ela não sabia. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Joãozinho questionou porque os alunos devem dizer à professora o que aprenderam e quais são as suas dificuldades. Emanuel e Pedro responderam:

Emanuel: Aí a professora vai te explicar direito. **(autoavaliação do dia 9 de outubro)**

Pedro: E se a gente não falar. Ela não vai saber e não vai poder nos ajudar. **(autoavaliação do dia 09/10/2019)**

Ouvir dos alunos que a prática autoavaliativa pode me permitir auxiliá-los a superar suas dificuldades de aprendizagem evidenciou que eles compreenderam a função desse instrumento avaliativo. Os educandos conseguiram explicar para o fantoche Joãozinho, que durante uma prática autoavaliativa é necessário falar de si e comunicar à professora, quais são as suas necessidades de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, foram abordadas as potencialidades e os desafios da prática da autoavaliação no processo de aprendizagem e ensino de educandos do 2º ano do 1º ciclo, da Escola Municipal Israel Pinheiro.

Os instrumentos autoavaliativos utilizados na pesquisa foram cuidadosamente adequados às características e necessidades dos alunos participantes, que estão em processo de alfabetização. Por isso, foram priorizadas as explicitações orais durante as dinâmicas, bem como desenhos nos dois questionários aplicados.

Durante a elaboração do projeto, imaginou-se que seria simples entrevistar os alunos, uma vez que a relação entre os alunos e a professora tem mais de um ano. Entretanto, nas primeiras autoavaliações, a maioria dos educandos justificava respondendo “acho legal”. Por inúmeras vezes, foi preciso pedi-los para explicar porque consideravam legal uma aula ou atividade.

Durante todo o processo, as estratégias e as perguntas constantes dos instrumentos foram repensadas para atingir os objetivos propostos.

As autoavaliações orais foram as mais eficazes, pois os educandos ainda não redigem com autonomia, respostas coesas e coerentes. Entretanto, esta metodologia trouxe novos desafios à pesquisa.

Durante as exposições em grupo, observou-se que havia a predominância na participação de um grupo de alunos, em detrimento de outros, que possuem um comportamento mais tímido. Visando oportunizar a fala deste grupo de alunos, foram realizadas entrevistas individuais, mas estas demandaram mais tempo, que o previsto durante a elaboração do projeto.

As autoavaliações foram realizadas durante as aulas, o que exigiu um maior esforço tanto para o registro, quanto para a observação. A filmagem com o celular foi utilizada para garantir uma análise mais cuidadosa do processo, entretanto, para alguns alunos, o uso desse recurso impactou negativamente na adesão à atividade, uma vez que não se sentiam à vontade ao serem filmados.

A escuta individual dos alunos seguida do registro de suas respostas no diário de pesquisa foi, sem dúvida, a estratégia preferida pelos alunos. Eles se adaptaram

melhor ao registro escrito. Enquanto falavam, alguns alunos perguntavam: “quer que repita pra senhora escrever?” Eles se sentiam valorizados, a partir do registro de suas falas.

Como afirma Haydt (2002),

Ao serem introduzidos na técnica da auto-avaliação, é comum os alunos se depararem com algumas dificuldades, como a falta de objetividade na análise, inibição para falar de si próprios e limitações na capacidade de se expressar. Mesmo assim, o professor deve incentivar a participação do aluno na avaliação do seu próprio desempenho, pois a capacidade de se auto-avaliar, como toda habilidade, é suscetível de desenvolvimento pela prática constante. E requer, também, uma certa orientação, que facilite a auto-análise e permita que ela seja mais realista. (HAYDT, 2002, p. 148)

Como afirma Haydt (2002), para o educando desenvolver a habilidade de se autoavaliar são necessárias orientações adequadas e a prática constante.

Observou-se que após esse período inicial de adequação das metodologias, e com o decorrer da prática, os alunos se sentiram mais confiantes. Ao final da pesquisa eles apresentavam argumentos e opiniões mais coerentes à proposta autoavaliativa.

