

## PRODUÇÃO DE TEXTO, COAVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lívia Letícia Zanier GOMES  
Universidade Federal de Uberlândia  
[liviazanier@yahoo.com.br](mailto:liviazanier@yahoo.com.br)

**Resumo:** Trata-se de um relato de experiência advindo dos conhecimentos construídos a partir da disciplina de pós-graduação “Tópicos em Linguística Aplicada : Avaliação e Linguística Aplicada” por mim cursada no 2º semestre de 2010 no ILEEL/UFU. Apresenta os resultados de uma prática adotada em aulas de Língua Portuguesa com produção textual seguida pela coavaliação e por questionários aos alunos. Em seguida, os alunos fizeram uma autoavaliação, seguindo os mesmos critérios que já haviam utilizado. Foi possível perceber que, ao se coavaliarem, os alunos têm medo de serem julgados pela sua personalidade, ao invés de pelo seu trabalho. Ou seja, o ato de avaliar é confundido com uma prática cuja finalidade é prejudicar ao invés de ser visto como a desejável atividade reflexiva para retomada de decisões. Contudo, percebemos que a atitude de começar a mudar as formas de avaliação aplicadas em sala de aula muito contribui para passarmos da primeira à segunda ideia sobre avaliação, mais adequada ao contexto educacional segundo o que nos mostram autores como Alves e Felice (2011), Villas Boas (2010), Freitas (2003) e Méndez (2002), cujos escritos deram suporte teórico à prática aqui descrita, bem como os PCNs (2000).

**Palavras chave:** coavaliação; autoavaliação; produção de texto.

### 1 Introdução

Presente nos documentos norteadores da educação nacional, vista enquanto ferramenta poderosa seja nestes documentos, seja pelos profissionais ligados ao ensino-aprendizagem, a avaliação ainda é, apesar do dito, muito pouco estudada no ambiente acadêmico e muito pouco diversificada no ambiente sala de aula.

Autores, sobretudo os ligados à pedagogia, já há muito vêm nos mostrar as possibilidades múltiplas advindas do ato de avaliar. Segundo Méndez (2002, p.16), a avaliação “deve estar sempre, e em todos os casos, a *serviço dos* protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e, especialmente, a *serviço dos* sujeitos que aprendem” (grifo do autor). Portfólio, autoavaliação, coavaliação, seminário, dentre outras tantas, são algumas das modalidades a *serviço* dessa forma de se enxergar a avaliação enquanto colaborativa para com processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes, porém, temos visto que ao invés de ferramenta poderosa, a avaliação ainda possui resquícios, ou mesmo fortes marcas de “ferramenta de poder” e de instrumento que pode ou deve ser manuseado exclusiva e unicamente pelo professor. Ou seja, é usada para intimidar alunos, fato perceptível em frases corriqueiramente presentes na fala do professor em sala de aula como em “Para a turma indisciplinada, farei uma prova impossível de ser resolvida!”. O excerto seguinte complementa o que dizemos:

Uma modalidade diversa de castigo é a ameaça do castigo. O aluno sofre por antecipação, pois fica na expectativa do castigo que poderá vir e numa permanente atitude de defesa. São as ameaças de futuras repressões, caso os alunos não caminhem bem nas condutas que devem ser aprendidas, sejam elas cognitivas ou não. (LUCKESI, 2010, p.50).

Enquanto a avaliação é vista como fonte punitiva, não serão muito vastos os bons efeitos advindos dela. E, na prática pedagógica, vemos que a avaliação punitiva é bastante (se não a mais) arraigada ao contexto escolar.

Para Foucault, o “sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame.” (Foucault, 2009, p.164).

