UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

GISELE ADRIANA BASSI

A CORREÇÃO DE AVALIAÇÕES ESCRITAS DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES, ALUNOS E PAIS

Itatiba
2026

GISELE ADRIANA BASSI - RA 202327970

A CORREÇÃO DE AVALIAÇÕES ESCRITAS DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES, ALUNOS E PAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Luzia Bueno

Linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

Itatiba
2026

371.26 Bassi, Gisele Adriana.
B321c A correção de avaliações escritas dos anos iniciais na perspectiva de professores, alunos e pais / Gisele Adriana Bassi. – Itatiba, 2026.
116 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Avaliação de aprendizagem. 2. Anos iniciais. 3. Correção de avaliações. 4. Interação professor-aluno. 5. Interacionismo sociodiscursivo. I. Bueno, Luzia. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco – (SIBUSF)
Ficha catalográfica elaborada por: Karen Viana de Oliveira - CRB-8/10956

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Gisele Adriana Bassi, defendeu a tese ""A Correção de Avaliações Escritas dos Anos Iniciais na Perspectiva de Professores, Alunos e Pais", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 17 de setembro de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Presidente
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

Profa. Dra. Daniel Novaes Gomes Pereira
Examinador

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel
Examinadora

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Examinadora



De: professora
Para: professores

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Luzia Bueno, pela parceria construída ao longo desta trajetória, pela orientação humanizada, pelo respeito e, sobretudo, pela liberdade que me concedeu para realizar esta pesquisa preservando a minha identidade e, ao mesmo tempo, construindo a nossa identidade como pesquisadoras. Sua confiança, acolhimento e serenidade foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui e concluir esta etapa tão importante da minha vida acadêmica.

Serei eternamente grata por tudo o que aprendi ao seu lado.

Muitíssimo obrigada!

Também faço um agradecimento especial à Prof.ª Dra. Ana Paula de Freitas, pela generosidade e disponibilidade em contribuir com parte do referencial teórico que fundamenta este trabalho, bem como por participar da banca de qualificação e agora presidir a banca de defesa - em razão da licença-maternidade de minha orientadora. Sua contribuição foi muito importante neste percurso e sou grata por sua presença e colaboração neste momento tão especial.

Obrigada, Ana!

Agradeço todas as contribuições dos demais membros das bancas de qualificação e defesa pelas considerações à minha pesquisa: Prof.ª Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, Profª Dra. Karina Carrasqueira Lopes e Prof. Dr. Daniel Novaes – da Universidade São Francisco (USF); Prof.ª Dra. Tânia Guedes Magalhães – da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Prof.ª Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – da Universidade Federal do Ceará (UFC); Profª Dra. Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel – da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Profª Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato – da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Aos participantes desta pesquisa — alunos, pais e professora —, que generosamente dedicaram parte de seu tempo para compartilhar comigo suas experiências, percepções e reflexões sobre um tema tão importante, que perpassa o processo educacional.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa ALTER-LEGE, pelas trocas valiosas que muito contribuíram para este trabalho.

À Juliana Ajala, minha colega de curso e revisora deste trabalho final.

À CAPES, pelo custeio da taxa escolar desde o mestrado.

Ao prefeito da cidade de Itatiba, SP, Dr. Thomás Capeletto de Oliveira, pelo aceite e concessão da licença integral e remunerada de trabalho, que me possibilitou dedicar-me ao doutorado com esmero. Por se tratar da primeira licença concedida a uma professora da rede pública municipal para essa finalidade, senti-me ainda mais lisonjeada e grata pela oportunidade.

Aos colegas professores dos anos iniciais da cidade de Itupeva, SP, pelo acolhimento nessa rede pública de ensino, pelas aprendizagens compartilhadas no cotidiano e pelas trocas que, para além da sala de aula, também contribuíram de maneira significativa para a construção deste trabalho.

Aos meus alunos, minhas crianças, minhas maiores inspirações diárias!

Aos familiares e amigos que não soltaram a minha mão ao longo desses quase sete anos de pesquisa, permanecendo ao meu lado nos momentos de alegria, de incerteza e, sobretudo, nos momentos em que mais precisei.

E, por fim, a Deus e ao meu pai, Arlindo Bassi (in memoriam), que, onde quer que esteja, certamente se orgulha de ver sua filha alçar o mais alto grau acadêmico. A ele, minha eterna gratidão pelos valores de caráter, honestidade e perseverança que sempre nortearam sua vida e que, hoje, também conduzem a minha.

Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular

Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown (2006)

BASSI, Gisele Adriana. **A correção de avaliações escritas dos anos iniciais na perspectiva de professores, alunos e pais.** Tese (Doutorado em Educação). 2026. 116p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa[1], desenvolvida na linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas, surge da necessidade de compreender a correção de avaliações escritas de aprendizagem como uma prática que envolve relações entre professores, alunos e famílias. Partindo da concepção da centralidade da avaliação na vida escolar e de seu potencial como espaço de interação e aprendizagem, a investigação parte da seguinte questão: como a correção das avaliações escritas é realizada pelos professores e como é percebida por professores, alunos e pais? O estudo tem como objetivo geral compreender como a correção de avaliações escritas dos anos iniciais de diferentes disciplinas é percebida por professores, alunos e pais. Como objetivos específicos, busca-se: 1) classificar as correções nas avaliações escritas de um aluno no decorrer dos anos iniciais do ensino fundamental; 2) analisar a interação entre professores e alunos propiciada pelas correções nas avaliações escritas; e 3) investigar as percepções de uma professora, de alunos e de pais sobre as correções das avaliações escritas. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que envolveu documentos constituídos por 44 avaliações escritas de aprendizagem de diferentes disciplinas, produzidas por um mesmo aluno do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, estudante de uma escola privada paulista. A produção de dados também envolveu entrevistas semiestruturadas com o aluno em questão, com outros três alunos da mesma turma, com quatro pais e com uma professora. A análise fundamentou-se no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em diálogo com a perspectiva Histórico-Cultural e com estudos sobre avaliação da aprendizagem. Os resultados indicaram a predominância de avaliações que mesclam questões objetivas e dissertativas e de correções com marcas indicativas, que apontam erros ou acertos, mas nem sempre favorecem a reflexão do aluno sobre sua produção. Quando acompanhadas de explicações, comentários, correções coletivas, conversas individuais, reescritas e retomadas de conteúdos, as correções podem constituir-se como continuidade do processo de ensino e favorecer aprendizagens. As entrevistas revelaram a permanência da cultura da nota e da classificação, coexistindo com concepções que compreendem a correção como espaço de diálogo, acompanhamento e orientação da aprendizagem. Conclui-se que a correção das avaliações escritas ultrapassa a dimensão técnica de identificar erros e atribuir notas, constituindo-se como prática discursiva e interativa que pode reproduzir uma lógica classificatória ou favorecer processos de mediação, diálogo e aprendizagem. A pesquisa aponta, assim, a necessidade de ampliar a discussão sobre essas práticas na formação docente, de modo que sejam compreendidas como formativas e humanizadas.

Palavras-chave: Avaliação de aprendizagem. Anos iniciais. Correção de avaliações. Interação professor-aluno. Interacionismo sociodiscursivo.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

BASSI, Gisele Adriana. **The grading of written assessments in the early grades from the perspective of teachers, students, and parents.** Thesis (Doctorate in Education). 2026. 116p. Stricto Sensu Graduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/São Paulo.

ABSTRACT

This study[2], conducted within the research area of teacher education, teaching, and educational practices, stems from the need to understand the grading of written assessments as a practice that involves relationships among teachers, students, and families. Based on the concept of the centrality of assessment in school life and its potential as a space for interaction and learning, the study addresses the following question: How do teachers grade written assessments, and how is this process perceived by teachers, students, and parents? The general objective of the study is to understand how the grading of written assessments in the early years of elementary school across different subjects is perceived by teachers, students, and parents. The specific objectives are: 1) to classify the corrections made to a student's written assessments throughout the early years of elementary school; 2) to analyze the interaction between teachers and students facilitated by corrections to written assessments; and 3) to investigate the perceptions of a teacher, students, and parents regarding corrections to written assessments. This is an exploratory study with a qualitative approach, involving documents consisting of 44 written learning assessments from different subjects, produced by the same student from the 3rd to the 5th grade of elementary school, a student at a private school in São Paulo. Data collection also involved semistructured interviews with the student in question, three other students from the same class, four parents, and a teacher. The analysis was grounded in Sociodiscursive Interactionism (SDI), in dialogue with the historical-cultural perspective and studies on learning assessment. The results indicated a predominance of assessments that combine multiple-choice and essay questions, as well as corrections with indicative marks that point out errors or correct answers but do not always encourage the student to reflect on their work. When accompanied by explanations, comments, group corrections, individual conversations, rewrites, and revisits to content, corrections can serve as a continuation of the teaching process and promote learning. The interviews revealed the persistence of a culture of grades and rankings, coexisting with conceptions that view correction as a space for dialogue, monitoring, and guidance in learning. It is concluded that the correction of written assessments goes beyond the technical dimension of identifying errors and assigning grades, constituting a discursive and interactive practice that can either reproduce a classificatory logic or foster processes of mediation, dialogue, and learning. The research thus points to the need to broaden the discussion of these practices in teacher education so that they are understood as formative and humanized.

Keywords: Learning assessment. Early grades. Grading of assessments. Teacher-student interaction. Sociodiscursive interactionism.

[2] This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cópia de avaliação escrita de Língua Portuguesa (3º ano) 51

Figura 2 – Imagem do CDAPH 60

Figura 3 – Imagem do CDAPH 60

Figura 4 – Arquivo utilizado no CDAPH 61

Figura 5 – Arquivo utilizado no CDAPH 61

Figura 6 – Pesquisadora a campo no CDAPH 61

Figura 7 – Recorte de avaliação escrita de Língua Portuguesa (4º ano) ….....73

Figura 8 – Recorte de avaliação escrita de Língua Estrangeira – Inglês (4º ano) 74

Figura 9 – Recorte de avaliação escrita de Língua Estrangeira – Inglês (4º ano) 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre correções de avaliações 23

Quadro 2 – Classificação das correções 37

Quadro 3 – Critérios de correções de textos 38

Quadro 4 – Tipos de devolutivas identificadas 40

Quadro 5 – Método de análise de texto 49

Quadro 6 – Modelo de convite para entrevista semiestruturada 62

Quadro 7 – Apresentação dos entrevistados e informações das entrevistas 65

Quadro 8 – Categorização das avaliações 68

Quadro 9 – Tipos de correções verificadas 71

Quadro 10 – Tipos de correções que predominam em cada ano 71

Quadro 11 – Tipos de correções por disciplinas 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDAPH	Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPS	Funções Psíquicas Superiores
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Proposta Político-Pedagógica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Transtorno do Déficit de Atenção
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USF	Universidade São Francisco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
REVISÃO DE LITERATURA 22
PARTE 1 28
AVALIAÇÕES NO BRASIL 28
1.1 A avaliação no processo de ensino e aprendizagem 28
1.2 Critérios para correções de avaliações escritas 36
PARTE 2 43
LINGUAGEM E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO 43
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no diálogo com Vigotski e Volóchinov 43
2.2 A análise de textos no ISD 49
PARTE 3 57
O PERCURSO METODOLÓGICO 57
3.1 Os dados utilizados e como eles foram produzidos 57
3.2 A Proposta Político-Pedagógica do Colégio 58
3.3 O acesso aos dados 59
3.3.1 Acesso às avaliações escritas de aprendizagem 59
3.3.2 Acesso às percepções de alunos, pais e docente 62
3.4 Procedimentos para análise de dados 65
PARTE 4 67
AS CORREÇÕES DAS AVALIAÇÕES ESCRITAS, AS INTERAÇÕES E AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS, PROFESSORES E PAIS 67
4.1 Classificação das correções de avaliações escritas ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental 67
4.2 A interação entre professores e alunos propiciada pelas correções nas avaliações escritas 77
4.2.1 A avaliação escrita como experiência emocional 79
4.2.2 A correção das avaliações como espaço de diálogo e interação 82
4.2.3 As devolutivas e os sentidos atribuídos pelos alunos 84
4.2.4 As subjetividades dos critérios de correção 86
4.2.5 Entre avaliação formativa e avaliação classificatória 88
4.2.6 As interações presentes no Ensino Fundamental I em comparação ao Ensino Fundamental II 90
4.3 Percepções de uma professora, de alunos e de pais sobre as correções das avaliações escritas 91
4.3.1 Os significados atribuídos às correções das avaliações escritas 92

4.3.2 A cultura da nota e a busca por reconhecimento 95
4.3.3 As famílias e suas expectativas sobre as correções das avaliações escritas 98
4.3.4 Justiça avaliativa, inclusão e diferenças individuais 100
4.3.5 A percepção da professora Helena: entre a docência e a gestão 101
CONSIDERAÇÕES FINAIS 105
REFERÊNCIAS 113



Armandinho[3]

INTRODUÇÃO

Iniciar o doutorado logo após a conclusão de mestrado (por indicação direta da banca de defesa, no início do ano de 2023) foi, sem dúvida, o maior desafio da academia nesta minha trajetória, iniciada no ano de 2020, como aluna especial nas aulas do componente curricular "Estudos sobre o letramento", no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Na ocasião, a docente que ministrou o referido componente foi justamente a Professora Doutora Luzia Bueno, que retornou como minha orientadora no doutorado, após eu ter seguido o mestrado com outro modelo de investigação da linha de pesquisa I, à qual continuo vinculada: *Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.*

Sou licenciada em Pedagogia, formada aos 36 anos e, desde então, já atuei em diversas escolas públicas e privadas da cidade de Itatiba e região. Hoje (2026), após passar por todos os segmentos que a licenciatura cursada permite – primeiríssima infância (creches), educação infantil, ensino fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, posso afirmar que estou com a carreira consolidada na rede pública municipal de Itatiba, no interior de SP. Diante disso, sou capaz de enxergar a necessidade de pesquisas que destaquem caminhos potentes e efetivos na educação, além da necessidade de mais engajamento entre estes três pilares

[3] No universo das tiras, carinhosamente chamadas de tirinhas, Armandinho, Calvin & Haroldo e Mafalda destacam-se como exemplos de tiras cômicas. De forma simplificada, esse gênero caracteriza-se por construir uma expectativa ao longo da narrativa para, ao final, surpreender com uma quebra. Esses três personagens frequentemente abordam temas políticos e sociais, além de questões relacionadas à educação, um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer país. Apesar da semelhança nos temas tratados, suas origens são distintas: Armandinho é brasileiro, Mafalda é argentina e Calvin & Haroldo são norte-americanos. Armandinho, por exemplo, muitas vezes reflete e questiona a realidade educacional do Brasil, trazendo à tona debates sobre os desafios enfrentados pela sociedade local. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho. Acesso em: 26 ago. 2026.

formativos: universidade, escola e docentes – seja em redes públicas ou privadas, assim como destacado em recente artigo[4] escrito por mim.

Atuando como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, em salas e projetos de alfabetização e recomposição da aprendizagem, poderia destacar muitas lacunas com temas importantes e emergentes a serem pesquisados, como: ler e escrever na idade certa; a ausência de formações sólidas para professores nas redes de ensino; as relações (e tensões) entre gestores e professores no Ensino Fundamental, entre outras. Além dessas questões, temos também a temática das correções de avaliações escritas de aprendizagem, sobre a qual optei por me debruçar devido à sua grande relevância, principalmente, quando vinculada ao seu significado para os docentes, para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para as suas famílias. Esta relação foi, inclusive, a etapa que possibilitou a produção dos dados para o nosso trabalho. Digo "nosso", porque estou caminhando nessa empreitada junto à minha orientadora, Prof.ª Dra. Luzia, além de observar e dialogar também com as poucas pesquisas exploratórias[5] direcionadas a essa discussão, as quais encontrei na primeira revisão de literatura, e que veremos logo mais.

Retornando um pouco à época em que eu era aluna nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, segmento conhecido como "primário", na década de 1980, as avaliações eram basicamente compostas de dez perguntas a responder no estilo "questionário", elaboradas pelos professores individualmente, praticamente sem trocas entre os profissionais, sem formações iniciais ou continuadas. Os professores aplicavam as avaliações e corrigiam, limitando-se, na maioria das vezes, apenas a identificar, por meio de sinal específico, se a questão estava "certa", "errada" ou "meio certa", sem oferecer devolutivas que contribuíssem para que o aluno entendesse o que errou e por quê. As notas numéricas eram atribuídas de 0 a 10; sendo que as notas de 0 a 4 eram destacadas na avaliação com caneta vermelha e as notas de 5 a 10, com caneta azul. Quando o aluno conseguia a nota 10, esta era escrita com letra cursiva bem grande na avaliação pela maioria dos professores. Já nas avaliações com "notas baixas", ou seja, abaixo de 5, ainda era acrescido o lembrete: *assinatura do pai ou responsável*, e solicitado aos alunos que levassem a avaliação para casa para ciência do responsável e posterior devolução à escola.

Já no Ensino Fundamental II, lembro-me de uma única docente que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa, já que era a única que chamava os alunos e explicava

---

[4] Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/83085. Acesso em: 26 ago. 2026

[5] A pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa que visa compreender e explorar uma questão de interesse tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto pouco explorado. Ao final, vislumbra-se que o pesquisador esteja apto a construir hipóteses.

individualmente a correção realizada. Essa postura me marcou muito, pois tal atitude era vista pelos alunos como amorosa e cuidadosa; contrastando fortemente com aquelas correções realizadas de forma mecânica, conforme exposto anteriormente.

Assim, as avaliações escritas de aprendizagem eram consideradas, na época, como um tipo de punição aos alunos; ou seja, o aluno que tirava nota baixa não era considerado um bom aluno. Destaco ainda que havia muitos preconceitos na época (como ainda existem hoje) e, então, o aluno ficava marcado negativamente por todo o período escolar somente pelo seu desempenho nessas avaliações escritas.

Também, mediante o meu ingresso no magistério, a partir do ano de 2011, foram poucas as vezes em que se ofereceram formações sobre avaliações, e quando aconteciam, eram limitadas ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) semanal. Há somente prescrições sobre como proceder para realizá-las. Já com relação às correções, essas sempre ficam a critério absoluto dos professores e cada um avalia o que considera como correto ou não.

Essa experiência no cotidiano escolar, aliada às inquietações que foram surgindo ao longo da minha trajetória profissional, contribuiu para o interesse em investigar as correções das avaliações escritas de aprendizagem, já que o tema é bastante relevante e vimos grande potencial na investigação desses pontos, tendo em vista a forte presença das avaliações na vida de alunos e docentes ao longo dos anos escolares e trajetórias profissionais. Também, a investigação trouxe importantes elementos para as discussões postas com foco na formação de professores, devido à sua importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, seja em redes de ensino públicas ou privadas.

Além disso, ao considerar as recorrentes críticas às correções de avaliações escritas de aprendizagem – provenientes tanto dos próprios alunos quanto de pais ou responsáveis, especialmente nos anos iniciais –, observa-se que tais questionamentos frequentemente se apoiam em compreensões parciais do processo avaliativo. Esse cenário é intensificado por fatores estruturais do contexto escolar, como a crescente pressão por resultados em avaliações externas e a consequente tendência de algumas escolas e professores utilizarem instrumentos avaliativos elaborados por outras instâncias. Nesses casos, a avaliação passa, muitas vezes, a assumir um caráter de treinamento para provas padronizadas, perdendo sua função formativa primordial. Como resultado, fragiliza-se o processo de correção, que deixa de ser compreendido como parte constitutiva da aprendizagem e passa a ser percebido apenas como mecanismo de mensuração de desempenho.

Dessa forma, definimos o título: *A correção de avaliações escritas dos anos iniciais na perspectiva de professores, alunos e pais.* A pesquisa exploratória está estruturada a partir de

documentos, sendo utilizadas, para isso, as avaliações escritas de diferentes disciplinas (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física e língua estrangeira - inglês) de um mesmo aluno (do 3º ao 5º ano do ensino fundamental), estudante de uma escola privada paulista. Além das avaliações escritas, também realizamos entrevistas semiestruturadas[6] com o aluno, com outros três colegas de turma, com quatro familiares e com uma professora.

A avaliação da aprendizagem escolar, segundo Luckesi (2002), é um processo que visa diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do estudante. Nesse contexto, a avaliação é processual e dinâmica, buscando meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento. O autor critica a prática do "exame", que opera com os recursos de aprovação/reprovação, pois considera a política da reprovação um álibi para o fracasso escolar.

Sendo assim, concordamos com o autor, visto que na escola a avaliação é planejada e realizada em um ambiente artificial, sendo frequentemente vinculada à sensação de obrigação, cumprimento de dever e julgamento, geralmente, relacionada ao propósito de mensurar a aprendizagem. Soma-se a isso o impacto das avaliações externas em larga escala, que, ao enfatizarem resultados padronizados, tendem a reforçar práticas avaliativas voltadas ao desempenho e à preparação para testes, em detrimento de uma perspectiva formativa da avaliação. Diante desse contexto, percebe-se a permanência de práticas avaliativas mais tradicionais e classificatórias como, ainda, predominantes em muitas instituições escolares.

Em contraposição a essa lógica, Luckesi (2002) defende que a avaliação deve se consolidar como um instrumento dialético de progresso, desempenhando o papel essencial de identificar e traçar novos direcionamentos no processo educacional. A avaliação "terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos" (Luckesi, 2002, p. 43).

Nessa mesma direção, Libâneo (1994), outro grande estudioso das questões avaliativas da aprendizagem, pondera que a avaliação é uma tarefa complexa que vai além da simples aplicação de provas e atribuição de notas, funcionando apenas como ponto de partida, que oferece dados que precisam ser analisados de forma qualitativa e utilizados posteriormente em prol do desenvolvimento e aprendizagem discente. Dessa maneira, a avaliação desempenha não

[6] O projeto de pesquisa foi aprovado no dia 28/04/2025, pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco - CAAE: 86942125.6.0000.5514 - para a realização das entrevistas envolvendo seres humanos.

só funções pedagógicas e didáticas, mas também atua como ferramenta de diagnóstico e controle, já que utiliza instrumentos específicos para verificar o desempenho escolar.

Observamos, assim, que a avaliação escrita de aprendizagem, além de se consolidar como um dos principais instrumentos avaliativos, enfrenta uma série de desafios, especialmente no que diz respeito à forma como se avalia a aprendizagem dos alunos. Seu foco está frequentemente na devolução, pelo aluno, do conteúdo ensinado, priorizando a reprodução e a memorização. Isso ocorre porque esse tipo de avaliação, em geral, estrutura-se por meio de questões fechadas ou de baixa complexidade cognitiva, que exigem respostas previamente esperadas, limitando a possibilidade de o aluno mobilizar conhecimentos de forma autônoma. Nesse sentido, esse modelo acaba restringindo a análise profunda, uma vez que não demanda a problematização, a articulação de ideias ou a construção de argumentos, oferecendo pouca oportunidade para o desenvolvimento de processos como dedução, indução, criação, síntese, reflexão crítica e realização de análises sistêmicas.

Ainda é fundamental que os alunos recebam devolutivas dessas avaliações que facilitem a conscientização acerca do seu progresso em relação aos objetivos estabelecidos. Autores do campo da avaliação educacional têm apontado a consolidação de uma relação intrínseca entre avaliação formativa[7] e avaliação somativa[8], especialmente ao destacar que a avaliação somativa, quando realizada durante o desenvolvimento do processo, pode substancialmente enriquecer a avaliação formativa. Contudo, essa relação de complementaridade é complexa e demanda uma abordagem alternativa de avaliação, que se dissocie da visão de controle ainda prevalente na cultura organizacional escolar e entre seus membros.

Nesse sentido, compreendemos que o principal desafio da avaliação escrita de aprendizagem está na subjetividade inerente ao processo de julgamento, que influencia diretamente a atribuição de uma nota ou valor, diante das correções, a um trabalho realizado pelos alunos. Assim, como desconstruir qualquer conexão de avaliação formativa com julgamentos, notas e rankings? Vasconcellos (2008) afirma que se pode imaginar um cenário em que não haja mais atribuição de notas ou reprovações na escola, mas a avaliação continuará sendo indispensável. Ela será sempre necessária para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e oferecer suporte na superação de suas dificuldades ao longo do aprendizado.

[7] A avaliação formativa é realizada durante o processo de aprendizado e tem como objetivo principal melhorar o ensino e a aprendizagem, com enfoque no processo.
[8] A avaliação somativa é realizada no final de um período de aprendizado e tem como objetivo principal classificar ou promover os alunos, com enfoque nos resultados.

A Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd, que tem promovido discussões e produzido importantes publicações sobre questões éticas em pesquisas, mais especificamente sobre as avaliações, diz a esse respeito que

> Um dos desafios para potencializar tal articulação envolve nova gestão dos tempos pedagógicos, evitando que tempos de ensinar, tempos de aprender e tempos de avaliar sejam vivenciados de forma estanque, o que pode contribuir para o equívoco de reduzir as devolutivas em função do tempo que sobra (ANPEd, 2023, p. 130).

Tanto a avaliação no âmbito da sala de aula quanto a avaliação institucional escolar – entendida como o processo coletivo de análise das práticas, da organização, dos resultados e das relações que constituem a escola, envolvendo gestores, professores, alunos e comunidade – quando conduzidas com base em valores éticos e democráticos, devem envolver os participantes, criando canais e espaços para sua participação ativa e voz nos processos avaliativos. Isso implica a possibilidade de que as tomadas de decisão sejam efetivamente acordadas com os interessados pertinentes.

Ademais, dá-se também a devida importância à abordagem Histórico-Cultural que orientou essa investigação, oferecendo contribuições significativas aos docentes para o estudo e a compreensão dos processos de avaliação da aprendizagem e das relações com os alunos, destacando-se, nesse contexto, as reflexões de Vigotski[9] (2001) sobre a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento (humano e psicológico).

> A perspectiva Histórico-Cultural traz contribuições importantes para as análises a respeito da avaliação de aprendizagem, sobretudo as elaborações de Vigotski (2001) sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, considerados por ele como processos interdependentes: o desenvolvimento é suscitado e impulsionado pela aprendizagem, e ela depende de condições de desenvolvimento oferecidas pelo meio sociocultural circundante (Freitas, 2017, p. 325).

Assim, refletimos sobre as questões avaliativas diante desta pesquisa nesse movimento dialógico e socialmente constituído.

Nessa direção, a investigação partiu da seguinte questão: como a correção das avaliações escritas é realizada pelos professores e como é percebida por professores, alunos e pais? Desta forma, no processo analítico, optamos por nos apoiar no referencial teórico cujos estudos

[9] Optei pelo uso da grafia **Vigotski** em todo o texto, mais comumente utilizada no Brasil. Nas referências, me reservo a utilizar a grafia do periódico publicado diante das normas da ABNT.

fundam-se na avaliação de aprendizagem e no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), dialogando, nesse ínterim, com a perspectiva Histórico-Cultural, que veremos logo mais.

Isto posto, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como a correção de avaliações escritas dos anos iniciais de diferentes disciplinas é percebida por professores, alunos e pais. Elencou-se como objetivos específicos: 1) classificar as correções nas avaliações escritas de um aluno no decorrer dos anos iniciais do ensino fundamental; 2) analisar a interação entre professores e alunos propiciada pelas correções nas avaliações escritas; 3) investigar as percepções de uma professora, de alunos e de pais sobre correções das avaliações escritas.

A partir desses objetivos, torna-se necessário compreender o que a literatura já discute sobre avaliação, correção e práticas pedagógicas. Assim, na próxima seção, apresentamos a revisão de literatura, com o objetivo de reunir e dialogar com estudos que tratam das avaliações escritas, das formas de correção e das interações que se estabelecem nesse processo, contribuindo para fundamentar as análises desta pesquisa.

REVISÃO DE LITERATURA

Assim, definido o tema da investigação, buscamos mapear os trabalhos cuja temática se aproximasse da nossa pesquisa. Diante do grande desafio envolvendo as correções das avaliações escritas de aprendizagens, apresentamos os dados das principais produções que encontramos nas buscas iniciais e leituras – a *priori* dos resumos – realizadas a partir do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[10] (CAPES) – que foram semelhantes aos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[11] (BDTD) – além também de consulta ao *Google Acadêmico*[12].

> O que temos, então, ao assumirmos os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles (os resumos) explicável não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional, como alterações no suporte material, regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras várias (Ferreira, 2002, p. 264).

Assim, iniciamos o mapeamento com o critério de busca (sem ano de publicação definido, pois queríamos ter ideia de tudo que a ciência produziu até hoje sobre o tema, respeitando também a história) pelos termos: "*Feedback formativo avaliação prova escrita correção longitudinal*", encontrando 0 trabalho; "*Avaliação*" (211.032 dissertações de mestrado e 79.009 teses de doutorado); "*Avaliação escrita*" (1648 dissertações de mestrado e 552 teses de doutorado); "*Avaliação prova escrita*" (193 dissertações de mestrado e 155 teses de doutorado); "*Avaliação prova escrita estudo longitudinal*" (0 trabalho); "*Avaliação prova escrita ensino fundamental*" (50 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado); "*Avaliação prova escrita ensino fundamental longitudinal*" (0 trabalho); "*Correção avaliação prova escrita ensino fundamental longitudinal*" (0 trabalho); "*Correção avaliação prova escrita ensino fundamental*" (3 dissertações de mestrado); "*Correção avaliação prova escrita*" (18 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado); "*Correção prova escrita*" (22 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado); "*Critérios de correção de prova escrita*" (6 dissertações de

[10] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 01 dez. 2025.
[11] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/ Acesso em: 01 dez. 2025.
[12] Disponível em https://scholar.google.com.br/?hl=pt Acesso em: 01 dez. 2025.

mestrado e 2 teses de doutorado); "*Avaliação e feedback*" (238 dissertações de mestrado e 72 teses de doutorado).

