

# AVALIAÇÃO FORMATIVA OU AVALIAÇÃO MEDIADORA?

Jussara Hoffmann

Para se entender de avaliação, o primeiro passo é conceber o termo na amplitude que lhe é de direito. Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo.

Decorre daí que não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação).

Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem. A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliado. Alguém (avaliando) que é avaliado por alguém (educador).

Mesmo que o educador trabalhe com muitos alunos, sua relação, no processo avaliativo, estabelecer-se-á de forma diferente com cada um deles. Por meio da ação mediadora, da tomada de decisão, ele estará afetando vidas e influenciando aprendizagens individuais. Da mesma forma, cada aluno irá estabelecer maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos com cada professor, resultando em atitudes e respostas diversas por parte destes.

Dessa forma, o processo avaliativo é sempre de caráter singular no que se refere aos estudantes, uma vez que as posturas avaliativas inclusivas ou excludentes afetam seriamente os sujeitos educativos. É preciso refletir, portanto, sobre procedimentos adotados como justos, com a prerrogativa de que se avaliam muitos alunos nas escolas e universidades. Esta justificativa não é pertinente!

Todo o processo avaliativo tem por intenção:

- a) observar o aprendiz;
- b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e
- c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

Somente se constitui o processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem.

Não se pode dizer que se avaliou porque se observou algo do aluno. Ou denominar por avaliação apenas a correção de sua tarefa ou teste e o registro das notas, porque, nesse caso, não houve a mediação, ou seja, a intervenção pedagógica, decorrente da interpretação das tarefas, uma ação pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos.

Essa é a intenção do avaliador: conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de “promover melhores condições de aprendizagem” resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios. Nesse caso, nenhuma atenção aos alunos é considerada em demasia (como muito se fala, hoje, de “alunos que tomam tempo”), seja em termos de estratégias de sala de aula, seja em termos de Conselho de Classe ou de apoio pedagógico de qualquer natureza.

Perder tempo, pelo contrário, é não fazer a intervenção pedagógica no tempo certo.

No sentido de sua sistematização, devem-se programar tarefas avaliativas, tempos de análise de tarefas e devolução aos alunos, estratégias interativas decorrentes, etc. Mas tratando-se a avaliação de um processo, como se defendeu de início, é contínua e evolutiva, não podendo ocorrer por etapas delimitadas. Bimestres, trimestres, semestres, anos letivos, no que se refere aos registros escolares, não podem ser determinantes da sistemática de avaliação. O processo avaliativo se desenvolve concomitante ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Anotações sobre seu desempenho bimestral, por exemplo, são pequenas “paradas” de um trem em movimento, ou seja, momentos de o professor dar notícias sobre o caminho percorrido pelo aluno até aquele momento. Da mesma forma, o significado essencial desses registros é servirem de pontos de referência para a continuidade das ações educativas, do próprio professor ou de professores que lhe sucederem, quando são feitos ao final de anos letivos.

## **Processo subjetivo e multidimensional**

O olhar avaliativo, frente a fenômenos, situações, objetos e pessoas, vislumbra múltiplas dimensões. Olhares vários, além disso, expressam experiências, pensamentos, sentimentos e desejos, sempre de forma única, singular. Vemos sempre muitas coisas. Pessoas diferentes olham para o mundo de jeitos diferentes.

Pretender constituir a avaliação da aprendizagem num processo objetivo, normativo e padronizado é deturpá-la em seu significado essencial – de humanidade. A relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos.

A avaliação da aprendizagem consubstancia-se no contexto próprio da diversidade.

É angustiante saber que milhares de crianças e jovens têm, em pleno século XXI, sua aprendizagem matematicamente avaliada, e tal fato ser considerado (ingenuamente) uma avaliação precisa e justa. O sentido da avaliação é o de promover uma diferença “sensível”, o que não se coaduna com a objetividade, com a padronização.

Assim como o seu caráter é o da subjetividade – as situações avaliadas são sempre interpretadas pelos avaliadores – o seu contexto é o da diversidade: o olhar avaliativo deve abarcar as singularidades dos educandos para que as estratégias pedagógicas se ajustem a cada um. O que não significa, entretanto, que algum educando aprenda sozinho.

É preciso valorizar as diferenças individuais sem jamais perder de vista o contexto interativo. Escola é sinônimo de interação. Só existe escola para que muitas crianças e jovens possam conviver, trocar ideias, reunir-se, brincar, imaginar, sorrir, conviver. Toda relação de saber se dá a partir da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, da relação com os outros e da relação consigo próprio (Charlot, 2000). Significa que cada aluno, interativamente, descobre o mundo a sua própria maneira, diferente e única. Mas aprende o mundo de forma mais rica e desafiadora na medida de sua maior socialização e da cooperação dos adultos nesse sentido. Desenvolve-se, ainda mais, quando interage com o diferente, com pessoas de idade, gênero, etnia, experiências de vida, sentimentos e desejos diferentes dos seus. Na heterogeneidade de uma turma de alunos se expressam as singularidades, uma vez que se revelam as opiniões dissonantes, os conflitos, os diferentes jeitos de fazer, de falar, de sentir, se forem criadas as oportunidades para tal. É função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos sem, entretanto, deixar de privilegiar a evolução individual ou de promover ações mediadoras que tenham sentido para o coletivo.

Para que o processo avaliativo tenha sentido, as propostas educativas precisam estar articuladas em termos de gradação e complexidade. O objetivo é fazer desafios superáveis aos alunos, de modo que as respostas de cada um provoquem o professor a fazer outras perguntas sobre elas, em outras dimensões, sobre outros assuntos, sob diferentes formas e provocativas, também, em termos de estratégias de pensamento. Nesse sentido, a heterogeneidade, ou seja, os diferentes saberes dos alunos, que cooperam entre si e debatem os assuntos, é um fator fortemente favorecedor da melhoria das aprendizagens.

### **Uma ação em três tempos**

Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo.

A observação, a reflexão e a ação ocorrem em tempos não lineares, que podem se dar de forma simultânea ou paralela, na dinamicidade que caracteriza a própria aprendizagem, conforme se pode perceber nessa cena de sala de aula: A observação e as intervenções que a professora fazia em relação a cada criança eram muito diferentes e era difícil para ela dar conta de tudo o que acontecia em sala de aula, movimentando-se de trás para frente e para todos os lados. Uma criança perguntava sobre o que estava escrito no quadro de giz, pedindo explicação sobre o exercício, enquanto outras já pediam seu auxílio direto para realizar a tarefa no caderno. Um menino aprendia a leitura das sílabas, outro já lia palavras. Havia um que não sabia o que era para fazer depois de copiar do quadro. Duas meninas conversavam alto enquanto apontavam o lápis no lixo, e a professora pediu que se apressassem um pouco, ao mesmo tempo em que sentava ao lado outro aluno para explicar uma questão de ortografia que havia percebido. Voltava ao quadro e continuava a copiar novos exercícios e, tudo isso, sem deixar de providenciar material para aqueles que não haviam trazido, resolver brigas, conversar com crianças nas classes, juntar borrachas do chão (Professora).

O cenário de uma sala de primeira série traduz a riqueza e a plasticidade de um ambiente de aprendizagem, no qual se percebe claramente a dinâmica dos três tempos da avaliação: a professora observando, corrigindo cadernos, orientando, encaminhando próximas atividades, observando, mais além, exercícios de outros alunos, simultaneamente, sem que, talvez, tenha tempo de refletir sobre seu fazer.

No conjunto de suas ações, entretanto, pode-se perceber sua intenção de ajudar cada criança em suas atividades diferentes, mediando sua compreensão, mediando relações, e dando conta da dinâmica da sala de aula: circulando entre as classes, falando, gesticulando, disponibilizando materiais, dando seu apoio a quem precisa mais, sem deixar de mediar o trabalho de todo o grupo todo o tempo. É o movimento percebido que faz a diferença: viver a espontaneidade de cada momento, estabelecer o múltiplo diálogo com os aprendizes, com a flexibilidade necessária para fazer o desafio diferente a diferentes alunos dentro de um mesmo grupo. Diversificar sem discriminar, sem rotular, sem desrespeitar. O que nos permite destacar dos princípios de um processo avaliativo mediador presentes na cena relatada:

**a) O princípio formativo/mediador:** a intenção da professora de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras para cada um e para todos os alunos a partir da observação e reflexão das manifestações individuais de aprendizagem;

**b) O princípio ético:** cuidar mais e mais tempo de quem precisa mais. Avaliar em benefício ao aluno, valorizando diferenças, preservando sua liberdade e dignidade, refletindo acerca de ações educativas que sejam pertinentes aos seus interesses e necessidades e dedicando-se todo o tempo a efetivá-las.

Todos os dias, todas as horas e na dinâmica própria das salas de aula se fazem espontaneamente presentes os três tempos da avaliação mediadora:

### **1. O tempo da admiração**

### **2. O tempo da reflexão**

### **3. O tempo da reconstrução das práticas avaliativas**

No primeiro tempo, tempo de admiração, aprende-se a “ad-mirar” o sujeito aprendiz: Essa exigência primeira nos coloca a necessidade indeclinável de que o ato, para o qual mais do que nós estamos preparando porque nele já nos sentimos inseridos, não se reduza a um mero “passear” os olhos descomprometidos, pouco ou ingenuamente curiosos: sobre o que será o objeto de nossa incidência reflexiva. Um “passear” os olhos acriticamente, como se fosse objeto de nossa análise algo sobre o que apenas devêssemos “blablabear” e que, por isso mesmo, não fosse capaz de provocar em nós uma curiosidade penetrante e inquieta (Freire, 2001, p. 41- 42).

Através de um olhar ingênuo, diz o autor, ocorre a percepção do objeto “ad-mirável” como um dar-se conta, uma pura opinião. Mas quando se adentra o que se admira, se alcança, de fato, o conhecimento sobre o objeto “ad-mirado”. Aprende-se a admirar, assim, a partir da convivência com o outro, observando-o com a curiosidade de quem olha para saber como é, não para saber se é como queria que fosse, buscando, pela aproximação e pelo diálogo, um olhar mais amplo, mais intenso, mais delicado, sempre presente. Querendo saber para poder compreender. Esse é o tempo, então, de aprender a observar, a registrar, a reunir dados, a ler tarefas, a escutar crianças e jovens, a acompanhar brincadeiras, a conversar com as famílias, a ouvir outros professores. Tempo de admirar-se de tudo o que crianças e jovens são incrivelmente capazes de aprender e fazer!

Do segundo tempo, o tempo de refletir sobre jeitos de aprender, ensina Freire a questionar nossas hipóteses todo o tempo. A termos humildade no sentido de pensar no que somos e sabemos para interpretar o que se está vendo acerca da realidade observada. Refletir acerca “do momento de educação” em que o aluno se encontra, o que não significa enunciar resultados definitivos, mas descrever etapas de um caminho que se percorre. Paradas de um trem sempre em movimento.

O terceiro tempo da avaliação, o tempo que lhe dá essência, é o da ação reflexiva, da mediação. Que fazemos, agora, para atender à necessidade do sujeito admirado que viemos a conhecer? Esse é o tempo da tomada de consciência de cada um, tempo de professores comprometidos, tempo do estudo, do preparo, da qualificação profissional. Questões essas, que, por si só, não dão conta das dúvidas que surgem.

A partir desses pressupostos, apresentarei as considerações teóricas na outra parte desse livro, organizando-as nesses três tempos, para melhor exposição de algumas ideias à semelhança do desenvolvimento de estudos de caso que irei relatar.

### **Uma concepção formativa e mediadora**

Durante a década 1980 a 1990, quando iniciei a coordenar cursos de formação de professores, percebi que o entendimento de muitos acerca da denominação “formativa” se reduzia à questão processual dessa concepção – acompanhar o aluno durante o processo “em formação”. Mas, entendida essa premissa, estabelecida pela teoria de Michael Scriven (1967), teórico norte-americano, vários deduziam, por exemplo, que bastaria realizar uma série de testes parciais para desenvolver um processo de avaliação formativa, o que não correspondia de fato ao que a teoria prescrevia. Nada mais ocorria, e ainda ocorre, do que uma leitura superficial e equivocada dos preceitos teóricos de Scriven, mal transpostos para a prática de sala de aula por professores mal orientados.

Resultavam desse fator (e ainda resultam) novas práticas que não significavam mudanças de concepção. Aplicar vários testes ao longo de um bimestre, mas corrigir todos eles ao final, por exemplo, é um procedimento classificatório. A intenção é a classificação, mesmo ocorrendo a prática de uma série de tarefas menores ou parciais. Tal cenário não expressa, de forma alguma, um processo de avaliação formativa, cujo pressuposto básico é a continuidade do processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica desafiadora. Muda-se o jeito de fazer algumas coisas, mas não as concepções dos professores. Assim ocorre também com alterações nos regimentos escolares e sistemas de registros. Todo o ano surgem normas e determinações nas instituições que não representam, na verdade, transformações dos princípios e valores que dão sentido ao processo formativo.

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação.

No meu entender é, essencialmente, a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa. Decorre de tais considerações a ênfase que dou a essa terminologia utilizada no livro “Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista”, publicado em 1991.

### **As contribuições de Piaget e Vygotsky**

Em relação aos meus estudos, vêm sendo importantes as contribuições de Piaget e Vygotsky que alertam sobre a importância de inferências mediadoras significativas para que o aprendiz tenha melhores oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral.

Os estudos de cunho piagetiano sugerem situações educativas que privilegiem desafios cognitivos ao invés do “instrucionismo” que prevalece, hoje, nas salas de aula. Uma perspectiva de trabalho pedagógico muito diferente da tradicional. Para o educador que se baseia na perspectiva mediadora construtivista, o desafio está em propor atividades que sejam provocativas aos alunos, desde que adequadas às suas possibilidades de desenvolvimento, o que lhes exige, então, um grande conhecimento dos educandos.

A concepção de aprendizagem de Piaget (1977) pressupõe desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas. Cabe aos adultos mediar a aquisição de ferramentas culturais (linguagem e símbolos) das crianças e jovens que lhes possibilitem refletir sobre as suas experiências, articulando ideias, construindo compreensões cada vez mais ricas acerca da realidade. O educador/mediador oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações (abstração reflexionante), oportunidades de refletir sobre a própria experiência, de estabelecer relações entre ideias e ações, de perceber diferentes pontos de vista para reconstruir suas experiências no plano mental, evoluindo em termos de desenvolvimento moral e intelectual.

Em Vygotsky (1991a,1991b,1993,1995), o conceito de mediação é central em termos do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Como sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos do conhecimento. Esse acesso é mediado por elementos mediadores a partir dos quais se dá a transposição dos significados do mundo real para o seu pensamento (representações). A mediação é um processo de “transvase” de informação a partir de um sistema de representação (o professor, com um conteúdo, uma estrutura informativa e um código) a outro sistema de representação (o aluno, que processa ativamente tal informação). A mediação se produz, em primeiro lugar, fora do aluno, por meio dos agentes culturais que atuam como mediadores externos ao resumir, valorizar, interpretar a informação a transmitir. O aluno capta e interioriza a informação, relacionando-a e interpretando-a mediante a utilização de estratégias de processamento e atuam como mediadores internos (Reig e Gradolí in Minguet, 1998, p. 117).

Há diferença, no sentido da mediação, entre o que uma pessoa pode aprender ou se desenvolver realizando uma tarefa sozinha ou realizando a mesma tarefa com a ajuda de outra, principalmente mais competente ou que lhe proporcione desafios adequados. Tais estudos associados à noção de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), desenvolvida pelo teórico, ressaltam a importância do papel mediador do professor no processo de ensino e sugerem a necessidade de uma observação simultânea sobre o que o aluno “já é ou conhece” e sobre tudo o que “pode vir a ser ou conhecer”, isto é, sobre o desenvolvimento real (conquistas ou capacidades já construídas e consolidadas) e sobre a área de desenvolvimento proximal (os conhecimentos a construir, as funções cognitivas a desenvolver).

De acordo com essa teoria, o educador não deve levar em conta, como ponto de partida para a ação pedagógica, apenas o que o aluno já conhece ou faz, mas, principalmente, deve pensar nas potencialidades cognitivas dos educandos, fazendo outros desafios e mais exigentes no sentido de envolvê-los em novas situações, de modo a provocá-los, permanentemente, à superação cognitiva.

Esta leitura a fazer, importante destacar, é de cada aluno, e as exigências devem vir acompanhadas de apoios adequados, para que cada um possa alcançar o êxito em sua tarefa. Do mesmo modo, tanto o desafio do professor quanto os recursos de apoio são vistos por Vygotsky como mediadores do conhecimento do aluno, uma vez que o objetivo é que ele possa enfrentar situações cada vez mais complexas e com maior independência, tornando-se assim autônomo em relação àquela etapa do seu conhecimento.

### **O papel mediador do professor**

Dessa forma, tanto Piaget quanto Vygotsky fundamentam o papel insubstituível do educador na construção do conhecimento, defendendo a importância da interação adulto/criança e criança/criança como desencadeadora dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Sugerem ambos, de forma vigorosa em seus estudos, a intervenção pedagógica desafiadora, seguindo o princípio de que o único bom ensino é o que acompanha o desenvolvimento dos alunos, salientando a importância da confiança mútua e da reciprocidade do pensamento educador/educando, assim como alertam para a função representativa e simbólica da linguagem no processo de aprendizagem. Em sintonia com tal perspectiva teórica, o processo de avaliação mediadora tem por intenção, justamente, promover melhores oportunidades de desenvolvimento aos alunos e de reflexão crítica da ação pedagógica, a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas equilibradas.

A tomada de consciência, por parte dos professores do ensino fundamental, dos caminhos ou rotas de aprendizagem dos alunos e, até mesmo das suas, torna-se relevante para que estes se reconheçam como capazes, não apenas de produzir um resultado, mas, principalmente, para compartilhar um processo de aprendizagem mediada. Busca-se compreender como o indivíduo organiza e entra em contato com as informações, como organiza seu pensamento e, conseqüentemente, como se utiliza dessas informações, construídas por meio de seus processos mentais para consolidar novos saberes. Tais elementos são relevantes para o trabalho em educação, principalmente para os professores do ensino fundamental que, a partir da tomada de consciência das condições pessoais para a construção de novos saberes, poderão melhor compreender o seu processo de aprendizagem e de seus alunos e, conseqüentemente, desenvolver uma prática pedagógica desafiadora, sendo, portanto, promotora de desequilíbrios, por meio do conflito sociocognitivo, fruto da interação entre pares, o que favorecerá a reestruturação cognitiva, levando o sujeito desse processo ao progresso intelectual (Bolzan, 2002, p. 56).

Quando o aluno está realizando a leitura de um texto e o professor faz um comentário a respeito desse texto, a relação aluno-texto sofre uma interferência da ação do professor e deixar de ser uma relação direta para ser uma relação mediada. O comentário do professor (elemento intermediário, mediador) abre um espaço de produção de sentido entre ambos. Há o que o aluno irá pensar sobre o que o professor falou do texto, concordando, discordando, compreendendo, não entendendo o que disse, pensando a respeito. Há o que o professor irá pensar sobre o que o aluno respondeu ou deixou de responder, sobre o que ele próprio disse e que deveria ter dito e sobre a reação dos outros alunos que estavam por perto. Gerando ou não uma troca de palavras entre o educador e o educando, o comentário do professor faz diferença na relação de saber do aluno com o texto lido, provocando-o a pensar em outra direção, a ter ideias que poderia não ter tido, a ir além ou não.

O mesmo acontece quando o professor explica algo. O aluno escuta. O sentido que o professor pensa ter transmitido pode ser muito diferente do sentido construído pelo aluno. Dificilmente o sentido será o mesmo para duas pessoas diferentes, considerando-se as vivências e os momentos de educação de cada uma. As relações afetivas também são mediadas. O aluno se movimenta em sala, agita-se, conversa. O professor observa, silenciosamente, sua atitude. Que sentidos produzem ambos sobre essa relação que está sendo construída? O silêncio do professor é a sua forma de intervir nessa situação. Agindo ou deixando de agir, o aluno interpreta essas reações a sua própria maneira.

Cada um dos participantes desse diálogo (mesmo mudo) tem sua própria capacidade de operar mentalmente sobre o mundo e, dessa forma, produzir sentidos diferentes. É essa mágica relação de conhecimento que une ou desune alunos e professores. O papel do avaliador/mediador é o de buscador a convergência máxima de significados, a aproximação e o entendimento dos educandos a partir de processos dialógicos e interativos.

A partir dessas considerações teóricas sobre a mediação, pode-se transpor para a prática avaliativa três princípios essenciais:

- **O princípio dialógico/interpretativo da avaliação:** avaliar como um processo de enviar e receber mensagens entre educadores e educandos e no qual se abrem espaços de produção de múltiplos sentidos para esses sujeitos. A intenção é a de convergência de significados, de diálogo, de mútua confiança para a construção conjunta de conhecimentos.
- **O princípio da reflexão prospectiva:** avaliar como um processo que se embasa em leituras positivas das manifestações de aprendizagem dos alunos, olhares férteis em indagações, buscando ver além de expectativas fixas e refutando-as inclusive: quem o aluno é, como sente e vive as situações, o que pensa, como aprende, com que aprende? Uma leitura que intenciona, sobretudo, planejar os próximos passos, os desafios seguintes ajustados a cada aluno e aos grupos.
- **O princípio da reflexão-na-ação:** avaliar como um processo mediador se constrói na prática. O professor aprende a aprender sobre os alunos na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava com eles, com outros professores, consigo próprio, refletindo criticamente sobre o processo em andamento e evoluindo em seu fazer pedagógico. O que se faz com o que se vê? A reflexão e a comunicação com os alunos devem ser consideradas processos interdependentes. Significados compartilhados entre educadores e educandos passam a fazer parte do mundo de crianças e jovens por um processo de contínua negociação, iniciada e orientada por um professor. Assim, o que se vê sobre as tarefas dos alunos e o diálogo que se trava sobre elas não pode ocorrer de forma distanciada em tempo ou desarticulada, “pois o conflito cognitivo, gerado pela interação social, encoraja as crianças a refletir sobre as incongruências, o que as conduz a uma descentração do próprio pensamento e a solucionar o conflito em um nível mais avançado de abstração” (Golbert, 2002, p.44).

O texto que o aluno produz precisa ser lido por um leitor atento que confia, exige com afeto e orienta a retomá-lo, a aprimorá-lo; que o lê novamente, noutro momento, fazendo-lhe novas indagações, que é parceiro do aluno até a produção final. A tarefa que o aluno deixa de fazer é ponto em branco a ser preenchido. É silêncio que o professor também deve escutar e transformar em ação. Precisa descobrir a razão da não resposta, mudar a pergunta, ou, talvez, o tom da pergunta. O aluno “turista” é convite ao professor a passear com ele, a pensar nos seus devaneios, na razão de seus desinteresses, a provocar-lhe desejo de saber, atenção. Nessas cenas pode ou não estar presente o ato avaliativo em sua essência mediadora.

Para acompanhar o ritmo alucinado de uma escola, de muitas horas de trabalho com crianças e adolescentes, é certo que não basta ser consciente do caráter mediador e interativo da avaliação. Penso que temos de admitir que não sabemos e tentar descobrir como fazer. Que não sabemos como resolver as imensas dificuldades em educação que se apresentam nesse país. Que não entendemos por que algumas crianças se alfabetizam em alguns meses e outras em muitos. Que não sabemos como conversar com um aluno violento que nem sequer olha para o professor. Que não temos respostas para tantas perguntas. Mas que teremos de começar por aí – pelos não saberes, com a confiança de quem acredita na aprendizagem pelo diálogo e pela convivência.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001 (Série Paulo Freire: organização e apresentação Ana Maria Araujo Freire).

GOLBERT, Clarissa. S. *Novos rumos na aprendizagem da matemática: conflitos, reflexão e situações-problemas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*.

Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação,

2001.

MINGUET, Pilar A. (org.). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

PIAGET, Jean. (1997) *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004 (Coleção Educação & Arte, 5).

SCRIVEN, Michael (org.). *The methodology of evaluation: perspectives on curriculum evaluation*. AERA Mono graph Series on Curriculum Evaluation, n.1 Chicago Rand MacNally 1967.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1991b.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192p.

<http://didaticageraluece.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.html>