O exame, sob denominações diversas, mas utilização idêntica, é o instrumento de poder de extensa parte da comunidade docente. Muitos professores preocupam-se em adequar suas terminologias enquanto, na realidade, nada mudaram além do nome do instrumento de poder. São frequentes e usuais práticas de prova surpresa, por exemplo, em turmas consideradas pelo professor como indisciplinadas. A mesma sensação de poder está imbuída nas avaliações feitas considerando um nível muito mais elevado de aprendizado do que o nível da turma que se pretende avaliar. É o que ocorre com docentes que dizem que irão fazer uma prova que nem mesmo com consulta os alunos conseguirão responder. E tudo isso ocorrendo ao mesmo tempo em que os Parâmetros Curriculares Nacionais pregam que

“a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar”. (Brasil, MEC: 1997, p.55)

Em busca da disciplina, portanto, e com o fracasso da turma já pré-determinado, a sensação de poder do professor é imensa ao ver que a turma indisciplinada não atingiu o mínimo necessário no exame. Como consequência, tal categoria de profissionais afirma constantemente ter poder sobre a turma por ter conseguido o respeito (temor) dela. É o sucesso do poder disciplinar.

Se ao menos os professores tentássemos nos desvincular da ideia de avaliação enquanto instrumento punitivo e começássemos novas práticas, talvez muitos trabalhos seriam escritos, publicados e, assim, divulgados na academia servindo de inspiração a outros docentes para que tentassem romper com a visão de que avaliar é unicamente ato final no processo ensino-aprendizagem.

Sabemos, porém, que

“Não podemos deixar de levar em conta que a maioria dos professores que trabalha na escola foi socializada em um determinado modo de pensar e de agir, cujo embasamento não é outro senão a experiência vivida como aluno de ontem, isto é, a tradição recebida, que transmite e reforça normas e critérios assumidos de um modo acrítico, e à qual hoje se adere ou à qual se integra.” (Mèndez, 2002, p.43)

Segundo Freitas(2003, p.42), a existência de ciclos ou de progressão continuada faz o professor sentir-se desestabilizado frente ao poder que possuía graças a reprovação advinda das notas ruins. Pensamos que o problema existente na não inovação da forma de se utilizar instrumentos avaliativos, fazendo-os colaborativos, ao invés de punitivos, esteja calcado no mesmo medo: medo de se perder o controle, o poder sobre os alunos.

Portanto, é aí que se instala nosso desafio, motivação deste trabalho, relato de experiência advindo dos conhecimentos construídos a partir da disciplina de pós-graduação “Tópicos em Linguística Aplicada : Avaliação e Linguística Aplicada” ministrada pela professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice e por mim cursada no 2º semestre de 2010 no Instituto de Letras e Linguística da UFU. Trata-se da descrição e da apresentação dos resultados de uma prática que adotei em aulas de Língua Portuguesa no Primeiro ano do Ensino Médio com uma produção textual seguida pela coavaliação (avaliação dos pares). Após a atividade avaliativa, foi aplicado um questionário aos alunos com o fim de perceber como eles se sentiram frente à prática realizada. Por fim, os alunos fizeram uma

autoavaliação, seguindo os mesmos critérios que já haviam utilizado na avaliação dos textos dos demais.

## 2 Justificativa

Este trabalho justifica-se enquanto alerta de que o pensamento em torno do que é avaliar deve ser amadurecido entre o corpo docente e discente. Pensam os discentes que avaliar é dever único do docente e são muitos os docentes que se enganam também estando presos a este pensamento.

Sendo algo inerente ao ser humano, que avalia sempre o mundo ao seu redor (avaliando as condições meteorológicas, o melhor caminho de sua casa ao trabalho, a melhor forma de se fazer entender pelas pessoas enquanto se comunica, enfim, sendo algo comum a todos nós), é urgente a percepção de que em ambiente de ensino-aprendizagem a avaliação também pode, e deve, ser realizada por todos, enquanto instrumento formativo e de formação de criticidade.

Este trabalho, ao demonstrar experiências de coavaliação e autoavaliação, busca instigar outros professores-pesquisadores a diversificarem suas práticas avaliativas.

## 3 Bases teóricas

Inúmeras possibilidades alternativas para o termo avaliação surgem contrariamente à visão tradicionalmente relacionada a ele. Buscamos em Méndez (2002, pp.22,23) a contraposição de duas formas de se conceber a avaliação: de um lado, caracteriza a “avaliação alternativa”, a qual é por ele explicada como “avaliação a partir da racionalidade prática” e, de outro, caracteriza a “avaliação tradicional”, explicada como “avaliação a partir da racionalidade técnica”. É na primeira modalidade que encontraremos a coavaliação e a autoavaliação, focos deste trabalho, às quais o autor contrapõe à “avaliação feita pelo professor”. Interessante notar que as adjetivações “co-responsabilidade e compromisso” são pertencentes também à primeira modalidade em contraposição às adjetivações “neutralidade e distanciamento” almejadas pela avaliação tradicional.

Nesse sentido, percebemos a coavaliação e a autoavaliação enquanto avaliações alternativas por tirarem a avaliação da “mão” do professor, uma vez que elas compartilham com os discentes a responsabilidade inerente a esse ato. Inicialmente, é fato que pode ocorrer (e é bem provável que ocorra) de os alunos perceberem nessas duas modalidades “alternativas” formas de “ganharem mais ponto”. Porém, essa mentalidade discente mudará dependendo da maturidade do docente ao avaliar. Se o ato do professor ao avaliar seus alunos for um ato claramente crítico, cuja finalidade é pensar sobre o processo de ensino (como perceber a necessidade de retomar alguns pontos discutidos em sala de aula, e daí por diante), isto é, se o professor, no momento em que avalia seus alunos não resumir sua avaliação a “ferramenta para dar nota” e dali caracterizar sucesso ou fracasso escolar, aí sim será possível que os discentes também percebam a avaliação de maneira mais abrangente. Isto é, se o aluno sabe que o resultado da avaliação servirá como ferramenta para o professor perceber que precisa retomar algumas questões em sala de aula, ou aprofundar outras e assim por diante, enfim, para o professor e alunos refazerem trajetórias do ensino-aprendizagem de forma mais significativa quando for preciso, o aluno será criticamente maduro ao se autoavaliar e também ao coavaliar, pois saberá que a boa continuidade do processo de ensino será também baseada nessas avaliações.

Nosso trabalho também coaduna com FREITAS (2003, pp.43,44), o qual percebe dois planos em que ocorrem a avaliação: o formal e o informal. Segundo ele,

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”; no plano da avaliação informal, estão os “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias.

Nossa prática com a coavaliação deixou bastante clara a avaliação informal enquanto influenciadora (ou enquanto passível de influenciar) nas notas dos colegas. Porém, saber lidar com isso e buscar minimizar os “juízos de valor” invisíveis só será possível após a instauração de mecanismos avaliativos mais construtivos e menos punitivos. É inerente ao humano o juízo de valor invisível, e isto ocorre, portanto, tanto no momento em que o professor avalia, quanto no momento em que o aluno avalia (a si ou ao colega). Porém, saber lidar com isso, procurar minimizar essas influências é também parte de uma construção crítico-reflexiva que precisa começar a acontecer no ambiente de sala de aula.

Sustentando nossa prática da coavaliação, embasamo-nos, sobretudo, na pesquisa de Alves e Felice (2011) a qual mostrou que “A co-avaliação deve ser desenvolvida, ressaltando a idéia de avaliação formativa, desvinculando-a do lado sócio-afetivo, e mostrando a possibilidade de melhoria e a contribuição para o ensino-/aprendizagem que ela pode oferecer.” (Alves & Felice, 2011, p.18).

Vale ressaltar, aqui, o escasso material teórico sobre a prática da coavaliação, sobretudo ligado à área pedagógica – tal prática é comumente discutida e adotada nas biomédicas.

#### **4 Metodologia**

Trata-se de um relato de uma experiência vivenciada por mim enquanto professora de Ensino Médio, na instituição à qual sou vinculada.

Houve, ainda, aplicação de questionários aos alunos – sem que estes se identificassem –, a fim de preservar sua identidade, para que pudéssemos realizar a análise de nossos dados.

A experiência foi fruto das atividades realizadas conforme explicação no item seguinte.