É notória a evolução desses alunos, pois eles demonstraram que compreenderam os objetivos da autoavaliação.

Na última entrevista, eles justificaram que a autoavaliação era importante para a compreensão de suas dificuldades de aprendizagem e para que a professora pudesse explicá-los de “outra maneira”.

Escutar os alunos e analisar suas falas também modificou minha prática pedagógica. Identifiquei por meio das autoavaliações, que os alunos tinham dificuldades para se comunicar com a aluna Lia, que é surda. Por isso, incluí no planejamento semanal duas aulas de libras, que são lecionadas com o auxílio da interprete.

Identifiquei erros metodológicos nas aulas de matemática e ciências. Substituí os exercícios com listas de operações, pela resolução de situações problemas, que possibilitam a contextualização dos cálculos. Também encaminhei as autoavaliações de ciências à professora que leciona essa disciplina.

Com os dados obtidos durante a pesquisa, confirmei a relevância das aulas de biblioteca e do projeto Parada Literária para o processo de alfabetização dos alunos.

As análises dessa pesquisa também me permitiram evidenciar a relevância das visitas a espaços culturais e da aula de informática, como principal forma dos alunos terem acesso a esses bens culturais, presentes em nossa sociedade contemporânea.

Identifiquei, por meio das justificativas orais, avanços e dificuldades de aprendizagem dos discentes, que nortearam o planejamento das aulas e dos demais instrumentos avaliativos utilizados no decorrer do ano letivo.

No decorrer da pesquisa, percebi que alguns alunos passaram a participar mais durante as aulas e principalmente adotaram uma postura mais comunicativa comigo e com os seus colegas.

Esta metodologia avaliativa propiciou o diálogo constante e direto com os discentes. E forneceu informações sobre suas vidas pessoais, que podem acarretar em consequências no seu processo de aprendizagem e na sua interação com os colegas.

Descobri que havia dois grupos na sala e que o nomeado “grupo das meninas” excluía alunas, que não tem condições financeiras de levar lanche para a escola. A partir dessa informação, pude intervir e orientar as alunas a adotarem uma forma mais adequada de interação durante o recreio. O “grupo das meninas”, que antes tinha por objetivo organizar piqueniques. Atualmente, ensaia apresentações musicais, que são realizadas diariamente nos últimos cinco minutos de aula.

O relato do aluno Ryan é outro exemplo de como as autoavaliações me permitiram conhecer melhor os alunos. Já possuía informações sobre o seu histórico familiar e sabia que ele está em período de adaptação, desde que sua tia assumiu sua guarda. Contudo, Ryan declarou numa autoavaliação que não realizava as atividades, pois brincava com amigos imaginários durante as aulas. Disse também, que não é amigo de nenhum outro aluno da sala. Pude compreender melhor o Ryan. Antes desconhecia sua dificuldade em se relacionar com os demais alunos e apenas o avaliava como disperso e apático.

Diante do exposto, verifiquei inúmeras contribuições pedagógicas resultantes do processo autoavaliativo.

Aprendi durante a realização desta pesquisa, que é necessário ressignificar a minha prática avaliativa. Constatei o quanto é importante utilizar diversos instrumentos

avaliativos, pois cada um fornece uma gama de informações sobre o processo de aprendizagem e ensino.

Compreendi que o processo de avaliação deve contemplar análises quantitativas e qualitativas do desenvolvimento dos educandos. Entendi que avaliar não é apenas realizar diagnósticos. Não basta coletar informações sobre o desenvolvimento dos educandos. É imprescindível que esses dados sejam submetidos à análise e que sejam utilizados na adequação das metodologias de aprendizagem e ensino.

Constatei que é possível realizar a metodologia de autoavaliação com educandos do ciclo da infância. Ainda que, estes estejam no início do seu processo de alfabetização. A prática constante e o uso de estratégias diversificadas e adequadas à sua linguagem, auxiliam aos educandos desenvolver estratégias metacognitivas.

A pesquisa indicou que as atividades autoavaliativas contribuem de forma positiva para o planejamento, a avaliação e a adequação da prática pedagógica, assim como para o processo de aprendizagem dos alunos. Esta metodologia avaliativa forneceu um diagnóstico mais detalhado e individual do desenvolvimento dos discentes.

Pretendo prosseguir com a prática da autoavaliação. Avalio que é necessário aperfeiçoar as metodologias utilizadas e desenvolver novos instrumentos autoavaliativos durante o próximo ano letivo.

Do mesmo modo, concluí que não possuo arcabouço teórico e metodológico, para sanar todas as dificuldades de aprendizagem constatadas a partir das autoavaliações, e que necessito buscar novos cursos de formação docente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELO HORIZONTE. **Banda da Guarda Municipal**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/seguranca/banda-da-guarda-municipal>. Acesso em 03 de agosto de 2019.

BELO HORIZONTE. **Escola Aberta**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-aberta>. Acesso em 03 de agosto de 2019.

BELO HORIZONTE. **Escola Integrada**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em 03 de agosto de 2019.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal nº 9313 de 12 de janeiro de 2007**. Cria a Semana Paulo Freire. Disponível em: <https://municipalista/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2007/932/9313/lei-ordinaria-n-9313-2007-cria-a-semana-paulo-freire>. Acesso em 03 de agosto de 2019.

BELO HORIZONTE. **Parcerias: caixas escolares**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/convenios/parcerias>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº107, de 16 de maio de 2018. Dispõe sobre a implementação do Programa de Estudos Geração Ativa, para estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, 16 de maio de 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 182, de 30 de junho de 2016. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, 30 de junho de 2016.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº278, de 21 de novembro de 2013. Dispõe sobre parâmetros para o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) destinado aos estudantes do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), que apresentam baixo desempenho na aprendizagem. **Diário Oficial do Município** 21 de novembro de 2013.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº317, de 22 de novembro de 2014. Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de

Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. **Diário Oficial do Município** 22 de novembro de 2014.

BELO HORIZONTE. **Resolução CME/BH nº 02/2019 de 30 de agosto de 2019.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1216523>>. Acesso em: 14 de setembro de 2019.

BELO HORIZONTE. **Semana Nacional da Educação Infantil tem programação variada.** Notícias: 22, de agosto de 2017. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/semana-nacional-da-educacao-infantil-tem-programacao-variada>>. Acesso em: 09 de outubro de 2019.

BELO HORIZONTE. Textos introdutórios. In: **Desafios da formação: proposições curriculares do Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: SMED, 2010.

BOGDAN, Robert C; BILKEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XidGlbBRSloJ:portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.185,** de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm> Acesso em: 25 set. 2019.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Psicogênese da aquisição da escrita.** In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita

para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>>. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

CAED. **Avaliação Somativa**. Juiz de Fora: UFJF. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caeduffj.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-somativa/>>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

CAMARGO, Nilce SvarczJungles de; BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. **O ensino de Ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Campus Curitiba. Escola de Educação e Humanidades. Período de 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015>> Acesso em 6 de outubro de 2019.

CARVALHO, Maria GorettiQuintiliano. **Dificuldades de aprendizagem... o que as crianças falam sobre isso?**. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Florianópolis2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4599.pdf>>. Acesso em 29 de set, 2019.

CHARLOT, Bernard Jean Jacques. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Ed. 1. São Paulo: Cortez, 2013.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005

DAMIANI, Magda Floriana. et. al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. In: Cadernos de Educação. Pelotas: UFPEL/Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: Polêmicas do nosso tempo**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GIUSTA, Agneta da Silva; EUCLIDES, Maria Angela Moraes; RAMÓN, Débora Aniceta de Mello. Ciclos de formação na Escola Plural. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago. 1999.