Optamos por usar tanto o termo **avaliação**, quanto **prova,** visto que este último é comumente utilizado no meio escolar pelos professores e alunos para se referir à **avaliação**.

Posteriormente, realizamos uma segunda rodada mapeando também por disciplinas: "*Correção prova escrita de geografia*" (0 trabalho); "*Correção prova escrita de ciências*" (0 trabalho); "*Correção prova escrita de história*" (4 dissertações de mestrado); "*Correção prova escrita de português*" (1 dissertação de mestrado); "*Correção prova escrita de língua portuguesa*" (2 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado); "*Correção prova escrita de gramática*" (1 dissertação de mestrado); "*Correção prova escrita de inglês*" (2 dissertações de mestrado); "*Correção prova escrita de matemática*" (3 dissertações de mestrado e 1 dissertação de mestrado profissional).

Durante as consultas, conforme os termos foram sendo filtrados, analisamos, *a priori,* pelos títulos dos trabalhos e, após, adentramos os resumos, separando aqueles mais próximos ao tema da nossa pesquisa.

Assim, após essa análise, selecionamos três trabalhos que se aproximaram daquilo que procurávamos nesta primeira revisão de literatura, ou seja, investigar se havia trabalhos que poderíamos tomar como referência para o prosseguimento de nossa pesquisa, em se tratando das correções de avaliações escritas de aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental. Optamos por trazer somente esses três trabalhos, pois os outros se distanciavam muito do recorte específico que fizemos para essa investigação.

Os trabalhos selecionados são: uma dissertação de mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, de autoria de Oliveira (2021); uma tese de doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física, de autoria de Vaz (2021) – ambos foram encontrados na consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD –, além de um artigo publicado na Revista Meta e encontrado no *Google* Acadêmico: Avaliação, de autoria de Terribilli Filho e Chirinea (2015).

Essas produções estão organizadas abaixo, no Quadro 1.

QUADRO 1 – Trabalhos sobre correções de avaliações

Ano	**Autor**	**Título**	**Instituição/ Revista**	**Nível**	**Orientador (a)**
2021	Oliveira, Júlia Rodrigues	*Oficina de correções de provas escritas de*	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado em Ensino de Ciências e	Profa. Dra. Regina Luzia C. de Buriasco

		matemática: um estudo		Educação Matemática	
2021	Vaz, Rafael Filipe Novôa	*Avaliação, o erro e o feedback: um estudo sobre a correção de questões de matemática*	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física	Profa. Dra. Lilian Nasser
2015	Terribili Filho, Armando; Chirinea, Andreia Melanda	*A imprecisão avaliativa na correção de provas escritas decorrente da falta de critérios pré-definidos*	Revista Meta: Avaliação – Rio de Janeiro	Artigo científico	-

Fonte: Organizado pela pesquisadora

No que se refere à pesquisa *Oficina de correções de provas escritas de matemática: um estudo,* de Oliveira (2021), o objetivo foi apresentar um estudo sobre a produção escrita de professores durante um momento de correção de avaliações de matemática, realizado em uma oficina na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2022. Participaram dessa pesquisa de mestrado professores atuantes em escolas públicas e particulares, que trabalham nos anos finais do ensino fundamental. A autora fez a análise com base nos protocolos preenchidos pelos professores, considerando os fundamentos da educação matemática realística, especialmente, no que diz respeito à avaliação didática. O estudo buscou compreender quais elementos os professores consideram importantes ao corrigir avaliações de matemática, além de examinar o processo de correção à luz dos critérios por eles elaborados. Também foram analisadas as estratégias adotadas para lidar com as avaliações escritas, indo além dos critérios de correção identificados na literatura especializada. Entre as considerações do estudo, destaca-se que a avaliação didática oferece oportunidades para a aprendizagem, fornecendo ferramentas para que os professores elaborem critérios de correção mais justos e abrangentes. Além dessa abordagem valorizar todas as informações presentes nas resoluções dos alunos, ela permite ao professor uma análise mais ampla e fundamentada. Com isso, é possível tomar decisões mais eficazes para acompanhar o progresso de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, a prova escrita assume um caráter mais formativo e menos excludente, sem deixar de ser reconhecida como um recurso já consolidado na cultura escolar.

A segunda pesquisa selecionada para essa revisão de literatura tem como autor Vaz (2021) e foi intitulada como *Avaliação, o erro e o feedback: um estudo sobre a correção de questões de matemática.* Em sua pesquisa de doutorado, o autor apresenta uma linha do tempo

histórica sobre a avaliação, defendendo que, apesar de o exame ter sido inicialmente concebido pela burocracia chinesa como um meio de selecionar membros de castas inferiores, o modelo de avaliação baseado na aplicação de exames alcançou consolidação na Europa e América do Norte entre o final do século XIX e início do século XX. Com o avanço da Pedagogia no século passado, os termos “teste” e “prova” substituíram a palavra “exame”, atribuindo uma abordagem mais científica a esse instrumento de avaliação. Desde então, diversos estudos, notadamente realizados na França, buscaram desenvolver estratégias para reduzir influências interpretativas e subjetivas dos avaliadores na correção de itens discursivos. Vaz (2021) ainda identificou na sua trajetória acadêmica discrepâncias em atividades de multicorreção relacionadas a questões discursivas de matemática, o que o motivou ainda mais a investigação. Nesse trabalho foi investigado como os avaliadores interpretam os erros dos alunos ao corrigirem tais questões, como justificam suas notas/pontuações e como elaboram devolutivas direcionadas. A pesquisa contou com a participação de 51 corretores, incluindo licenciandos em matemática prestes a concluir o curso e professores em exercício, que avaliaram seis soluções distintas para um problema elementar de matemática em uma atividade de multicorreção. Os resultados revelaram que os corretores raramente apresentaram critérios de correção claros e objetivos e ainda destacou uma ênfase maior na resposta final, em detrimento dos processos ou interpretações empregados pelos alunos na resolução das questões. Além disso, muitos corretores interpretaram os erros como sinal de desconhecimento ou "não saber". Por outro lado, alguns deles conseguiram elaborar critérios que valorizavam o entendimento do aluno e desenvolveram devolutivas escritas com elevado potencial pedagógico. Assim, este último, classificado como *feedback* formativo, orienta os alunos ao identificar os erros cometidos, explicar suas causas e propor caminhos para uma resolução correta. O autor ainda conclui que, ao analisar esses resultados com base no referencial teórico adotado, é possível perceber que ressignificar o erro em uma avaliação de matemática – de um indicador de "não saber" para um saber em construção – é fundamental para consolidar uma cultura avaliativa mais centrada no ensino e aprendizagem. Assim, sugere que essa mudança deve ocorrer tanto na correção de questões discursivas quanto na formulação de devolutivas que promovam o desenvolvimento do aluno. Além do resumo do texto dessa tese, também fizemos a leitura do recorte deste trabalho do autor no formato de artigo (Vaz, 2022) enfatizando que, ao consideramos o erro como um elemento no processo de avaliação, podemos fazer dele um “trampolim” para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.

O último trabalho selecionado, apresentado no formato de artigo, *A imprecisão avaliativa na correção de provas escritas decorrente da falta de critérios pré-definidos,* de

Terribili Filho; Chirinea (2015), envolveu dez professores que também são alunos de um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. O estudo destacou a importância de critérios bem definidos na correção de avaliações e consistiu na simulação de uma prova feita por dois alunos fictícios dos anos iniciais do ensino fundamental, que foi corrigida individualmente pelos professores. Na primeira correção, cada professor aplicou seus próprios critérios; já na segunda correção, o grupo de professores discutiu, estabeleceu critérios e fez uma nova correção individual. Os resultados mostraram que a padronização dos critérios reduziu as disparidades nas notas atribuídas. No entanto, os resultados também ressaltam que a avaliação requer uma reflexão crítica dos professores e coordenadores educacionais, não apenas na correção das avaliações em si, mas também no processo avaliativo e em seus instrumentos, incluindo a elaboração de questões e a importância de "o que e como avaliar".

Dessa forma, diante das sínteses, concluímos que os trabalhos selecionados e descritos acima apontaram o que os nossos estudos iniciais perante o tema escolhido para essa pesquisa em nível de doutorado têm mostrado: que compreender, aprender e praticar correções de avaliações escritas de aprendizagens potentes e formativas por parte dos professores ainda é uma questão muito complexa, e que a pesquisa precisa seguir nessa direção para que possamos responder com mais clareza, com argumentos que transcendem o corriqueiro com que as correções de avaliações são tratadas no país.

Levando-se em conta que esses trabalhos selecionados tinham segmentos e públicos distintos – professores de escolas públicas e particulares dos anos finais do Ensino Fundamental (Oliveira, 2021), professores universitários de matemática, alunos de pós-graduação e licenciandos em matemática (Vaz, 2021), e ainda professores que atuam prioritariamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que também são alunos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Terribilli Filho; Chirinea, 2015) – podemos considerar que, mesmo com essa diversidade nas três pesquisas selecionadas (duas delas com foco na disciplina de matemática e uma delas nos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental), todos os trabalhos tinham como tema central a investigação sobre como os professores definem os critérios de avaliações escritas de aprendizagem e suas correções, como os erros dos alunos são interpretados, além de como os docentes justificam suas notas e, ainda, se elaboram (ou não) devolutivas aos alunos. Sendo assim, nota-se a relevância e o ineditismo desta pesquisa de doutorado que dá um passo a mais, além de possibilitar um estudo longitudinal nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados desses trabalhos destacam a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem que, por si só, fornecem material para que os docentes reflitam sobre o

seu trabalho e se autoformem no processo. Assim, refletindo, os professores conseguem elaborar critérios de correções em conjunto – o que pode ser inflado nas formações de professores – interpretando melhor as respostas dos alunos e justificando melhor e subjetivamente as suas "notas", sempre com o objetivo de melhoria no desempenho escolar dos estudantes.

Logo, a partir desta breve revisão de literatura, concluímos que há muitas lacunas nos estudos envolvendo a relação/interação entre alunos e professores diante das avaliações escritas de aprendizagem e suas correções. Identificamos, assim, a necessidade de mais pesquisas que retratem a realidade das escolas públicas e privadas brasileiras e o trabalho dos professores, bem como a ampliação dos conhecimentos acerca desse tema por meio de formações específicas, que possam promover reflexões em grupo e contribuir para uma melhor formação dos docentes, preparando-os para tratar das avaliações de maneira significativa e humanizada, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos, ainda, a importância de ouvir os familiares a respeito desse tema tão relevante.

Os pouquíssimos trabalhos encontrados nesta primeira revisão de literatura que enfocavam, especificamente, a questão das correções de avaliações também nos intrigaram bastante e se constituíram em um estímulo a mais para seguirmos com este tema, permitindo-nos considerar o possível ineditismo desta pesquisa, especialmente, por se tratar de um estudo longitudinal realizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Logo após esta introdução, na seção que chamamos de Parte 1, aprofundamos as discussões sobre as avaliações no processo de ensino e aprendizagem no Brasil, além dos critérios para correções de avaliações escritas; na Parte 2 apresentamos o referencial teórico: Linguagem e Interacionismo Sociodiscursivo; na Parte 3, o percurso metodológico; e, na Parte 4, a discussão analítica: as correções de avaliações escritas, as interações e as percepções de alunos, professores e pais. Encerramos com as considerações finais e as referências do trabalho.

PARTE 1
AVALIAÇÕES NO BRASIL

Nesta primeira parte do texto, inicialmente, discutimos o percurso histórico da avaliação no Brasil e as diferentes concepções que orientaram as práticas avaliativas ao longo do tempo, destacando como a tradição classificatória ainda permanece presente no cotidiano escolar. Em seguida, abordamos a avaliação como um processo formativo, diagnóstico e mediador da aprendizagem, dialogando com autores que defendem sua função de subsidiar a reorganização do ensino e promover o desenvolvimento dos estudantes.

Na sequência, discutimos os critérios utilizados nas correções de avaliações escritas, compreendendo-as para além da atribuição de notas, como práticas discursivas que produzem sentidos sobre a aprendizagem e orientam a ação docente. Para isso, são apresentados estudos que problematizam os diferentes tipos de correção, as devolutivas e o papel do erro no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo as bases conceituais que subsidiam as análises desenvolvidas nas próximas partes do texto.

1.1 A avaliação no processo de ensino e aprendizagem

A avaliação educacional atualmente não se limita a um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas se configura como uma área ampla que integra diversas subáreas com características distintas (Luckesi, 2002; Freitas *et al*., 2014). Entre elas estão a avaliação de sistemas educacionais, o acompanhamento do desempenho escolar em sala de aula, a análise de rendimento acadêmico voltada para macroanálises, a avaliação de programas, a avaliação institucional e a autoavaliação.

A partir das leituras de Luckesi (2002), Libâneo (1994), Gatti (2002), entre outras referências iniciais para esta pesquisa, iniciamos esta seção com alguns aspectos importantes sobre a História das Avaliações, que deve ser compreendida em relação à nossa própria colonização.

Conforme destacado por Luckesi (2002), a prática de tratar “avaliação como sinônimo de provas e exames” é um legado dos jesuítas, trazido para o Brasil em 1599. Esse modelo dava ênfase à memorização, colocando grande importância na retórica, na redação, na leitura dos

clássicos e na arte cênica, além de recurso de coleta de dados sobre o desempenho escolar dos alunos. Entre os alunos da época, os castigos, inclusive os físicos, eram frequentes, assim como as recompensas. Ambos eram aplicados com base na disciplina e no desempenho dos alunos.

Assim, o professor era visto como o único detentor do saber e o transmissor absoluto dos conteúdos, cabendo aos alunos uma postura de obediência plena em todas as situações, como também ressalta Paulo Freire (2005):

> A narração de que o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a ser enchidos pelo educador. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2005, p. 66-67).

A educação, nesse modelo, assume o formato de um ato de depósito, no qual os alunos são vistos como recipientes e o professor como o depositante. Esse tipo de abordagem se orienta pela universalização do conhecimento, priorizando métodos como o treino intensivo, a repetição e a memorização para transmitir conteúdo. Os alunos assumem um papel passivo nesse processo, enquanto os conteúdos são tratados como verdades absolutas, desconectadas tanto do cotidiano do aluno quanto de seu contexto social. Os métodos de ensino predominantes baseiam-se na exposição oral e na demonstração linear dos conteúdos, ignorando as vivências e experiências dos alunos. Essa prática pedagógica assume uma estrutura rígida e estática, sem promover reflexões críticas sobre a realidade ou as relações sociais existentes, não objetivando qualquer transformação da sociedade. Esse distanciamento confere ao conhecimento um caráter abstrato e descontextualizado (Luckesi, 2002).

Fica evidente que a abordagem jesuítica para a avaliação seguia uma perspectiva estritamente tradicional. Nessa visão, o conhecimento é visto como um conjunto de valores baseados em verdades universais, absolutas e imutáveis, organizadas de forma compartimentada e passíveis de transmissão. A aprendizagem se reduz à acumulação de informações, as disciplinas são tratadas de maneira isolada, e o processo avaliativo se limita a uma simples verificação que busca medir a precisão do conteúdo ministrado.

Gatti (2002) afirma que, no entanto, quando se menciona avaliação educacional, é comum que o primeiro pensamento seja voltado para o rendimento escolar ou o desempenho, frequentemente associado à ideia de uma medição pontual. Isso não ocorre por acaso, já que essa é a forma de avaliação mais presente no dia a dia das pessoas. “Como nossas escolas

emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante" (Gatti, 2002, p. 17).

Mesmo nos períodos em que surgem intenções de democratização das escolas e os primeiros debates acerca da expansão do sistema educacional, a cultura que predomina nos processos avaliativos escolares se baseia em critérios altamente seletivos. Esses critérios são frequentemente associados a padrões considerados rigorosos, mas que, na prática, permanecem pouco definidos e/ou confusos.

A seletividade só ganha espaço no debate público quando, na década de 1960, um número maior de alunos busca o ensino superior e depara-se com a barreira dos vestibulares. Esse problema se manifesta por aqueles que conseguiam superar diversos obstáculos, como ter acesso à escola, permanecer nela e concluir o ensino médio – etapas que, dadas as condições da população brasileira daquela época, eram privilégio de poucos. Gatti (2002) ainda destaca que, nos anos 60 e início dos 70, questões como a reprovação em massa no Ensino Fundamental e a evasão escolar, que atingiam proporções alarmantes, ainda não estavam em pauta. Tornou-se um comportamento "natural" nas escolas fazer os alunos repetirem o ano escolar, amparados pela justificativa de avaliações chamadas de rigorosas. Pouco se questionava o impacto desse processo, especialmente sobre alunos de baixa renda, que eram sistematicamente excluídos do sistema educacional por um histórico contínuo de insucessos.

Essa foi a cultura que se consolidou nas práticas avaliativas cotidianas das escolas e que, apesar das muitas discussões ao longo das décadas, ainda é muito presente atualmente. Tal cultura deixou marcas profundas tanto na trajetória das pessoas quanto na forma como elas enxergam o papel da avaliação. O fato de os processos avaliativos estarem inseridos em todos os níveis do ambiente escolar faz com que, ao se abordar a avaliação educacional, grande parte das pessoas imediatamente associe o termo a essas práticas restritivas, limitando seu significado e reduzindo sua abrangência.

> Deve-se notar também que, ao se analisarem esses processos avaliativos, nas escolas ou em exames externos, o conteúdo das observações e as perspectivas de análise de questões a eles ligados são, em geral, empobrecidos por um fator histórico específico de nosso país: durante anos e anos não formamos pessoas com base sólida em avaliação educacional; não se tem, portanto, domínio adequado do campo e de seus avanços. Poucos se dedicaram aos estudos sobre avaliação educacional, que praticamente desapareceu como área de estudo e formação em nossas universidades e cursos superiores, e a produção científica relevante sobre a questão foi pequena e esparsa por um longo período (Gatti, 2002, p. 18).

Desta forma, embora faça parte do cotidiano escolar e desempenhe um papel significativo na construção social da imagem da Avaliação Educacional, esta área passou a receber uma análise crítica mais aprofundada no Brasil apenas recentemente, especialmente quando comparada ao desenvolvimento desse campo em outros países. A incorporação tardia desta temática nas discussões educacionais resultou em avanços limitados como campo teórico, frequentemente, marcado por ressentimentos, falta de prestígio e críticas ideológicas. Consequentemente, essa trajetória contribuiu para uma atual escassez de profissionais qualificados que possam fomentar entre professores e educadores uma consciência avaliativa mais consistente e fundamentada.

Nesse sentido, Gatti (2002, p. 19) destaca que

> o desenvolvimento desse campo em nosso país foi truncado, num processo historicamente compreensível. Incipientemente introduzido nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicometria, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subsequentes. Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta 'sob suspeita' como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia.

Desta forma, vários fatores contribuem para esse processo de desvalorização social e acadêmica, colocando em confronto, de um lado, os anseios de certos estudiosos que buscavam, por meio de suas análises críticas, promover melhorias nesse cenário; e, de outro, as expectativas da ampla maioria dos alunos, encorajados por seus pais, que almejam ansiosamente uma vaga no ensino superior.

No final dos anos 80, algumas iniciativas ainda tímidas marcaram o início de mudanças na área educacional. Na década de 90, políticas educacionais começaram a ser implementadas, trazendo consigo uma crescente preocupação com avaliações. No cenário nacional, iniciou-se a construção de um sistema de avaliação da Educação Básica, liderado pelo Ministério da Educação.

Essa iniciativa rapidamente inspirou ações semelhantes em diversos Estados da Federação, cada um desenvolvendo seu próprio modelo. Porém, "Fala-se na criação de uma nova 'cultura de avaliação', mas a falta de pessoas especializadas na área continua sendo um problema, apesar dos esforços de formação de algumas equipes" (Gatti, 2002, p. 20).

Naquela época, a falta de formação básica na área – visto que os cursos superiores não

ofereciam (e continuam não oferecendo) essa especialização – tornou-se um entrave à continuidade desses processos, dificultando tanto o trabalho das equipes quanto a capacitação de novos profissionais.

Assim, partindo dessa linha do tempo construída no percurso das avaliações, Luckesi (2002) enfatiza que a avaliação de aprendizagem constitui um procedimento destinado a diagnosticar a situação atual da aprendizagem. Este diagnóstico serve como base para decisões que visem ao aprimoramento da qualidade do desempenho dos alunos. Neste cenário, a avaliação assume um caráter processual e dinâmico, concentrando-se em identificar os métodos e estratégias que assegurem a aquisição dos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento individual de cada estudante.

Ele defende que a avaliação deve ser um ato amoroso (o que me remeteu àquele gesto carinhoso de minha professora no ensino fundamental que trouxe na introdução deste texto), que acolhe a situação, na sua verdade, sem julgamentos ou classificações. De acordo com o autor, esses recursos, essas características acabam por influenciar profundamente processos arbitrários relacionados à autoridade pedagógica, manifestando-se ao determinar as posições dos alunos com base em conceitos como insatisfatório, satisfatório ou plenamente satisfatório, entre outros. Além disso, tal abordagem classificatória compromete a capacidade da avaliação de cumprir sua função primordial: reorientar a prática pedagógica de maneira mais crítica, especialmente no que concerne ao julgamento de valor e à definição do que é relevante avaliar.

Luckesi (2002) ainda propõe uma abordagem que se concentra na mediação entre ensino e aprendizagem, buscando entender como os alunos aprendem e como o professor pode intervir para melhorar a aprendizagem. Essa abordagem é baseada na ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo, que acompanha o aluno em seu processo de crescimento, além de ser formativo para os envolvidos. A avaliação formativa, conforme Mainardes (2016, p. 111-112), "é aquela que oferece elementos (diagnóstico) para que o professor possa planejar as intervenções necessárias e garantir aos alunos a continuidade da aprendizagem".

Também é importante destacar que, no contexto da avaliação da aprendizagem, concentrar-se exclusivamente no desempenho do estudante pode levar a equívocos significativos, uma vez que os obstáculos enfrentados podem estar associados a outros fatores envolvidos no processo educacional, e não apenas à responsabilidade individual pelo estudo e pela aprendizagem. Deste modo, torna-se imprescindível direcionar a atenção tanto para os aspectos individuais quanto coletivos, abrangendo não apenas o aluno, mas também a dinâmica da turma e o funcionamento do sistema educacional como um todo.

Libâneo (1994) também defende nos seus estudos que a avaliação precisa ser objetiva, destacando os conhecimentos efetivamente assimilados pelos alunos em alinhamento com os objetivos e conteúdos abordados. No entanto, isso não implica afastar a subjetividade, que é inerente tanto ao professor quanto aos alunos e está sempre presente na dinâmica pedagógica. Essa subjetividade não deve interferir nas demandas objetivas, sejam elas sociais ou didáticas, que fazem parte essencial do processo de ensino. Para assegurar essa objetividade, utiliza-se uma variedade de instrumentos e técnicas de avaliação.

Desta forma, é fundamental que o professor tenha a oportunidade de realizar um trabalho significativo. Isso não implica atuar de forma isolada, mas sim poder compartilhar suas ideias e convicções livremente, sem sofrer críticas ou censuras. Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 202) destaca que "A avaliação é, também, um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho"; desta forma, trata-se de um importante processo formativo.

Logo, concordamos que a avaliação de aprendizagem constitui um instrumento fundamental para que o professor possa reorganizar e ajustar sua prática, visando alinhar os objetivos do curso com os processos de aprendizagem. Para que isso seja efetivo, o docente deve emitir um juízo de valor a respeito de cada etapa do trabalho desenvolvido pelos alunos. No entanto, apesar de sua relevância no contexto educacional, a avaliação, dependendo do tipo de abordagem adotada e do julgamento realizado, pode desempenhar o papel de legitimar tanto o êxito quanto o insucesso escolar.

Um educador comprometido com uma prática educacional transformadora não pode atuar de maneira inconsciente ou sem reflexão. Cada passo de sua ação deve ser guiado por decisões claras e bem fundamentadas, considerando tanto o que está sendo feito quanto as possíveis consequências de suas escolhas.

A partir da análise dos estudos selecionados para esta pesquisa, constatamos que, frequentemente, as práticas avaliativas relacionadas às correções dessas avaliações, no cotidiano escolar, são realizadas sem uma análise aprofundada sobre o objetivo e o propósito da avaliação. Ainda há uma grande ênfase na atribuição de uma "nota", enquanto os recursos metodológicos e as possibilidades de aprendizagem que os resultados das avaliações poderiam proporcionar são minimamente explorados.

Gatti (2003, p. 111), há mais de vinte anos, já enfatizava que:

> Não basta, pois, apenas medir ou levantar dados, por testes, provas clássicas ou questionários; estes instrumentos dão base para se começar um processo avaliativo, mas não são suficientes; é preciso inferir, comparar, analisar

> consequências, examinar o contexto, estabelecer valores, aquilatar atitudes, formas de comunicação, fazer a autocrítica de valores pessoais, etc. e, para tanto, é necessário que se tenha algum suporte referencial em concepções educacionais, fundamentado em reflexões e consensos, trabalhado antes, durante e depois do processo avaliativo. Um trabalho integrado de professores e alunos.

Nesse sentido, Vasconcellos (2008) destaca a importância de separar os dois conceitos: avaliação e nota. O autor, concordando com Gatti (2003), defende que a avaliação é um processo amplo, que abrange a existência humana como um todo, exigindo uma reflexão crítica sobre a prática. Esse processo tem o intuito de identificar avanços, dificuldades e resistências, além de subsidiar decisões para superar obstáculos encontrados. Já a nota, independentemente de sua forma – numérica (por exemplo, de 0 a 10), conceitual (como A, B, C, D) ou qualitativa (como Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório) –, é apenas um requisito formal do sistema educacional.

Partindo da hipótese de que os resultados das avaliações educacionais destacam as lacunas e os conhecimentos dos alunos em relação ao objeto de estudo e à construção do conhecimento, é imperativo redefinir o papel do professor nesse contexto. O professor não deve se limitar a uma postura centrada na identificação e apontamento de erros de forma punitiva ou meramente descritiva. “Ao contrário, ele é quem analisa se esses erros apontam para um conhecimento que ainda não está construído e consolidado e se ainda há uma necessidade de intervenção de uma nova abordagem” (Rosa de Souza; Borges, 2024, p. 3).

Dentro dessa perspectiva, o erro deve ser compreendido não apenas como uma manifestação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas também como uma oportunidade para o professor aprofundar sua compreensão sobre os processos cognitivos em curso. Os estudos de Vaz (2022), que trouxemos na revisão de literatura, exploram bem essa questão, enfatizando que podemos fazer do erro um “trampolim” para a melhoria da aprendizagem durante o processo de avaliação.

Essa compreensão pode ser articulada às contribuições de Vigotski, especialmente, no que se refere à formação das funções psíquicas superiores e ao papel das interações sociais na aprendizagem. Nessa perspectiva, o erro pode ser entendido como parte constitutiva do desenvolvimento, revelando níveis de elaboração do pensamento e possibilidades de mediação pedagógica no interior da zona de desenvolvimento proximal. Assim, a avaliação, ao considerar o erro como indício dos processos em construção, aproxima-se de uma abordagem formativa, voltada à promoção do desenvolvimento cognitivo. Ao longo deste trabalho, essa articulação será aprofundada.

Assim, a partir de uma reflexão sistemática sobre os erros, o educador poderá posicionar-se de maneira mais estratégica em relação às avaliações, identificando metodologias avaliativas que estejam em consonância com os objetivos de ensino almejados. Tal postura fomenta práticas avaliativas mais alinhadas com uma aprendizagem significativa e contextualizada.

> Ao avaliar seus alunos, os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse "algo". Alguém atuou neste "como": o professor (Gatti, 2003, p. 111).

Dessa forma, é possível afirmar que, para que o professor reestruture sua prática pedagógica, uma das vias passa pela transformação de suas concepções. Essas mudanças estão profundamente ligadas à reformulação da visão sobre avaliação. Nesse cenário, o cotidiano escolar traz inúmeros desafios que são vivenciados coletivamente. Transformar práticas, mesmo quando sabemos que é necessário, não é uma tarefa simples. Exige uma reflexão constante sobre o próprio trabalho, e não há recurso mais valioso para essa análise do que os resultados das avaliações da aprendizagem. Assim, os acertos e erros dos alunos não devem ser utilizados exclusivamente para classificação ou para atribuir notas no boletim. Eles representam uma ferramenta essencial, funcionando como uma bússola que orienta o caminho a ser trilhado para favorecer a aprendizagem. São sinais claros que ajudam a investigar tanto o conhecimento já adquirido pelo aluno quanto aquele que ainda precisa ser desenvolvido.

A avaliação esclarece os objetivos a serem alcançados. Em outras palavras, no início de uma unidade didática, o professor pode ainda não ter total segurança sobre como atingir esses objetivos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, à medida que conduz as atividades e observa as reações dos alunos, os objetivos vão sendo definidos com maior clareza, permitindo a tomada de novas decisões para ajustar as atividades seguintes (Libâneo, 1994).

Ainda é imprescindível que o avaliado tenha o direito, e o avaliador a obrigação, de assegurar que a proposta de avaliação abranja a medição de um conjunto de dimensões e instâncias que se alinhem coerentemente com os objetivos estabelecidos. Esse alinhamento é fundamental para capturar o fenômeno a ser avaliado em toda a sua complexidade e prevenir distorções no processo avaliativo.

É importante ressaltar que não é ético denominar de avaliação um procedimento ou prática que se limite exclusivamente à mensuração de certos aspectos. Embora as medidas

sejam componentes essenciais da avaliação, elas, por si sós, não satisfazem as funções avaliativas esperadas, que incluem promover melhorias na qualidade através da reflexão e da atuação crítica perante a realidade identificada (ANPEd, 2023).

Dessa maneira, acreditamos que a avaliação de aprendizagem consiga passar por uma metamorfose e o nosso trabalho pode contribuir com essas discussões, pois o que vemos ainda hoje são repetições de padrões avaliativos ultrapassados em sala de aula, que não acompanharam os estudos sobre o desenvolvimento humano do alunado e, acima de tudo, minimizam o trabalho do professor, como traz Paulo Freire (2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*[13], reduzindo-o a mero depositário de conteúdo, em que o aluno é visto somente como um recipiente.

1.2 Critérios para correções de avaliações escritas

Neste subitem, vamos discorrer sobre os critérios empregados para as correções de avaliações a partir de alguns trabalhos e autores, alguns mais recentes (encontrados na revisão de literatura) que abordam a importância da temática desta pesquisa: as correções de avaliações escritas de aprendizagens.

A priori, vamos explicar qual a concepção de correção de avaliação escrita de aprendizagem da qual partimos para iniciar esta pesquisa, ou seja, a concepção de que a correção trata-se da produção de um novo texto. Em outras palavras, quando o professor, ao realizar uma devolutiva mais elaborada como um parecer descritivo ou um relatório avaliativo, essas devolutivas podem ser consideradas um novo texto com autoria do professor. Com isso, em vez de uma ferramenta de medição estática, a avaliação (e sua correção) se torna um espaço dinâmico e criativo, cujo foco está na relação/interação, na reflexão e no desenvolvimento do aluno.

Quando trazemos essa concepção da correção como um novo texto, os estudos de Ruiz (2024) – que é uma especialista em Linguística e Educação e desenvolveu uma abordagem para produção e correções de produções escritas de maior qualidade, além de quais estratégias de intervenção escrita são mais produtivas – reconhecem a correção como "o trabalho que o

[13] "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire, é o único livro brasileiro que aparece na lista dos 100 títulos mais pedidos pelas universidades de língua inglesa consideradas pelo projeto *Open Syllabus*.
Fonte: http://www.catedrapaulofreireufpe.org/ Acesso em: 26 ago. 2026.

professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto" (Ruiz, 2024, p. 19). Ela também questiona qual a melhor concepção de linguagem para se fundamentar nas correções de produções escritas, o que ajuda os alunos a melhorar sua escrita, pois incluem correções gramaticais, ortográficas e de conteúdo.

A correção de um texto consiste essencialmente em um diálogo entre o professor e o aluno, no qual o docente assume o papel de leitor do texto. Em outras palavras, ele se coloca na posição do "tu", analisando o desenvolvimento do tema proposto, a organização das ideias e a construção de uma linha de raciocínio coerente. Essa forma de correção (um processo dialógico), conforme aponta Ruiz (2024), pode ser conduzida de diversas maneiras e classificada em quatro tipos, sendo eles observados no Quadro 2.

QUADRO 2 – Classificação das correções

Classificação	**Explicação**
Correção indicativa	Os erros são apontados ao aluno por meio de algum tipo de sinalização, seja ela verbal ou não, colocada na margem ou diretamente no corpo do texto.
Correção resolutiva	O professor, ao ler e avaliar o texto do aluno, normalmente sugere soluções para os problemas identificados, inserindo, na maioria das vezes, no próprio corpo do texto, nas margens ou ao final, recomendações que considera apropriadas para corrigir ou aprimorar os trechos apontados.
Correção classificatória	Acontece por meio de um conjunto de símbolos previamente definidos, em que cada símbolo representa um problema identificado. Assim, ao encontrar um desses símbolos, o aluno deve investigar seu significado e realizar as alterações necessárias.
Correção textual-interativa	O professor se comunica com o aluno por meio de bilhetes e/ou lembretes. Geralmente, essa troca acontece após o texto ou em um espaço especificamente destinado a essa finalidade, utilizando comentários que destacam pontos fortes e pontos que podem ser melhorados (as devolutivas).

Fonte: Ruiz (2024) – Organizado pela pesquisadora

Ademais, no Quadro 3, pautando-nos em Ruiz (2024) – que defende que a correção deve ser elucidativa, de modo que fique claro o que se espera dos alunos –, organizamos os critérios possíveis de correções de textos.

QUADRO 3 - Critérios de correções de textos

Tipo de correção	Objetivo
Coerência e Coesão	Avaliar se o texto apresenta uma estrutura lógica e coerente, com uso adequado de conectivos e transições.
Conteúdo	Verificar se o texto atende ao tema proposto, se apresenta informações relevantes e se demonstra compreensão do assunto, com ideias originais e criativas.
Organização	Analisar se o texto apresenta uma estrutura organizada, com introdução, desenvolvimento e conclusões claras.
Linguagem	Avaliar se o texto apresenta uma linguagem clara, concisa e adequada ao contexto.
Gramática	Verificar se o texto apresenta erros gramaticais e/ou ortográficos.
Estilo e forma	Verificar se o texto apresenta um estilo e forma adequados ao contexto e ao público-alvo, e se o texto apresenta exemplos e ilustrações relevantes.

Fonte: Ruiz (2024) – Organizado pela pesquisadora

Logo, as correções de textos devem se concentrar na aprendizagem do aluno e ajudá-lo a aprender e melhorar, levando em conta as etapas do processo de escrita, como o planejamento, a redação em si e a revisão. Esse processo ainda tem por objetivo o aumento da motivação e da confiança dos alunos no processo escolar. Também, entendemos que esses critérios podem ser adaptados e ajustados de acordo com as necessidades específicas.

Um exemplo é o trabalho de Terribili Filho e Chirinea (2015) – o qual consta na revisão de literatura realizada para este trabalho –, que exemplifica essa questão tão complexa que é a correção de avaliações. Os autores, no intuito de diagnosticar os processos de correção de avaliações, elaboraram a correção de uma avaliação hipotética, com questões no nível do quarto ano do ensino fundamental. A avaliação abordava conteúdos de língua portuguesa, matemática, geografia e história, sendo cada questão avaliada em 2,5 pontos. Foram simuladas as respostas de dois alunos fictícios, Maria Clara e João Pedro, e as avaliações foram corrigidas por 10 professores, todos cursando uma Pós-Graduação S*tricto Sensu* em Educação, em uma instituição pública paulista.

Os resultados iniciais apontaram discrepâncias preocupantes. Na avaliação de Maria Clara, um professor atribuiu a nota 2,0, enquanto outro deu 7,5, gerando uma diferença de 5,5 pontos. Para João Pedro, as notas variaram ainda mais, indo de 3,0 a 9,0, o que resultou em uma diferença de 6,0 pontos entre as avaliações. Estas variações são alarmantes, pois indicam avaliações extremamente inconsistentes e colocam em questão o rigor e a equidade no julgamento. Mais preocupante ainda é observar que as notas mínimas (2,0 e 3,0) significariam

reprovação, enquanto as máximas (7,5 e 9,0) garantiriam aprovação para os mesmos alunos, dependendo do avaliador.

Já na etapa seguinte da pesquisa, foram definidos critérios mais claros e objetivos para a correção das mesmas avaliações. Entre esses critérios estavam: (1) a resposta deveria atender à questão proposta; (2) o gabarito não seria binário; (3) erros gramaticais deveriam ser considerados na pontuação; (4) aspectos pessoais dos alunos deveriam ser ignorados; e (5) nenhum tipo de arredondamento seria permitido.

Mesmo com os critérios estabelecidos, as discrepâncias persistiram. A variação na nota de Maria Clara reduziu-se para 4,0 pontos, e na de João Pedro para 4,65 pontos, valores que ainda permanecem fora dos níveis idealmente aceitáveis.

Considerando que alunos do Ensino Fundamental realizam, em média, seis avaliações mensais; alunos do Ensino Médio fazem cerca de 10 por bimestre; e alunos do Ensino Superior enfrentam até 20 avaliações semestrais, pode-se estimar que cerca de dois bilhões de avaliações escritas são realizadas e corrigidas anualmente no Brasil (Terribili Filho; Chirinea, 2015). Esse volume impressionante sugere um universo potencialmente vasto de injustiças decorrentes de critérios pouco consistentes nas avaliações, bem como mostra as condições de trabalho docente, marcadas por altas demandas de correção em prazos reduzidos, o que pode impactar diretamente a qualidade e a profundidade dos processos avaliativos.

Refletindo sobre possíveis mudanças no enfoque avaliativo, fica evidente que a coleta e a sistematização criteriosa de dados podem auxiliar na compreensão de como a avaliação escolar frequentemente se traduz em julgamentos de valor. Estes podem beneficiar ou prejudicar os alunos dependendo dos critérios previamente definidos por quem corrige as avaliações.

Outro trabalho relevante sobre correções de avaliações – que também se encontra nas referências – é o de Vaz (2022), que alerta sobre a questão de se considerar o "erro" como uma possibilidade de projeção para a efetiva aprendizagem, ou seja, a forma como o erro é abordado – o que já discutimos um pouco também na seção anterior. Identificar uma solução como correta, incorreta ou parcialmente correta é adequado para os critérios da avaliação somativa, pois essa categorização permite associá-la diretamente a uma pontuação.

> Para pensar em uma avaliação formativa, seja através dos exames ou de outros formatos avaliativos, é necessário romper essa visão classificatória e/ou dicotômica do erro. O principal argumento que defendo neste texto é que a existência de uma avaliação formativa perpassa pelo reconhecimento do erro como um elemento de grande potencial pedagógico (Vaz, 2022, p. 2).

Logo, a ressignificação do erro antecede a implementação da avaliação formativa, tornando-se, assim, uma condição essencial para a sua própria existência.

Ademais, com relação à importância da devolutiva na correção dos textos (o que transforma a correção em um novo texto), Ruiz (2024) afirma que a devolutiva é uma "ferramenta" essencial para ajudar os alunos nas aprendizagens: nas interações e nas reflexões, além de como isso impacta na formação de ambos (aluno e professor). Dessa forma, é importante atentar-se para a presença de julgamentos subjetivos envolvidos nas correções, o que pode levar a inconsistências, além da verificar se há ou não devolutivas construtivas, com foco em como o estudante pode melhorar e no seu desenvolvimento.

Logo, organizamos no Quadro 4, alguns tipos de devolutivas vigentes a partir dos estudos de Ruiz (2024).

QUADRO 4 – Tipos de devolutivas identificadas

Tipo de devolutiva	**O esperado**
Informativa	Fornecer informações claras e objetivas sobre o desempenho do aluno; ajudar o aluno a entender o que foi bem-sucedido e o que precisa ser melhorado.
Interpretativa	Apresentar uma interpretação do desempenho do aluno; ajudar o aluno a entender o significado de seus resultados.
Avaliativa	Fornecer a avaliação do desempenho do aluno; ajudar o aluno a entender se atingiu seus objetivos.
Orientadora	Orientar o aluno para aprendizagens futuras; ajudar o aluno a entender o que ele precisa fazer para melhorar.
Autoavaliativa	Encorajar o aluno a avaliar seu próprio desempenho; ajudar o aluno a desenvolver práticas de autoavaliação.
Autorreguladora	Estimular o aluno a regular seu próprio aprendizado; ajudar o aluno a desenvolver práticas de autorregulação[14].

Fonte: Ruiz (2024) - Organizado pela pesquisadora

Complementando, as devolutivas precisam ser fornecidas de forma regular e contínua, para que os alunos possam entender as suas dificuldades e/ou avanços nas produções. Elas precisam ser claras, concisas, específicas, objetivas, construtivas e, sobretudo, formativas, pois

[14] A autorregulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo. O aluno autorregulado caracteriza-se por adotar comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e estratégias de relacionamento interpessoal que promovem um processo de aprendizagem mais eficaz, tanto favorecendo o aprofundamento no domínio do conteúdo quanto um desempenho acadêmico superior.

o foco da aprendizagem não está somente na nota final alcançada, mas na construção do conhecimento e na reflexão sobre todo o processo de aprendizagem.

A partir das discussões apresentadas ao longo desta parte do texto, reforça-se o apontamento de que a avaliação educacional, especialmente no contexto das práticas de correção de avaliações escritas, não pode ser compreendida como um ato meramente técnico ou classificatório. Ao contrário, trata-se de um processo complexo, atravessado por dimensões históricas, pedagógicas e sociais, que incidem diretamente sobre os modos de ensinar e aprender.

Ao retomar a compreensão da avaliação como prática formativa, articulada à valorização do erro como elemento constitutivo da aprendizagem, aproximamo-nos de uma perspectiva que reconhece o papel da interação pedagógica no desenvolvimento dos estudantes. Nessa direção, as contribuições de Vigotski oferecem subsídios importantes para compreender como as interações estabelecidas no contexto avaliativo — especialmente por meio das correções e devolutivas — podem favorecer a formação das funções psíquicas superiores, ao promover processos de reflexão, internalização e reorganização do pensamento.

As práticas de correção de avaliações escritas, quando compreendidas como produções discursivas, isto é, como um "novo texto" que se estabelece na relação entre professor e aluno, assumem um papel central na constituição de sentidos sobre a aprendizagem. Não se trata apenas de identificar erros ou acertos, mas de analisar como esses registros produzem efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo, a autonomia e a autorregulação dos estudantes.

Nesse contexto, os tipos de correção e de devolutivas apresentados por Ruiz (2024) – indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa – bem como as devolutivas informativa, interpretativa, avaliativa, orientadora, autoavaliativa e autorreguladora, não são compreendidos apenas como descrições de práticas, mas como possíveis categorias analíticas a serem mobilizadas na investigação empírica. Tais categorias, adaptadas, permitiram classificar as correções realizadas, bem como analisar as formas de interação que emergem desse processo, indicando diferentes concepções de avaliação e de aprendizagem subjacentes às práticas docentes.

Dessa forma, as discussões apresentadas nesta parte constituíram a base para a análise dos dados desta pesquisa, possibilitando compreender as correções das avaliações escritas para além de seus aspectos técnicos. A partir das categorias discutidas, buscamos analisar como essas práticas se configuram no cotidiano escolar e quais sentidos produzem nas relações entre professores, alunos e familiares, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, destacamos que tais articulações serão aprofundadas na próxima parte do texto, na qual o referencial teórico será desenvolvido de forma mais sistemática, especialmente no que se refere às relações entre linguagem, interação e desenvolvimento humano.

PARTE 2
LINGUAGEM E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Esta parte do trabalho tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a construção de nossa tese. Para isso, organizamos esta parte de modo a oferecer uma visão clara e articulada dos referenciais que embasam nossas análises. Ao longo dos próximos subitens, discutimos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e sua contribuição para compreender a relação entre linguagem e atividade; na sequência, exploramos como as interações se materializam nos textos e como o ISD organiza seus níveis de análise, oferecendo instrumentos para compreender práticas de linguagem em contextos educativos. Por fim, discutimos a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a necessidade de estudos que considerem os critérios de correção de avaliações escritas, dadas suas implicações formativas e relacionais.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no diálogo com Vigotski e Volóchinov

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma teoria desenvolvida a partir da década de 1980, com a criação do Grupo de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart. Esse grupo de pesquisa contou com a colaboração de especialistas de diversas áreas, como ciências da educação, psicologia, filosofia, linguística e outras, todas vinculadas à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça.

Durante mais de uma década, o Grupo de Genebra dedicou-se a investigar, em uma de suas principais linhas de trabalho, os processos relacionados à organização estrutural e ao "funcionamento" dos textos. Para isso, iniciou o desenvolvimento de um modelo que descrevesse a estrutura e o funcionamento de diferentes gêneros e tipos textuais da língua francesa contemporânea. Essa iniciativa envolveu a análise detalhada de milhares de trechos e dezenas de textos/discursos variados. O esforço resultou na criação de uma grade de análise que, conforme Bronckart (1999), torna possível identificar e medir as unidades e estruturas características dos diversos tipos de textos.

O método em questão rapidamente se consolidou como base para a análise de textos em diversas línguas, como espanhol, italiano, alemão, basco, catalão e outras. Essa ampla aplicação resultou no desenvolvimento de procedimentos analíticos mais abrangentes, o que, por sua vez, exigiu a reformulação do método original. Essa reformulação culminou na obra *Activité langagière, textes et discours* (1997) – traduzida para a língua portuguesa pela primeira vez em 1999, como *Atividade de linguagem, textos e discursos*.

Para compreender o ISD, é preciso retomar alguns dos principais pensadores com os quais ele dialoga: Vigotski e Volóchinov.

Primeiramente podemos considerar o ISD um prolongamento do Interacionismo Social de Vigotski, quando mantém pontos da ontogênese das capacidades psicológicas (Bronckart, 2021), destacando que o ser humano é provido de um aparato bio-comportamental e psíquico inicial que, levado pelo processo evolutivo das espécies, carrega consigo novas potencialidades. Desde o momento de seu nascimento, o indivíduo encontra-se inserido em um mundo estruturado por elementos sócio-históricos pré-estabelecidos, como formas de organização e atividade coletiva, produções culturais e semióticas — incluindo uma língua natural (materna), entre outras manifestações. Paralelamente, o ambiente ao seu redor adota práticas intencionais de formação, com o objetivo de integrá-lo às estruturas preexistentes ou orientá-lo na apropriação dessas redes culturais e históricas.

Vigotski (2001) nos instiga a refletir sobre o papel do signo no desenvolvimento humano porque, segundo ele, o ser humano possui características biológicas, mas aquilo que realmente nos define como seres humanos é o contexto histórico e social em que vivemos, pois somos constituídos nas/pelas relações sociais incorporadas em cada indivíduo; ou seja, trata-se de uma relação dialética entre o indivíduo e o meio social em que ele vive. O processo de humanização é intrinsecamente social e dinâmico, pois ocorre por meio das interações sociais do indivíduo. Dessa forma, a atividade coletiva tem o poder de transformar a natureza, visto que o biológico e o cultural se entrelaçam em uma unidade dialética no desenvolvimento humano.

Intrinsicamente relacionado ao desenvolvimento humano, Vigotski defende a ideia de que o desenvolvimento psicológico é uma atividade baseada em um processo histórico, já que o psiquismo é de natureza cultural e histórica. Com isso, afastamo-nos do determinismo e consideramos a natureza humana sem descartar sua história. Essas experiências transformam, significam e (re)significam, ocorrendo em intensidade devido à complexidade das relações humanas, resultando nessa vivência que acontece, então, no meio social com interações mediadas por outros indivíduos, instrumentos e signos. Logo, vislumbra-se que isso ocorra nas

relações entre alunos e professores nas salas de aula e é isso que vamos investigar diante das correções de avaliações com a pesquisa posta.

Assim, ao modificar a natureza, o ser humano acaba por transformar a si mesmo. Essa perspectiva tornou-se o ponto central nos estudos de Vigotski, tanto no que diz respeito às Funções Psicológicas Superiores (FPS) do homem quanto na criação de bases para novos métodos de pesquisa nas ciências humanas. Vigotski considerava a escola o principal espaço de atuação da psicologia, pois é nesse contexto que, principalmente, se desenvolvem as funções psicológicas superiores (FPS). Desde o nascimento, com a inserção da criança na cultura, essas funções começam a se constituir; contudo, é na escola que seu desenvolvimento se torna intencional e sistemático, como no caso da atenção. Para o autor, as FPS resultam da influência cultural sobre a instrução e o desenvolvimento, o que exige uma interpretação histórica que as situe em seu contexto de origem para uma explicação adequada.

Com isso, Vigotski elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sugerindo que uma boa instrução é aquela direcionada às funções psicológicas emergentes. Dessa forma, o ensino precisa operar no limite da ZDP, incentivando os processos internos de maturação que, ao se consolidarem, passam a servir como base para novas aprendizagens. No contexto escolar, que é onde estamos situados, compreender o que o estudante já sabe (desenvolvimento real) e o que ele ainda não sabe, mas pode vir a saber com o auxílio de outros (desenvolvimento potencial), como os pares e professores, é fundamental para possibilitar novas aprendizagens. Nesse sentido, a ideia de que através dos outros, nos tornamos nós mesmos sintetiza a compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui nas relações com o outro.

Ademais, o autor criticava os modos como a psicologia da sua época compreendia o desenvolvimento, que é exemplificado com a ideia de que uma criança se diferencia de um adulto apenas pelas diferenças de volume de seu corpo, ou seja, "a criança é um adulto em miniatura, mas esta conceção persiste, de forma oculta, em quase todas as investigações psicológicas"[15] (Vigotski, 1995, p. 95, tradução nossa). Assim, vemos que as investigações ainda nos levam ao conceito de desenvolvimento como um fenômeno meramente quantitativo.

Para Vigotski, as investigações compreendiam o desenvolvimento como algo muito mais complexo, e nos instigam a interpretar o processo de desenvolvimento de forma plena, qualitativamente, verificando todas as mudanças que ocorrem nas crianças. O intelecto da criança transforma o próprio caráter por meio de um processo dialético, marcado pela

[15] “el niño es um adulto em miniatura, sin embargo, semejante concepción, perdura, em forma oculta, em casi todas las investigaciones psicológicas.”

complexidade do desenvolvimento e pela interação entre diversas funções e transformações decorrentes de fatores externos e internos.

Dessa forma, Vigotski (1995, p. 96, tradução nossa) nos alerta que:

> A consciência científica, por outro lado, vê a revolução e a evolução como duas formas de desenvolvimento interligadas e mutuamente pressupostas. Para a consciência científica, o próprio salto que ocorre durante estas mudanças no desenvolvimento da criança é um determinado ponto em toda a linha de desenvolvimento.[16]

Porém, ainda hoje esses processos aparecem como estereotipados – de que discordamos. Em linhas gerais, o desenvolvimento psíquico da criança se dá para além das questões genéticas; é um processo dinâmico e contínuo que acontece a partir da interação social e cultural, ou seja, de influências externas. Esse movimento tem uma infinita importância, pois é daí que a criança aprende a transformar suas funções psicológicas elementares em funções psíquicas superiores. Este processo dá origem às FPS como: o pensamento abstrato, o raciocínio lógico-formal, a autoconsciência e o planejamento, entre outras capacidades. Desta forma o autor afirma que:

> Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. A sua composição, estrutura genética e modo de ação, numa palavra, toda a sua natureza é social; mesmo quando se tornam processos psíquicos, permanecem quase sociais. O homem, mesmo sozinho consigo mesmo, conserva funções de comunicação[17] (Vigotski, 1995, p. 104, tradução nossa).

Então, as formas culturais de organização do comportamento influenciam os processos neurofisiológicos e, com a consolidação da linguagem, desenvolvem as FPS. Nesse contexto, o organismo é visto como uma rede complexa de sistemas integrados, compostos por funções distintas que operam de forma simultânea, criando uma conexão interfuncional determinada socialmente. Além disso, Freitas (2009, p. 4, grifos da autora), nesse sentido, observa que os estudos

---

[16] "La conciencia científica, por el contrario, considera que la revolución y la evolución son das formas de desarrollo vinculadas entre sí, formas que se presuponen recíprocamente. Para la conciencia científica el propio salto que se produce durante estos cambios en el desarrollo del niño es un punto determinado en toda la línea del desarrollo."

[17] "Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estrucutura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación."

> direcionam para uma ideia de *intervenção*, mas em nenhum momento a palavra em si é expressa literalmente em seus textos. Ele supõe que a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes neles provocando alterações, transformações.

Ademais, durante esse percurso de apropriação, a criança internaliza propriedades intrínsecas às atividades coletivas, bem como signos e estruturas linguísticas que as intermediam. “Esta interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades de pensamento consciente” (Bronckart, 2021, p. 338).

Assim, no contexto da definição do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os textos são entendidos como produções verbais efetivas, que apresentam características muito diversas, principalmente, por estarem associadas a situações de comunicação heterogêneas. São essas formas empíricas variadas que chamamos de textos.

> Os textos são as manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um grupo e se apresentam como conjuntos de produções, mobilizando os recursos de uma língua natural. São produtos relativos a mecanismos estruturantes heterogêneos e, muitas vezes, facultativos, explorando recursos por vezes em concorrência, e sua confecção, portanto, implica escolhas, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização (Bronckart, 2021, p. 343).

Em outras palavras, considerando o contexto comunicativo em que uma interação ocorre – englobando o cenário, os participantes e a formação discursiva ou campo específico – o texto, enquanto manifestação empírica, pode adotar diferentes configurações. Essas variações dão origem às distintas espécies textuais, compreendidas como gêneros textuais (Bronckart, 1999).

Ao reconhecer que a análise de um texto deve partir das práticas sociais para se direcionar às práticas de linguagem, Bronckart (1999) desenvolveu um método específico para tal análise. O objetivo de sua proposta é compreender as condições de produção e a estrutura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas devem ser tratadas como propriedades das ações humanas.

Essa visão se fundamenta nos princípios de Volóchinov (Círculo de Bakhtin), expressos em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2021), segundo os quais os fenômenos linguísticos precisam ser examinados a partir de uma abordagem descendente. Ou seja, na análise textual, é necessário primeiro observar as dimensões ativas e práticas das ações humanas e, posteriormente, suas manifestações verbais. Isso se justifica porque, para Volóchinov, os

discursos possuem invariavelmente um caráter dialógico: estão inseridos em um contexto social e são dirigidos a um público específico. Além disso, a palavra é fruto da interação entre indivíduos, os quais devem ser primariamente considerados em qualquer análise.

Nesse cenário, Volóchinov (2021) argumenta em favor de uma concepção de linguagem essencialmente social e dialógica. Para ele, o enunciado possui uma natureza fundamentalmente social, dado que só pode existir dentro de um contexto sociocultural específico e em situações de interação. Assim, a presença do(s) outro(s) e de suas vozes constitui nossa subjetividade, revelando o caráter interativo e coletivo da linguagem. Pode-se, então, conceber a língua como resultado das dinâmicas das interações sociais, em que locutor e interlocutor (reais ou que virão a ser) desempenham papéis fundamentais na constituição e no funcionamento da linguagem.

A filosofia da linguagem proposta por Volóchinov (2021) fundamenta-se na dualidade dialógica e dialética da língua, além de ressaltar seu caráter social, histórico e como meio de produção de conhecimento. A interação social, intrínseca à língua, possibilita tanto a geração quanto a ressignificação do saber, influenciando a transformação dos sujeitos que participam das situações enunciativas.

Para Valentin Volóchinov (2021), a língua nasce e se desenvolve no contexto social, sendo fruto da interação entre os indivíduos por meio das enunciações. Durante esse processo, locutor e interlocutor não apenas expressam suas ideias, mas também se ressignificam mutuamente, já que o ato de tomar a palavra implica apropriar-se das palavras do outro. Dessa forma, a língua possui uma essência dialógica, pois a palavra constitui um território compartilhado entre quem fala e quem ouve. Em sua natureza fundamental, a palavra é um ato bilateral, sendo igualmente moldada por quem a emite e por quem a recebe. Como já mencionado, o autor afirma com relação a isso que:

> Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é território comum entre falante e o interlocutor (Volóchinov, 2021, p. 205).

Ainda que seja a forma mais tradicional de comunicação verbal, é na alternância de vozes entre os sujeitos situados em um determinado contexto de tempo e espaço, que se manifestam e se constroem as dimensões histórica, social e cultural dos interlocutores. Por isso, sob essa perspectiva, o diálogo se destaca como a mais significativa forma de interação verbal e constitui um ato responsivo. Ele nos permite compreender os enunciados e os diálogos como

expressões resultantes da alteridade, em que os sujeitos não apenas proferem palavras, mas também são por elas interpelados, apropriando-se delas e atribuindo-lhes novos sentidos; o que pretendemos analisar em nossa investigação.

Para dar conta de perceber como os textos podem tanto possibilitar as interações humanas como também ser o espaço de como avaliá-las, o ISD apresenta uma proposta de como analisar os textos.

2.2 A análise de textos no ISD

Bronckart (1999) dedicou especial atenção ao modo como os signos se organizam dentro de um gênero de texto. Partindo da análise de exemplos pertencentes a um determinado gênero, sua proposta estabelece que o primeiro passo consiste em examinar as condições de produção do texto. Essas condições correspondem ao conjunto de parâmetros capazes de influenciar a forma como o texto se organiza. Em seguida, procede-se à investigação de sua infraestrutura textual, como colocado no esquema do quadro 5, apresentado a seguir.

QUADRO 5 – Método de análise de texto

Contexto de produção	Arquitetura textual
Parâmetros relacionados ao mundo físico: incluem o emissor, o receptor, o espaço e o momento em que o texto é produzido. **Parâmetros do mundo social e subjetivo:** abrangem os elementos da interação comunicativa, como os valores, normas e regras que participam do contexto. **Conteúdo temático do texto:** refere-se ao tema ou assunto abordado no material tratado.	**Infraestrutura geral do texto:** inclui os tipos de discurso utilizados, as diferentes sequências textuais e as formas de organização e planejamento empregadas na construção textual. **Mecanismos de textualização:** são elementos que asseguram a conexão entre partes do texto, com destaque para a coesão nominal e a coesão verbal, garantindo fluidez e clareza à comunicação. **Mecanismos enunciativos:** trata-se da identificação das vozes presentes no texto, além da análise das marcas de modalização[18], que refletem posicionamentos, intenções ou perspectivas do autor.

Fonte: Bronckart (1999) – Organizado pela pesquisadora

[18] Na linguística, **modalização** é a marca com que o falante assinala seu enunciado, a fim de indicar sua relação com o conteúdo. Pode ser: de conteúdo assumido inteiramente pelo falante, ou assumido com reservas, ou não assumido; pode marcar transparência ou opacidade do sujeito falante; pode indicar tensão entre locutor e interlocutor (locutor que deseja agir sobre o interlocutor e locutor que ignora seu interlocutor). Fonte: https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/. Acesso em: 25 ago. 2026.

Para a análise das condições de produção de um texto, é essencial considerar os parâmetros tanto do mundo físico quanto do mundo social e subjetivo, que juntos contribuem para sua constituição. Os parâmetros do mundo físico englobam aspectos como o emissor – a pessoa real e concreta que cria o texto, seja ele oral ou escrito; o receptor do texto – também um ouvinte ou leitor real e material; o espaço físico onde ocorre a produção textual; e o momento histórico ou temporal específico em que o texto é gerado. Esses elementos configuram o cenário material e imediato da interação textual (Bronckart, 2021).

Em contraposição, os parâmetros do mundo social e subjetivo tratam de questões mais amplas e simbólicas, como a posição social ocupada pelo emissor no contexto da interação, ou seja, o papel legitimado que permite considerá-lo enunciador do discurso. Da mesma forma, inclui-se a posição social atribuída ao receptor, que define sua condição de destinatário do texto. Outros aspectos relevantes incluem a composição social da interação, ou seja, a esfera social da qual faz parte, assim como os objetivos comunicativos que motivam tal interação.

No âmbito dessas reflexões, a análise também se estende ao conteúdo temático do texto. Com base na perspectiva de Bakhtin (2003), o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do texto estão intimamente interligados, formando uma unidade inseparável no enunciado. Contudo, é a partir do conteúdo temático – ou seja, do material que pode ser articulado dentro de uma interação verbal específica – que emergem tanto os elementos responsáveis pela composição estrutural quanto aqueles que conferem ao texto suas características estilísticas.

Além disso, no plano da arquitetura textual, identificam-se três níveis hierárquicos fundamentais que se encontram imbricados "visando conceitualizar as operações psicolinguísticas das quais essas unidades constituem os produtos" (Bronckart, 2021, p. 349). Em primeiro lugar, a infraestrutura geral do texto, que corresponde à base sobre a qual ele é concebido. Em seguida, os mecanismos de textualização, que operam como processos responsáveis pela construção da coesão interna e pela fluidez textual. Por fim, os mecanismos enunciativos, que dizem respeito às estratégias discursivas empregadas para expressar as intenções comunicativas e posicionar os interlocutores no ato da produção textual.

Para exemplificar brevemente esse modelo de análise, vejamos uma prova que faz parte do *corpus* desse trabalho, observando que o nome do aluno, do colégio e do sistema de ensino são fictícios.

FIGURA 1 – Cópia de avaliação escrita de Língua Portuguesa (3º ano)

CPV	COLÉGIO PALAVRA VIVA			Vivamente Sistema de Ensino
Nome:	Osvaldinho		Avaliação bimestral – 4º bim.	Nota: 7,95
Disciplina:	Língua Portuguesa	Turma: 3ºA	Prof.(a): Manuela	Data: __/__/ 2021

1) Leia a tirinha abaixo:



Mesmo sendo um gato, Garfield é capaz de pensar como um ser humano. Animais que pensam também podem ser encontrados como personagens de:

Notícias.	Receitas de bolo.	Fábulas.	Textos de divulgação científica.

2) Observe que, no segundo (2º) quadrinho, aparecem uns risquinhos ao lado do desenho do controle remoto. De acordo com a história, que significado podemos atribuir a eles?

O controle remoto foi ligado.	O controle remoto está tocando.	O controle remoto quebrou.	O controle remoto está sendo puxado pelos dois.

3) Leia o trecho da entrevista, prestando atenção nas informações do texto.

Folhinha - A infância mudou nesses 45 anos?

Ruth Rocha - As crianças são muito parecidas. Por isso, livros infantis mais antigos e contos de fadas ainda encantam gente do mundo todo.

Folhinha - Mas hoje tem o computador e outras tecnologias.

Ruth Rocha - O problema não é o computador ou a TV, é o uso **excessivo** deles. Tem criança que fica o dia inteiro com as telinhas ligadas. Não pode. É preciso ter hora para brincar, estudar, sair, comer e, claro, também para o computador e a TV. Tem que ter disciplina.

Folhinha - Brincar na rua faz falta?

Ruth Rocha - Faz falta, claro. Mas hoje é muito perigoso.

MOLINERO, Bruno. *'Computador não faz com que se leia menos', diz Ruth Rocha; leia entrevista.* Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/folhinha/2014/09/1510852-computador-nao-faz-com-que-se-leia-menos-diz-ruth-rocha-leia-entrevista.shtml>. Acesso em: 27 maio 2021 (adaptado).

Glossário - excessivo: que se faz muitas vezes; exagerado.

Segundo Ruth Rocha, o uso de computadores e outras tecnologias é:

Ruim para as crianças.	Utilizado em excesso pelas crianças.	Muito diferente do que era há 45 anos.	Intenso, porque as ruas estão perigosas para brincar.

4) Leia o trecho do texto, atentando para os artigos utilizados.

Cumprimentos. Apresentações.

— Este é o meu neto Pedrinho; esta, a minha neta Narizinho; e esta aqui, a famosa Emília, Marquesa de Rabicó.

LOBATO, Monteiro. *O Sítio do Picapau Amarelo*. Disponível em: <www.fortaleza.ce.gov.br/images/Cultura/O_Picapau_Amarelo_-_Monteiro_Lobato.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

O artigo "o", sublinhado no começo da fala de Dona Benta, refere-se a:

Alguém desconhecido, como Dom Quixote.	Algo que não está específico, como o Rabicó.	Uma pessoa específica, que é o neto Pedrinho.	Mais de uma pessoa, que são Emília e Narizinho.

5) Leia o trecho de uma entrevista com o escritor e desenhista Ziraldo. Atente para as informações apresentadas.

O pai maluquinho

[...]

Folhinha – Você era um menino de zero comportamento, como o Menino Maluquinho?

Ziraldo – Não, eu era muito agitado. Sempre fui um menino fazedor de coisas. O tempo que você gasta sonhando é o mesmo que gasta fazendo.

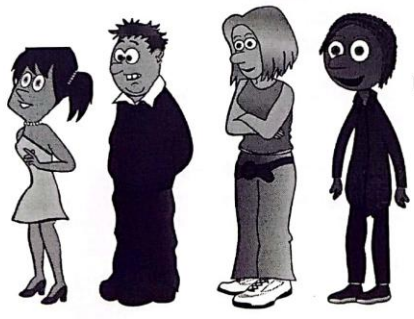
[...]

ROMEU, Gabriela. *Ziraldo*: O pai maluquinho. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di08010505.htm>. Acesso em: 19 maio 2021 (adaptado).

De acordo com o trecho da entrevista, o escritor Ziraldo era um menino:

Desobediente.	Bagunceiro.	Sonhador.	Agitado.

6) Observe, na ilustração, a posição que cada personagem ocupa na fila.



Usando numeral ordinal para indicar a posição na fila, a mulher que está de braços cruzados é a:

(A) Dois.

(B) Terceira.

(C) Segunda.

(D) Três.

7) Leia este trecho de uma crônica, observando o tema discutido no texto.

Meu cavalo de sela

Quando menina ganhei um cavalo de sela, de raça campolina; era "melado", como por lá dizem; a palavra pode ser feia, mas exprime exatamente a cor que ele tinha: dourado de mel. Chamava-se "Quebranto", e sabia de nascença todas as marchas sem precisar de ensino [...].

QUEIROZ, Raquel de. *Meu cavalo de sela*. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/8815/meu-cavalo-de-sela>. Acesso em: 9 ago. 2021.

O trecho da crônica fala sobre um:

Animal de estimação.	Doce feito de mel.	Cavalo de brinquedo.	Passeio a cavalo

8) Leia o título de uma notícia, observando o tempo verbal da palavra sublinhada.

Inglaterra suspende quase todas restrições contra Covid

INGLATERRA suspende quase todas restrições contra Covid.
Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/19/inglaterra-suspende-quase-todas-restricoes-contra-covid.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Para que o fato noticiado esteja no passado, a forma verbal deve ser:

"Suspenderá".	"Suspenderão".	"Suspendem".	"Suspendeu".

9) Leia o título de uma notícia, prestando atenção nas palavras usadas no texto.

Exportações brasileiras de rochas ornamentais sobem 44% no 1.º semestre

RODRIGUES, Léo. *Exportações brasileiras de rochas ornamentais sobem 44% no 1.º semestre*.
Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-07/exportacoes-brasileiras-de-rochas-ornamentais-sobem-44-no-1o-semestre>. Acesso em: 26 jul. 2021.

Glossário
exportação: saída de produtos de um país para outros países
rocha ornamental: rocha usada para decorar ambientes.

O artigo adequado para iniciar o título dessa notícia é:

"A".	"As".	"Uns".	"Uma".

10) Reescreva as frases empregando o verbo no tempo sugerido.

a) As crianças **cantaram** na apresentação de final de ano. (futuro)

b) Nós **brincaremos** de carrinho no parque. (passado)

c) Eu **nadei** na piscina. (futuro)

d) Os netos **dormirão** na casa de suas avós. (passado)

Fonte: CDAPH – Bragança Paulista

As avaliações escritas são textos presentes, na escola, nas interações entre professores e alunos. No nível do contexto de produção, a partir de nossas vivências, conseguimos hipotetizar

quais seriam os parâmetros relativos aos mundos físico e sociossubjetivo. Todavia, notamos que cronologicamente há três textos identificáveis na avaliação: 1) o texto do professor, a avaliação escrita; 2) o texto do aluno, com as respostas; 3) o texto do professor sobre o do aluno: as correções. No primeiro e no terceiro texto, há um emissor/enunciador que seria o professor que produz a avaliação escrita e a corrige, tendo em vista um receptor/destinatário que é o seu aluno de um dado ano escolar. O objetivo da avaliação é avaliar o domínio do aluno sobre um determinado conteúdo temático escolar que foi trabalhado em sala de aula e a correção seria indicar os acertos e erros do aluno de modo a contribuir para a sua formação. No texto do aluno, há um enunciador que se destina ao professor com o objetivo de demonstrar a sua apropriação dos conhecimentos abordados nas aulas.

No nível da arquitetura textual, teremos características quanto à infraestrutura textual, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. Na infraestrutura textual, apoiando-nos em diferentes elementos semióticos, vemos que a avaliação escrita, enquanto texto 1, está organizada da seguinte forma:

- Cabeçalho: com logo e nome da escola, logo do sistema de ensino apostilado adotado, nome do aluno, nome do professor e espaço para nota.

- Texto composto por 10 questões.

  Cada questão traz um enunciado relativo à língua portuguesa:

  - Questão 1: Histórias em quadrinhos e fábulas (o que têm em comum)
  - Questão 2: Histórias em quadrinhos e suas características multissemióticas
  - Questões 3 e 5: Entrevista e compreensão leitora
  - Questão 4 e 9: Emprego de artigo
  - Questão 6: Emprego de numeral ordinal
  - Questão 7: Crônica e compreensão leitora
  - Questão 8 e 10: Emprego de tempo verbal

  Em síntese, nota-se uma avaliação escrita sobre gêneros e suas características, compreensão leitora e gramática (artigos, numerais e tempos verbais).

- Cada questão centra-se em um tópico (conteúdo temático da prova) e estrutura-se em:
  - Comando para o aluno fazer algo, escrito no discurso interativo (leia, observe);
  - Um texto ou frases para análise do aluno em diferentes tipos de discurso;
  - Espaço para escrever ou quadrinho para assinalar algo.

- Em cada questão, há a prescrição do professor, a resposta do aluno (manuscrita) e a correção do professor (manuscrita).

No nível dos mecanismos de textualização, pode-se focar na linguagem (conexões, coesão verbal, coesão nominal) empregada em cada questão, destacando os números para conectar e indicar a ordem das questões; emprego dos verbos no modo imperativo (leia, observe) para implicar o aluno e os nomes dos conteúdos bem como os modos de retomá-los nas questões (os artigos utilizados, o artigo "o"), por exemplo.

No nível dos mecanismos enunciativos, pode-se explorar as vozes mobilizadas como a voz da ciência (representada pelo que seria correto de ser respondido em uma prova de língua portuguesa) ou a voz do professor que está por detrás de cada questão pedindo ao aluno que "leia, observe, responda" ou a voz dos autores dos excertos empregados. Há também as vozes que são explicitadas como as dos personagens (questão 1) ou entrevistador/entrevista na questão sobre a entrevista (questão 5). E há ainda a voz do aluno.

Nesse nível, pode-se ainda explorar as modalizações, isto é, um conjunto de mecanismos linguísticos (verbos, advérbios) pelos quais o autor (enunciador) pode expressar sua posição, julgamento ou atitude em relação ao conteúdo temático, orientando a interpretação do leitor, como ocorre em "Felizmente, a avaliação teve 10 questões" em que o "Felizmente" indica a posição do enunciador. Ou ainda com verbos como "dever" (ideia de obrigação) e "poder" (ideia de possibilidade) em frases como "a avaliação deve ser hoje" ou "a avaliação pode ser formativa". Conforme Bronckart (1999), as modalizações podem ser classificadas em: modalizações lógicas ("É evidente" ou "é provável" ou "talvez" ou ainda o emprego do futuro do pretérito), deônticas ("É preciso" ou "é necessário"), pragmáticas ("O professor quer dar as aulas") e modalidades apreciativas ("Felizmente", "bom", "ruim").

Costa (2012, p. 32) faz uma síntese dessas modalizações:

> As modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários etc. As modalizações deônticas avaliam alguns elementos do conteúdo temático, à luz dos valores sociais, apresentando-os como socialmente, permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc. As modalizações pragmáticas introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, capacidade de ação. Já as modalidades apreciativas avaliam, de forma subjetiva, alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando-os como bons, maus, estranhos, infelizes, etc., do ponto de vista da instância avaliadora.

Nesta avaliação escrita, não se notam muitas marcas explícitas de modalização no texto todo (apenas nas alternativas da questão 3 com “ruim”, “muito diferente” e “intenso” indicando uma modalização apreciativa), mas esta quase ausência também contribui para construir um sentido: a avaliação seria objetiva, trazendo só a ciência e não opiniões / posições do professor.

Passando a análise para o texto do aluno, notamos que ele só tem espaço na prova para seu nome, assinalar quadrinhos e reescrever algumas frases. Fora isso, não há questões abertas em que ele possa expor suas reflexões. No texto das correções da avaliação, só há o emprego dos sinais para certo e errado, além da nota inserida no cabeçalho.

Vemos assim a avaliação escrita em um movimento de 3 momentos: primeiro, um professor que questiona; segundo, um aluno que responde; e, em terceiro lugar, um docente que corrige. Nesse movimento, as trocas verbais vão diminuindo; há várias vozes na prova, mas a do aluno é a que tem menos espaço.

Retomando Volóchinov (2021), é possível perceber as avaliações como textos / palavras que procedem de um para um outro, mas os signos ali empregados trazem em si a arena de lutas, já que cada enunciador traz os seus sentidos para a produção e para a compreensão do dizer do outro, gerando, assim tensões que podem impactar no agir e no desenvolvimento de cada um.

Essas características desta avaliação escrita nos obrigam a refletir sobre o contexto do trabalho do professor dos anos iniciais (por que uma prova tão objetiva para os anos iniciais? Ele tem muitos alunos? Ele tem várias turmas? Ele tem tempo suficiente para fazer as correções?), as concepções de ensino-aprendizagem gerais e sobre os conteúdos específicos (seriam as avaliações escritas os melhores instrumentos para aferir o ensino-aprendizagem? Seria assim um bom modo de trabalhar com os gêneros? Por que são trazidos só excertos?), os conteúdos que são postos como mais relevantes para serem cobrados em uma avaliação, os modos de se fazer a correção, mas também sobre como o aluno e professor podem se sentir frente a tudo isso. Nota-se, assim, que o texto (avaliação escrita) no ISD e suas características podem ser o ponto de partida para a reflexão sobre como as relações humanas vão sendo construídas e vividas em cada esfera de atividade, trazendo sempre as marcas das condições de cada momento sócio-histórico.

Na próxima parte do trabalho, apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, contemplando o contexto da investigação, os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a produção e análise dos dados, de modo a fundamentar as discussões que serão desenvolvidas na continuidade do texto.

PARTE 3
O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta terceira parte, apresentamos o percurso metodológico construído para o desenvolvimento desta pesquisa, explicitando as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a produção, a organização e a análise dos dados. Inicialmente, descrevemos os dados utilizados, constituídos por avaliações escritas de aprendizagem e suas respectivas correções, bem como foram organizadas e realizadas as entrevistas semiestruturadas com alunos, pais e uma docente. Também apresentamos o contexto em que as avaliações escritas foram realizadas, caracterizando a Proposta Político-Pedagógica (PPP) do colégio, os participantes envolvidos e os procedimentos éticos adotados para a realização da investigação.

Na sequência, detalhamos o percurso de acesso aos dados documentais e às entrevistas, apontando os procedimentos de produção, organização e tratamento do *corpus* de pesquisa. Por fim, apresentamos os encaminhamentos analíticos adotados, fundamentados no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que orientaram a análise integrada das avaliações escritas e dos relatos dos participantes.

3.1 Os dados utilizados e como eles foram produzidos

Na pesquisa exploratória desenvolvida, os dados utilizados foram 44 avaliações escritas de aprendizagens de diferentes disciplinas (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física e língua estrangeira – inglês) e suas respectivas correções. As avaliações foram realizadas por um mesmo aluno e as correções foram realizadas por professoras diferentes do 3º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental[19]. As avaliações foram analisadas a partir do 3º ano visto que, no 1º ano, o aluno em questão estudava em outro colégio e, no 2º ano, o aluno só teve aulas on-line devido à pandemia de Covid-19. A escola é um colégio privado localizado em uma cidade paulista. Na próxima seção, procuramos trazer quais os principais objetivos da PPP do colégio.

O aluno em questão, Osvaldinho, possui hoje 13 anos, sendo que na época das avaliações tinha de 9 a 11 anos. Os anos de estudo considerados para esta pesquisa foram de

[19] Utilizaremos pseudônimos, tanto no tratamento do aluno quanto das professoras.

2021 a 2023. No que se refere às professoras, seis docentes acompanharam a trajetória escolar do aluno entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Em cada um desses anos, as disciplinas eram organizadas de forma compartilhada, sendo distribuídas entre, no mínimo, três professoras. As docentes são licenciadas em Pedagogia[20] e possuem tempos distintos de experiências profissionais, atuando entre 5 e 15 anos no magistério.

Ademais, para complementar os dados documentais, realizamos entrevistas semiestruturadas com o aluno envolvido, além de outros três alunos – colegas de turma, quatro pais e com uma docente – esta que não trabalha mais na escola. A escolha por essas pessoas se deu por indicação dos pais do aluno em questão. Com essas informações e relatos, entendemos melhor como foi o processo no contexto em que foram realizadas as avaliações e, assim, fundamentamos melhor os resultados da pesquisa, inclusive servindo para inspirar a criação de um enredo mais "vivo" no processo analítico diante dos excertos das entrevistas, ampliando também a nossa análise.

As pessoas[21] que se propuseram a participar foram convidadas e comunicadas sobre o contexto da investigação e os procedimentos da entrevista semiestruturada, datas e horários possíveis. Elas também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) concordando com a sua participação. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco no dia 28 de abril de 2025 - CAAE: 86942125.6.0000.5514.

3.2 A Proposta Político-Pedagógica do Colégio[22]

O Colégio Palavra Viva (nome fictício) onde o aluno estudava, iniciou os seus trabalhos no ano de 2009 e possui uma variedade de serviços educacionais, desde a primeiríssima infância, passando pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, além de acompanhamento psicopedagógico. A equipe docente é composta por professores

[20] Conforme o artigo 62. da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (Brasil, 1996).
[21] Os nomes dos entrevistados foram preservados com o uso de pseudônimos.
[22] Os dados foram retirados da página do colégio na internet e reescritos. Não foram identificados por motivos éticos.

especializados em suas áreas de atuação e há o oferecimento de formação continuada de professores.

A PPP do colégio segue a abordagem Cognitivo-Interacionista, que combina o desenvolvimento do raciocínio dedutivo com o método indutivo. Esse processo promove a construção do conhecimento por meio da interação ativa entre o aluno e o objeto de aprendizagem, contando com a orientação e intervenções do professor para potencializar esse diálogo.

O currículo é planejado com base nas Diretrizes Nacionais Curriculares, priorizando o desenvolvimento de conhecimentos essenciais. Ele é organizado por áreas de conhecimento quais sejam: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, e fundamentado em princípios pedagógicos que incluem a contextualização, promovendo a integração entre teoria e prática, e a interdisciplinaridade, incentivando o diálogo entre diferentes saberes, com o objetivo de proporcionar melhorias contínuas no processo de ensino.

3.3 O acesso aos dados

3.3.1 Acesso às avaliações escritas de aprendizagem

O Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH)[23], situado no *Campus* Bragança Paulista da Universidade São Francisco, é um espaço de destaque na pesquisa sobre a história da educação brasileira e no estudo de acervos franciscanos. Grande parte dos documentos que integram o acervo do CDAPH são exemplares únicos, com origens e naturezas diversas. Devido a essa característica, o centro promove e disponibiliza recursos para alunos de Iniciação Científica e dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), ao mesmo tempo em que atende às demandas de diferentes instituições acadêmicas e da sociedade em geral.

[23] O Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH) foi extinto no ano de 2025, um pouco depois que estivemos no local para o acesso aos dados documentais.

O CDAPH desenvolve ações voltadas para a identificação, coleta, preservação, tratamento e disseminação de acervos arquivísticos e bibliográficos. Além disso, realiza a digitalização de parte dos documentos para garantir tanto sua conservação quanto maior acessibilidade a um público amplo.

FIGURAS 2 e 3 – Imagens do CDAPH





Fonte: Arquivo da pesquisadora

As avaliações escritas de aprendizagem (de diferentes disciplinas) analisadas nesta pesquisa foram depositadas pelos pais do aluno responsável por essas avaliações no CDAPH junto a outros materiais escolares do aluno, do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, porém foram utilizados os materiais somente do 3º ao 5º ano, pelos motivos já descritos nesta metodologia.

Estivemos nesse acervo no dia 18 de fevereiro de 2025 e fomos recebidas pela coordenadora do local, o que possibilitou-nos conhecer a organização e riqueza dos arquivos do CDAPH e onde foi possível encontrar o material (que é público) que foi utilizado nesta pesquisa[24], conforme segue:

- 44 Avaliações mensais e bimestrais (de diferentes disciplinas);
- 14 Livros didáticos;
- 14 Livros de atividades;

[24] No caso desta pesquisa, foram utilizados os materiais do aluno do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

- 03 Cadernos de atividades;
- 01 Atividade pedagógica;

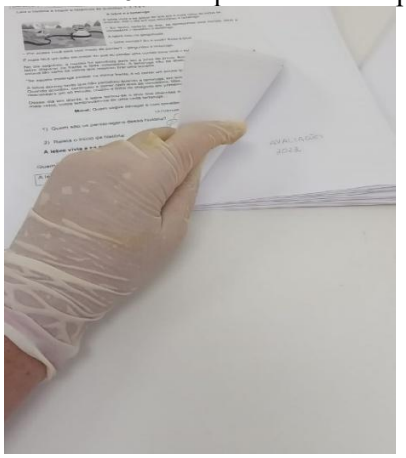
FIGURAS 4 e 5 – Arquivos utilizados do CDAPH




Fonte: Arquivo da pesquisadora

No dia da visita ao acervo, foi digitalizado, com a devida autorização do local, as 44 avaliações do aluno que foram utilizadas como dados para esta pesquisa – totalizando 125 páginas – para isso utilizamos luvas e máscara, equipamentos obrigatórios no CDAPH para a manipulação das avaliações, o que evitou danos aos documentos e/ou contaminação da pesquisadora. Além disso, verificamos todo o restante do material do aluno, que também serviram de aporte à pesquisa.

FIGURA 6 – Pesquisadora a campo no CDAPH



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, naquele momento, estávamos de posse dessas avaliações digitalizadas e impressas, iniciando o processo de organização do material e de interação com o conteúdo.

As avaliações perpassam os três anos em que foram analisadas, com disciplinas diversas que englobam o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de apontar se as avaliações são de conteúdos mensais ou bimestrais.

3.3.2 Acesso às percepções de alunos, pais e docente

Nesta outra parte da produção de dados, para interpretar as percepções dos alunos, pais e da docente, realizamos entrevistas semiestruturadas. O convite para os 11 convidados se deu através do aplicativo *WhatsApp (*dos pais dos alunos), previamente selecionados, conforme Quadro 6, abaixo:

QUADRO 6 – Modelo de convite para entrevista semiestruturada

Boa tarde_____. Tudo bem? Meu nome é Gisele, sou pós-graduanda na Universidade São Francisco – aluna da Profa. Dra. Luzia Bueno – e peço licença para esse contato com você, já agradecendo antecipadamente. Gostaria de fazer um convite a você e seu filho_____ para participarem de uma entrevista semiestruturada *on-line* (via *Google Meet*) para a minha pesquisa de doutorado em curso, que está investigando as correções implicadas nas avaliações de aprendizagem. Sua participação será muito importante e culminará em dados para essa pesquisa, colaborando para melhorias nas formações de professores. Também me antecipo a dizer que ninguém será identificado, pois usaremos pseudônimos conforme acordado junto ao Comitê de Ética da Universidade. Se você aceitar, enviarei os termos oficiais a serem preenchidos e, após isso, agendaremos o melhor dia e horário para todos. As entrevistas do aluno e do responsável pode ser no mesmo dia, ou em dias e/ou horários distintos também; o tempo de duração de cada entrevista é de, mais ou menos, 30 minutos. No aguardo de uma resposta positiva, me coloco à disposição para outros esclarecimentos. Muito obrigada! Gisele 👩🏻‍🦰

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após esse primeiro contato, aguardamos a confirmação dos interessados em realizar as entrevistas – que foram o total de nove pessoas, sendo quatro alunos, quatro pais e uma docente. Também foram enviados os Termos de Consentimento para serem assinados pelos pais e filhos, além da docente. Assim, as entrevistas foram agendadas e posteriormente realizadas entre os meses de junho e julho de 2025.

Abaixo, seguem as perguntas que foram aprovadas pelo Comitê de Ética da Universidade e feitas aos entrevistados. Em alguns momentos foram acrescidas outras perguntas para complementar os diálogos, as quais constam nas transcrições.

Perguntas aos alunos:

1) Como você se sente antes de uma avaliação (prova) escrita?
2) Como você se prepara para fazer uma avaliação?
3) Você tem ajuda para estudar para as avaliações?
4) O que você faz para se sentir mais tranquilo durante a avaliação?
5) Você faz algo especial para se lembrar das coisas importantes durante a avaliação?
6) Após realizar uma avaliação e o professor(a) corrigir, você acha que aprende algo novo e/ou importante?
7) Você costuma observar as correções das avaliações e tudo o que os professores anotam nessas correções para você, ou nas conversas com ele após realizá-las?
8) Como você se sente após fazer uma avaliação e o professor(a) entregar a sua prova corrigida?
9) Você gostaria que o professor(a) fizesse alguma coisa diferente quando corrigisse sua prova?
10) Na sua opinião, as provas são corrigidas sempre da mesma forma ou muda de um ano para outro, ou, de professor para professor?

Perguntas aos pais ou responsáveis

1) Como você enxerga as avaliações escritas realizadas pela escola do seu filho?
2) Você acha que as avaliações ajudam a identificar as necessidades de aprendizado e refletem o desempenho real do seu filho?
3) Qual a sua opinião sobre a forma como as avaliações são realizadas e corrigidas?
4) Você acha que os professores fornecem devolutivas suficientes sobre o desempenho do seu filho após as correções das avaliações? Você conversa com seu filho sobre essas devolutivas?
5) Você acha que as avaliações são formativas para seu filho?
6) Qual é a sua opinião sobre a forma como a escola lida com as preocupações dos pais sobre as avaliações?
7) Você se sente envolvido no processo de avaliação do seu filho?

8) Qual é a sua opinião sobre a forma como as avaliações (e suas correções) afetam a motivação e autoestima do seu filho para aprender?
9) Você acha que as avaliações (e suas correções) são justas e equitativas para todos os alunos?

Perguntas à docente:

1) Como você vê o papel das avaliações no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos diante da Proposta Político-Pedagógica do colégio?
2) Qual é a sua opinião sobre a frequência e a duração das avaliações para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
3) Você acha que as avaliações atuais são eficazes para identificar as necessidades e medir o desempenho do aprendizado dos alunos da forma como são realizadas hoje?
4) Como você realiza a correção das avaliações e quais são os critérios utilizados?
5) Qual é a sua abordagem para diferenciar as avaliações e a devolutiva para atender às necessidades individuais dos alunos?
6) Você considera essa devolutiva para o aluno (seja por devolutivas ou por outro meio) como um momento formativo para você e para eles?
7) Você acha que os alunos entendem e valorizam a devolutiva que você fornece?
8) Qual é a sua opinião sobre a forma como as avaliações afetam a motivação e autoestima dos alunos para aprender?
9) Você acha que as avaliações são justas e equitativas para todos os alunos?

As entrevistas ocorreram dentro da normalidade e nos horários agendados, via *Google Meet*, cujos links de acesso foram enviados 10 minutos antes de cada horário previsto. As entrevistas foram gravadas com o consentimento de todos e transcritas via *App*. Porém, após ter acesso a essas gravações/transcrições, houve a necessidade de formatar as respostas, retirando as marcas repetidas de oralidade e pontuando, pois, o aplicativo, às vezes, não transcreve na íntegra e há ausência de pontuações. A gravação também foi retomada algumas vezes para entender melhor o que os entrevistados queriam dizer em alguns relatos – o que é positivo, visto que quando retomamos a entrevista oral, conseguimos nos apropriar melhor dos relatos e, praticamente, já iniciamos o processo analítico.

Essas transcrições foram enviadas aos sujeitos da pesquisa para aprovação e, em duas delas, foram apontadas pequenas correções, as quais foram realizadas imediatamente – por isso

a importância da devolução do texto aos sujeitos antes de ser usado no texto de pesquisa. Os nomes estão com pseudônimos escolhidos pelos entrevistados.

Segue abaixo, no Quadro 7, a apresentação dos sujeitos entrevistados e demais informações das entrevistas semiestruturadas realizadas.

QUADRO 7 – Apresentação dos entrevistados e informações das entrevistas

Nome do Entrevistado(a)	Posição	Dia da entrevista	Tempo total da entrevista
Bili	Filho (aluno)	04/06/2025	0h25
Bia	mãe	04/06/2025	0h55
Christiano	Filho (aluno)	04/06/2025	0h20
Christina	Mãe	04/06/2025	1h05
Bruce	Filho (aluno)	27/06/2025	0h20
Laura	Mãe	27/06/2025	0h40
Osvaldinho[25]	Filho (aluno)	07/07/2025	0h20
Raul[26]	Pai	07/07/2025	0h55
Helena Muniz	Professora	27/06/2025	1h57

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Assim, diante das entrevistas e das transcrições realizadas, os dados foram organizados separando os mais relevantes e convergindo para os objetivos da pesquisa, juntamente com os dados documentais, ou seja, as avaliações escritas.

3.4 Procedimentos para análise de dados

O processo analítico iniciou-se a partir dos objetivos, empregando o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo para a: a) análise do contexto de produção; b) análise do conteúdo temático e de seus subtemas; c) análise dos modalizadores, quando pertinente. Como nosso trabalho não visa à elaboração didática de um dispositivo de ensino de gêneros de textos,

[25] Osvaldinho é o aluno responsável pelas avaliações escritas que compõem a pesquisa.
[26] Raul é o pai de Osvaldinho.

não exploramos todo o quadro do ISD, mas apenas os aspectos que contribuíram para uma melhor compreensão das correções das avaliações escritas.

A partir desse percurso metodológico, os dados produzidos possibilitaram a construção das análises apresentadas na próxima parte do trabalho. Considerando os objetivos da pesquisa, as entrevistas e as avaliações escritas foram examinadas de forma articulada, buscando compreender as percepções que emergiram em torno das correções e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a próxima parte do trabalho dedica-se à apresentação dos resultados das análises dos dados, iniciando pela classificação das correções presentes nas avaliações escritas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PARTE 4
AS CORREÇÕES DAS AVALIAÇÕES ESCRITAS, AS INTERAÇÕES E AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS, PROFESSORES E PAIS

O percurso desta pesquisa foi sendo delineado à medida que as vozes dos sujeitos – alunos, professora e familiares – entrelaçaram-se com o referencial teórico e com os "vestígios" deixados nas avaliações escritas (dados documentais). Dessa escuta atenta e do diálogo constante entre prática e teoria, retomamos os objetivos traçados que se entrecruzam dialogicamente. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a correção de avaliações escritas dos anos iniciais de diferentes disciplinas é percebida por professores, alunos e pais. Já os objetivos específicos são três: 1) Classificar as correções nas avaliações escritas de um aluno no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) Analisar a interação entre professores e alunos propiciada pelas correções nas avaliações escritas; 3) Investigar as percepções de uma professora, de alunos e de pais sobre correções das avaliações escritas.

Com relação às entrevistas semiestruturadas que ocorreram para ampliação desta análise, esses dados materializaram a base para uma análise mais detalhada das relações entre alunos e professores no contexto da correção de avaliações escritas, contemplando tanto os aspectos técnicos quanto os socioafetivos da avaliação. Enquanto os alunos e pais mostram os efeitos das correções, a professora expõe os dilemas e as intencionalidades do professor, transformando o olhar avaliativo em objeto de autocrítica e de formação docente contínua.

4.1 Classificação das correções de avaliações escritas ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ao analisarmos as avaliações, observamos que elas seguem o padrão já exposto na parte teórica: há uma avaliação escrita, as respostas dos alunos e a correção do professor. No nível do contexto de produção, na avaliação escrita e na correção, um professor dirigindo-se a um aluno com os objetivos de avaliar e de indicar depois os erros e acertos. Nas respostas, há um aluno que escreve para um professor com o objetivo de mostrar o seu domínio de um dado conjunto de conhecimentos.

Embora, no contexto de produção, professor e aluno ocupem posições sociais distintas, a relação estabelecida entre eles não se restringe à transmissão e à demonstração de conhecimentos. Na perspectiva Histórico-Cultural, a escola constitui um espaço socialmente organizado para a aprendizagem e o desenvolvimento, no qual as relações com o outro assumem papel fundamental. Para Vigotski (2001), aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes, sendo a aprendizagem capaz de impulsionar o desenvolvimento quando são oferecidas condições sociais e culturais para que isso ocorra.

Assim, ao considerar o contexto de produção das avaliações e de suas correções, é necessário reconhecer que o papel da escola não se limita a verificar aquilo que o aluno já sabe, mas também envolve criar condições para que ele avance em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a posição do aluno como destinatário da avaliação e da correção ganha uma dimensão formativa. A correção, enquanto ação realizada pelo professor no interior da escola, pode assumir diferentes funções conforme a maneira como se estabelece essa relação: pode restringir-se à indicação do erro ou acerto ou constituir-se como mediação para que o aluno compreenda sua produção, reflita sobre ela e avance na aprendizagem.

Já no nível da arquitetura textual, as avaliações, na parte verbal, são marcadas por um discurso interativo (leia, observe) em comandos diretos para o agir do aluno, mas há também um discurso teórico ao indicar os conteúdos avaliados em cada questão.

Para contextualizar, iniciamos apresentando o Quadro 8, com a categorização das 44 avaliações escritas de aprendizagem.

QUADRO 8 – Categorização das avaliações

Ano	Turma	Disciplina	Mensal	Bimestral	Quantidade	Total
2021	3º ano	Língua Portuguesa	1	2	**3**	
		Matemática	1	3	**4**	
		História	1	1	**2**	
		Geografia	1	1	**2**	
		História e Geografia[27]	0	2	**2**	
		Ciências	1	3	**4**	
		Educação Física	0	1	**1**	
		Língua Estrangeira (Inglês)	0	1	**1**	**19**
2022	4º ano	Língua Portuguesa[28]	3	5	**8**	

[27] Nessas provas bimestrais, a professora juntou as duas disciplinas: história e geografia.
[28] Das 5 avaliações bimestrais, 2 são avaliações em formato de fichas de leituras.

		História	1	2	**3**	
		Geografia	2	2	**4**	
		Ciências	0	2	**2**	
		Língua Estrangeira (Inglês)	0	2	**2**	**19**
2023	5º ano	Língua Portuguesa	0	1	**1**	
		Matemática	1	1	**2**	
		Geografia	1	1	**2**	
		Língua Estrangeira (Inglês)	0	1	**1**	**06**
						44

Fonte: organizado pela pesquisadora

Dentro desse contexto, considerando as 44 avaliações de diferentes disciplinas e anos escolares analisados, verificamos, *a priori*, a predominância de três formatos: avaliações dissertativas (quatro avaliações), avaliações com questões alternativas (nove avaliações) e avaliações que mesclam questões alternativas e dissertativas (31 avaliações). Em todos os anos analisados – 3º, 4º e 5º ano – prevaleceram as avaliações que articulavam questões alternativas e dissertativas.

Nota-se, ainda, nesse primeiro contato com o *corpus*, que as avaliações das diferentes disciplinas apresentam formatos bastante semelhantes, marcados por certo padrão de organização e pela priorização dos conteúdos, com pouco espaço para que o aluno desenvolva respostas mais elaboradas e reflexivas, inclusive em razão do número reduzido de linhas disponibilizado nas questões dissertativas. No caso das questões alternativas, embora também se observe certa padronização, encontramos diferentes possibilidades de resposta, como verdadeiro ou falso, escolha da alternativa correta, com ou sem identificação por letras, e pintura da alternativa considerada correta. Essa característica identificada nas avaliações permite problematizar a presença de uma certa padronização dos instrumentos avaliativos, sobretudo quando observamos que avaliações de diferentes disciplinas e anos escolares assumem estruturas bastante semelhantes.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Lima e Gandin (2019) acerca dos efeitos das avaliações em larga escala sobre o currículo e as práticas escolares. Os autores discutem como a crescente valorização dos instrumentos padronizados pode produzir rearticulações no trabalho pedagógico, especialmente quando determinados formatos e modos de demonstrar o conhecimento passam a ocupar posição privilegiada no cotidiano escolar “os discursos e práticas hegemônicos não eliminam outros tipos de avaliação, para além daquelas em larga

escala, no entanto o espaço para que elas sejam consideradas diminui substancialmente (Lima; Gandin, 2019, p. 16).

Nas avaliações escritas analisadas, não podemos afirmar que a escolha pelos formatos objetivos decorra diretamente das avaliações externas; entretanto, a recorrência de questões alternativas e a semelhança estrutural entre avaliações de diferentes disciplinas constituem elementos que merecem ser problematizados, sobretudo, porque podem indicar a presença de uma cultura avaliativa na qual determinados modos de perguntar e responder são reiteradamente valorizados.

Essa discussão ganha relevância quando consideramos que a avaliação escolar não se reduz ao instrumento utilizado para verificar o que o aluno aprendeu. Conforme Luckesi (2002), a avaliação deve subsidiar decisões que contribuam para o acompanhamento e para a melhoria da aprendizagem. Desse modo, quando o instrumento avaliativo privilegia respostas previamente delimitadas, reduzindo as possibilidades de o aluno explicar, argumentar, justificar ou elaborar seu próprio raciocínio, torna-se necessário questionar quais dimensões da aprendizagem estão efetivamente sendo contempladas. Além disso, não se trata de considerar as questões objetivas inadequadas ou de atribuir às questões dissertativas, por si mesmas, um caráter formativo. A questão central está nas possibilidades que o conjunto dos instrumentos oferece ao estudante para expressar seus conhecimentos e, principalmente, no modo como as informações produzidas pela avaliação são posteriormente utilizadas pelo professor.

Nesse sentido, os dados analisados reforçam a necessidade de compreender o formato da avaliação como parte de uma determinada concepção de ensino, aprendizagem e conhecimento. A predominância de avaliações que mesclam questões alternativas e dissertativas, associada ao reduzido espaço destinado à elaboração das respostas, pode limitar as possibilidades de manifestação do estudante, especialmente quando não é acompanhada de uma devolutiva que possibilite retomar, ampliar ou reelaborar aquilo que foi produzido. Assim, mais do que identificar quais formatos aparecem com maior frequência, interessa-nos compreender o que esses formatos permitem ao aluno dizer, pensar e demonstrar e, posteriormente, o que o professor faz com aquilo que foi produzido. Essa questão estabelece uma ponte fundamental com a análise das correções, uma vez que o potencial formativo da avaliação não se encontra apenas na maneira como o instrumento é elaborado, mas também na forma como as respostas dos alunos são lidas, interpretadas e devolvidas a eles – tema central desta pesquisa.

Ademais, foram verificadas quais são os tipos de correções empregadas pelos professores nesses três tipos de avaliações (dissertativas, objetivas e mistas) e que foram

organizadas em quadros. Na sequência, apresentamos uma breve análise dos dados, buscando destacar os principais aspectos e tendências identificados no conjunto analisado.

O Quadro 9 apresenta a distribuição dos tipos de correção identificados, com critérios estabelecidos por nós, considerando a frequência com que cada modalidade foi observada nas avaliações analisadas.

QUADRO 9 – Tipos de correções verificadas

Tipos de correções	Quantidade de avaliações
Indicativa: Indicando se a resposta está certa, errada ou parcialmente correta.	26
Com o valor da questão ao lado da resposta, mas sem o quadro indicador no início da prova.	5
Com correção ortográfica sobrepondo ou ao lado da resposta do aluno.	4
Com sinal de interrogação ou dois traços na resposta errada, mas sem apontar a que se refere.	2
Indicando o gabarito correto nas questões alternativas – sobreposto ou ao lado da questão.	4
Com devolutivas, somente motivadoras – sem se referir ao conteúdo.	3

Fonte: organizado pela pesquisadora

Na sequência, buscou-se verificar como esses tipos de correção se distribuem entre os diferentes anos escolares (3º, 4º e 5º anos), conforme apresentado no Quadro 10.

QUADRO 10 - Tipos de correções que predominam em cada ano

Tipos de correções	Ano analisado	Quantidade de avaliações
Indicativa: indicando se a resposta está certa, errada ou parcialmente correta.	3º ano 4º ano 5º ano	15 07 04
Com o valor da questão ao lado da resposta, mas sem o quadro indicador no início da prova.	3º ano 4º ano 5º ano	03 -- 02
Com correção ortográfica sobrepondo ou ao lado da resposta do aluno.	3º ano 4º ano 5º ano	-- 04 --

Com sinal de interrogação ou dois traços na resposta errada, mas sem apontar a que se refere.	3º ano 4º ano 5º ano	01 01 --
Indicando o gabarito correto nas questões alternativas – sobreposto ou ao lado da questão.	3º ano 4º ano 5º ano	-- 04 --
Com devolutivas, somente motivadoras – sem se referir ao conteúdo.	3º ano 4º ano 5º ano	-- 03 --

Fonte: organizado pela pesquisadora

Por sua vez, no Quadro 11, foram organizados os tipos de correção encontrados de acordo com as disciplinas, permitindo observar possíveis aproximações ou diferenças entre elas.

QUADRO 11 - Tipos de correções por disciplinas

Tipos de correções	**Disciplinas**	**Quantidade de avaliações**
Indicativa: Indicando se a resposta está certa, errada ou parcialmente correta.	Língua Portuguesa Matemática História Geografia História e Geografia Ciências Educação Física Língua Estrangeira (Inglês)	06 06 04 03 02 04 01 --
Com o valor da questão ao lado da resposta, mas sem o quadro indicador no início da prova.	Língua Portuguesa Matemática História Geografia História e Geografia Ciências Educação Física Língua Estrangeira (Inglês)	02 -- -- 01 -- 01 -- 01
Com correção ortográfica sobrepondo ou ao lado da resposta do aluno.	Língua Portuguesa Matemática História Geografia História e Geografia Ciências Educação Física Língua Estrangeira (Inglês)	03 -- -- 01 -- -- -- --
Com sinal de interrogação ou dois traços na resposta errada, mas sem apontar a que se refere.	Língua Portuguesa Matemática História Geografia História e Geografia Ciências	-- -- -- -- -- 01

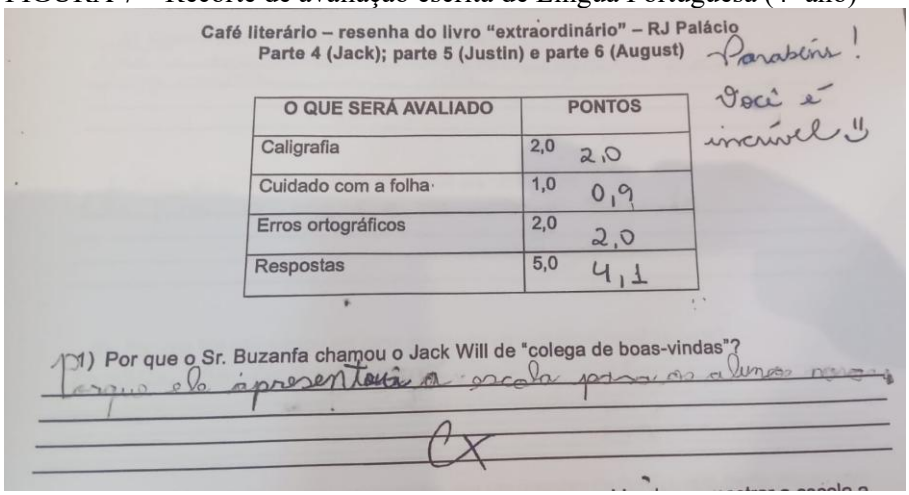
	Educação Física Língua Estrangeira (Inglês)	-- 01
Indicando o gabarito correto nas questões alternativas – sobreposto ou ao lado da questão.	Língua Portuguesa Matemática História Geografia História e Geografia Ciências Educação Física Língua Estrangeira (Inglês)	-- -- 01 03 -- -- -- --
Com devolutivas, somente motivadoras – sem se referir ao conteúdo.	Língua Portuguesa Matemática História Geografia História e Geografia Ciências Educação Física Língua Estrangeira (Inglês)	01 -- -- -- -- -- -- 02

Fonte: organizado pela pesquisadora

A partir dos tipos de correções encontradas, como mostrado nos Quadros 9 e 10, podemos constatar que, dentro desses três anos cursando o Ensino Fundamental I, houve um predomínio de correções indicativas, com pouca explicitação de critérios. Não identificamos devolutivas escritas que levassem o aluno a um momento formativo diante da correção – ou desse "novo texto" esperado.

Foram encontradas apenas pequenas devolutivas motivadoras, como: *"Parabéns, você é incrível"* (em uma avaliação no formato de "ficha de leitura" de Língua Portuguesa), conforme segue na Figura 7.

FIGURA 7 – Recorte de avaliação escrita de Língua Portuguesa (4º ano)


Café literário – resenha do livro "extraordinário" – RJ Palácio
Parte 4 (Jack); parte 5 (Justin) e parte 6 (August)

Parabéns! Você é incrível!

O QUE SERÁ AVALIADO	PONTOS	
Caligrafia	2,0	2,0
Cuidado com a folha	1,0	0,9
Erros ortográficos	2,0	2,0
Respostas	5,0	4,1

1) Por que o Sr. Buzanfa chamou o Jack Will de "colega de boas-vindas"?

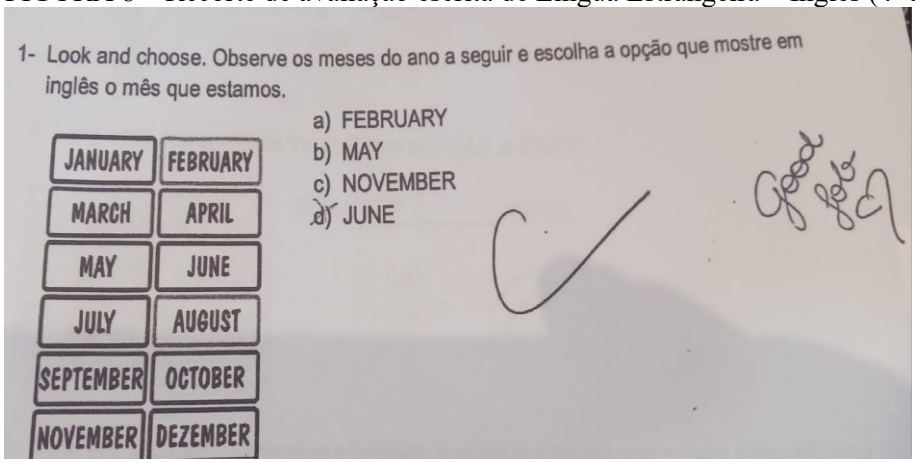
Porque ele apresentou a escola para o aluno novo

CX

Fonte: CDAPH – Bragança Paulista

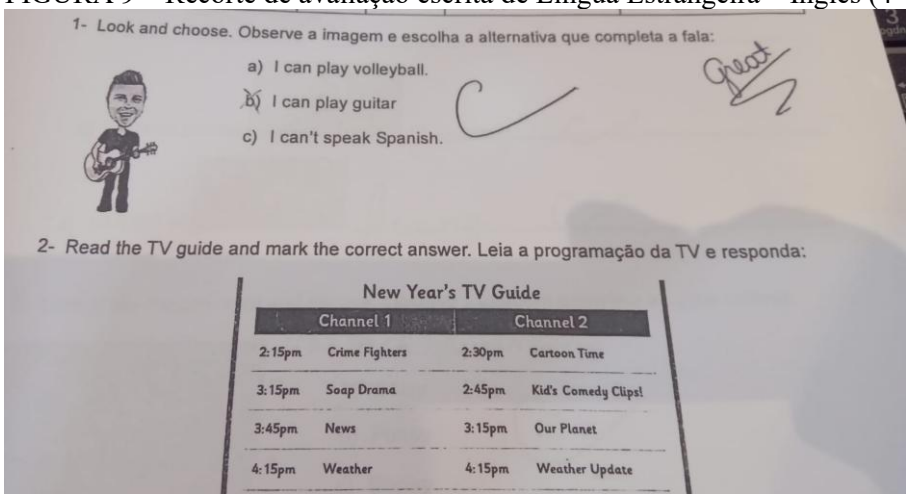
Houve também outras duas devolutivas em duas avaliações na disciplina de Língua Estrangeira – Inglês: "*Good Job"* (tradução: bom trabalho) e "*Great"* (tradução: sensacional, ótimo) como seguem nas Figuras 8 e 9.

FIGURA 8 – Recorte de avaliação escrita de Língua Estrangeira – Inglês (4º ano)



Fonte: CDAPH – Bragança Paulista

FIGURA 9 – Recorte de avaliação escrita de Língua Estrangeira – Inglês (4º ano)



Fonte: CDAPH – Bragança Paulista

Esse resultado chama atenção porque, embora a correção esteja presente de maneira recorrente nas avaliações analisadas, sua função parece permanecer, em grande parte, restrita à indicação do resultado obtido pelo aluno, sem que se aponte, no registro escrito, um movimento posterior de orientação, problematização ou retomada da aprendizagem.

Esse achado dialoga com os estudos apresentados na revisão de literatura, de Oliveira (2021) e Terribili Filho e Chirinea (2015), especialmente, no que se refere à importância da explicitação de critérios para que a correção ultrapasse uma ação meramente classificatória ou verificadora. Oliveira (2021) demonstra que a elaboração de critérios pode ampliar o olhar do

professor para as diferentes informações presentes na produção do aluno, favorecendo decisões pedagógicas mais fundamentadas. De modo semelhante, Terribili Filho e Chirinea (2015) mostram que a definição coletiva de critérios reduz discrepâncias nas correções e contribui para maior consistência no processo avaliativo.

Em nossos dados, a pouca explicitação desses critérios não permite afirmar que eles inexistam no trabalho docente, mas demonstra que eles não se tornam visíveis nas devolutivas registradas nas avaliações. Essa ausência é relevante, pois, quando o aluno recebe apenas uma indicação, uma marca ou um resultado, fica reduzido o espaço para que compreenda os motivos da correção e, principalmente, para que utilize essa informação na reelaboração de seu conhecimento.

A discussão também se aproxima das contribuições de Vaz (2021, 2022), para quem a maneira como o professor interpreta o erro interfere diretamente na função assumida pela correção. Quando o erro é compreendido apenas como evidência de que o aluno "não sabe", a correção tende a concentrar-se na resposta final; quando passa a ser entendido como parte de um processo de construção, pode constituir-se como elemento desencadeador (e orientador) de novas aprendizagens. Esse olhar permite compreender que uma devolutiva formativa não se reduz a elogiar, incentivar ou indicar que determinada resposta está incorreta, mas pressupõe oferecer ao aluno elementos que o ajudem a compreender o que produziu, por que sua resposta precisa ser revista e quais caminhos pode percorrer para avançar.

Nesse sentido, as poucas devolutivas motivadoras identificadas nas avaliações escritas, em nosso *corpus*, possuem uma função importante de valorização do estudante, mas não assumem, necessariamente, o caráter de *feedback* formativo discutido por Vaz (2021, 2022). A predominância de correções indicativas, portanto, revela uma distância entre a presença da correção nas práticas escolares e a possibilidade de transformá-la em uma efetiva intervenção pedagógica com foco na ampliação das aprendizagens.

Além disso, os dados dos Quadros 10 e 11 permitem observar algumas diferenças entre as disciplinas e entre os anos escolares. Embora a correção indicativa seja predominante no conjunto das avaliações, há algumas particularidades. As correções ortográficas, por exemplo, aparecem principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, enquanto a indicação do gabarito correto está presente em avaliações de História e Geografia. As devolutivas motivadoras também aparecem em situações específicas, em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Essas diferenças podem estar relacionadas às características dos conteúdos e aos tipos de respostas esperadas em cada disciplina. Ainda assim, chama atenção o fato de que, mesmo com essas

particularidades, prevalece entre as diferentes áreas uma forma de correção centrada principalmente em indicar se a resposta está certa ou errada.

Quando consideramos os anos escolares, também encontramos um aspecto que merece reflexão. As correções indicativas aparecem em maior quantidade no 3º ano (15 avaliações), diminuindo no 4º ano (sete) e no 5º ano (quatro). É importante considerar que essa diferença também está relacionada à composição do *corpus* e à quantidade de avaliações de cada ano. Ainda assim, o dado permite levantar uma questão sobre a maneira como a criança pode ser percebida em diferentes momentos de sua escolarização: será que, nos anos iniciais, o aluno é considerado como alguém que necessita de maior acompanhamento e explicitação por parte do professor e, à medida que avança para o 5º ano, passa a ser visto como mais autônomo?

Não podemos afirmar, a partir das avaliações analisadas, que a redução das correções indicativas decorra diretamente dessa compreensão sobre a autonomia do aluno. Entretanto, essa possibilidade merece ser problematizada. Uma criança do 3º ano pode ser considerada ainda em processo de construção de determinadas habilidades e, por isso, demandar uma intervenção mais próxima e explícita. Já o aluno do 5º ano, por estar em um momento mais avançado dos anos iniciais, pode ser compreendido como mais capaz de interpretar uma marca, um sinal ou uma indicação de erro e perceber, sozinho, o que precisa ser revisto. Nesse caso, a menor intervenção escrita poderia estar relacionada a uma expectativa maior de autonomia.

Por outro lado, é preciso considerar que autonomia não significa ausência de mediação. Mesmo o aluno do 5º ano pode necessitar de orientações que o ajudem a compreender seu erro, retomar o conteúdo e avançar em sua aprendizagem. Assim, mais do que pensar que a criança mais velha precisa de menos intervenção, os dados nos levam a questionar se a forma de mediação é que poderia se modificar ao longo dos anos escolares – e isso veremos mais à frente nas análises com relatos de memórias dos estudantes em suas rotinas acadêmicas cursando o 7º ano (em 2025 – ano em que os alunos foram entrevistados). Talvez não se trate de corrigir menos, mas de corrigir de outras maneiras, considerando aquilo que o aluno já consegue fazer sozinho e aquilo em que ainda necessita da intervenção do professor.

Essa reflexão também pode ser relacionada às diferenças entre as disciplinas. Se cada área possui características próprias, seria esperado que essas especificidades também aparecessem nas formas de correção. Entretanto, a predominância das correções indicativas em diferentes componentes curriculares sugere a presença de uma lógica avaliativa que ultrapassa as particularidades de cada disciplina. Desse modo, os dados permitem pensar tanto sobre o que muda conforme a disciplina quanto sobre aquilo que permanece semelhante na forma de corrigir, independentemente do conteúdo ou do ano escolar.

Em diálogo com Luckesi (2002), a avaliação não deveria se esgotar na constatação de um resultado, mas subsidiar decisões que possibilitem intervir no processo de aprendizagem; e, diante da perspectiva Histórico-Cultural, a ação do professor ganha sentido justamente na relação estabelecida com o aluno e com aquilo que ele ainda pode aprender e desenvolver. É nesse ponto que a correção da avaliação escrita pode ser compreendida como uma prática discursiva e interativa: ao escrever uma devolutiva, o professor não apenas registra uma apreciação sobre a produção do aluno, mas produz um enunciado dirigido a ele e, potencialmente, abre espaço para uma resposta, uma revisão e uma nova produção.

Os dados analisados, contudo, mostram que esse potencial aparece de maneira ainda bastante limitada, uma vez que predominam marcas indicativas, sem orientações escritas que conduzam explicitamente o aluno à reflexão sobre sua própria produção. Mais do que perguntar se a avaliação foi corrigida, os resultados nos conduzem a perguntar o que a correção produz na relação entre professor, aluno e conhecimento e em que medida essa prática pode deixar de representar apenas o encerramento de uma atividade avaliativa para constituir-se como ponto de partida para novas aprendizagens.

É justamente a partir dessas questões que se torna necessário ampliar o olhar para além das marcas presentes nas avaliações escritas. Se, por um lado, a análise dos instrumentos permite identificar como a correção se materializa no papel, por outro, compreender o que essa prática representa exige considerar aqueles que dela participam e a interpretam.

Nesse sentido, as próximas partes da análise voltam-se para as vozes de alunos, pais e professora, buscando compreender como esses diferentes sujeitos percebem a correção das avaliações, os sentidos que atribuem a essa prática e os efeitos que reconhecem em sua relação com o ensino, a aprendizagem e o próprio aluno, partindo da compreensão de que os sujeitos se constituem nas relações que estabelecem com os outros e nas experiências sociais e historicamente mediadas que vivenciam ao longo do desenvolvimento.

4.2 A interação entre professores e alunos propiciada pelas correções nas avaliações escritas

As avaliações escritas ocupam lugar central na cultura escolar brasileira e, historicamente, consolidaram-se como um dos principais instrumentos utilizados para verificar o desempenho da aprendizagem dos alunos. Contudo, mais do que instrumentos de mensuração, as avaliações carregam sentidos, afetos, tensões, expectativas e relações de poder que

atravessam o cotidiano da escola. Nesse contexto, a correção das avaliações escritas surge como um espaço privilegiado de interação entre professores e alunos, pois é justamente nesse momento que o estudante entra em contato com a leitura que o professor faz de sua aprendizagem.

Ao analisarmos as entrevistas realizadas, notamos que, no nível do contexto de produção, conforme o ISD, os enunciadores assumem-se como professores e alunos dirigindo-se a um pesquisador com o objetivo de compreender não apenas o conteúdo dos discursos, mas também os posicionamentos assumidos pelos participantes diante das experiências vividas no processo avaliativo. Para isso, tomamos como referência os mecanismos enunciativos, com destaque para as modalizações apreciativas, por expressarem avaliações subjetivas acerca do conteúdo temático e revelarem como os sujeitos qualificam as relações, as práticas e as experiências decorrentes das correções das avaliações escritas.

Assim, analisamos como essas modalizações apreciativas emergem nas falas dos participantes ao abordarem as experiências emocionais, o diálogo entre professores e alunos, as devolutivas, os critérios de correção, as perspectivas formativa e classificatória da avaliação e as diferenças entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ao longo das análises, os adjetivos, advérbios e demais expressões modalizadoras foram destacadas em negrito nos excertos e complementos explicativos estão em notas de rodapé, facilitando a identificação dos recursos linguísticos que expressam as modalizações apreciativas.

Desse modo, observamos que as correções das avaliações escritas não se restringem apenas à atribuição de notas, símbolos ou conceitos. Elas constituem práticas discursivas carregadas de sentidos e sugerem concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que impactam diretamente a forma como os alunos se percebem na trajetória escolar.

Ademais, esta parte do processo analítico tem como objetivo apresentar a análise do conteúdo temático em relação à interação entre professores e alunos propiciada pelas correções nas avaliações escritas, compreendendo a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não apenas como instrumento classificatório.

A partir dos excertos das entrevistas, foi possível perceber que as correções das avaliações assumem diferentes funções no cotidiano escolar: podem aproximar professor e aluno, promover acolhimento, orientar aprendizagens, provocar medo e ansiedade, estimular reflexões ou reforçar práticas tradicionais ainda fortemente presentes na cultura escolar brasileira.

É importante destacar que os alunos participantes desta investigação se encontravam no 7º ano do Ensino Fundamental, quando foram entrevistados, aspecto que atravessa diretamente

as análises desenvolvidas nesta parte do texto. Os relatos dos estudantes mostram não apenas percepções sobre as correções das avaliações no presente, mas também memórias e comparações construídas ao longo de suas trajetórias escolares, especialmente em relação às experiências vivenciadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi o período de realização das avaliações escritas constantes deste trabalho.

Dessa forma, a análise considera esse movimento temporal como elemento constitutivo dos processos de aprendizagem e das relações estabelecidas com a avaliação. Sob a perspectiva Histórico-Cultural, compreende-se que os sujeitos se constituem nas interações sociais e nas experiências mediadas historicamente ao longo do desenvolvimento.

As percepções dos alunos sobre as avaliações e suas correções não se produzem de maneira isolada ou imediata, mas são construídas nas relações estabelecidas com professores, colegas, famílias e práticas escolares ao longo do tempo. Ao retomarem experiências do passado e compará-las às vivenciadas no 7º ano, os estudantes apontam percursos significativos que permitem compreender transformações, permanências e ressignificações das práticas avaliativas em suas trajetórias escolares.

Logo, organizamos esta seção em subtítulos analíticos que emergiram dos dados produzidos: a avaliação como experiência emocional; a correção como espaço de diálogo; os sentidos atribuídos às devolutivas; as subjetividades dos critérios de correção; as tensões entre avaliação formativa e avaliação classificatória; e as interações presentes no Ensino Fundamental I em comparação ao Ensino Fundamental II.

4.2.1 A avaliação escrita como experiência emocional

Os dados produzidos nas entrevistas sugerem que as avaliações escritas mobilizam fortemente os aspectos emocionais dos alunos. Antes mesmo da realização da prova, sentimentos como ansiedade, medo, insegurança e nervosismo já aparecem nas entrevistas dos participantes.

O aluno Christiano afirma: *"**Nervoso**[29] em relação ao resultado que vai vir. **Só**[30] isso"*[31]. Já Bili relata que fica *"**um pouco**[32] em dúvida, e se será **muito difícil**[33]"*[34]. Bruce, por sua vez, compreende o impacto emocional da avaliação ao dizer: *"Se a gente ficar **desesperado**[35] a gente pode esquecer o que a gente estudou"*[36].

Os relatos mostram que a avaliação ainda ocupa, para muitos estudantes, um lugar associado à tensão e à expectativa em torno do desempenho. Tal percepção dialoga diretamente com o que Luckesi (2002) critica ao discutir a permanência da lógica do exame na escola brasileira. Para o autor, a avaliação historicamente foi construída como instrumento de classificação e exclusão, sendo frequentemente associada ao julgamento do aluno.

Essa percepção também pode ser articulada às discussões da autora e pesquisadora Bernadete Gatti (2002), ao afirmar que a avaliação escolar brasileira historicamente consolidou-se sob uma lógica seletiva e classificatória, fortemente associada ao rendimento e ao desempenho dos alunos. Segundo a autora, a cultura avaliativa predominante nas escolas brasileiras fez com que a avaliação passasse a ocupar um lugar social marcado pelo controle, pela seleção e pela atribuição de valor ao estudante a partir de seus resultados escolares.

Nesse sentido, os sentimentos de ansiedade, medo e insegurança manifestados pelos alunos entrevistados não podem ser compreendidos apenas como aspectos individuais, mas também como expressões históricas de uma cultura avaliativa construída socialmente ao longo do tempo. Christiano, por exemplo, afirma: "*Quando você tira para baixo de quatro, a gente fica **desesperado**[37]*"[38]. Esse excerto mostra que a nota permanece como marcador simbólico importante no processo avaliativo. A avaliação escrita ainda produz efeitos emocionais intensos no estudante, principalmente quando relacionada ao fracasso escolar.

Essa perspectiva também aparece na entrevista da professora Helena quando relata a pressão exercida por algumas famílias: *"Tem mãe que não aceita que a nota não seja menos*

---

[29] O adjetivo **"nervoso"** expressa um estado emocional de apreensão e ansiedade diante da avaliação, revelando a forma como o aluno subjetivamente vivencia a expectativa em relação ao resultado.
[30] O advérbio **"só"** restringe o foco da enunciação e reforça que o nervosismo mencionado pelo aluno está exclusivamente relacionado ao resultado da avaliação.
[31] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[32] A locução adverbial **"um pouco"** atenua a intensidade da dúvida manifestada pelo estudante, indicando uma avaliação moderada da situação.
[33] O advérbio **"muito"** intensifica o adjetivo **"difícil"**, expressando a expectativa de elevado grau de dificuldade da prova e antecipação de um possível insucesso.
[34] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 junho de 2025.
[35] O adjetivo **"desesperado"** expressa intensa carga emocional, indicando que o estudante percebe o desespero como um estado capaz de comprometer seu desempenho durante a avaliação.
[36] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2026.
[37] O adjetivo **"desesperado"** reforça a associação entre notas baixas e sofrimento emocional, mostrando a forte pressão atribuída ao desempenho escolar.
[38] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.

que 10"[39]. O diálogo explicita que a avaliação não envolve apenas professor e aluno, mas também expectativas familiares e institucionais. O resultado da prova passa a representar, muitas vezes, não apenas um indicativo de aprendizagem, mas um valor social atribuído ao estudante.

Ao mesmo tempo, os dados sugerem que os professores buscam construir estratégias para amenizar esse impacto emocional. Helena afirma que costuma dizer aos alunos: *"**Acalma**[40] o coração"*[41]. Esse diálogo, aparentemente simples, revela uma tentativa de humanização das avaliações escritas. A professora procura deslocar a avaliação de um lugar puramente classificatório para um espaço de acolhimento e segurança emocional.

Nesse ponto, vemos uma aproximação com as discussões de Vasconcellos (2008), quando o autor afirma que a avaliação precisa contribuir para o desenvolvimento do estudante, deixando de assumir exclusivamente função punitiva. A professora, assim, se preocupa em reduzir a ansiedade dos alunos e construir um ambiente mais favorável à aprendizagem.

Além disso, Helena também reconhece que o nervosismo pode interferir diretamente no desempenho*: "Às vezes, no dia da prova alguém sempre fica **nervoso**[42]... e a nota acaba não saindo **tão boa**[43]"*[44]. Essa percepção traz uma compreensão importante sobre a avaliação: o resultado obtido em uma prova nem sempre traduz integralmente o conhecimento construído pelo aluno. A professora reconhece limites do instrumento avaliativo e demonstra compreender a aprendizagem para além do desempenho momentâneo.

Ao analisarmos essas falas, percebemos que as avaliações escritas se constituem como experiências profundamente atravessadas por emoções. O medo de errar, a pressão pelas notas e a expectativa em torno dos resultados sinalizam marcas históricas da cultura avaliativa brasileira, fortemente associada ao controle e à classificação. Apesar disso, os dados também mostram movimentos de resistência a essa lógica, especialmente quando os professores buscam acolher os alunos e compreender os aspectos emocionais envolvidos nos percursos avaliativos.

---

[39] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[40] O verbo **"acalma"** expressa uma atitude de acolhimento e cuidado da professora, revelando sua intenção de reduzir a ansiedade dos estudantes diante da avaliação.
[41] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[42] O adjetivo **"nervoso"** indica um estado emocional que, segundo a professora, interfere diretamente no desempenho do aluno durante a realização da prova.
[43] O advérbio **"tão"** intensifica o adjetivo **"boa"**, sugerindo que o resultado obtido pode ser inferior ao esperado em razão do nervosismo vivido pelo estudante.
[44] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.

4.2.2 A correção das avaliações como espaço de diálogo e interação

Um dos aspectos mais significativos que surgiram nas entrevistas refere-se à correção das avaliações como possibilidade de interação entre professores e alunos. Em diferentes momentos, os participantes destacam a importância das conversas realizadas após a entrega das provas.

A professora Helena afirma*: "Quando eu faço a correção pessoal, faço uma* ***super***[45] *correção"*[46]. Esse relato destaca que a correção, para a professora, não se resume ao ato mecânico de atribuir certo ou errado. Existe uma preocupação em dialogar com o aluno e explicar os motivos das marcações realizadas.

Essa postura aparece novamente quando a docente relata: *"Eu sempre explico depois: eu coloquei para você meio certo porque faltou explicar essa parte"*[47]. Nesse caso, a correção assume caráter mediador. A professora utiliza a devolutiva como forma de orientar o estudante sobre aquilo que precisa ser revisto ou aprofundado.

Tal perspectiva aproxima-se das discussões de Libâneo (1994), ao afirmar que a avaliação possui funções pedagógicas e didáticas que vão além da simples atribuição de notas. Para o autor, avaliar implica analisar qualitativamente os processos de aprendizagem, oferecendo elementos para reorganização do ensino.

Os alunos também demonstram valorizar momentos em que os professores explicam as correções realizadas. Christiano relata: *"Atualmente é* ***melhor***[48] *porque os professores colocam feedbacks (devolutivas) nas provas"*[49]. O estudante observa que a devolutiva permite compreender o erro e perceber possibilidades de melhoria. A correção, nesse caso, transforma-se em instrumento de aprendizagem.

Essa percepção também aparece na entrevista de Osvaldinho ao afirmar: *"Dá para considerar porque a gente sabe as questões que a gente errou; e as questões que a gente errou, a gente pode consertar vendo o gabarito na lousa"*[50]. O excerto sugere que, para o aluno, a correção possibilita a retomada do conteúdo e compreensão dos erros cometidos. Ainda que a

[45] O intensificador **"super"** amplia a avaliação positiva da professora sobre sua prática de correção, indicando grande dedicação ao momento da devolutiva.
[46] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[47] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[48] O adjetivo **"melhor"** revela uma avaliação positiva do estudante em relação às atuais práticas de devolutiva, comparando-as às experiências anteriores.
[49] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[50] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de junho de 2025.

prática relatada esteja centrada no gabarito e na identificação de respostas corretas, o estudante atribui à correção um potencial de aprendizagem, sobretudo ao reconhecer a possibilidade de "consertar" aquilo que errou.

Outro trecho importante aparece quando Christiano comenta sobre uma professora que realiza correções coletivas: *"Ela vai para o centro da sala e escreve na lousa as respostas da prova falando com a gente sobre ela*[51]*"*. A descrição mostra uma prática avaliativa mais dialógica, em que a correção se transforma em momento coletivo de reflexão sobre os conteúdos trabalhados.

Osvaldinho também descreve experiências semelhantes ao relatar: *"Tem professor que antes de entregar as provas faz a correção oral. Só que há outros que dão a prova para gente e fazem a correção na lousa"*[52]. Os estudantes percebem diferentes formas de condução das devolutivas pelos professores, indicando que a correção coletiva permanece bastante presente nas práticas avaliativas escolares. Ainda que, em alguns momentos, essas devolutivas apareçam mais centradas no gabarito e na resposta correta, elas também constituem espaços de retomada dos conteúdos e interação entre professor e alunos.

Essa prática aproxima-se da concepção defendida pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa da ANPEd (2023), ao destacar que os processos avaliativos precisam criar espaços de participação e diálogo. A correção deixa de ser apenas devolução burocrática da prova e passa a constituir-se como continuidade do percurso de ensino.

Além disso, Helena destaca que frequentemente conversa individualmente com os alunos: *"Vem aqui, vamos ver a pergunta e veja como você respondeu"*[53]. Nesse movimento, a professora constrói uma interação mais próxima com o estudante, permitindo que ele participe ativamente da compreensão do próprio erro.

Assim, as devolutivas escritas e orais ampliam as possibilidades de interação entre professor e aluno. Mais do que identificar erros, elas permitem orientar, acolher e construir sentidos para a aprendizagem. Entretanto, os próprios estudantes reconhecem que essas práticas não acontecem da mesma forma com todos os professores. Christiano afirma: *"Depende* ***muito***[54] *do professor"*[55], indicando que as formas de correção variam significativamente

[51] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[52] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.
[53] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[54] O advérbio **"muito"** intensifica a percepção do estudante de que a qualidade da correção depende significativamente da atuação de cada professor.
[55] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.

conforme as concepções e práticas docentes. Alguns professores investem em devolutivas e diálogos; outros mantêm correções mais objetivas e restritas aos símbolos tradicionais.

Dessa forma, os dados sinalizam que a interação promovida pelas correções depende diretamente da maneira como o professor compreende a avaliação. Quando concebida como espaço formativo, a correção amplia as possibilidades de diálogo e aprendizagem. Quando limitada à classificação, tende a reduzir-se ao registro de notas e erros.

4.2.3 As devolutivas e os sentidos atribuídos pelos alunos

As entrevistas mostram que os alunos observam atentamente aquilo que os professores escrevem em suas avaliações. Ainda que alguns afirmem olhar prioritariamente para os erros e para as notas, as devolutivas aparecem como elementos significativos em suas experiências escolares.

Bili relata: *"Alguns professores escrevem que eu fui* ***bom***[56] *e outros escrevem que eu posso ser* ***melhor***[57]*"*[58]. A fala do aluno indica que os comentários feitos pelos professores produzem sentidos importantes para os estudantes. As devolutivas funcionam como formas de reconhecimento e orientação.

O aluno Bruce também menciona uma devolutiva marcante: *"Só o professor Rafael que escreve lá no final da prova: vocês são* ***capazes***[59]*,* ***boa***[60] *prova!"*[61], comentário que também foi observado por Osvaldinho em sua entrevista: *"No final da prova, o professor Rafael sempre escreve 'boa prova' nos comentários. Em uma nota baixa, ele escreve a nota e embaixo escreve que a gente pode* ***mais***[62] *ou escreve alguma coisa para a gente melhorar"*[63]

Embora breve, essas devolutivas mostram uma preocupação com o incentivo emocional dos alunos. O professor utiliza a avaliação não apenas para verificar conteúdos, mas também

---

[56] O adjetivo **"bom"** constitui uma avaliação positiva do desempenho do aluno, funcionando como forma de reconhecimento e incentivo.
[57] O adjetivo **"melhor"** expressa uma expectativa de progresso, indicando que o desempenho do estudante pode ser aperfeiçoado.
[58] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[59] O adjetivo **"capazes"** destaca uma avaliação positiva das potencialidades dos alunos, fortalecendo sua confiança.
[60] O adjetivo **"boa"** atribui um valor positivo à realização da prova e funciona como incentivo aos estudantes.
[61] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[62] O advérbio **"mais"** sugere que o professor acredita no potencial de desenvolvimento do aluno, indicando possibilidade de superação.
[63] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.

para fortalecer a autoestima dos estudantes. Nesse contexto, as devolutivas possuem forte dimensão afetiva. Elas podem contribuir para o fortalecimento da confiança do aluno ou, dependendo da forma como são realizadas, reforçar sentimentos negativos em relação à aprendizagem.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação precisa estar comprometida com o desenvolvimento do educando. Nesse sentido, as devolutivas assumem papel fundamental, pois possibilitam que o aluno compreenda seus avanços e dificuldades sem que isso represente necessariamente punição.

Entretanto, os dados também revelam que muitos estudantes ainda percebem as correções, prioritariamente, pelo viés do acerto e erro. Bili afirma, com relação às anotações que os professores fazem em suas provas: *"Qual é a resposta que eu errei. E só"*[64]. Esse relato afirma a permanência de uma cultura avaliativa centrada no desempenho quantitativo. Mesmo quando há devolutivas, o foco dos alunos frequentemente permanece nos erros cometidos.

Ao mesmo tempo, alguns estudantes conseguem perceber potencial formativo nas correções. Christiano afirma: *"Sem devolutiva é* ***complicado***[65] *porque a gente não sabe o que a gente errou, né? O que a gente pode melhorar"*[66]. Nesse caso, a devolutiva aparece associada à possibilidade de aprendizagem e não apenas ao julgamento.

As entrevistas também mostram que as correções podem estimular reflexões sobre a própria trajetória de estudo. Quando Bili relata que, diante de notas baixas, pensa *"por que eu errei* ***tanto***[67]*?"*[68], há um movimento de autoavaliação provocado pela correção da prova. Essa reflexão aproxima-se das discussões de Libâneo (1994), quando o autor destaca que a avaliação deve fornecer informações tanto para o professor quanto para o aluno, permitindo reorganizações no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os dados mostram que os alunos valorizam professores que explicam os motivos das correções. Helena relata que costuma justificar suas marcações: *"Eu coloquei para você* ***meio certo***[69] *porque faltou explicar essa parte"*[70]. Essa prática permite que o aluno compreenda os critérios utilizados e reconheça os aspectos que precisam ser aprimorados.

---

[64] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[65] O adjetivo **"complicado"** expressa uma avaliação negativa da ausência de devolutivas, destacando a importância desse momento para a aprendizagem.
[66] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[67] O advérbio **"tanto"** intensifica a percepção do estudante sobre a quantidade de erros cometidos, reforçando seu processo de autoavaliação.
[68] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[69] A expressão **"meio certo"** revela uma avaliação intermediária da resposta do aluno, reconhecendo parcialmente a adequação de seu raciocínio.
[70] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.

Assim, as devolutivas produzem diferentes sentidos para os estudantes. Elas podem ser interpretadas como incentivo, orientação, reconhecimento ou crítica. O modo como são construídas interfere diretamente na relação dos alunos com a aprendizagem e com a própria avaliação.

4.2.4 As subjetividades dos critérios de correção

Outro aspecto fortemente apontado nas entrevistas refere-se à subjetividade presente na correção das avaliações escritas.

Helena afirma: *"Essa questão é **bem complicada**[71] porque depende da escola"*[72]. O diálogo revela que os critérios de correção nem sempre são construídos de maneira uniforme ou claramente definidos. A professora menciona, por exemplo, divergências sobre desconto de pontos por erros de ortografia, uso de caneta vermelha e tipos de marcações permitidas.

Essa realidade dialoga diretamente com os estudos apresentados na revisão de literatura desta tese, especialmente Terribili Filho e Chirinea (2015), ao destacar a imprecisão avaliativa decorrente da ausência de critérios previamente estabelecidos.

Helena também relata: *"Dependendo do lugar já aconteceu de não poder corrigir com caneta vermelha"*[73]. Na fala da docente, é possível observarmos como fatores institucionais e culturais influenciam diretamente as práticas avaliativas dos professores. Ao mesmo tempo, a docente busca construir critérios mais flexíveis e interpretativos: *"Às vezes, ele só não conseguiu escrever a palavra correta, mas ele estava com o pensamento **certo**[74], então eu coloco **meio certo**[75]"*[76]. Nesse trecho, notamos a tentativa de considerar os percursos de pensamento do aluno e não apenas a resposta final, pois a professora procura interpretar aquilo que o estudante quis expressar.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Vaz (2021), ao defender que os erros precisam ser compreendidos como parte do processo de construção do conhecimento.

---

[71] O advérbio **"bem"** intensifica o adjetivo **"complicada"**, expressando a percepção da professora sobre a complexidade dos critérios de correção.
[72] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[73] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[74] O adjetivo **"certo"** expressa uma avaliação positiva do raciocínio desenvolvido pelo aluno, mesmo quando sua resposta apresenta inadequações na forma escrita.
[75] A expressão **"meio certo"** demonstra uma avaliação parcial da resposta, indicando que a professora considera elementos corretos no processo de construção do conhecimento.
[76] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.

Entretanto, a própria professora reconhece os limites dessa subjetividade: *"Mas se vejo colocado um negócio que não tem* ***nada a ver***[77]*, também não dá"*[78]. O diálogo revela tensões constantes entre flexibilidade e rigor no momento da correção.

Além disso, os dados mostram que os próprios alunos percebem diferenças significativas entre as formas de correção dos professores. Bili afirma: *"Depende do professor também; tem professor que fica* ***mais atento***[79] *nos erros"*[80]. Christiano também reforça essa percepção: *"Não são todos que fazem a correção coletiva e nem são todos que escrevem na prova dando uma devolutiva"*[81].

Esses excertos reforçam que as práticas avaliativas variam consideravelmente conforme as concepções docentes e institucionais. Nesse sentido, as reflexões de Gatti (2002) ajudam a compreender essas fragilidades presentes nos processos avaliativos escolares. A autora destaca que a avaliação educacional, durante muitos anos, recebeu pouca atenção como campo específico de formação docente no Brasil, o que contribuiu para a consolidação de práticas avaliativas marcadas pela subjetividade, pela ausência de critérios claros e pela fragilidade teórica em relação ao próprio ato de avaliar.

Tal aspecto aparece nas entrevistas quando professores e alunos relatam diferentes formas de correção, distintos modos de atribuição de notas e divergências quanto aos critérios utilizados, expondo que as práticas avaliativas ainda dependem fortemente das concepções individuais e institucionais de cada contexto escolar.

Os dados ainda mostram tensões envolvendo famílias e instituições escolares. A professora Helena relata o caso de uma colega professora que quase foi demitida por corrigir erros ortográficos com caneta vermelha. Esse episódio sugere como a avaliação envolve disputas simbólicas e culturais sobre o que significa corrigir, apontar erros e ensinar.

Ao analisar essas questões, percebemos que os critérios de correção não são neutros. Eles expressam concepções pedagógicas, expectativas institucionais e relações sociais que atravessam o cotidiano escolar.

---

[77] A expressão avaliativa **"nada a ver"** manifesta um julgamento negativo sobre respostas consideradas incompatíveis com o conteúdo esperado.
[78] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[79] O advérbio **"mais"** intensifica o adjetivo **"atento"**, indicando diferenças percebidas pelos alunos na forma como os professores realizam a correção.
[80] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[81] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.

4.2.5 Entre avaliação formativa e avaliação classificatória

Os dados produzidos nesta investigação trazem coexistência de diferentes concepções de avaliação no cotidiano escolar. Por um lado, observam-se práticas alinhadas a perspectivas formativas, especialmente quando os professores utilizam devolutivas, realizam correções coletivas e dialogam com os alunos sobre seus erros.

A professora Helena afirma: *"Eu vejo a evolução desse aluno"*[82]. Essa afirmação mostra preocupação com o percurso de aprendizagem e não apenas com o resultado final obtido em uma prova. A docente continua: *"Eu faço outros tipos de avaliações, uso outros instrumentos avaliativos também, não fico* ***presa***[83]*"*[84].

Nesse sentido, observamos a tentativa de ampliar os modos de acompanhamento da aprendizagem, superando a centralidade exclusiva da prova escrita. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Luckesi (2002), ao defender a avaliação como instrumento de diagnóstico e acompanhamento contínuo.

Essa tensão também aparece na entrevista de Osvaldinho ao comparar um pouco o Ensino Fundamental I e II: *"Antes eu aprendia menos do que eu estou aprendendo agora, porque antes eu ligava mais para a nota e não ligava para o jeito que eu fazia a prova"*[85]. O excerto revela um movimento de ressignificação da própria avaliação pelo estudante. Embora a nota ainda apareça como elemento importante, o aluno passa a perceber a prova também como possibilidade de aprendizagem e reflexão sobre a própria trajetória de estudo.

Tal percepção torna-se ainda mais evidente quando Osvaldinho afirma: *"A prova é um estudo* ***a mais***[86]*. É um estudo para você mostrar o que você estudou e que aprendeu aquilo"*[87]. Nesse caso, há uma aproximação com as perspectivas formativas de avaliação, nas quais a prova deixa de ser compreendida apenas como instrumento classificatório e passa a integrar o próprio processo de aprendizagem.

Entretanto, os dados também apontam permanências significativas de uma lógica classificatória. A preocupação intensa com notas, médias e desempenho aparece repetidamente

[82] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[83] O adjetivo **"presa"** expressa uma avaliação negativa da limitação às provas escritas, indicando a valorização de práticas avaliativas diversificadas.
[84] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[85] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.
[86] A expressão **"a mais"** amplia o significado da prova, atribuindo-lhe valor adicional como oportunidade de aprendizagem.
[87] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.

nas falas dos estudantes e da professora. Christiano menciona o desespero diante de notas abaixo da média; Helena relata pressões familiares por notas altas.

Além disso, os próprios alunos frequentemente associam sucesso escolar ao desempenho quantitativo. Bruce afirma: *"Quando a nota é **bem alta**[88], tipo 9 de matemática eu penso: quem falou que eu não ia passar?"*[89]. Esse diálogo explicita como a nota continua funcionando como marcador de capacidade e reconhecimento.

A coexistência dessas duas perspectivas – formativa e classificatória – explicita tensões presentes nas práticas avaliativas contemporâneas. As discussões de Gatti (2002) contribuem para aprofundar essa análise ao enfatizar que, mesmo diante das ampliações teóricas sobre avaliação formativa e democrática, a cultura avaliativa brasileira permanece fortemente atravessada por práticas seletivas e classificatórias historicamente construídas. A autora ressalta que a avaliação escolar se consolidou socialmente como mecanismo de seleção e controle, aspecto que ainda se manifesta nas preocupações excessivas com notas, médias e desempenho escolar.

Dessa forma, as tensões observadas nas entrevistas entre práticas mais dialógicas e outras centradas na classificação revelam permanências históricas da cultura avaliativa tradicional coexistindo com movimentos de transformação em direção a perspectivas mais formativas.

Helena sinaliza essa tensão quando afirma: *"Existe aquela avaliação que é para a escola"*[90]. Nesse momento, a professora diz em tom de desabafo que a avaliação, frequentemente, assume dupla função: acompanhar a aprendizagem e responder às exigências institucionais. Ao refletir sobre essa questão, Helena também destaca que sua percepção é atravessada pelas diferentes funções que já ocupou na escola, afirmando que já esteve tanto na docência quanto na gestão, inclusive como diretora escolar, o que lhe permite compreender "os dois lados" envolvidos no processo avaliativo.

Além disso, a docente aponta as contradições vividas no cotidiano escolar, em que, muitas vezes, o professor se vê pressionado entre as necessidades reais de aprendizagem dos alunos e as demandas burocráticas e institucionais da escola. Além disso, os próprios alunos internalizam essa lógica classificatória desde os anos iniciais, relacionando desempenho escolar à obtenção de notas altas.

---

[88] O advérbio **"bem"** intensifica o adjetivo **"alta"**, indicando a valorização social das notas elevadas como indicador de sucesso escolar.
[89] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[90] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.

4.2.6 As interações presentes no Ensino Fundamental I em comparação ao Ensino Fundamental II

As análises também permitiram identificar diferenças importantes entre as interações estabelecidas nas correções das avaliações escritas no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II.

No Fundamental I, as correções aparecem de maneira mais próxima, dialogada e acompanhada pelos professores, apontando maior presença de explicações individuais, incentivo e acolhimento das dificuldades dos alunos. As devolutivas tendem a assumir caráter mais formativo, com tentativas de orientar o estudante durante o processo de aprendizagem. Nesse segmento, a relação pedagógica mostra-se mais marcada pela mediação docente e pelo acompanhamento contínuo, favorecendo interações mais afetivas e personalizadas durante os momentos de correção.

Já no Ensino Fundamental II, as interações nas correções mostraram-se mais objetivas e centradas no resultado da avaliação, indicando maior ênfase nas notas, nos erros e no desempenho escolar. Os relatos dos alunos desnudam sentimentos mais intensos de ansiedade, cobrança e comparação, indicando fortalecimento de uma lógica avaliativa classificatória. Embora também tenham sido identificadas práticas dialógicas e professores preocupados em explicar os erros, as correções nesse segmento tendem a ocorrer de forma mais rápida e menos individualizada, em razão das próprias dinâmicas organizacionais e da fragmentação das disciplinas.

Ademais, as correções das avaliações escritas configuram-se como espaços de tensão entre diferentes concepções de ensino e aprendizagem. Enquanto algumas práticas buscam promover diálogo, orientação e desenvolvimento; outras ainda reforçam mecanismos de controle, classificação e centralidade nas notas. As entrevistas destacaram que as práticas avaliativas não são homogêneas, oscilando entre permanências de uma cultura avaliativa tradicional e movimentos de transformação em direção a perspectivas mais formativas e dialógicas.

As análises desenvolvidas nesta parte do trabalho apontam que as correções das avaliações escritas constituem espaços complexos de interação entre professores e alunos, atravessados por dimensões pedagógicas, emocionais e sociais. Os sentimentos de ansiedade, medo e preocupação manifestados pelos alunos explicitam a permanência de práticas avaliativas marcadas pela lógica do acerto e erro. Ao mesmo tempo, as devolutivas, conversas

individuais, correções coletivas e explicações realizadas pelos professores indicam tentativas de transformar a correção em espaço de aprendizagem e mediação pedagógica.

Destacou-se a importância do papel docente, especialmente, na valorização de práticas que explicam os erros, que incentivam os alunos e que se mostram atentas às dificuldades discentes. Contudo, há também significativa subjetividade nos critérios de correção, influenciados pelos professores, pelas instituições escolares e pelas expectativas familiares. Articulando os dados às discussões teóricas da tese, compreende-se que a avaliação não deve se restringir à atribuição de notas, mas constituir-se como espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, torna-se necessário repensar as culturas avaliativas ainda predominantes nas escolas brasileiras e ampliar as discussões sobre avaliação nas formações docentes – inicial e continuada – sobretudo no que se refere às práticas de correção e às interações necessárias nesse momento entre alunos e professores.

4.3 Percepções de uma professora, de alunos e de pais sobre as correções das avaliações escritas

As correções das avaliações escritas constituem práticas presentes no cotidiano escolar e frequentemente são compreendidas como etapas posteriores ao processo de avaliação. Entretanto, para além de sua dimensão técnica, elas mobilizam interpretações, expectativas, sentimentos e significados construídos pelos diferentes sujeitos envolvidos na escolarização. Professores, alunos e familiares atribuem sentidos às correções a partir de suas experiências, de suas concepções de aprendizagem e das relações que estabelecem com a escola.

Conforme discutido na Parte I desta tese, intitulada “Avaliações no Brasil”, a avaliação escolar brasileira foi historicamente marcada por concepções associadas à classificação, à seleção e à mensuração do desempenho dos estudantes. Apesar dos avanços teóricos produzidos nas últimas décadas, diferentes concepções de avaliação continuam coexistindo no cotidiano escolar, influenciando a forma como professores, alunos e famílias compreendem os resultados e os processos de correção.

Nesse contexto, investigar as percepções sobre essas práticas possibilita compreender não apenas o que os sujeitos pensam sobre tais devolutivas, mas também os valores, expectativas e concepções de avaliação que orientam seus olhares. As percepções construídas

pelos participantes revelam experiências singulares, bem como refletem elementos das culturas avaliativas presentes na escola brasileira.

Assim, esta parte do texto tem como objetivo apresentar os resultados das análises sobre as percepções de uma professora, de alunos e de pais sobre esse momento avaliativo. A partir do entrecruzamento das entrevistas realizadas com a professora Helena, com os alunos e seus respectivos responsáveis, buscamos compreender os sentidos atribuídos às correções, as expectativas construídas em torno das avaliações, as críticas e defesas das práticas avaliativas e as diferentes concepções de aprendizagem que emergem dos discursos dos participantes.

Além disso, considerando que cada participante atribui sentidos particulares ao processo avaliativo, fundamentamos esta análise nos mecanismos enunciativos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2021), privilegiando as modalizações apreciativas, por revelarem os julgamentos subjetivos presentes nos discursos e indicarem os valores atribuídos às práticas de avaliação e correção.

Como no subitem de análise 4.2, para tornar mais evidente o percurso analítico, os adjetivos, advérbios e demais expressões modalizadoras **foram destacados em negrito** nos excertos analisados e complementos explicativos estão em **notas de rodapé**, permitindo identificar os recursos linguísticos que materializam as modalizações apreciativas e fundamentam as interpretações apresentadas. No subitem 4.3.5, que traz a percepção da professora Helena, também foram **grifadas** algumas frases que apontam outras modalizações presentes no texto: lógicas, pragmáticas e deônticas.

4.3.1 Os significados atribuídos às correções das avaliações escritas

Ao analisar as entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa, observa-se que tais retornos assumem significados diversos, que ultrapassam a simples identificação de acertos e erros. Embora todos reconheçam a importância das correções, os sentidos atribuídos a elas variam de acordo com as experiências escolares vividas, as expectativas construídas em torno da aprendizagem e as próprias concepções de avaliação compartilhadas pelos sujeitos.

Entre os familiares, Bia (mãe de Bili) apresenta uma das reflexões mais contundentes sobre a importância das correções. Ao comentar as dificuldades que ainda observa no percurso escolar do filho, afirma: *"Eu percebo que até hoje ele tem algumas dificuldades na língua*

portuguesa que, se ele tivesse sido corrigido quando ele estava lá atrás, ele não teria. No Fundamental I elas diziam assim: 'Ah, mas a gente não pode mais fazer isso porque traumatiza a criança'. Gente! Eu nunca fui inibida não. Lembro que a minha professora falou que a minha letra não era ***bonita***[91]*, mas eu não tinha um erro de português"*[92].

A partir desse depoimento, notamos uma percepção bastante específica acerca das correções. Diferentemente de discursos que associam a correção dos erros a práticas potencialmente traumáticas, a participante entende que a ausência de intervenções mais sistemáticas pode contribuir para a consolidação de dificuldades ao longo da escolarização. Em sua percepção, corrigir constitui uma forma de cuidado pedagógico e de acompanhamento da aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Mainardes (2016), para quem a avaliação formativa deve oferecer elementos diagnósticos que permitam ao professor planejar intervenções e garantir a continuidade das aprendizagens dos estudantes.

Interessante observar que, embora por caminhos diferentes, Christina (mãe de Christiano) também problematiza determinadas práticas avaliativas. Ao refletir sobre as provas vivenciadas pelo filho, afirma: *"Eu achei* ***muito***[93] ***'coisificada'***[94] *a prova. Porque dentro de um capítulo, a professora pegava para a prova uma parte só de algumas coisas do que foi trabalhado. Então não tinha um direcionamento. [...] Para mim avaliação não é isso. Avaliação é dentro do que eu trabalhei na totalidade. Do que é* ***importante***[95] *ele saber naquele momento"*[96], diz a mãe, que também é professora.

A crítica formulada por Christina desloca a discussão para outro aspecto: a capacidade das avaliações e de suas correções representarem efetivamente aquilo que os alunos aprendem. Ao utilizar a expressão "coisificada", a participante questiona práticas que fragmentam os conteúdos e reduzem a complexidade da aprendizagem a conjuntos isolados de informações. Esse posicionamento alinha-se às discussões desenvolvidas por Freitas *et al*. (2014) e pela ANPEd (2023), ao defenderem que a avaliação não pode restringir-se à mensuração de determinados aspectos do conhecimento, sob risco de empobrecer os processos educativos.

Enquanto Bia reivindica maior intervenção e Christina maior significado pedagógico, Raul (pai de Osvaldinho) chama atenção para outro aspecto importante: os limites dos próprios

---

[91] O adjetivo **"bonita"** expressa uma avaliação estética da escrita, utilizada para ilustrar que a crítica recebida não comprometeu sua aprendizagem.
[92] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[93] O advérbio **"muito"** intensifica a crítica formulada pela participante em relação à prova.
[94] O adjetivo **"coisificada"** revela uma avaliação negativa da prova, indicando que ela fragmenta e reduz a complexidade da aprendizagem.
[95] O adjetivo **"importante"** expressa um julgamento positivo sobre os conhecimentos que deveriam ser contemplados pela avaliação.
[96] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.

instrumentos avaliativos. Ao comentar experiências escolares do filho, afirma: *"**Nem**[97] eu consigo entender o que eles querem dizer. Às vezes ele sabe, mas não consegue responder porque a pergunta está de um jeito que nem a gente entende. Quem faz aquilo não se coloca no lugar do aluno"*[98]. Em outro momento, aprofunda essa reflexão: *"Tem vez que até eu não entendo e nem a mãe dele – e olha que ela é professora e nem ela entende a forma que foi feita aquela pergunta. E eu acho que **não é só**[99] nessa escola, eu acho que é um problema em todas as escolas"*[100]. O depoimento amplia a crítica ao sugerir que determinadas dificuldades podem estar relacionadas à formulação das questões. Ao mencionar que nem mesmo uma profissional da educação compreende algumas perguntas com clareza, Raul problematiza a qualidade dos instrumentos e clama por avaliações acessíveis e coerentes com os objetivos pedagógicos.

O diálogo ainda traz uma preocupação com a clareza desses instrumentos. Para Raul, dificuldades nos resultados podem não decorrer da ausência de aprendizagem, mas da forma como as questões são formuladas. Essa apreensão dialoga diretamente com Vasconcellos (2008), ao defender que a avaliação não deve ser confundida com seus instrumentos. Segundo o autor, a prova constitui apenas uma das formas possíveis de acessar a aprendizagem, não podendo ser tomada como representação absoluta daquilo que o estudante sabe.

Curiosamente, os próprios estudantes atribuem significados distintos às correções. Bili demonstra uma relação mais naturalizada com elas. Ao ser questionado sobre aquilo que observa quando recebe uma avaliação corrigida, responde: *"Qual é a resposta que eu errei. E **só**[101]"*[102]. A resposta aparentemente simples revela um aspecto importante da cultura escolar. Para muitos estudantes, as devolutivas continuam associadas prioritariamente à identificação dos erros. Não aparecem, inicialmente, como espaços de reflexão ou de aprendizagem, mas como momentos destinados a verificar aquilo que foi acertado ou errado.

Essa compreensão aproxima-se das análises de Gatti (2002), ao afirmar que a tradição seletiva das escolas brasileiras contribuiu para consolidar uma visão limitada da avaliação, fortemente associada ao desempenho e aos resultados. Já a professora Helena apresenta uma perspectiva mais ampla. Em sua entrevista, afirma: *"Existe aquela avaliação que é para a*

---

[97] O advérbio **"nem"** reforça a intensidade da dificuldade relatada, indicando que até um adulto encontra obstáculos para compreender as questões.
[98] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.
[99] A expressão **"não é só"** amplia a crítica do participante, indicando que o problema é percebido como recorrente em diferentes contextos escolares.
[100] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.
[101] O advérbio **"só"** restringe o significado atribuído à correção, revelando que, para o estudante, ela se resume à identificação dos erros.
[102] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.

*escola e é **importante**[103] sim, porque a avaliação não é só para o aluno, é para o professor também. Então metade da sala não atingiu a média. Bom, peraí. O professor tem que avaliar a sua metodologia. O que aconteceu? Será que eu não consegui atingir aquela criança? Será que eu não consegui explicar de uma forma que ela entendesse?"*[104].

A análise docente desloca o foco do desempenho individual do aluno para a revisão abrangente do processo educativo. Diferentemente de uma perspectiva que responsabiliza exclusivamente o estudante, Helena compreende a avaliação como instrumento de reflexão sobre a própria prática. Esse entendimento remete diretamente a Libâneo (1994), quando afirma que a avaliação funciona como um "termômetro" do trabalho realizado. Da mesma forma, Gatti (2003) ressalta que avaliar os estudantes implica também avaliar as condições de ensino e as estratégias utilizadas.

Ao entrecruzarmos as falas de Bia, Christina, Raul, Bili e Helena, torna-se claro que esses retornos processuais assumem significados muito mais complexos do que a simples atribuição de notas. Aparecem associados à aprendizagem, à qualidade das práticas pedagógicas, à clareza dos instrumentos, à responsabilidade docente e ao acompanhamento do desenvolvimento. Em comum, os participantes compartilham a compreensão de que corrigir não deveria significar apenas apontar erros, mas produzir condições para promover a aprendizagem.

4.3.2 A cultura da nota e a busca por reconhecimento

Se as análises anteriores revelaram diferentes compreensões sobre as funções dessas práticas, as entrevistas também revelam a permanência de um elemento historicamente associado à cultura avaliativa brasileira: a centralidade da nota. Embora todos reconheçam que a aprendizagem envolve processos mais amplos do que os resultados registrados em uma prova, a nota continua ocupando lugar privilegiado na forma como muitos sujeitos interpretam o desempenho.

Essa realidade não constitui um fenômeno isolado. Conforme discutido por Gatti (2002), a escola brasileira consolidou historicamente uma cultura centrada nos resultados, produzindo

[103] O adjetivo **"importante"** expressa uma avaliação positiva da função da avaliação para professores e alunos.
[104] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.

associação quase automática entre avaliação, nota e sucesso. Nessa lógica, o valor numérico passa a funcionar como indicador de competência, esforço e mérito. A consequência é que os processos de aprendizagem, frequentemente, ficam em segundo plano.

A professora Helena demonstra essa realidade ao afirmar que, muitas vezes, a criança aprende, participa e apresenta avanços, mas, quando a nota não corresponde às expectativas da família, esses progressos acabam sendo desvalorizados. O depoimento revela uma tensão recorrente entre aprendizagem e desempenho. Ainda que os estudantes apresentem avanços significativos, tais progressos nem sempre são reconhecidos quando não se traduzem em resultados quantitativos esperados.

Essa constatação dialoga diretamente com as críticas formuladas por Luckesi (2002), que questiona a redução da avaliação à simples produção de resultados numéricos. Para o autor, quando a nota passa a ocupar posição central, corre-se o risco de obscurecer a construção do conhecimento. A própria professora relata: *"Já ouvi criança chorando porque tirou nove e meio. A mãe queria saber por que não foi dez"*[105]. O episódio aponta que, em determinados contextos, nem resultados elevados satisfazem as expectativas. O foco deixa a aprendizagem e concentra-se na obtenção do resultado máximo, em que a nota assume função simbólica de prestígio acadêmico.

As falas dos estudantes reforçam essa compreensão. Bruce afirma: *"Quando a nota é* ***bem***[106] ***alta***[107]*, tipo nove de matemática, eu penso: 'Quem falou que eu não ia passar?' Porque às vezes as pessoas acham que eu não consigo"*[108]. O depoimento revela que a nota não funciona apenas como indicador de desempenho, mas como validação de capacidades. Ao obter resultado elevado, Bruce sente-se capaz de contrariar expectativas negativas, transformando a avaliação em afirmação identitária.

Essa busca por reconhecimento também aparece em Bia (mãe de Bili), ao refletir sobre a importância dos retornos oferecidos pelos professores. Em suas palavras: *"E para eles também, eu acho que principalmente quando eles não foram* ***muito***[109] ***bem***[110] *numa prova e na seguinte vão* ***um pouco***[111] ***melhor***[112]*, o pouquinho que melhora já é um incentivo. A gente percebe quando eles falam: 'Olha mãe, tá vendo? A professora falou que eu melhorei!' Mas aí*

[105] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[106] O advérbio **"bem"** intensifica a avaliação positiva atribuída ao desempenho escolar.
[107] O adjetivo **"alta"** expressa uma avaliação positiva da nota obtida.
[108] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[109] O advérbio **"muito"** intensifica a avaliação do desempenho escolar.
[110] O advérbio **"bem"** qualifica positivamente o desempenho alcançado pelo estudante.
[111] A locução adverbial **"um pouco"** atenua a intensidade do progresso observado.
[112] O adjetivo **"melhor"** expressa uma avaliação positiva do avanço na aprendizagem.

vem a mãe e o pai, sempre: 'Então, mas tem que melhorar ***mais***[113]***!'*** *(risos). Mas a gente percebe que é* ***importante***[114] *para eles isso do professor elogiar"*[115].

O depoimento mostra que os estudantes buscam reconhecimento pelos avanços. Na percepção da participante, pequenos progressos ganham significado quando valorizados pelos professores, fazendo com que as devolutivas desempenhem função motivadora. Essa constatação aproxima-se de Freire (2005), ao defender que os processos educativos influenciam diretamente como os sujeitos percebem a si mesmos. A nota deixa de ser apenas registro e passa a participar da construção da autoestima.

Bili também demonstra forte relação entre desempenho e reconhecimento familiar: *"Quando a nota é* ***alta***[116] *eu falo: 'Tá vendo, mãe?'"*[117]. A nota funciona como elemento de legitimação perante a família. Por outro lado, o próprio aluno Bili afirma: *"Quando a nota é* ***baixa***[118] *eu fico pensando por que eu errei* ***tanto***[119]*"*[120]. Observa-se que a interpretação do desempenho continua vinculada à quantidade de erros, o que corrobora as análises de Gatti (2002) de que a cultura da nota reforça a lógica do acerto e erro.

A dimensão emocional aparece em Christiano: *"O resultado tem uma linha que é um abismo, né? Quando você tira para baixo de quatro, a gente fica* ***desesperado***[121]*"*[122]. A metáfora do "abismo" revela a intensidade com que determinadas notas são vivenciadas, indicando que a cultura avaliativa escolar continua atribuindo significados hierarquizados aos resultados numéricos, mobilizando medo e insegurança.

Entretanto, nem todos compartilham da mesma visão. Laura, mãe de Bruce, questiona diretamente: *"Eu* ***não***[123] *acho que a prova vai decidir os méritos do aluno"*[124]. Esse posicionamento indica uma crítica à lógica meritocrática. Um aspecto interessante emerge com o estudante Osvaldinho: *"Antes eu ligava mais para a nota"*[125]. O depoimento sugere um processo de ressignificação das experiências ao longo do tempo.

---

[113] O advérbio **"mais"** mostra a expectativa de continuidade do progresso do estudante.
[114] O adjetivo **"importante"** revela a valorização do elogio docente como elemento motivador.
[115] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[116] O adjetivo **"alta"** expressa uma avaliação positiva do desempenho escolar.
[117] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[118] O adjetivo **"baixa"** expressa uma avaliação negativa do desempenho.
[119] O advérbio **"tanto"** intensifica a percepção do estudante sobre a quantidade de erros cometidos.
[120] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[121] O adjetivo **"desesperado"** expressa intenso sofrimento emocional diante de um resultado considerado insatisfatório.
[122] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[123] O advérbio **"não"** marca a discordância da participante em relação à lógica meritocrática da avaliação.
[124] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[125] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.

Sob a perspectiva Histórico-Cultural, conforme Vigotski, os sentidos atribuídos às experiências humanas transformam-se ao longo do desenvolvimento. Ao entrecruzarmos os depoimentos, percebemos que a nota continua central, mas observamos questionamentos a essa centralidade. Enquanto alguns associam os resultados à validação, outros relativizam seu poder explicativo.

Essas tensões mostram a coexistência de concepções. De um lado, tradição classificatória; de outro, perspectivas que reconhecem os limites dos resultados.

4.3.3 As famílias e suas expectativas sobre as correções das avaliações escritas

As entrevistas com os familiares revelam que os processos de correção ultrapassam a sala de aula e integram as dinâmicas domésticas. Os responsáveis não apenas observam os resultados, mas também constroem expectativas sobre a forma como os professores corrigem e devolvem as provas.

A valorização dessa etapa como instrumento de aprendizagem é destacada por Bia, mãe de Bili: *"Eu acho que é* ***formativo***[126] *sim. A gente aprende com os erros. Muitas vezes a gente grava* ***mais***[127] *aquilo que errou do que aquilo que acertou"*[128]. Para ela, o erro assume papel pedagógico importante. Isso rompe com concepções tradicionais de fracasso e aproxima-se de perspectivas formativas. Interessante observar que Bia compreende a aprendizagem como processo compartilhado.

Já a posição de Christina ganha relevância por sua dupla experiência: mãe e professora, quando valoriza abordagens amplas: *"A professora aceitou um outro tipo de estratégia também. Ela não queria só uma resposta, então já tem um olhar investigativo ali, então eu* ***gosto***[129]*"*[130]. Na sua percepção, quando o professor se mostra aberto a diferentes resoluções, a avaliação aproxima-se de uma perspectiva investigativa dos caminhos do estudante, conforme preconizado por Freitas *et al*. (2014).

---

[126] O adjetivo **"formativo"** expressa uma avaliação positiva da correção como instrumento de aprendizagem.
[127] O advérbio **"mais"** intensifica a permanência da aprendizagem decorrente do erro.
[128] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[129] O verbo **"gosto"** expressa uma apreciação positiva da participante em relação à postura investigativa da professora.
[130] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.

Laura (mãe de Bruce) problematiza a representatividade das provas: *"Eu **não**[131] acho que a prova vai dizer **exatamente**[132] onde está o problema. Eu também não acho que ela vai decidir os méritos do aluno"*[133]. Ampliando a crítica, relata sobre seu filho Bruce: *"Porque o Bruce já teve anos de tirar nota **baixa**[134] porque a professora não teve tempo de dar todo o conteúdo, daí a prova vinha pronta, e os alunos foram mal"*[135].

Na percepção de Laura, resultados insatisfatórios nem sempre são culpa dos estudantes, sofrendo interferências do planejamento pedagógico. Essa compreensão aproxima-se das críticas teóricas de que os resultados precisam ser analisados à luz das condições concretas em que o ensino ocorre (Freitas *et al*., 2014).

O raciocínio apresenta uma crítica à centralidade das provas, aproximando-se de Vasconcellos (2008), que diferencia avaliação e nota. Essa lógica aparece em Raul, ao comentar sobre o filho Osvaldinho: *"Às vezes ele sabe. A gente conversa em casa, ele explica, fala sobre o assunto, mas chega na prova e não consegue colocar do jeito que o professor quer"*[136]. O pai aponta a distância entre o que os estudantes sabem e o que conseguem expressar nos formatos tradicionais.

Ao entrecruzarmos as visões de Bia, Christina, Laura e Raul, observamos que nenhum familiar rejeita a avaliação ou a correção; divergem na forma e no significado. Embora diferentes, convergem para a necessidade de que as devolutivas contribuam efetivamente para o desenvolvimento.

Além disso, os depoimentos mostram que os familiares atribuem grande valor às correções quando estas tornam visível o percurso de aprendizagem dos estudantes. Mais do que confirmar um resultado final, eles esperam que as devolutivas ofereçam indícios sobre o que os filhos já aprenderam, quais aspectos ainda precisam ser desenvolvidos e de que forma podem avançar. Nesse sentido, a correção passa a ser compreendida como uma oportunidade de diálogo entre escola, aluno e família, favorecendo um acompanhamento mais qualificado do processo educativo. Tal percepção reforça a compreensão de que avaliar não se limita à verificação do desempenho, mas envolve produzir informações capazes de orientar intervenções pedagógicas e promover novas aprendizagens, conforme defendem Luckesi (2002), Vasconcellos (2008) e Freitas *et al*. (2014).

---

[131] O advérbio **"não"** marca o posicionamento contrário da participante quanto ao papel atribuído à prova.
[132] O advérbio **"exatamente"** intensifica a crítica à capacidade da prova de representar fielmente a aprendizagem.
[133] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[134] O adjetivo **"baixa"** expressa uma avaliação negativa do desempenho escolar.
[135] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[136] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.

4.3.4 Justiça avaliativa, inclusão e diferenças individuais

As percepções revelam uma temática contemporânea central: a relação entre justiça avaliativa e diferenças individuais. Pais, alunos e professora questionam a ideia de que um mesmo instrumento seja capaz de representar a aprendizagem de todos.

Tal discussão aproxima-se de Freitas *et al*. (2014), que defendem a necessidade de compreender a avaliação além de critérios homogêneos. Tratar todos exatamente da mesma forma nem sempre significa justiça. Bia exemplifica isso com seu filho mais velho: *"Meu filho mais velho sabia* ***muitas***[137] *coisas, mas tinha o TDA*[138] *e o processamento auditivo. Então tinha situações em que ele não conseguia fazer a prova do jeito que a escola esperava. Quando veio o diagnóstico,* ***muita***[139] *coisa começou a fazer sentido. Coisas que pareciam desatenção ou falta de interesse, na verdade tinham outra explicação"*[140].

O relato mostra como os significados escolares se transformam com novas informações. Dificuldades lidas como desinteresse passam a ser compreendidas cognitivamente. Isso dialoga de forma enxuta com Vasconcellos (2008), que vê a avaliação voltada à identificação de avanços e não à mera classificação.

Raul também se preocupa: *"Os alunos são todos* ***diferentes***[141]*. Às vezes ele sabe, mas não consegue expor porque o professor pede de uma forma e ele entende de outra"*[142]. O relato ilustra uma crítica à padronização, sugerindo que as formas exigidas frequentemente privilegiam uns em detrimento de outros.

Práticas voltadas à promoção da equidade, contudo, muitas vezes são confundidas com privilégios. Nesse sentido, torna-se fundamental distinguir igualdade de equidade, uma vez que, conforme apontam Freitas *et al*. (2014), assegurar oportunidades de aprendizagem implica reconhecer as diferentes necessidades dos sujeitos e, consequentemente, adotar estratégias diferenciadas.

A professora Helena compreende essa complexidade: *"****Cada***[143] *caso é um caso. Tem aluno que precisa de uma adaptação, de* ***mais***[144] *tempo, de* ***outro***[145] *olhar. Não dá para achar*

---

[137] O termo **"muitas"** intensifica o reconhecimento das capacidades demonstradas pelo estudante.
[138] Transtorno de Déficit de Atenção.
[139] O termo **"muita"** reforça a amplitude da mudança de compreensão proporcionada pelo diagnóstico.
[140] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 04 de junho de 2025.
[141] O adjetivo **"diferentes"** indica a valorização das singularidades dos estudantes.
[142] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.
[143] O pronome **"cada"** mostra a singularidade de cada estudante e a necessidade de avaliações individualizadas.
[144] O advérbio **"mais"** intensifica a necessidade de adaptações para determinados estudantes.
[145] O termo **"outro"** expressa a necessidade de uma perspectiva diferenciada diante das necessidades do aluno.

que todos vão responder da mesma forma"[146]. Helena também alerta para a falta de estrutura: *"Porque tem* ***muita***[147] *coisa na lei que é* ***linda***[148]*! Mas na prática... cadê o profissional para dar uma assistência para esse aluno, para fazer as provas para ele?"*[149]. A discussão sobre justiça esbarra em questões estruturais e políticas.

O excerto destaca uma postura sensível às diferenças e, ao mesmo tempo, distancia-se de concepções homogeneizadoras. Helena reconhece a importância da inclusão e da consideração das singularidades dos estudantes, mas demonstra preocupação de que a flexibilização das exigências possa, em determinadas situações, comprometer o acesso ao conhecimento.

Como já observado nas reflexões da mãe de Bili, emerge aqui uma preocupação comum: evitar que dificuldades de aprendizagem deixem de ser enfrentadas. Enquanto Bia exige correções sistemáticas para sanar falhas, Helena reforça que o acolhimento não pode significar falta de intervenção pedagógica; ambas concordam que as intervenções são vitais para o desenvolvimento.

Ademais, as percepções sobre justiça avaliativa problematizam inclusão, diagnósticos e diferentes formas de expressão da aprendizagem. Neste caso, avaliar implica reconhecer as singularidades dos estudantes e criar condições para que todos possam demonstrar seus conhecimentos. Nesse sentido, as avaliações adaptadas emergem como estratégias de equidade, possibilitando adequações de linguagem, tempo, formato ou mediação, sem reduzir as expectativas de aprendizagem. As devolutivas, portanto, materializam concepções de justiça e inclusão ao considerar que estudantes diferentes podem necessitar de caminhos distintos para expressar aquilo que sabem.

4.3.5 A percepção da professora Helena: entre a docência e a gestão

Helena ocupa posição singular pelas experiências na docência e gestão, o que lhe permitiu observar os processos por múltiplas perspectivas. Em vários momentos, demonstra

[146] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[147] O termo **"muita"** intensifica a crítica da professora em relação ao distanciamento entre legislação e realidade escolar.
[148] O adjetivo **"linda"** expressa uma avaliação positiva da legislação, contrastando com sua efetivação prática.
[149] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.

compreender que essas dinâmicas de correção não são apenas decisões individuais, mas práticas atravessadas por orientações e expectativas.

A professora relata: *"Quando a gente passa pela gestão, a gente começa a ter* ***outro***[150] *olhar. Você vê o lado do professor, vê o lado da família e vê também aquilo que a escola está esperando"*[151]. Na gestão, a avaliação é compreendida também como prática institucional e social.

Discutindo os critérios adotados, Helena afirma: *"Na língua portuguesa tem escola* ***que permite*** *você descontar ponto pela ortografia, mas tem escola* ***que não*** *permite*[152]*. Então* ***isso deixa o professor meio 'amarrado'***[153]*"*[154]. O depoimento revela que as correções dependem de normas institucionais, limitando a autonomia docente.

Essa apreensão alinha-se a Freitas *et al*. (2014), demonstrando que a avaliação está inserida em relações de poder e projetos de educação. Helena conta que uma colega professora quase foi demitida por corrigir com caneta vermelha, já que pais acharam agressivo. O episódio revela que tais momentos extrapolam o pedagógico e tornam-se disputas de concepção sobre a escola.

Helena problematiza a questão com preocupação pedagógica: evitar enfrentar dificuldades pode produzir efeitos negativos. Esse cuidado alinha-se à ANPEd (2023), defendendo que a avaliação deve contribuir para a melhoria educativa.

A relação entre avaliação e cultura da nota retorna quando Helena menciona a pressão: *"Tem muitas mães que querem a nota* ***boa***[155]*. Às vezes a criança aprendeu... mas* ***parece*** *que isso não tem valor se não vier acompanhado daquela nota*[156]*"*[157]. Isso aponta a permanência da cultura da nota (Gatti, 2002).

O foco nos resultados finais produz tensões no trabalho docente. Curiosamente, Raul (pai de Osvaldinho) relativiza: *"Você* ***não pode*** *pôr a culpa em cima do sistema, do material e*

---

[150] O termo **"outro"** expressa uma mudança de perspectiva decorrente da experiência na gestão escolar.
[151] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[152] Neste trecho há a caracterização de uma **modalização deôntica**, pois aqui não há julgamento. Há referência às normas institucionais, quando a professora diz que tem escola **"que permite"** e escola "**que não permite".**
[153] Neste trecho há primeiramente **modalização pragmática** no termo **"isso deixa o professor"**, em que Helena mostra que as regras da escola condicionam o agir do professor, limitando sua autonomia para corrigir as avaliações. E, após, no termo **"amarrado"**, vemos a **modalização apreciativa**, em que o adjetivo **"amarrado"**, atenuado pelo advérbio **"meio"**, expressa um julgamento subjetivo da professora sobre essa condição. Ela avalia negativamente a restrição imposta ao trabalho docente.
[154] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.
[155] O adjetivo **"boa"** expressa uma avaliação positiva da nota esperada pelas famílias.
[156] Neste trecho há uma **modalização lógica** quando o indicador **"parece"** introduz uma hipótese.
[157] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 27 de junho de 2025.

do professor[158]*. Porque são vários alunos dentro de uma classe"*[159]. A fala reconhece os limites do contexto.

Helena relata, ainda, impactos emocionais quando estudantes não alcançam notas altíssimas, obscurecendo a aprendizagem e gerando sofrimento, como analisa Gatti (2002). Ao focar a revisão da própria metodologia diante de falhas da turma, a docente corrobora Libâneo (1994) e Gatti (2003): avaliar é também avaliar o próprio ensino. A experiência de Helena consolida a compreensão desses processos como um fenômeno complexo.

Assim, as análises desenvolvidas apontaram que tais devolutivas são permeadas por diferentes significados e revelam concepções de aprendizagem. Além das modalizações apreciativas, também podemos observar modalização lógicas, pragmáticas e deônticas presentes em seu discurso. A fala de Helena mostra a circulação de diferentes vozes, conforme discutido por Bronckart (2021).

Embora relate suas próprias experiências, a professora raramente enuncia apenas a partir de uma perspectiva individual. Ao recorrer a expressões como **"a gente"**, **"você"**, **"o professor"**, **"a escola"** e **"muitas mães"**, seu discurso incorpora diferentes posições sociais e institucionais, construindo uma representação coletiva das práticas avaliativas. A expressão **"a gente"** amplia sua experiência para o conjunto dos profissionais da educação; o uso de **"você"** generaliza a situação vivenciada; enquanto referências à **escola**, aos **professores** e às **famílias** deslocam a responsabilidade pelas práticas de correção para diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, as diversas modalizações observadas e a alternância de vozes presentes no discurso da professora Helena reforçam que suas concepções sobre justiça avaliativa se constituem como representações construídas nas relações estabelecidas entre professora, escola, famílias e estudantes, destacando o caráter social e coletivo das práticas de avaliação. Guimarães e Leitão (2017) afirmam que o uso da primeira pessoa do plural constitui uma forma de agenciamento de uma voz coletiva, permitindo que o enunciador represente não apenas sua experiência individual, mas também a atuação compartilhada dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo.

Desta forma, as análises desenvolvidas apontaram que as correções das avaliações escritas constituem práticas permeadas por diferentes significados, construídos a partir das experiências e das posições ocupadas por professora, alunos e familiares no contexto escolar. Mais do que procedimentos técnicos, as correções revelam concepções de aprendizagem,

[158] Neste trecho aparece novamente a **modalização deôntica**. O termo **"não pode"** indica limite para uma ação.
[159] Excerto da Entrevista Semiestruturada de 07 de julho de 2025.

expectativas sobre o desempenho escolar e formas distintas de compreender o papel da avaliação.

Os dados também demonstraram que, embora ainda permaneçam marcas de uma cultura avaliativa fortemente associada às notas e aos resultados, emergem compreensões que valorizam a correção como oportunidade de acompanhamento, reflexão e orientação da aprendizagem. Nesse movimento, as percepções dos participantes revelaram tensões entre perspectivas classificatórias historicamente consolidadas e concepções que reconhecem a avaliação como parte do processo educativo.

Por sua vez, a fala da professora Helena destacou a complexidade das práticas avaliativas, atravessadas simultaneamente por demandas pedagógicas, expectativas familiares e exigências institucionais. Já os relatos dos alunos e de seus familiares revelaram que os sentidos atribuídos às correções são continuamente construídos e ressignificados ao longo da trajetória escolar.

Assim, as correções das avaliações escritas mostram-se espaços privilegiados para compreender as culturas avaliativas presentes na escola, tornando visíveis não apenas modos de avaliar, mas também concepções de ensino, aprendizagem e formação que orientam as práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tudo, ainda há o que fazer
Carlos Drummond de Andrade

Nestas considerações finais, há a mescla da voz da pesquisadora (junto com as demais vozes que a sustentam indicada pelo uso da primeira pessoa do plural, nós, ou mesmo pela impessoalização do discurso) com a da professora (que sou), anunciado pelo emprego da 1ª pessoa, eu.

Ao iniciarmos esta investigação, partimos da inquietação que acompanha grande parte da trajetória escolar de professores e estudantes: as avaliações escritas ocupam posição central na cultura escolar brasileira, porém suas correções permanecem pouco discutidas tanto na produção científica quanto nos processos de formação docente. Embora a avaliação seja amplamente estudada sob diferentes perspectivas, a correção das avaliações escritas – momento em que se concretizam julgamentos, devolutivas, interpretações e possibilidades de diálogo entre professor e aluno – ainda constitui um campo pouco explorado, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi justamente essa lacuna que motivou esta pesquisa, que foi então desenvolvida a partir da questão: como a correção das avaliações escritas é realizada pelos professores e como é percebida por professores, alunos e pais? Buscou-se compreender esse fenômeno considerando não apenas o documento escrito, mas também as relações humanas que se estabelecem em torno dele, entendendo a avaliação como prática social, histórica, cultural e discursiva.

O objetivo geral da investigação consistiu em compreender como a correção de avaliações escritas dos anos iniciais de diferentes disciplinas é percebida por professores, alunos e pais. Os resultados obtidos permitem afirmar que esse objetivo foi alcançado, uma vez que foi possível analisar as correções sob múltiplas perspectivas, revelando tanto suas potencialidades quanto suas contradições. Mais do que simples marcações sobre uma folha de papel, as correções mostraram-se constitutivas das relações entre ensino, aprendizagem, linguagem e formação humana.

O primeiro objetivo específico consistiu em classificar as correções nas avaliações escritas de um aluno ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise das avaliações permitiu identificar diferentes formas de intervenção docente, revelando que as correções não seguem um único padrão. Foram encontrados desde registros extremamente

objetivos e classificatórios, centrados na identificação do erro e na atribuição de notas, até algumas devolutivas um pouco mais detalhadas, que nos levam para além da simples indicação do erro e possibilitam ao estudante compreender seus avanços e dificuldades. Essa diversidade expõe que a correção é atravessada pelas concepções de avaliação de cada professor, pelas culturas escolares e pelas condições concretas de trabalho docente.

O segundo objetivo buscou analisar a interação entre professores e alunos propiciada pelas correções nas avaliações escritas. Ao analisar as avaliações e revisitar as entrevistas, percebi que a diferença entre uma correção que apenas aponta um resultado e outra que efetivamente ensina não está na quantidade de anotações feitas pelo professor, mas na intenção pedagógica que orienta essa devolutiva. Nas situações em que houve explicações, retomadas coletivas, reescritas ou conversas individuais, a correção deixou de representar o encerramento da avaliação para se transformar em uma continuidade do processo de ensino, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos. Ao mesmo tempo, também se verificou que práticas centradas apenas na nota ou na indicação do erro limitam o potencial formativo da avaliação, reduzindo a correção a um procedimento burocrático.

O terceiro objetivo consistiu em investigar as percepções de uma professora, de alunos e de pais sobre as correções das avaliações escritas. As entrevistas expressaram diferentes expectativas em relação à avaliação. Enquanto os alunos demonstraram forte preocupação com as notas e reconheceram a importância das devolutivas para compreender seus erros, os pais atribuíram grande valor às explicações que possibilitam acompanhar o percurso de aprendizagem dos filhos. Já a professora participante revelou compreender a avaliação como instrumento de reflexão sobre sua própria prática pedagógica, reconhecendo que os resultados obtidos pelos estudantes também expressam aspectos relacionados ao ensino desenvolvido.

O entrecruzamento dessas vozes permitiu compreender que a correção das avaliações constitui um espaço de negociação de sentidos entre professores, estudantes e famílias, indo muito além da simples atribuição de uma nota. Daí a importância de, além das análises das avaliações escritas, as entrevistas que trouxemos entrecruzadas no processo analítico.

Outro aspecto importante se referiu às contribuições desta pesquisa para o campo da avaliação educacional. A revisão de literatura realizada para esta investigação já indicava a escassez de estudos especificamente voltados às correções de avaliações escritas, sobretudo aqueles que contemplassem um acompanhamento longitudinal e que incluíssem, simultaneamente, professores, alunos e pais como participantes da investigação. Nesse sentido, esta tese amplia o campo de discussão ao focalizar exatamente esse momento pouco explorado da prática avaliativa.

Os resultados encontrados dialogam diretamente com as contribuições de Luckesi (2002), ao reafirmarem a necessidade de compreender a avaliação como processo diagnóstico voltado à aprendizagem, e não apenas como mecanismo de classificação. Da mesma forma, confirmam as reflexões de Libâneo (1994) sobre a natureza pedagógica da avaliação e sua função de orientar o trabalho docente. Também convergem com Gatti (2002; 2003), ao apontarem que avaliar ultrapassa a aplicação de instrumentos e exige interpretação crítica dos resultados e tomada de decisões pedagógicas.

Além disso, a pesquisa aproxima-se das discussões de Freitas *et al*. (2014), Mainardes (2016), Vasconcellos (2008), ANPEd (2023) e Terribili Filho e Chirinea (2015), ao demonstrar que critérios claros, devolutivas consistentes e espaços de reflexão coletiva potencializam práticas avaliativas mais democráticas e formativas. No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as análises permitiram compreender as correções como textos produzidos em contextos específicos de interação, nos quais diferentes vozes sociais se materializam por meio da linguagem. Sob a perspectiva Histórico-Cultural, ancorada nos estudos em Vigotski, foi possível compreender que a aprendizagem se constitui nas interações sociais e que a correção pode funcionar como importante mediação no desenvolvimento dos estudantes.

Durante a realização desta pesquisa, tornou-se evidente para mim o quanto aprendemos a corrigir avaliações muito mais pela prática cotidiana do que por espaços sistemáticos de formação. Ao conversar com a professora participante da pesquisa e confrontar suas falas com minha própria experiência na rede pública, reconheci situações que também fazem parte da rotina de muitos docentes: decisões tomadas na urgência, critérios construídos ao longo da carreira e poucas oportunidades para discutir, coletivamente, o significado pedagógico da correção.

Embora a avaliação esteja presente diariamente na prática docente, os dados revelam que ainda são escassos os espaços institucionais destinados ao estudo sistemático das concepções de avaliação, da elaboração de instrumentos, da definição de critérios de correção e da produção de devolutivas qualificadas. Em muitas situações, os professores aprendem a avaliar exclusivamente pela experiência cotidiana, reproduzindo práticas historicamente construídas e pouco problematizadas.

Essa constatação reforça a necessidade de que universidades, redes de ensino e escolas incluam a avaliação da aprendizagem como tema permanente de formação docente. Não basta discutir apenas os instrumentos avaliativos; torna-se igualmente necessário refletir sobre os

sentidos das correções, sobre a função pedagógica dos erros, sobre a comunicação estabelecida com os estudantes e sobre o potencial formativo das devolutivas.

Esta pesquisa também mostrou que discutir avaliação implica discutir concepções de educação, de ensino e de aprendizagem. Enquanto persistirem culturas escolares fortemente orientadas pela classificação, pela comparação entre estudantes e pela centralidade das notas, dificilmente as correções alcançarão todo seu potencial formativo. Em contrapartida, quando compreendidas como oportunidade de diálogo, mediação e construção compartilhada do conhecimento, passam a assumir papel fundamental na constituição de práticas pedagógicas mais humanizadas.

Como toda investigação científica, esta pesquisa apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. O estudo concentrou-se em um conjunto específico de avaliações produzidas por um mesmo aluno durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e em entrevistas realizadas com um número reduzido de participantes. Embora essa escolha metodológica tenha permitido uma análise aprofundada e longitudinal dos dados, ela não pretende representar todas as realidades escolares brasileiras. Além disso, a pesquisa privilegiou um contexto específico de ensino – uma rede privada de ensino – o que reforça a necessidade de estudos que contemplem outras redes (também as públicas), regiões, modalidades de ensino e diferentes perfis de professores e estudantes.

Outra limitação diz respeito ao próprio caráter qualitativo da investigação. Os resultados produzidos não possuem pretensão de generalização estatística, mas de aprofundamento analítico. Seu principal compromisso está na compreensão dos sentidos atribuídos às correções das avaliações escritas pelos sujeitos participantes, contribuindo para ampliar o debate sobre práticas avaliativas.

Nesse contexto, esta tese também suscita novas possibilidades investigativas. Estudos futuros poderão analisar as correções de avaliações também em escolas públicas de diferentes regiões do país; investigar os processos de formação inicial de professores quanto à avaliação da aprendizagem; analisar o impacto das tecnologias digitais e da inteligência artificial nas devolutivas avaliativas; ou ainda investigar como estudantes com necessidades educacionais específicas percebem as correções recebidas em avaliações adaptadas, ampliando as discussões iniciadas nesta investigação.

Mais do que responder aos objetivos inicialmente propostos, esta investigação também permitiu lançar um olhar crítico sobre os rumos que a avaliação da aprendizagem vem assumindo nas escolas brasileiras. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, especialmente, enquanto eu própria permanecia atuando como professora de uma escola pública municipal,

tornou-se impossível dissociar os achados da investigação das transformações que vêm atravessando o cotidiano escolar. Em muitos momentos, as análises realizadas dialogavam diretamente com situações vivenciadas na escola, revelando que as tensões identificadas na literatura e nas entrevistas não constituem fenômenos isolados, mas indicam movimentos mais amplos das políticas educacionais contemporâneas.

Nesse percurso, uma das inquietações que mais se fortaleceu diz respeito ao processo de plataformização do ensino e aos impactos que ele produz sobre o trabalho docente. A crescente incorporação de plataformas digitais, sistemas de monitoramento, indicadores de desempenho e mecanismos permanentes de controle tem deslocado parte significativa da atividade do professor para tarefas administrativas e de alimentação de sistemas informatizados. Embora essas ferramentas possam contribuir para a organização de informações pedagógicas, observa-se, em muitas situações, que passam a ocupar um espaço cada vez maior da rotina escolar, reduzindo o tempo destinado ao planejamento, à reflexão coletiva e ao acompanhamento individual dos estudantes.

Nesse contexto, a pesquisa reafirma aquilo que autores como Libâneo (1994), Gatti (2002; 2003) e Freitas *et al*. (2014) já advertiam: a avaliação não pode ser reduzida a indicadores quantitativos nem ao simples monitoramento de resultados. Avaliar significa compreender processos de aprendizagem, interpretar percursos, reorganizar o ensino e produzir intervenções pedagógicas.

Enquanto escrevia esta tese, continuava entrando diariamente em sala de aula. Muitas vezes, aquilo que eu analisava nas entrevistas reaparecia poucas horas depois na escola em que trabalho. Em reuniões pedagógicas, nas conversas entre professores e até durante os momentos de lançamento de notas, tornava-se evidente a tensão entre aquilo que compreendemos como avaliação formativa e aquilo que o sistema frequentemente espera de nós. Não foram raras as situações em que presenciei colegas comemorando quem conseguia terminar primeiro o preenchimento das planilhas exigidas pelas plataformas institucionais e gestores ansiosos. A cena sempre me provocava certo incômodo. Não porque os registros não sejam importantes; mas porque, muitas vezes, gastávamos mais tempo alimentando sistemas do que discutindo as aprendizagens das crianças.

Essa lógica acaba produzindo consequências também sobre as práticas avaliativas. Durante minha atuação profissional, observei inquietações recorrentes entre professores diante da crescente pressão por indicadores de desempenho e pelos resultados apresentados pelas escolas. Em alguns contextos, atribuir notas inferiores ao esperado ou indicar que determinado estudante ainda não consolidou determinados conhecimentos implica a necessidade de

elaboração de sucessivos relatórios, justificativas e procedimentos burocráticos que acabam recaindo exclusivamente sobre o professor. Como consequência, alguns docentes relatam sentir-se pressionados a elevar artificialmente determinadas notas ou a conduzir processos avaliativos mais flexíveis não porque reconheçam avanços efetivos na aprendizagem, mas porque o próprio sistema desencoraja o reconhecimento das dificuldades reais dos estudantes.

Não se trata, evidentemente, de responsabilizar individualmente professores, gestores ou redes de ensino. Ao contrário, a pesquisa permite compreender que tais situações fazem parte de um cenário mais amplo de reorganização das políticas educacionais, no qual o desempenho mensurável passa a ocupar posição privilegiada em detrimento da formação humana integral. Nesse movimento, corre-se o risco de transformar a avaliação em mero instrumento de prestação de contas, enfraquecendo sua dimensão diagnóstica, formativa e emancipatória.

Essa realidade também dialoga com outra preocupação crescente entre os professores: a dificuldade de discutir, de forma consistente, processos de retenção escolar. Embora esta pesquisa não tenha como foco a aprovação ou reprovação dos estudantes, torna-se impossível ignorar que muitos docentes relatam sentir-se desestimulados a registrar formalmente dificuldades persistentes de aprendizagem, diante das inúmeras exigências administrativas que acompanham tais decisões, como já comentado em parágrafos anteriores.

Assim, em alguns contextos, o processo avaliativo deixa de expressar, com fidelidade, o percurso de aprendizagem do estudante, produzindo registros que nem sempre correspondem ao conhecimento efetivamente apropriado por ele; o resultado é um progressivo esvaziamento do trabalho docente, na medida em que o professor perde parte de sua autonomia para interpretar pedagogicamente os resultados de seus alunos.

Nesse cenário, esta investigação reforçou minha convicção de que discutir avaliação significa, necessariamente, discutir valorização docente. Não haverá transformação consistente das práticas avaliativas sem condições objetivas para que os professores estudem, planejem coletivamente, construam critérios de correção compartilhados e disponham de tempo para elaborar devolutivas qualificadas aos estudantes. A formação continuada não pode restringir-se ao domínio de novas plataformas digitais ou ao atendimento de prescrições curriculares; ela precisa recuperar o debate pedagógico sobre ensinar, aprender e avaliar.

É nesse contexto que surge uma importante dimensão político-formativa da avaliação. Avaliar e corrigir não são ações apenas técnicas ou individuais. Elas estão relacionadas às concepções de educação que orientam o trabalho escolar e às políticas que organizam as práticas docentes. De um lado, espera-se que o professor avalie para compreender a aprendizagem dos

estudantes, identificar suas dificuldades e reorganizar o ensino. De outro, as políticas e os sistemas educacionais podem utilizar a avaliação, principalmente, para produzir indicadores e controlar o desempenho das escolas.

Essa tensão também está presente na formação docente: ao professor são atribuídas responsabilidades cada vez maiores sobre os resultados da aprendizagem, mas nem sempre são garantidas as condições de trabalho, o tempo, a formação e a autonomia necessários para que ele possa avaliar e intervir pedagogicamente. Então, transformar as práticas avaliativas não depende apenas de ensinar o professor a utilizar diferentes instrumentos ou formas de correção, mas de criar condições para que ele compreenda o sentido de seu trabalho, participe das decisões que o orientam e exerça sua autonomia pedagógica.

Talvez essa tenha sido uma das maiores aprendizagens proporcionadas por esta pesquisa. Ao longo do doutorado, compreendi que defender práticas avaliativas mais humanas não significa apenas propor novas formas de corrigir avaliações escritas. Significa defender uma escola em que o professor volte a ocupar o lugar de protagonismo da educação, capaz de interpretar os processos de aprendizagem, produzir conhecimento sobre sua prática e tomar decisões pedagógicas fundamentadas, e não apenas executar procedimentos previamente definidos por sistemas externos de controle.

Além disso, ao iniciar esta pesquisa acreditava que investigaria apenas as correções das avaliações escritas, mas acabei revisitando minha própria trajetória como estudante, professora e pesquisadora. E foi justamente essa compreensão que está transformando minha própria prática profissional. Hoje, ao retornar diariamente à sala de aula, olho para cada avaliação escrita de forma diferente daquela que olhava no início desta investigação. Passei a enxergar, nas marcas deixadas pelos estudantes em seus textos, muito mais do que acertos e erros. Vejo processos de desenvolvimento, possibilidades de intervenção, histórias escolares, condições concretas de aprendizagem e sujeitos em permanente construção. Da mesma forma, compreendi que cada devolutiva escrita pelo professor também constitui um texto que comunica concepções de educação, de infância, de ensino e de sociedade.

Ainda, em vários momentos, os dados me obrigaram a rever certezas e a reconhecer que corrigir uma avaliação nunca é um ato neutro ou um mero procedimento técnico. Trata-se de um ato pedagógico profundamente humano e um compromisso ético com a aprendizagem, em que cada devolutiva comunica nossas concepções de educação, de infância e de sociedade. Foi essa a principal convicção que o doutorado consolidou em minha prática: a correção não encerra a avaliação, mas proporciona uma das conversas mais importantes e transformadoras entre professor e aluno.

Por isso, concluo esta investigação com a convicção de que discutir as correções das avaliações escritas significa ampliar o debate sobre a própria função social da avaliação na escola. Mais do que identificar erros ou atribuir notas, corrigir avaliações implica reconhecer percursos, compreender processos, promover interações e construir possibilidades de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, considero que o campo da correção de avaliações escritas constitui-se como um espaço formativo em duas direções: o aluno se forma ao ser avaliado e o professor se forma ao avaliar. Esse é o pressuposto que sustenta esta tese e que, ao longo da investigação, foi sendo reafirmado pelos diferentes dados e vozes que compuseram o estudo, encontrando expressão também na minha prática reflexiva de professora-pesquisadora.

Meu desejo é que esta pesquisa contribua para fortalecer práticas avaliativas mais dialógicas, reflexivas e humanizadas, colaborando para que professores, pesquisadores e gestores educacionais passem a olhar para a correção não como a etapa final do processo avaliativo, mas como um de seus momentos mais potentes de ensino, aprendizagem e formação humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo; MONTE, Marisa; BROWN, Carlinhos. Infinito Particular. Intérprete: Marisa Monte. *In*: MONTE, Marisa. **Infinito Particular**. Rio de Janeiro: Phonomotor Records/EMI, 2006. 1 faixa.

BASSI, Gisele Adriana; MENDES NACARATO, Adair. Políticas de formação docente continuada: narrativas de professoras no período pandêmico. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.83085. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/83085. Acesso em: 22 mar. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. **Da Rússia czarista à web.** *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo.** São Paulo: Contexto, p. 15-30, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): o que é o Enem.** Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem. Acesso em: 26 out. 2025.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Teorias da linguagem:** nova introdução crítica. Tradução: Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria Mattos Guimarães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

BUENO, Luzia; ZANI, Juliana Bacan; JACOB, Ana Elisa. Instrumentos para o trabalho docente: a produção de sds no curso de pedagogia. **Raído**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 292–321, set. 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/16388. Acesso em: 25 jan. 2025.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPEd. **Ética e Pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios. vol. 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023.

COSTA, Adriano Ribeiro da. **Mecanismos enunciativos: análise das vozes e modalizações em artigos científicos**. *Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE*, ano 6, n. 6, p. 28-39, dez. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2026

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Paula de. Reflexões sobre avaliação no contexto do projeto OBEDUC: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. *In*: NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de; ANJOS, Daniela Dias dos; MORETTO, Milena (org.). **Práticas de letramento matemático nos anos iniciais:** experiências, saberes e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, p. 319-341, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem Histórico-Cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 12 pgs., 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24057/. Acesso em: 15 fev. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação educacional no Brasil:** pontuando uma história de ações. Eccos-Revista Científica. São Paulo, Uninove, v. 4, 2002, p. 17-41. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102. Acesso em: 12 jan. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003. DOI: https://doi.org/10.18222/eae02720032179. Acesso em: 15 fev. 2025

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-5, abr. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 dez. 2025.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 23-29, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 dez. 2025.

GUIMARÃES, Diana Ribeiro; LEITÃO, Nayara Araujo Duarte. **Vozes que configuram as representações do agir de professores de Língua Portuguesa com alunos com deficiências em escola regular**. Anais do CONBRALE – Congresso Nacional Brasileiro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2017

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0204183, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/JQb6tbtLbWqdth8kTswxmJh/?format=html&lang=pt Acesso em: 6 ago. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jeffferson. Avaliação da aprendizagem na Alfabetização. *In*: CRUZ, M do C. S. C.; BORBA, R. E. de S. R. **Ciclo de palestras**. Recife: UFPE, 2016. v. 1. p. 109-125. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309311489_Avaliacao_da_aprendizagem_na_Alfabetizacao. Acesso em: 6 maio 2025.

OLIVEIRA, Júlia Rodrigues. **Oficina de correção de provas escritas de matemática: um estudo.** 153f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semenovich Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA DE SOUZA, V.; BORGES, R. M. Apropriação dos resultados das avaliações da aprendizagem para fins de reorientação da prática pedagógica. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 42, n. 1, p. e023068, 2024. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1740. Acesso em: 3 maio 2025.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2024.

TERRIBILI FILHO, Armando; CHIRINEA, Andreia Melanda. A imprecisão avaliativa na correção de provas escritas decorrente da falta de critérios pré-definidos. **Revista Meta: Avaliação,** v. 7, n. 20, p. 265-293, nov. 2015. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/273. Acesso em: 1 dez. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.

VAZ, Rafael Filipe Novôa. **A Avaliação, o Erro e o Feedback: um estudo sobre a correção de questões de Matemática.** 132f. Tese (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VAZ, Rafael Filipe Novôa. Por que errar ainda é tão errado? Algumas reflexões sobre o papel do erro no ensino e na avaliação de matemática. **Revemop**, v. 4, p. e202215, maio 2022. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5413. Acesso em: 3 dez. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. *In*: **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Genesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Escogidas, Tomo III. Madri: Visor, p. 139-160, 1995.