#### **5 Materiais e Métodos**

Inicialmente, 54 alunos pertencentes ao Primeiro Ano do Ensino Médio foram pareados. Assim, cada um dos 27 pares de alunos recebeu o início de um conto literário ao qual deveriam dar continuidade, seguindo as características do gênero conto e da tipologia narrativa – vale ressaltar que, anteriormente, a tipologia e o gênero já haviam sido discutidos e estudados em sala de aula.

Após realizada a primeira etapa, as duplas deveriam entregar uma cópia do texto produzido à professora; contudo, os textos não podiam vir identificados, isto é, com os nomes dos alunos. A solicitação de apagamento dos nomes buscou contribuir para que a desvinculação do lado sócio-afetivo, desvinculação anteriormente mencionada neste trabalho enquanto algo importante, fosse propiciada no momento da avaliação.

Após todos os textos terem sido recebidos, cada um foi arbitrariamente enumerado de 1 a 14 e de 1 a 13 (o trabalho foi realizado em duas turmas, sendo que uma turma contava com 28 e outra com 26 alunos).

Em aula seguinte, os alunos receberam critérios que norteariam a “avaliação” dos textos produzidos; os critérios foram discutidos e explicados aos alunos, assim como a pontuação que cada um receberia, conforme Imagem 1.

### Imagem 1

AVALIAÇÃO DE PARES		Questitos (2,0 cada um)				
Dupla	Relação com o texto Inicial	Clareza (não está confuso)	Respeito à norma culta (escrita)	Final inesperado e coerente	Criatividade	TOTAL (10,0)
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

AVALIADORES: \_\_\_\_\_

Assim, as mesmas duplas que haviam escrito a continuação do texto passaram à leitura e à avaliação dos textos dos colegas. Todos os alunos leram e avaliaram todos os textos produzidos.

Após realizada a coavaliação, os alunos receberam questionários por meio dos quais a professora buscou identificar as opiniões dos alunos frente ao ato avaliativo que havia sido realizado. Os questionários seguiram o explicitado na Imagem 2.

### Imagem 2

Depois que realizamos uma produção de texto, fizemos a chamada avaliação dos pares. Quanto a ela, responda:

	Seguro e confiante	Inseguro e desconfiado
Como você se sentiu avaliando um colega?		
Como você se sentiu sabendo que estava sendo avaliado por colegas?		

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Por fim, solicitou-se que as duplas avaliassem o próprio texto e assim foi realizada a autoavaliação. A autoavaliação seguiu o modelo da Imagem 3.

### Imagem 3

Agora, faremos uma autoavaliação. Isto é, você deverá avaliar o seu próprio texto com o mesmo critério e a mesma exigência com que avaliou o dos seus colegas.

AUTOAVALIAÇÃO					
Quesitos (2,0 cada um)					
Relação com o texto inicial	Clareza (não está confuso)	Respeito à norma culta (escrita)	Final inesperado e coerente	Criatividade	TOTAL (10.0)

## 6 Resultados e discussão

Os resultados frente ao questionário aplicado, segundo imagem 2 apresentada anteriormente, foram os seguintes.

Frente à pergunta “Como você se sentiu avaliando um colega?”:

- 89% dos alunos disseram sentir-se “seguros e confiantes”. Apontamos aqui algumas das justificativas: “nós somos justos e avaliamos de forma séria”; “nós confiamos no nosso potencial”; “sentimos segurança, pois não houve pressão dos colegas pelas notas que eles quisessem”; “senti seguro e confiante em avaliar pois é mais fácil falar do outro do que de si mesmo”;
- 11% dos alunos disseram sentir-se “inseguros e desconfiados”. No campo “Justificativa”, alunos que assinalaram insegurança e desconfiança, escreveram “acho que todos se sentiram inseguros e desconfiados, pelo fato de nunca termos feito esse tipo de avaliação”; “pois às vezes ficamos sem graça de dar nota baixa aos colegas”; “avaliar nossos colegas é um pouco difícil principalmente se for mais que colega, um amigo”. Aí fica muito claro o medo de aborrecer o colega que for amigo, de atribuir uma nota ruim ao trabalho dele e de isso magoá-lo.

Frente à pergunta “Como você se sentiu sabendo que estava sendo avaliado por colegas?”:

- 44% dos alunos disseram sentir-se “seguros e confiantes”. Apontamos os seguintes comentários: “eu tenho certeza que fui avaliado de acordo com o meu texto, assim como avaliei, não avaliando a pessoa, mas sim o texto, sendo crítico e honesto.”; “Deveria me sentir inseguro? Não estou entendendo mais nada!”
- 48% dos alunos disseram sentir-se “inseguros e desconfiados” e algumas das justificativas foram: “nem todas as pessoas da sala sabem agir com maturidade e separar os problemas pessoais.”; “(...)fiquei com medo de avaliações maldosas”.
- 8% dos alunos assinalaram entre os quadrinhos que marcavam as duas opções, isto é, fizeram-no como forma de demonstrar que não se sentiram totalmente seguros e nem totalmente inseguros, enquanto suas justificativas mostraram-nos bastante desconfiados: “poderia haver pessoas que não estavam fazendo direito a correção, brincando ao invés de fazer certo e a gente precisa de nota”; “me senti meio seguro, pois ainda não tenho plena confiança em alguns”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Apesar de não haver nome nos textos, há passagens de alunos que demonstram medo de serem julgados por sua personalidade, e não por seus textos. Isso ocorreu porque muitos colegas se reconhecem pela “caligrafia” e julgaram ter descoberto a autoria de alguns dos textos de tal forma.

Ainda julgamos interessante as seguintes justificativas de alunos que sentiram segurança ao avaliarem, mas não em serem avaliados: “ao avaliar não nos importamos de quem era o texto e seguimos os critérios, porém não sabíamos se estávamos sendo avaliados da mesma forma”; “porque nem todas as pessoas da sala sabem agir com maturidade e separar os problemas pessoais”; ou seja, o medo de ser julgado errônea ou injustamente ainda é significativo quando se trata de avaliar. Ou, ainda, o medo de que a “nota” obtida ali prejudicasse o aluno com “pouca nota”: “poderia haver pessoas que não estavam fazendo direito a correção, brincando ao invés de fazer certo e a gente precisa de nota”. A desconfiança frente à honestidade alheia no momento de ser avaliado por outro também é premente: “seguro e confiante, pois estávamos dispostos a dar nota perante a qualidade do texto; porém, inseguro porque há pessoas dispostas a nos sacanear; “me senti meio inseguro, pois ainda não tenho plena confiança em alguns”; “nos sentimos seguras e confiantes pois sabemos que conseguimos avaliar todos os critérios com honestidade e nos sentimos inseguras e desconfiadas, pois não sabemos se as outras pessoas que nos avaliaram foram honestas também”.

Ou seja, podemos notar que muitos dos alunos sentem-se maduros ao avaliar; porém, quando a pergunta é na segurança de ser avaliado, é significativa a quantidade dos que acham que seus colegas não são maduros, isto é, os alunos, em sua maioria, veem maturidade apenas em si mesmos, mas não nos outros. Talvez mais trabalhos coletivos devam ser aplicados em sala de aula e de forma que os grupos se revezem a fim de aumentar o conhecimento e a confiança recíprocos.

Informalmente, pudemos perceber que, logo de início, no momento em que o acontecimento da prática da coavaliação foi anunciada em sala de aula, foi possível perceber uma curiosidade e, ao mesmo tempo, ansiedade por parte dos alunos, frente ao que iria ocorrer. Porém, mesmo sendo nova a prática que ali estava se concretizando, foi possível notarmos uma certa maturidade por parte dos alunos que liam, realmente, os textos dos colegas antes de atribuir-lhes nota, e não as atribuía ao acaso e com a finalidade de “livrarem-se logo daquilo”. Isso ficou claro no momento em que muitos alunos preferiam deixar de sair para o intervalo para continuar avaliando os textos. O interesse por ler os textos dos colegas e a curiosidade que a prática instigou também pôde ser por mim percebida pelas conversas de corredores dos colegas que comentavam com entusiasmo sobre os textos lidos. Ao mesmo tempo, houve alunos que questionaram, no início, aquele tipo de tarefa que era “do professor” e não “do aluno”, ou ainda, questionaram se a nota que receberiam seria a nota que iria para o “sistema” pois tinham medo da avaliação que receberiam por saberem que não eram bem quistos pelos colegas.