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos** - volume 3 - Unesp/UNIVESP - 1ª edição 2013 graduação em Pedagogia. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65810>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

HENRIQUE, Martileide da Costa; FREITAS, Fabiana Martins; MAIA, Adolpho Pinheiro. **A Influência das Interações no Processo de Ensino e Aprendizagem**. In: II Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Fortaleza: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2015.

HORNBLAS, David Sergio. **Bullying na escola: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclo de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: GEDH, 2000. Disponível em: <<https://frontierfloating.wordpress.com/2012/07/26/ciclos-de-formacao-em-educacao-reorganizando-o-tempo-escolar/>>. Acesso em: 02 de novembro de 2019.

LOPES, Janaine Ramos, ABREU, Maria Celeste Matos de. MATTOS, Maria Célia Elias. **Caderno do educador: alfabetização e letramento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**. Porto Alegre: ARTMED. Pátio. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br>>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1988. p. 71-80 Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=009> Acesso em: 29 de agosto de 2019.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Estado, 2019.

MARCON, Karina; TEIXEIRA, Adriano Canabarro; TRENTIN, M. **Informática educativa como espaço de inclusão digital: relato da experiência da rede municipal de ensino de Passo Fundo/RS**. Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1-10, 2008.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Sílaba canônica**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>>. Acesso em: 06 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador / Marco Antônio de Oliveira. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

REGO. Teresa Cristina Rebolho. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus; 1996, pág. 83-101.

RIBEIRO. Célia. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem**. In: Psicologia: Reflexão e Crítica. 2003, 16, pág. 109-116.

SARZI, Luana Zimmer. **As implicações do Bullying escolar na aprendizagem dos alunos**: um olhar do professor. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO, 2013, Curitiba - PR. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. p. 27970-27984.

SILVA, Elaine Aparecida da. RODRIGUES, José Florêncio Junior. Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 29-44, jan./abr. 2009

SILVA, Josefa Rodrigues da; RIBEIRO, Iraquitan José Leite. A timidez numa perspectiva psicanalítica: avaliando o problema numa escola pública estadual de ensino fundamental, no município de Aguiar, Paraíba. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**. Pombal, Paraíba, v.5, n. 1, p. 34-42, jan. - mar. 2015. Disponível em: <<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES>> . Acesso em: 15 de setembro de 2019.

SILVA, Lílian Cristine Camargos. **Ressignificando a construção dos algoritmos da adição e subtração**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica (PUC), 2015. 166f.

SILVA, Lucimar Antonia. **Contribuições de Paulo Freire para a Educação**. In: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/contribuicoes-de-paulo-freire-para-a-educac-1>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

SILVA, Robson Carlos da. **A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização latu sensu**. In: Olhar de professor. Ponta Grossa: UEPG, v. 10, p. 101-115, 2008.

SOUZA, Nádia Aparecida de. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área da enfermagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005

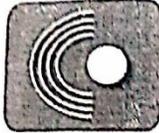
VELLUDO, Natália Benincasa; Souza, Débora de Hollanda. “Ele me deixava especial”: amigos imaginários, suas funções e atitudes parentais. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá; Universidade Estadual de Maringá. vol. 21, núm. 1, fevereiro e março, 2016, pág. 115-126

VIEIRA, Mariana Batista. **Timidez e exclusão-inclusão escolar: um estudo sobre identidade**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15973>>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

WOLFF, Carlos Castilho. **Como é ser menino e menina na escola**: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

7 ANEXO

7.1 Formulário de autorização para uso de relatos e imagens



LASEB
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Prezados Pais,

O(a) Prof.(a) Camila Lopes Marques desenvolverá,
na Escola Municipal Israel Pinheiro, um projeto
relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da
UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento
de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino
dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e
autorização para uso de seus relatos, imagens e vídeos no referido trabalho.

Atenciosamente,


Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso


Orientador(a) do trabalho

Nome do aluno(a): _____

De acordo: assinatura dos pais / responsáveis pelo(a) aluno(a)

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos - 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369
Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb