

Aline Brito dos Santos

**Pareceres descritivos:
representações do que pensam os alunos e seus familiares**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para a aprovação na Disciplina EDU 02069 Reflexão sobre a Prática Docente e conclusão do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre

2º Semestre

2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus alunos e seus familiares, por possibilitarem a realização desse trabalho.

Às escolas onde leciono e àquelas colegas especiais com as quais muito aprendi.

À minha orientadora, professora doutora Iole Maria Faviero Trindade, pela atenção e disponibilidade, pelas sugestões e críticas sempre construtivas.

E, finalmente, a minha filha Mariana que, com paciência, esperou pela atenção merecida e desejada quando, em muitos momentos, precisei priorizar meus estudos e a realização desse trabalho. Obrigada pelo amor incondicional.

Como se percebe as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo. (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37).

RESUMO

O trabalho intitulado “Pareceres Descritivos: representações do que pensam os alunos e seus familiares” tem como objetivo investigar junto a alunos e seus familiares as representações desses acerca dos pareceres descritivos. Conta com o aporte teórico dos Estudos Culturais, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista que atribui a linguagem um caráter constitutivo, permitindo a compreensão dos pareceres descritivos como artefatos culturais, ou seja, sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder (Silva, 1999). A compreensão dos pareceres descritivos como uma tecnologia avaliativa que, produz as “realidades” ao buscar descrevê-las, permite lançar um olhar de estranhamento sobre esses artefatos. Ao realizar a análise dos pareceres descritivos, busca vizibilizar as vozes dos alunos e seus familiares sobre o tema. Os instrumentos utilizados foram: um questionário enviado aos familiares e a observação e registro das falas dos alunos e familiares em diferentes momentos. Conclui, por fim, sobre a questão da avaliação e dos pareceres descritivos, que a provisoriedade é extremamente produtiva, reconhecendo que, mais do que apontar caminhos há que se seguir indagando. Deixa o leitor com uma palavra que, a partir desses estudos tornou-se muito cara, **suspeição**. Colocar o lido, o vivido, o estudado, o ouvido, sempre em suspeição, não como desesperança, mas como movimento permanente de busca.

Palavras-chave: pareceres descritivos, discursos, representações.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	6
2 DEMARCANDO LUGARES.....	9
3 COMEÇOU MAIS OU MENOS ASSIM.....	16
3.1 EM ANÁLISE O PARECER DA PROFESSORA/ESTAGIÁRIA E PESQUISADORA.....	18
3.2 EM CENA OUTROS ATORES, OS ALUNOS E SEUS FAMILIARES.....	26
4 PARA FINALIZAR... É PRECISO REINVENTAR.....	34
5 REFÊRENCIAS.....	36
6 FONTES CONSULTADAS.....	38
7 ANEXO.....	39

1 APRESENTAÇÃO

O trabalho de pesquisa intitulado *Pareceres Descritivos: representações do que pensam os alunos e seus familiares*, foi sendo constituído a partir do desejo de realizar um estudo investigativo que tivesse como fonte os pareceres descritivos. O interesse por esta temática, surgiu a partir das discussões permanentes sobre a avaliação vividas no ambiente escolar ao longo da minha experiência docente.

Inicialmente, meu objetivo seria realizar uma análise textual do que dizem as professoras nos pareceres descritivos do primeiro ciclo na escola em que trabalho, uma escola da rede municipal de Porto Alegre, buscando problematizar os discursos circulantes nestes textos, além de registrar as opiniões dos docentes sobre os pareceres.

Ao estruturar meu projeto de pesquisa para discuti-lo com minha orientadora, percebi a necessidade de realizar um primeiro deslocamento no foco deste estudo. Fui apresentada a dois trabalhos de pesquisa, as dissertações de Cardoso (2002), e Pinheiro (2006)¹, que realizaram estudos de análise discursiva e textual de pareceres descritivos da primeira série. As narrativas produzidas pelas pesquisadoras, contemplam uma discussão bastante profunda sobre esses instrumentos de avaliação, estando inseridas em uma perspectiva pós-crítica de análise, ao destacar os discursos circulantes nesses textos, mostrando seu caráter constitutivo, produtor das narrativas presentes nos pareceres.

Assim, após a leitura das dissertações, percebi a necessidade de realizar um estudo que não apenas reafirmasse o já produzido, mas que pudesse contemplar algo além do já dito, ampliar o olhar sobre o tema, produzir um entrelaçamento de olhares.

Discutindo sobre o esboço do projeto de pesquisa e analisando os pareceres descritivos produzidos por mim no primeiro trimestre deste ano, surgiram questões que delinearam novos contornos para esta pesquisa. *E os meus alunos? O que será que eles pensam sobre esses pareceres? Será que eles sabem o que escrevo neles? E os seus familiares, o que será que acham?*

¹Ambas utilizadas na revisão bibliográfica deste trabalho.

Esses e outros questionamentos suscitaram dúvidas onde haviam certezas. Num primeiro momento pensei: *meus alunos são muito pequenos, não devem compreender muitas coisas sobre avaliação e pareceres.*

Aqui cabe salientar meu desconforto frente a essas questões. Gostaria de pesquisar sobre os pareceres, debater, problematizar, desnaturalizar questões sobre esta temática, mas não estava disposta a abrir mão da minha perspectiva docente. Percebi que desejava realizar não um trabalho investigativo, mas um trabalho afirmativo, que confirmasse minhas expectativas ao invés de produzir novos sentidos. Percebi que desejava correr uma corrida de cancha reta (cf. Corazza, 2002), onde o ponto de partida, o percurso e o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis.

Após esta desacomodação inicial, minha necessidade de realizar a análise textual dos pareceres descritivos, foi se diluindo (ficando restrita a uma breve análise dos pareceres produzidos por mim) e cedendo lugar a outras possibilidades investigativas. A busca de elementos para análise foi deslocando o foco das narrativas escritas pelas professoras e as opiniões destas sobre o assunto, para a dos sujeitos neles descritos (posicionados) de forma direta e indireta. Neste sentido, a escuta dos alunos e de seus familiares, constituiu um desafio instigante e tornou-se o foco central desta pesquisa.

Este trabalho de pesquisa buscou dar visibilidade a essas vozes, estabelecendo interlocuções entre diferentes olhares, professora/pesquisadora, alunos e seus familiares.

O aporte teórico utilizado para a realização da pesquisa teve como referencial o campo dos Estudos Culturais. Esse campo de estudos compreende o conhecimento como sendo constituído por um sistema de significação, sendo portanto cultural e constituinte do social. Para esta perspectiva de análise, os pareceres descritivos podem ser vistos, não como descrições da “realidade” de cada aluno, mas como discursos constitutivos das subjetividades e das identidades dos sujeitos docentes e discentes, posicionando-os de formas diversas.

A compreensão dos pareceres descritivos como artefatos culturais², produzidos pela tecnologia educacional da avaliação, levou-me a buscar nas vozes dos alunos e de seus familiares as ressonâncias destas narrativas. Que

²Utilizo o termo artefatos culturais, para me referir a sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder. (Silva 1999, p.142)

representações alunos e familiares têm acerca da avaliação e dos pareceres descritivos?

De que forma estes modos de ver, descrever e prescrever, produzidos pela escola, ecoam nas famílias?

Os instrumentos utilizados para apreender elementos para minhas análises foram: o registro de falas das crianças (meus alunos de A20) a partir de questionamentos sobre o tema, questionário enviado aos familiares, observação e registro das falas dos familiares nos momentos de conselho de classe e entrega de avaliações. E ainda, uma breve análise textual dos pareceres descritivos que produzi nos dois primeiros trimestres do corrente ano.

Com relação a metodologia, caracterizo este trabalho como uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso com um viés etnográfico. Grande parte dos elementos analisados foram recolhidos através de observação participante.

2 DEMARCANDO LUGARES

Ao inscrever este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), inscrevo teoricamente no campo do Estudos Culturais, ao mesmo tempo que compartilho com os leitores as implicações que trazem sua inscrição nesta perspectiva teórica.

Tomo a pergunta que intitula vários livros e artigos “*O que é afinal, Estudos Culturais?*”³, para, a partir dela, situar o lugar de onde “falo”. Que discursos teóricos constituíram minhas possibilidades de examinar determinado artefato escolar? Como me auxiliaram a construir meu problema de pesquisa e a produzir sentidos a partir das análises feitas? De que autores me apropriei, ao trilhar este percurso? Irei apontar também muitos dos questionamentos surgidos ao longo do trabalho. Questionamentos para os quais o leitor não irá encontrar respostas neste texto. Muitos deles refletem apenas inquietudes que desejo compartilhar, um pouco para dividir o peso da minha ignorância, vivenciada em cada momento desse trabalho, e, outro tanto, por acreditar que a dúvida é sempre criadora e que, enquanto educadoras/pesquisadoras, precisamos no interrogar constantemente sobre se tudo que dizemos é tudo que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo que se pode ver. (Corazza 2002, p.119)

Assim, ao apresentar brevemente este campo teórico, busco resgatar as origens de tais estudos e trazer alguns conceitos centrais, utilizados ao longo deste trabalho.

Os Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra (cf. Silva, 1999). Podemos dizer que a questão central que impulsionou as discussões nesta época, relacionava-se ao surgimento de problematizações acerca da compreensão do conceito de *cultura*.

[..] a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente ligada, com as chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral. Nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de

³ SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O que é afinal, Estudos Culturais?* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia. (Silva, 1999, p.131)

Uma das obras que se destacou como central para fundamentar as bases das teorizações e investigações do Centro foi: *Culture and Society*, de Raymond Williams, publicada em 1958.

Para Williams, em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as “grandes obras” da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer humano resolve suas necessidades de sobrevivência. (Silva, 1999, p.131)

Muitos deslocamentos com relação a concepção de cultura foram sendo operados a partir de estudos e publicações filiados aos Estudos Culturais.

Há uma ampliação gradativa deste conceito. O conceito de cultura vai sendo ressignificado e passa a incorporar novas possibilidades de sentido e a contemplar as manifestações da “cultura popular”. Decorre deste caráter múltiplo e plural, a utilização do termo “culturas”, que é feita atualmente, para referir as mais diversas formas de expressão de diferentes grupos sociais.

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda a ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (Hall, 1997, p.16)

Os Estudos Culturais colaboraram para colocar a cultura no centro das discussões e debates da atualidade. Hall (1997), nos fala de uma “revolução cultural”, ocorrida a partir da segunda metade do século XX, com efeitos nas sociedades globais e impactos na vida cotidiana local. Esta *centralidade da cultura*, tão debatida atualmente, pressupõe um entendimento de seu papel constitutivo do social, perpassando tudo o que ocorre em nossas vidas e todas as representações que fazemos dos acontecimentos.

Tal deslocamento das questões culturais para uma posição mais central, acabou acarretando, nos últimos anos, uma mudança de paradigmas nas ciências sociais e nas humanidades, ao reconhecer que a “virada cultural” iniciou uma revolução de atitudes em relação à linguagem, produzindo a “virada linguística”.

Assim, os estudos dos filósofos da linguagem, a chamada “virada lingüística”, têm suas bases na mudança do entendimento tradicional da linguagem. Passa-se a negar a existência de uma linguagem ideal e auto-suficiente, assumindo a incompletude do dito, o caráter mutável da linguagem. Não há uma essência na linguagem, fora dela mesma, como escreve Veiga-Neto (2003, p.12):

Conseqüentemente, eles abdicam da busca de qualquer critério metalingüístico ou metacultural, de qualquer essência translingüística ou transcultural. Eles despem-se de uma metafísica da linguagem e trazem a linguagem para o mundo cotidiano; ela não está fundada num outro lugar. Igualmente não há outro mundo a sustentar aquilo que chamamos de cultura.

As implicações desta mudança de perspectivas com relação a linguagem são inúmeras e têm amplos efeitos na área da Educação.

Ao deslocar o significado das coisas, de si mesmas, para os jogos de linguagens em que estão inseridas, passamos a pensar, não sobre as “realidades educacionais”, mas sobre os discursos⁴, sobre as práticas discursivas, que

⁴Segundo Hall (1997, p. 29), “discurso” refere-se a uma série de informações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento.

constituem tais “realidades” e que nos constituem como educadores, pesquisadores. Somos levados a abandonar as narrativas mestras, a abrir mão das explicações universais, e das “verdades” totalizadoras.

Este indeterminismo da linguagem, de certa forma, coloca em cheque a possibilidade da existência de uma pedagogia monocultural e abre novas perspectivas no campo pedagógico. Ao assumir a multiculturalidade, (Veiga-Neto, 2003, p.13), a educação deixa de dizer àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona, para passar a mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele.

[...] a pedagogia poderá tomar a si e intensificar a tarefa de, minimamente, organizar os contextos da fala e de, maximamente, mostrar as regras segundo as quais se dão os ditos, em termos da ordem do que é dito, dos poderes que mobiliza e das regularidades do dizer. (Veiga-Neto, 2003, p.14).

Amparada na virada cultural e lingüística , ao criar meu problema de pesquisa compartilho com Foucault, a compreensão do sujeito como resultado dos dispositivos que o constroem, tendo sua identidade fixada a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o constituem.

Nesse sentido, problematizar a avaliação escolar e, em especial, os pareceres descritivos, me pareceu um terreno fecundo. Em que medida a avaliação, produzida na instituição escola tem reflexos na constituição de determinadas identidades para os alunos? E os pareceres descritivos, enquanto narrativas que produzimos para descrever as “realidades” de nossos alunos, que “descrições” são essas? Que “realidades” são descritas? Que “realidades” são silenciadas? Que “realidades” são produzidas? Como disse anteriormente, foram inúmeros os questionamentos surgidos ao longo do trabalho.

Para problematizar a avaliação e os pareceres descritivos, tive por referência duas dissertações de mestrado, já mencionadas na apresentação. Os trabalhos de Cardoso (2002) e Pinheiro (2006), autoras filiadas a uma perspectiva pós-crítica de análise, trouxeram muitos elementos que me auxiliaram na composição de um

panorama sobre o assunto, orientando minhas reflexões sobre a temática e as análises feitas posteriormente. As pesquisas referidas, se utilizaram da análise discursiva e textual de pareceres da primeira série do Ensino Fundamental, contemplando pareceres de alunos das redes pública e privada do município de Porto Alegre ou de rede pública de Canoas. Cardoso (2002), situa os pareceres descritivos como uma tecnologia avaliativa contemporânea e, em suas análises, busca refletir sobre como este discurso avaliativo produz os sujeitos escolares, constituindo subjetividades. Segundo a autora, no processo de fabricação dos escolares, o discurso produzido pelos pareceres descritivos produz efeitos de “verdade”, molda, regula, controla, governa, e prescreve condutas.

Uma tecnologia avaliativa da contemporaneidade escolar, na qual professores “descrevem”, “prescrevem” e produzem os seres escolares. Uma produção escrita que fabrica um determinado modo de produzir, mostrar e conduzir os escolares. Uma descrição ficcional que possui uma sequência de regras, preceitos, prescrições de conduta e de aprendizado, normas, aconselhamentos, gostos, afetos, habilidades, valores morais, que compõem uma ficcionalidade construída por traços que formatam uma rede de saber, de poder, de governo sobre o escolar. (Cardoso, 2002, p. 84)

Pinheiro (2006), trabalhou em sua pesquisa o caráter narrativo dos pareceres descritivos, as “identidades” de aluno que são forjadas nestes textos “produzidos” pelas professoras “assimilados” e “interpretados” pelos alunos e, possivelmente, “reproduzidos” pelos seus familiares. Buscou problematizar os discursos pedagógicos circulantes sobre alfabetização presentes na legislação e seus reflexos na produção de diferentes jeitos de avaliar e constituir a prática docente, especialmente à produção dos pareceres descritivos.

Durante a leitura desses trabalhos, fui sendo levada a refletir sobre minhas representações acerca dos pareceres descritivos, sobre os discursos constituintes das narrativas que produzo, sobre as origens de tais discursos, a presença ou a ausência de alguns discursos pedagógicos, o caráter prescritivo das narrativas que produzo ao avaliar meus alunos.

A amplitude do tema avaliação não permite a realização de uma discussão aprofundada durante este trabalho. Assim sendo, realizei um recorte, focando apenas o instrumento “pareceres descritivos”. A análise textual feita, ficou restrita aos pareceres que produzi no primeiro e segundo trimestres do corrente ano.

Ao analisar os pareceres que produzi, pareceres que buscam narrar o processo de alfabetização de uma turma de A20, percebi a necessidade de pensar um pouco sobre a questão da alfabetização/letramento e as relações entre esses conceitos. Que discursos, produzidos cultural e historicamente me interpelaram nessas produções?

Os termos *alfabetização* e *letramento* são empregados, nesse trabalho, no sentido utilizado por Soares (2004)⁵. Sendo a *alfabetização* compreendida como o processo de aquisição do sistema de escrita, envolvendo consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação/decodificação da língua escrita, fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão. E o *letramento*, entendido como a imersão dos alunos na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

Nesta perspectiva, ao analisar os pareceres descritivos que produzi, busquei identificar os discursos pedagógicos sobre alfabetização e letramento, visibilizados, ou não, nesses artefatos escolares. Ao problematizar minhas representações acerca dos conceitos de *alfabetização* e *letramento*, narro um pouco do processo de produção dos pareceres e alguns deslocamentos que procurei operar nas narrativas que produzi, na tentativa de realizar uma aproximação entre minha prática pedagógica e os discursos que perpassam estes artefatos escolares.

Durante a análise das representações dos alunos e seus familiares acerca dos pareceres descritivos, destaco a contribuição de Veiga-Neto (2006)⁶, que discute a questão disciplinar e suas implicações no campo pedagógico. A questão disciplinar é parte importante das narrativas escolares assumindo, em alguns momentos, o centro das discussões pedagógicas, os pareceres descritivos pontuam questões disciplinares deixando evidente seu lugar de destaque no ambiente escolar.

⁵Magda Soares, 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Texto publicado pela Revista Brasileira de Educação, n°25.

⁶Alfredo Veiga-Neto, 2006. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. XIII ENDIPE.

Veiga-Neto discute a questão disciplinar referindo-se tanto aos saberes (disciplinares), quanto aos corpos (disciplinados). Interessa-me aqui aprofundar um pouco a discussão sobre o disciplinamento dos corpos que o autor traz a partir de Foucault. A discussão da disciplinaridade como técnica de produção de corpos dóceis e úteis: “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (Foucault, 1989, p. 91).

Para Veiga-Neto, dois eixos articulados entre si caracterizam a disciplina: o cognitivo e o corporal.

[...] Ao falar em disciplina-saber, refiro-me às próprias unidades, a cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como eles se fracionam, se dispõem, se manifestam e se articulam entre si.

As disciplinas-corpo incluem os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos; em outras palavras, trata-se do ordenamento da própria conduta. Aí se dão as relações de subordinação, a submissão física às regras, a ordem no funcionamento (mesmo institucional pois, nesse caso, o ordenamento da instituição é, pelo menos em parte, o resultado dos ordenamentos dos corpos), etc. (Veiga-Neto, 2006, p.144).

Os termos *disciplinas-saber* e *disciplinas-corpo* são tomados para caracterizar duas dimensões do processo disciplinar, a cognitiva e a atitudinal, respectivamente. As relações entre esses dois eixos, encontram sua síntese no currículo escolar, visto como um *artefato disciplinar*⁷.

Assim, parece-me necessário examinar os pareceres descritivos como uma tecnologia avaliativa que busca narrar os escolares em suas dimensões cognitiva e atitudinal, sendo difícil descolá-lo de seu caráter disciplinar.

No capítulo a seguir, pretendo partilhar com o leitor os instrumentos que utilizei nesta pesquisa, os elementos para análise que foram surgindo nesse processo e as considerações que fiz no sentido de fazer uma costura, entre o meu olhar e os olhares dos meus alunos e seus familiares sobre os pareceres descritivos.

⁷[...] um artefato onde se articulam o cognitivo e o atitudinal (Veiga-Neto, 1996).

3 COMEÇOU MAIS OU MENOS ASSIM...

A escolha da metodologia para a realização de um trabalho de pesquisa não é, sem dúvida, tarefa fácil, tornando-se ainda mais complexa ao optarmos por transitar pelo campo dos Estudos Culturais.

Este campo de estudos não toma para si, assim como, também não descarta previamente, nenhuma metodologia, trabalhando em uma perspectiva de pluralidade metodológica. Tal pluralidade implica na inexistência de critérios prévios que sejam definidores da opção por esse ou aquele método. A compreensão de que não existe uma “natureza de pesquisa”, uma essência a ser descoberta, nos desloca no sentido de operar a construção de um mosaico metodológico, que sirva-se não deste ou daquele método, mas deste, e daquele e daquele outro.

Para Corazza (2002), a inscrição em uma prática de pesquisa, entendida como uma linguagem, trata-se de um caminhar por “labirintos” e enfrentar os “ferrolhos”. A opção por determinada prática de pesquisa diz muito sobre nós. Sobre a forma como fomos e estamos sendo subjetivados e assujeitados, sobre as relações que estabelecemos com o jogo de saberes e as formas como nos relacionamos com o poder.

[...] cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). como aquilo que nos cerca e nos constitui, que para nós desenha a “coisa” a ser investigada, e também como diz Deleuze(1992, p.131), “aquilo com o que estamos em vias de romper para encontrar novas relações que nos expressem. (Corazza, 2002, p.124).

Na composição deste mosaico metodológico, fiz uso de instrumentos como: questionário dirigidos aos familiares, observação participante com os alunos e com os familiares (durante o conselho de classe), proposta de produção de um parecer

pelos alunos sobre as aprendizagens realizadas e pelos pais sobre a aprendizagem de seu filho, além da análise textual dos pareceres que produzi nos dois primeiros trimestres desse ano letivo.

Ao longo do texto apresento excertos dos pareceres descritivos que produzi, bem como respostas das crianças ou dos familiares que considero necessárias para ilustrar as discussões que realizo. Apresento esses excertos longo do trabalho. Considero que a identificação dos sujeitos não tem relevância para as reflexões que pretendo realizar e julgo importante informar que todo o material coletado com os alunos e familiares teve seu uso autorizado, conforme termo de consentimento em anexo.

3.1 EM ANÁLISE O PARECER DA PROFESSORA/ESTAGIÁRIA E PESQUISADORA

Começo contando um pouco sobre o processo que vivi na produção dos pareceres descritivos. Acho importante destacar o sentimento de angústia que sempre tive nos momentos de escrita desses materiais, gerando, sempre, um certo incômodo, um desconforto. Refiro-me a minha dificuldade para encontrar uma linguagem que fosse suficientemente expressiva, capaz de contemplar as “descrições” que julgava pertinente fazer.

Como escreve Cardoso (2002), os pareceres descritivos têm sido utilizados nos meios educacionais visando melhor expressar o desempenho escolar dos alunos. Essa *melhor expressão* do desempenho dos alunos é atribuída justamente ao “poder descritivo” da linguagem. Este modo de expressão dos resultados da avaliação, além de comunicar a alunos e familiares sobre o desempenho cognitivo dos escolares, contemplaria também a questão das relações entre colegas e com os professores, o modo como os alunos se organizam na sala, sua participação e atitudes nas aulas.

Enfim, a partir das narrativas produzidas por esses instrumentos avaliativos, seria possível uma visão global do “sujeito” aluno, registrando o desenvolvimento dos mesmos de forma pretensamente “mais eficaz”. Os pareceres descritivos apontariam para um deslocamento de uma avaliação quantitativa, para uma avaliação qualitativa, aparecendo no cenário educacional como opção ao rigor classificatório do registro feito através das notas e conceitos.

Desconfiada, mas filiada a essas idéias, tive minha primeira experiência na produção de pareceres descritivos há oito anos atrás, ao iniciar o magistério com um turma de jardim de infância em uma escola estadual. Apostando na minha habilidade no manejo com as palavras, escrevi longamente sobre os projetos realizados, sobre as aprendizagens feitas por meus alunos, seus gostos e preferências por determinados jogos e brincadeiras, suas atitudes na relação com os colegas e professora, enfim procurei descrever, aos alunos e as situações de aprendizagens vivenciadas pela turma, da forma mais detalhada possível. Ao final de cada semestre, me senti satisfeita com a avaliação realizada e com a forma utilizada na comunicação dos resultados, no caso os pareceres descritivos. Meu desconforto

inicial com os pareceres descritivos, tinha sido superado, só ressurgindo posteriormente, quando ingressei na rede municipal de ensino de Porto Alegre, em uma nova estrutura de ensino, por ciclos de formação.

No ano seguinte, na mesma escola (da rede estadual), tive experiência com o uso de fichas no trabalho com as séries iniciais, onde a avaliação era realizada a partir de objetivos trimestrais. Precisei me adaptar ao espaço, ao tempo e a linguagem diferenciada empregada nesta modalidade de registro avaliativo. Além disso, comecei a participar de debates sobre questões relativas à avaliação, geralmente, centrados na questão das formas de registro do processo avaliativo e dos instrumentos utilizados para a comunicação dos resultados às famílias. Mantive minha atitude positiva com relação as “potencialidades” dos pareceres descritivos, como uma forma diferenciada de avaliação.

Ao iniciar o trabalho docente em uma escola da rede municipal, onde leciono atualmente, por orientação pedagógica do sistema de ensino, os pareceres descritivos são utilizados aos longo do primeiro ciclo, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental e a turma de Progressão, as turmas de A10, A20 e A30 e AP, respectivamente.

As orientações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, relativas a avaliação e ao sistema de ciclos, constam no conhecido *Caderno Nove*, que trata dos princípios da escola cidadã e, estabelece as normas para a realização da avaliação nas escolas da rede municipal.

A avaliação é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do Ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (SMED,1999, p. 52).

Minha escola é relativamente nova (oito anos) e ainda não possui o Plano Político Pedagógico (PPP), nem um Regimento Escolar próprio. Várias discussões têm sido feitas no sentido de construir esses documentos, mas esse processo ainda

não foi encerrado. Assim sendo, não existem na escola documentos produzidos pela comunidade escolar da instituição. Disso resulta que a organização do trabalho pedagógico é feita a partir das orientações trazidas pelo *Caderno Nove*.

O documento citado, apresenta três modalidades de avaliação, quais sejam: avaliação formativa, avaliação sumativa e avaliação diagnóstica.

A avaliação formativa compreende a seguinte dinâmica: auto-avaliação do aluno, conselho de classe participativo, elaboração de um relatório descritivo e de um dossiê individual contendo registros sobre as produções dos alunos e a análise do dossiê pela família. A avaliação sumativa aponta os modos de progressão dos alunos: *Progressão Simples*, para aqueles alunos que prosseguirão seus estudos **normalmente**⁸. *Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio* (conforme documento elaborado pelo educador), para aqueles educandos que persistirem com algumas dificuldades. Já a *Progressão Sujeita a uma Avaliação Especializada* é indicada pelo educador no caso de educandos que necessitem de apoio educativo especial. Sobre a questão da Progressão, o *Caderno Nove* explicita que:

O processo avaliativo não anula o acúmulo de conhecimento do aluno. A escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo. (SMED,1999, p. 53)

Com regime de quarenta horas semanais nessa escola, trabalhei, geralmente, com uma turma de primeiro e outra de segundo ciclo. Quando cheguei à escola já havia o entendimento de que os relatórios descritivos seriam utilizados apenas no primeiro ciclo, sendo que, *pareceres descritivos*, era a nomenclatura utilizada pela escola.

Nesse período, produzi pareceres descritivos e fichas avaliativas, trimestralmente. Essas experiências, as muitas discussões realizadas no coletivo de professores sobre o tema avaliação, os conselhos de classe participativos, os momentos de entrega de avaliação às famílias, foram trazendo de volta meu incômodo inicial.

⁸Grifo da autora.

Destaco algumas das questões que fui me colocando ao longo desse processo de reflexão acerca dos pareceres descritivos.

A “descrição” da “diferença” nessas narrativas, sempre representou um problema para mim. Narrar o processo de aprendizagem daqueles alunos que apresentam uma “postura” de aluno, não constitui exatamente um desafio. Refiro-me àqueles alunos que já chegam à escola, auto regulados, ou que rapidamente incorporam as características exigidas pela escola de um “bom aluno”, se moldam ao ambiente escolar e aos desejos nossos, de docentes, com facilidade.

A escrita de pareceres descritivos para esses alunos, representa uma tarefa tranqüila para o professor, que sem precisar fazer grandes questionamentos a respeito do aparente sucesso do seu trabalho, lança mão de um arsenal de palavras elogiosas.

[...] apresentou um excelente desempenho durante o primeiro trimestre. Sua leitura é fluente, mostra prazer em ler em voz alta para os colegas e costuma trazer para sala coisas que escreve em casa para mostrar a professora e ler para os colegas. A aluna participa de todas as atividades propostas com interesse e empenho. [...] adaptou-se e fez amizades com facilidade, relaciona-se bem com os colegas e as professoras. Realiza as atividades com empenho e autonomia, seu caderno é bem organizado e mostra muito capricho em tudo que faz.

Assim, sempre busquei registrar o processo de aprendizagem dos alunos, sem maiores preocupações com o impacto causado pelas palavras escolhidas por mim ao realizar essas narrativas.

A problemática com a escolha das palavras, surgia no momento de narrar os processos de aprendizagem daqueles alunos em que esse percurso não ocorria com a linearidade esperada. Alunos que não poderiam ser simplesmente enquadrados na estrutura das narrativas que produzia. Alunos para os quais o ambiente escolar e suas regras e normas não são tão familiares assim, alunos que não correspondiam aos níveis de desenvolvimento previstos para a etapa em que se encontravam.

Retomo o grifo da página anterior para registrar uma questão que volta e meia

me coloco: E quando meus alunos não prosseguem **normalmente** em seus estudos?

Essa idéia de normalidade e anormalidade do ser infantil é condizente com aquela estabelecida desde o final do século XIX e início do século XX, onde houve o desenvolvimento de aparatos e estratégias que operacionalizaram a classificação de suas condutas e modos de ser. Estes mecanismos ocuparam-se do estudo dos escolares e das técnicas de medição mental e fabricaram um determinado padrão de desenvolvimento infantil (Walderkine, 1998, p. 164). A partir de então, os escolares são observados, normalizados e regulados pelas técnicas pedagógicas modernas. (Cardoso, 2002, p. 72).

A tarefa de registrar textualmente o processo de aprendizagem, nesses casos, torna-se uma tarefa bastante complexa. As palavras utilizadas, já não são mais tão elogiosas e o impacto que causam é inegável. A busca por uma linguagem clara, e objetiva torna-se, então, uma busca vã.

Ao ler os pareceres descritivos que produzi, onde narro as dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento apresentadas por meus alunos, tenho a sensação que deixo de vê-los como “sujeitos” que progridem e o que me salta aos olhos são crianças que resistem, que insistem em não ser assujeitadas pelos discursos escolares. Crianças que não cabem na linguagem da escola. Que transbordam, que se colocam para além da minha “capacidade descritiva”.

O que percebo, claramente visibilizado, ao ler as narrativas onde tento registrar a “diferença”, é o cruzamento de discursos pedagógicos que me interpelaram ao longo do exercício do magistério. Discursos que estabelecem um regime de verdade sobre os modos de ser aluno, que instauram uma “normalidade” escolar como fim educativo.

[...] manteve a postura desinteressada apresentada no trimestre anterior.

Envolveu-se pouco na realização das atividades e produziu apenas com intervenção constante da professora.

Ainda não conseguiu organizar o caderno e concluir as tarefas no tempo previsto.

[...] precisamos manter a parceria com a família, apoiando a aluna em sua aprendizagens.

É fundamental a freqüência à Sala de Integração e Recursos, para superação das dificuldades apresentadas.

Ao atribuir um caráter constituinte e produtor à linguagem, percebemos a capacidade dessas narrativas de fixar sentidos e produzir saberes sobre os sujeitos dos quais falam, legitimando determinados modos de olhar para esses sujeitos.

De acordo com Pinheiro (2006), podemos dizer que, discursivamente, a educação escolar brasileira filia-se aos discursos sobre construtivismo, ancorados na epistemologia genética de Piaget e nas descobertas de Emília Ferreiro sobre o processo de aquisição da língua escrita. A ordem discursiva estabelecida por essas perspectivas, naturaliza a idéia de um sujeito em permanente processo de desenvolvimento. Assim, “devidamente”, categorizado em níveis ou etapas nas narrativas escolares.

Transitando pelas narrativas que produzi, percebo as influências desses discursos sobre alfabetização. Ao descrever o processo de aquisição da leitura e da escrita, utilizo uma linguagem técnica, inspirada nos níveis psicogenéticos⁹.

[...] encontra-se no nível silábico, utilizando uma letra para representar cada sílaba das palavras que escreve, geralmente as vogais.
[...] sua escrita encontra-se no nível silábico-alfabético, ou seja, escreve levando em conta o som das letras e a forma como se fala, omite algumas letras.

Aqui penso ser importante, destacar uma questão que retomarei mais adiante: como a linguagem técnica empregada para narrar o processo de aquisição da leitura e da escrita é vista e compreendida pelos alunos e seus familiares?

Sobre tais categorizações (conforme os níveis psicogenéticos), acredito que seria interessante problematizar, ainda, em que medida os pareceres descritivos, produzidos nesta perspectiva teórica, conseguem realmente se opor a uma avaliação classificatória?

Atualmente as discussões no campo da alfabetização estão recebendo forte influência dos discursos oficiais sobre letramento/alfabetismo. Ao buscar apontar a produtividade de tais discursos em seus contextos, Trindade (2004, p. 137), destaca que:

⁹Baseada na obra de Ferreiro e Teberosky, 1986.

[...] as práticas sociais de alfabetizações diversas, escolarizadas no final do século XIX, são ressignificadas ao final do século XX, através de outras denominações, outras interpretações, e pela valorização de novos gêneros textuais, que se mesclam entre si, tornando-se híbridos, em uma pluralidade de práticas discursivas.

É possível perceber a intertextualidade presente nas narrativas que produzi, uma vez que o cruzamento de diferentes discursos irão compor os pareceres descritivos, revelando conhecimentos sobre a alfabetização (Pinho e Pinheiro, 2008), mostrando o quanto são produtos dos discursos que os constituem e das práticas discursivas que os envolvem, e não uma criação original de seus autores.

Ao narrar o processo de aquisição da leitura e da escrita, acabo por enquadrar meus alunos a partir dos níveis piscogenéticos, mas, ao mesmo tempo, ao descrever os projetos de trabalho podemos vizibilizar uma certa ênfase às questões de letramento.

[...] o trabalho de alfabetização e letramento desenvolvido teve como centro a temática dos animais. A partir do levantamento das curiosidades dos alunos sobre o tema [...]. Iniciamos o projeto: **Histórias da A21... ouvindo, lendo e inventando**. Tendo como universo temático as histórias infantis, temos ouvido muitas histórias, contadas de diferentes formas. As atividades de leitura e escrita têm sido feitas a partir das histórias trabalhadas, buscando ampliar o contato com a leitura, desenvolver o interesse pelos livros e explorar a criatividade da turma.

Conforme Hall (1997), a idéia de representação está vinculada a toda produção de sentido através da linguagem, assim os signos não podem ser vistos como naturais, mas como produto de convenções sociais. Da mesma forma, os pareceres descritivos, só adquirem sentido ao serem endereçados. O texto pressupõe um leitor, um interlocutor, assim, os efeitos dessa prática discursiva serão significados a partir das interpretações dos sujeitos por eles descritos e dos seus familiares.

Na tentativa de operar um cruzamento de olhares sobre o assunto, passo a tramar outras perspectivas à minha de docente. No capítulo seguinte apresento falas

dos meus alunos e seus familiares sobre a avaliação e os pareceres descritivos que considere relevantes para discutir questões, tais como: que significados serão atribuídos a essas narrativas pelos personagens por elas narrados? Que sentidos, poderão ser vizibilizados a partir das representações dos familiares dos alunos? Que aproximações ou distanciamentos pode haver entre as representações da professora, dos alunos e de seus familiares?

3.2 ENTRAM EM CENA OUTROS ATORES, OS ALUNOS E SEUS FAMILIARES.

Ao conversar com a turma sobre a avaliação, questionando-os sobre sua compreensão a respeito do tema, me surpreendi com as respostas dadas por eles. Como relatei ao apresentar esse trabalho, inicialmente não desejava ouvir a opinião dos meus alunos, nem dos pais sobre o tema, esse desejo foi se constituindo aos poucos e precisei vencer alguns preconceitos. Acreditava que meus alunos de A20, por estarem cursando o primeiro (alguns o segundo) ano de escola, não teriam muita clareza do que seria meu objeto de estudo, no caso os pareceres descritivos. Achava que por terem uma pequena vivência escolar ainda não estariam interessados pelo assunto, tendo pouco a dizer a respeito.

No entanto, observei que ao propor uma conversa sobre o tema à turma, a mesma possuía bastante clareza o tema.

Relato a seguir, as falas dos meus alunos, buscando vizibilizar as representações desses sobre a avaliação e os pareceres descritivos. Ao analisar os discursos dos alunos, busco problematizar até que ponto esses discursos têm suas origens nos discursos produzidos e veiculados pelos pareceres descritivos e que interdiscursividade povoa essas representações.

Em resposta ao questionamento sobre o que achavam que era avaliação, ouvi deles:

<p>É uma reunião de crianças. É uma reunião com os pais. É para passar de série. É para entregar os trabalhos e falar do comportamento. As mães têm que vir aqui conversar com a sora e pegar a avaliação. As mães vão perguntar se nós obedecemos as professoras. É para saber as faltas que a professora deu.</p>

As falas acima, revelam que esse grupo de alunos, em sua maioria, iniciando a vida escolar, já traz consigo uma série de idéias sobre o que seja o processo avaliativo e o que ele pode representar. Mesmo pensando os pareceres descritivos

como artefatos culturais, em um primeiro momento, não tinha a dimensão do que isso significava de fato.

Os discursos, conforme Hall (1997), referem-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, assim como ao modo como o conhecimento é institucionalizado, moldando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Ao conceber as práticas escolares como práticas culturais e, portanto, práticas discursivas, podemos falar em “cultura(s) escolar(es)” que exercem forte influência na formação das “identidades”. A formação cultural vivida na instituição escolar, é uma presença não apenas na vida dos estudantes, mas de todos aqueles que por ela passaram ou foram, por ela, excluídos.

Meus alunos, ao ingressarem na escola, trouxeram consigo representações desse espaço educativo que são frutos dos múltiplos discursos a que foram sendo expostos e que reproduzem e produzem a partir de suas próprias experiências escolares.

Nas falas das crianças sobre a avaliação vizibilizamos o entendimento de um momento de reunião com os pais, alunos e professoras, conversas sobre o comportamento (assunto ao qual retornarei adiante) e entrega de trabalhos e, ainda, a questão da progressão e da frequência.

Parece-me interessante pensarmos um pouco sobre a questão da progressão e da frequência. Ao escutar de um aluno que a avaliação é *para passar de série*, imediatamente me questionei sobre o significado de tal fala. Um menino em seu primeiro ano na escola, ao ser questionado sobre o que entende por avaliação, responde prontamente e explica, *é assim, pra saber se a gente vai rodar ou vai pro outro ano*.

Os discursos que constituem as representações dos sujeitos são visíveis. Apesar de estudar em uma escola ciclada, onde a avaliação baseia-se no princípio da progressão continuada, mesmo não tendo tido nenhuma experiência de avaliação no sentido da retenção, esse aluno deixa transparecer na sua fala o lugar classificatório a que a palavra avaliação lhe remete. Ao analisar tal discurso, é preciso pensá-lo a partir da interdiscursividade que lhe é própria. Ao vincular a avaliação a questão de “passar de série”, as representações que esse aluno vizibiliza em tal discurso podem ser entendidas muito mais como constituídas por outros discursos que por suas próprias experiências, como nos dizem Pinho e

Pinheiro (2008, p. 64) “[...] é necessário considerar que a produção de discursos está vinculada a outros discursos que já foram produzidos [...].”

Outro aspecto que chamou minha atenção refere-se a questão das faltas, que foi relatado por vários alunos. Penso que a infreqüência é um sério complicador durante o processo de alfabetização e, portanto, dou especial atenção ao assunto. O controle da freqüência é feito por mim de forma sistemática, costumo cobrar isso da turma diariamente e dos pais através de bilhetes e nos momentos de avaliação. Já no início do ano referi-me, em reunião de pais, a legislação sobre a questão da freqüência, conversando com os responsáveis sobre como é feito o encaminhamento da FICAI (Ficha do Aluno Infreqüente) ao Conselho Tutelar. Pensando sobre as falas dos alunos nesse sentido, percebo claramente as ressonâncias do meu discurso regulador. Como esclarece Cardoso (2002 p.51), “[...]o discurso dos pareceres descritivos propõe suas próprias regras que, por sua vez, encontram-se relacionadas a outras formações discursivas a respeito dos corpos escolares.”

Acho importante destacar que não tinha clareza da dimensão dos efeitos dos discursos que produzo nessas narrativas. Ao me debruçar sobre as falas dos alunos e seus familiares percebo a reprodução dos discursos que legitimo ao produzir tais narrativas, que assumem, para esses sujeitos um caráter diagnóstico e prescritivo.

Ao propor uma conversa com a turma questionando os alunos sobre se eles sabiam o que é a avaliação e para que ela serve, mostrei-lhes a folha do parecer descritivo de um aluno, questionando se sabiam o que era aquilo e o que estava escrito naquela folha.

A grande maioria dos alunos disse já ter visto uma folha como aquela, que era a avaliação deles e que tinham uma folha como aquela em casa, sendo que três alunos usaram o nome parecer. Destaco que sobre o que a professora escrevia nos pareceres, em geral, os alunos referiram a questões de comportamento com uma freqüência que me surpreendeu.

Se a gente se comportou na aula. Quando a sora tá falando, se nós ouvimos. Para falar do comportamento É para dizer se nós obedecemos.

Minha “surpresa” se deve ao fato de que, para mim, as questões disciplinares não são o meu foco central ao narrar o processo de aprendizagem dos meus alunos. Minha idéia inicial era que a turma diria algo sobre suas aprendizagens no sentido cognitivo, pensei que ouviria comentários sobre nossos projetos como, por exemplo, no pré-conselho onde os alunos relatam as aprendizagens para o serviço de orientação. Ao não dar um peso muito grande às questões disciplinares nos pareceres, cabe o questionamento, porque esse aspecto é visto como central por meus alunos?

Elenquei algumas possibilidades que talvez possam lançar uma luz sobre essa questão, não buscando respondê-las de forma conclusiva, mas ampliando as perspectivas de análise dessa questão.

A produção dos pareceres descritivos é, como já referido anteriormente, uma das práticas que constituem o discurso avaliativo da contemporaneidade. Ao problematizarmos essas narrativas, reconhecendo-as como artefatos culturais, não é possível desvinculá-las de outras práticas discursivas e não discursivas que foram constituindo, produzindo e reproduzindo a compreensão que temos hoje sobre o eles. Da mesma forma, as representações dos alunos, fortemente ligadas a determinados comportamentos, vistos como normais ou anormais, foram sendo constituídas não apenas pelas experiências vividas em sala de aula, mas pelos discursos culturalmente legitimados, sobre a escola, sobre os professores, sobre a avaliação. Não se trata aqui de negar a minha responsabilidade de docente na constituição das subjetividades dos meus alunos referente as suas representações sobre a avaliação, trata-se sim, de registrar o caráter múltiplo das origens das representações manifestas pelos alunos. Nas falas em resposta ao questionamento que fiz referente ao que eles lembravam que os familiares tinham dito sobre o parecer descritivo recebido na entrega da avaliação, podemos perceber um pouco dessa multiplicidade de discursos e representações.

A minha mãe leu para mim e disse que tava muito boa.
Minha mãe disse que tava boa.
A minha mãe disse que eu tenho que respeita e que a avaliação tava ruim.
Que eu tava comportado na aula e que tenho que continuar me comportando.

Ela disse que eu tenho que dividir as coisas com os colegas e ouvir as professoras.
A mãe não falou nada.
Ela não me mostrou.

As representações dos alunos estão inegavelmente vinculadas, não só as posições que a professora lhes impõe ao produzir essas narrativas, mas também as representações dos familiares que ao reproduzirem esses, produzem outros discursos.

Ao pensar sobre as representações dos familiares e a forma como se dão as reproduções/produções dos discursos pedagógicos pelos mesmos, creio que precisamos questionar até que ponto tais discursos pedagógicos fazem sentido? Como se dá a compreensão dos familiares acerca dos níveis psicogenéticos, das práticas de letramento, das habilidades relativas ao pensamento lógico que narro nos pareceres descritivos? Como os familiares “traduzem” para as crianças tais discursos? A linguagem técnica muitas vezes empregada é suficientemente clara? Isso é/seria possível?

A seguir, trago alguns excertos das respostas dos familiares ao questionário, que chamaram minha atenção. Destaco que nem todas as questões foram respondidas e que alguns alunos comentaram que os pais não conseguiram responder, ou não sabiam escrever, devolvendo o material em branco.

Trago tais excertos, não com o intuito de propor generalizações, mas, ao contrário, com o desejo de partilhar com o leitor as peculiaridades dessas escritas, de problematizar o que elas nos apontam, que significados carregam, que imagens suscitam sobre a avaliação e os pareceres descritivos.

[...] é uma forma de os professores conversarem sobre os alunos com os pais. Tipo como fosse um pedido de ajuda com as crianças.
Para saber se um aluno está bem ou não.
É onde a professora avalia o meu filho dizendo onde ele melhorou e onde ele precisa melhorar.

As respostas acima, me remetem a questão já referida anteriormente, do caráter diagnóstico e prescritivo que esses artefatos escolares assumem. Como escreve Pinheiro (2006 p. 129), os pareceres descritivos não apenas comunicam aos pais sobre o rendimento das crianças, eles buscam também ajustar, modelar e

adaptar essas crianças ao contexto escolar – é preciso torná-las alunas. E os pareceres descritivos junto as demais práticas escolares “ensinam” aos/às alunos/as e familiares a realizar essa transição de criança para aluno/a. Esse caráter é evidente, nas narrativas, bem como nas respostas dos familiares.

As expressões: *está bem ou não; pedido de ajuda com as crianças; onde ele melhorou e onde precisa melhorar*; me possibilitam pensar esses artefatos a partir de uma analogia com a medicina. A professora passa a ser vista como médica, o parecer descritivo é visto como um laudo/receita, onde se apresenta um diagnóstico e, conseqüentemente, prescreve o que deve ser feito para a “melhora” desse aluno/paciente.

Essa prescrição tão naturalizada pela linguagem dos pareceres descritivos, tem, como qualquer receita, o “objetivo” de produzir algo pré-definido. As multiplicidades e singularidades dos escolares acabam por ocupar um espaço pouco significativo nessas narrativas.

Ao responderem o que as professoras escrevem nos pareceres, podemos perceber nas falas dos familiares, muitas referências a disciplina enquanto conteúdo escolar e comportamento.

[...] é para saber como está o meu filho em aula, em comportamento e outras coisas.
 É onde a professora escreve como o aluno está se portando na sala, se ele aprendeu, se ele respeita professores e alunos, etc.
 É onde os professores relatam um pouco sobre o meu filho neste período o que ele fez ou deixou de fazer.
 Escrevem sobre o comportamento do aluno, o desempenho, etc.
 Escrevem sobre o que sentem sobre o aluno, em relação ao seu aprendizado e quanto ao seu comportamento dentro da sala de aula.
 [...] ali todos ficam sabendo como é o comportamento dos seus filhos.

A quase totalidade das respostas apresentadas contempla questões que envolvem disciplina, dando maior ênfase a questão dos corpos (disciplinados), do que propriamente a questão dos saberes (disciplinares). Sobre essa relação, penso que a linguagem técnica que utilizo para me referir ao processo de aprendizagem dos alunos, talvez tenha alguma influência na pouca produtividade dos discursos dos familiares sobre as questões cognitivas. O comportamento, o respeito, a

obediência foram referidos com uma freqüência bem maior que o nível de escrita e leitura dos alunos, as atividades de letramento, o raciocínio lógico matemático, etc. Podemos inferir que a linguagem mais “clara” e “simplificada” utilizada para relatar as questões referentes a disciplina, acaba por acarretar uma maior apropriação desses discursos pelos alunos e familiares. Os fatores que colocam a questão dos corpos disciplinados no centro das representações dos alunos e familiares, são, como já referido anteriormente, múltiplos e incertos, sendo que a possibilidade que considerei consiste apenas em um exercício “explicativo” que me permito fazer sobre o assunto. Registro a seguir, duas respostas que fazem um contraponto à perspectiva que acabo de apresentar e que, ao contrário, mostram a influência plena da produção discursiva legitimada pela escola e pelos docentes.

Escrevem sobre o desenvolvimento pedagógico de cada criança e seu desenvolvimento cognitivo.
[...] onde mostra o geral da criança, exemplo psicomotor, emocional, em geral.

Conforme Veiga-Neto (2006), a articulação entre o cognitivo e o atitudinal caracterizam a disciplina, assim o currículo escolar traduz-se em um artefato disciplinar, pois é a partir dele que essa vinculação se estabelece. Partilhando dessa visão, podemos apreender que os pareceres descritivos, como forma de registro da avaliação feita a partir do estabelecido no currículo, apresentam forte caráter disciplinar, já que esses dois eixos estão contemplados nessas narrativas. Esse “ordenamento de corpos”, feito através dos discursos produzidos pelos pareceres e reproduzidos pelos alunos e seus familiares, tem seus efeitos na manutenção do ordenamento da instituição escolar. Ao analisar os pareceres descritivos Cardoso (2002) e Pinheiro (2006), destacam a perspectiva desenvolvimentista que caracteriza essas narrativas, nas representações dos familiares podemos localizar algumas ressonâncias desses discursos.

É a maneira que temos observar e ter idéia como a criança está evoluindo aprendendo, desenvolvendo, criando, explorando sua inteligência.
A avaliação é para ver o potencial de cada uma das crianças.
É a expressão do desenvolvimento do aluno, se está se desenvolvendo bem, aprendendo colocando suas idéias com os professores e com a família.

Há que se seguir investigando, indagando, problematizando, tudo aquilo que está posto como “verdade” sobre a avaliação nos discursos pedagógicos, sobre a contribuição das teorizações de Foucault para a pesquisa educacional Veiga-Neto destaca que:

Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (Veiga-Neto, 2005, p. 22).

4 PARA FINALIZAR... É PRECISO REINVENTAR

Penso que a pretensa “eficácia” atribuída a esses instrumentos pelos discursos que os legitimam pode ser questionada. Ao examinar os pareceres descritivos, nesta perspectiva teórica, não estarei mais me referindo à capacidade descritiva desses artefatos escolares, mas as suas capacidades produtivas. Estarei me reportando à constituição das identidades e subjetividades dos escolares e das ressonâncias dessas narrativas para além dos muros escolares.

Ao colocar o poder descritivo da linguagem em cheque, deslocando seu poder explicativo e descritivo, atribuindo-lhe um caráter constituinte, produtor, não é mais possível pensar em descrições das “realidades” (aprendizagens e comportamentos) dos alunos, mas em discursos produzidos e produtores dos e pelos envolvidos no processo avaliativo. Assim, ao produzir essas narrativas escolares, assumo meu lugar num teia de múltiplos significados e posiciono meu aluno em algum ponto desse emaranhado mesmo que provisoriamente. Seria possível deixar de posicioná-lo?

Considero uma das contribuições mais importantes dessa perspectiva teórica, a questão da aceitação da dúvida como estado a ser vivenciado e não necessariamente superado. Considerando a forma como as “verdades” são tratadas, nada mais há que esteja posto, que seja inquestionável, uma vez que tudo é fluidez nesse mundo de linguagens.

Ao finalizar esse trabalho, reconheço que a provisoriabilidade da avaliação e dos pareceres descritivos é extremamente produtiva. Mais do que apontar caminhos, penso que há que se seguir indagando.

Deixo o leitor com uma palavra que a mim, a partir desses estudos tornou-se muito cara, **suspeição**¹⁰. Colocar o lido, o vivido, o estudado, o ouvido, sempre e em permanente suspeição, não como desesperança, mas como movimento de busca, como, talvez, quem sabe, uma forma de garantir o surgimento do novo, de tentar gestar o diferente, de criar outras formas de dizer e fazer o pensamento pedagógico, de deslocá-lo de seu lugar, de questioná-lo, para a partir dele fazer surgir algo para além do que hoje temos.

¹⁰ sus.pei.ção *sf* (*lat* *suspectione*) **1** Suspeita. **2** Desconfiança ou suspeita a respeito da imparcialidade e justiça de alguém, que tem de intervir na decisão de coisas que nos interessam. Definição retirada do dicionário Michaellis.

Muito foi deixado de fora nas reflexões apresentadas nesse trabalho. Os discursos vizibilizados pelos pareceres descritivos apontam um universo de questões naturalizadas no e pelo ambiente escolar. Assim, as discussões já realizadas sobre o tema, trabalhos de muito mais fôlego que esse, merecem ser descobertas e redescobertas, assim como, outras mais precisam ser produzidas a esses respeito, para que não cristalizemos nossa visão docente a partir de uma perspectiva única. Para que possamos operar cruzamentos que ampliem nossos horizontes sobre essas narrativas, produzidas e produtoras, de saberes e de sujeitos, com intuito de registrar suas especificidades, seu caráter cultural e historicamente delimitado.

Ao realizar esse estudo, refleti sobre as origens de minhas representações acerca da avaliação e dos pareceres descritivos, bem como sobre a forma como elaboro essas narrativas e seus efeitos para os “sujeitos” narrados nelas. Problematizei a linguagem, desconstruindo minhas expectativas de encontrar uma linguagem ideal, com um caráter explicativo universal e, portanto, questioneei a pretensa “eficácia” atribuída a tecnologia avaliativa dos pareceres descritivos. Acredito que, ao pensarmos sobre a avaliação e os pareceres descritivos, em uma perspectiva pós-crítica, precisamos, necessariamente, considerar, não apenas a opinião docente sobre o assunto, mas as contribuições dos alunos e de seus familiares, afinal é para eles que essas narrativas são endereçadas.

Assim, concluo esse estudo com algumas certezas, muitas dúvidas e um desejo grande de operar pequenas reinvenções ao avaliar meus alunos. Não tenho ilusões de que essa seja uma tarefa fácil, pois estamos presos pelas tramas da cultura, mas sempre poderemos contar com a hipercrítica como forma de análise dos nossos próprios limites.

5 REFERÊNCIAS

CARDOSO, Angela Maria Borba. **Pareceres descritivos**: mo(n)strando a avaliação do escolar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos de Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002, p.105- 131.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel e SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003, p.36-61.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, n. 22(2), jul./dez. 1997, p. 15-46. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004, p.5-17.

PINHEIRO, Claudia Gewehr Pinheiro. **Pareceres descritivos**: narrativas que a escola nos conta. Porto Alegre: UFRGS, 2006.164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SMED, **Cadernos Pedagógicos 9**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação e Realidade**, n. 29(2), jul./dez. 2004, p. 125-142. Porto Alegre: UFRGS/FACED.

_____. **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003, p.5-23.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. **XIII ENDIPE**, Recife: 2006.

6 FONTES CONSULTADAS

Pareceres descritivos. E.M.E.F. Porto Alegre, 2008.

Questionários respondidos pelos familiares. Porto Alegre, 2008.

Diário de campo. Porto Alegre, 2008

7 ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Informado (para responsáveis)

Projeto de Pesquisa: Pareceres descritivos: representações do que pensam os alunos e seus familiares.

Pesquisadora Responsável: Aline Brito dos Santos

Orientadora: Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Descrição sucinta do projeto: O projeto de pesquisa *Pareceres descritivos: representações do que pensam os alunos e seus familiares?* tem como objetivo conhecer e analisar representações sobre a avaliação escolar, especialmente, o parecer descritivo, utilizado como forma de comunicar o resultado da avaliação às famílias. Para tanto, fará uso de um questionário e de entrevistas, com os responsáveis e com os próprios alunos, além da coleta de demais materiais produzidos pelos últimos ao longo da investigação. Os resultados obtidos serão utilizados para fins de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Termo de Consentimento Informado:

Eu, _____, R.G. _____, dou meu consentimento, assim como autorizo meu filho a participar da pesquisa *Pareceres descritivos, o que pensam os alunos e seus familiares?*, sob a responsabilidade da professora Aline Brito dos Santos, tendo como sua orientadora a Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade. Autorizo o uso dos dados coletados, desde que nossas identidades sejam preservadas.

Assinatura do Responsável

Dados do responsável para contatos posteriores:

Nome completo do responsável: _____

Nome completo do aluno: _____

Endereço: _____

Fone: _____