Essa insegurança não é incomum. Luckesi já afirmara que

“é preciso, antes de mais nada, observar para depois julgar. Nossa prática, entretanto, tem sido inversa: primeiro colocamos a barreira do julgamento, e só depois tentamos observar os fatos. Neste caso, a observação fica “borrada” pelo julgamento. Certamente, não é fácil observar primeiro para depois julgar, mas é preciso aprender esta conduta, se queremos usar o erro como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. (Luckesi, 2010, p.54)

Ou seja, muitas vezes, e difícil dizer se há vezes em que isso não ocorre, a atribuição de notas posterior à avaliação passa por critérios subjetivos aos quais também estão inseridos o professor, e não apenas o aluno quando em papel de avaliador.

## **7 Considerações finais**

Após feito este trabalho, percebemos que teria sido interessante se, no questionário, tivéssemos inserido alguma pergunta sobre “Como você se sente ao saber que o professor

também avaliará os textos?” ou similar, para ver se aí o medo do julgamento errôneo ou pela personalidade do aluno se apaga ou não. Outro ponto a ser observado é a importância de que os critérios de correção sejam elaborados coletivamente, em sala de aula, e não apenas pelo professor, como realizamos aqui.

O problema inicial ao se propor a adoção da avaliação de pares em sala de aula, calca-se no princípio de que, ao avaliarmos, inserimos também juízos de valor. A duplicidade da avaliação apontada por Perrenoud é fato.

Ponhamos a hipótese: – Por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela: – Por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar. (Perrenoud, 1986, p.50 *apud* Freitas, 2003, p.43).

Logo, se mesmo o professor é levado por juízos de valor, é natural termos impressões negativas por parte dos alunos, com seus medos em serem julgados pelos colegas a partir do que “aparentam ser” e não pelo que produziram, isto é, parcial e erroneamente.

Não afirmamos aqui, com isso, na imparcialidade e objetividade do ato de avaliar, porque defendemos ser impossível conseguirmos uma avaliação imparcial e livre de marcas de subjetividade.<sup>2</sup> Porém, se o professor também está sujeito à prática da avaliação informal, cruzar sua avaliação com a avaliação realizada pelos alunos uns sobre os outros e também com a avaliação que cada um faz de si, pode reduzir as leituras “injustas” realizadas pelos docentes. Portanto, unir a avaliação feita pelo professor à coavaliação e à autoavaliação podem ser ferramentas poderosas (e não de um poder atrelado a uma dominação) para se conhecer o percurso de aprendizagem de cada aluno de forma mais próxima à realidade<sup>3</sup>.

Por fim, concordamos que “haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes.”. (Luckesi, 2010, p.51). Assim, faz-se necessário, também, um trabalho que pesquise a questão das crenças, especialmente do corpo discente, frente ao ato avaliativo.

## 8 Referências

ALVES, A.C.; FELICE, M.I.V. A avaliação dos pares. Uberlândia: Horizonte Científico, vol. 5, n. 2, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

---

<sup>2</sup> Nas décadas de 60 e 70, com o foco em questões de múltipla escolha, muitos defendiam serem estas imparciais e objetivas, não é à toa que “questões objetivas” ainda hoje é um termo utilizado de forma sinonímica ao termo “questões de múltipla escolha”. Neste trabalho, não aceitamos a existência da objetividade e imparcialidade nem mesmo neste tipo de questão.

<sup>3</sup> Sabemos, também, que mensurar o conhecimento construído pelos alunos é tarefa impossível. Logo, ouvir dos colegas (coavaliando) e de cada aluno (autoavaliação) o que foi construído de aprendizagem no outro e em si, juntamente ao que percebeu o professor, é uma possibilidade de se chegar mais próximo à essa “mensuração” almejada.



FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 37.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. [Coleção cotidiano escolar].

MÉNDEZ, J. M. A; trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VILLAS BOAS, B.M.F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2010. 7ed. [Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico].