

# Vergonha e Práticas Avaliativas

BEATRIZ PEDRO CORTESE

Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
biacortese@uol.com.br

## Resumo

Tendo por objetivo conhecer os sentidos produzidos pelos alunos sobre a avaliação escolar, parti de minha experiência como professora e coordenadora do Ensino Fundamental para observar as relações que se estabelecem entre professores e alunos e entre alunos e alunos. A pesquisa foi dividida em duas partes: na primeira, encontra-se o relato de situações cotidianas nas quais pais, professores e alunos protagonizam conflitos que envolvem a avaliação escolar. Na segunda, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental produzem sentidos sobre a avaliação escolar durante entrevistas. Para analisar as situações e as entrevistas utilizei concepções desenvolvidas por estudiosos do cotidiano escolar, entre eles José Mario Azanha e Marli André. Além disso, as idéias de linguagem e de discurso apresentadas por Mikhail Bakhtin e revistas por Mary Jane Spink foram essenciais para o desvelamento dos discursos infantis. Dentre outras coisas, foi possível encontrar, nas vozes dos alunos, o desenvolvimento do sentimento de vergonha, e esse é o tema principal deste artigo. Para isso, o estudo de Yves de La Taille sobre a vergonha e sua relação com a construção do “valor de si” foi um dos principais referenciais teóricos utilizados.

**Palavras-chave:** avaliação, relação professor-aluno, construção do “valor de si”, vergonha

## Resumen

Teniendo por objetivo conocer los sentidos producidos por los alumnos sobre la evaluación escolar, partí de mi experiencia como profesora y coordinadora del *Ensino Fundamental* para observar las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos y entre alumnos y alumnos. La investigación fue dividida en dos partes: en la primera, encuéntrase el relato de situaciones cotidianas en las cuales padres, profesores y alumnos protagonizan conflictos que envuelven la evaluación escolar. En la segunda, alumnos del 4º año del *Ensino Fundamental* producen sentidos sobre la evaluación escolar durante entrevistas. Para analizar las situaciones y las entrevistas usé conceptos desenvueltos por estudiosos del cotidiano escolar, entre ellos José Mario Azanha y Marli André. Además, las ideas de lenguaje y de discurso presentadas por Mikhail Bakhtin y revistas por Mary Jane Spink fueron esenciales para el desvelamiento de los discursos infantiles. Dentre otras cosas, fue posible encontrar, en las voces de los alumnos, el desarrollo del sentimiento de verguenza, y ese es el tema principal deste artículo. Para eso, el estudio de Yves de La Taille sobre la verguenza y su relación con la construcción del valor de si fue uno de los principales referenciales teóricos utilizados.

**Palabras-clave:** evaluación, relación profesor-alumno, construcción del valor de si, verguenza.

**Abstract**

Aiming at getting to know the meanings produced by students on school evaluation, I used my experience as a teacher and coordinator in elementary schools in order to observe the relationships between teachers and students and among students, having as a backdrop questions involving school evaluation. The research was divided into two parts: in the first part, we find the account of everyday situations in which parents, teachers and students are involved in conflicts concerning school evaluation. In the second part, students in the 4<sup>th</sup> grade of elementary school produce meanings about school evaluation during interviews. In order to analyze the situations and the interviews, I made use of notions developed by specialists in school routine, among them José Mário Azanha and Marli André. Also, the ideas about language and discourse presented by Mikhail Bakhtin and reviewed by Mary Jane Spink were essential to unveil the children's discourse. Among other things, it was possible to depict the development of a feeling of shame in the children's voices, this being the main theme of this article. One of the main theoretical references was Yves de La Taille's study on shame and its relation to the building of one's own value.

**Key words:** evaluation, student-teacher relationship, building of one's own value, shame.

## INTRODUÇÃO

“O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar?” Com a finalidade de responder a esta pergunta, parti de minha experiência como professora e coordenadora do Ensino Fundamental para observar as relações que se estabelecem entre professores e alunos e entre alunos e alunos, tendo como pano de fundo questões que envolvem a avaliação escolar.

Foi no espaço de trabalho que fiz a pesquisa de mestrado. Durante dois anos registrei situações vividas no cotidiano que, direta ou indiretamente, apresentam conflitos relacionados à avaliação. Depois de selecionar, agrupar e analisar essas situações percebi que algumas delas revelam faces da avaliação pouco visíveis em um primeiro olhar. Essa análise compõe a primeira etapa da pesquisa; na segunda, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental produzem sentidos sobre a avaliação durante entrevistas coletivas.

A partir dos discursos analisados em cada uma das etapas, foi possível (re)conhecer diferentes faces da avaliação escolar, dentre elas a vinculação entre o desenvolvimento do sentimento de vergonha e as relações sociais que se estabelecem na escola.

Nesse sentido, o estudo de La Taille (2002) sobre a vergonha, como parte indissociável do “valor de si”, foi um importante referencial teórico, pois, de acordo com os resultados da pesquisa, torna-se perceptível a influência do “valor de si” no desempenho escolar dos alunos, bem como nas suas aprendizagens.

Por atuar como coordenadora pedagógica, tive acesso a aspectos da vida cotidiana da escola que não seriam observáveis se atuasse em outra função. Segundo Azanha (1992), podemos definir a vida cotidiana como o conjunto de práticas, linguagens e episódios que se caracterizam por serem banais, repetitivos, rotineiros, numa oposição àqueles que seriam notáveis, excepcionais, catastróficos. É uma mescla de elementos puramente casuais, inesperados e imprevisíveis e de elementos originados social e historicamente, ou seja, previamente determinados.

Os dados coletados nas duas etapas da pesquisa foram considerados práticas discursivas, uma vez que, segundo diferentes autores, é por meio delas que as pessoas produzem sentidos e se posicionam em suas relações cotidianas. Para melhor explicitar essa idéia recorro a Spink (2000).

Os sentidos e objetos do mundo só são apreendidos a partir de nossas experiências, de nosso conhecimento. Este, por sua vez, está social e historicamente situado porque é construído por pessoas, trata-se de uma

construção social. Paralelamente, o pensamento é uma construção individual determinada por características sócio-históricas; é um processo que se localiza na interface entre o cérebro e a sociedade. Enquanto o primeiro possibilita que o pensamento aconteça, a segunda fornece as ferramentas necessárias. Entre elas temos a linguagem, que pode ser considerada uma das principais ferramentas utilizadas pelo cérebro para a construção do pensamento (T. Ibañez, 1994 apud Spink 2000).

Mikhail Bakhtin, estudioso russo do início do século passado, desenvolveu uma concepção de linguagem que embasa muitas das teorias contemporâneas sobre o tema, inclusive as apresentadas por Spink. A linguagem, para esse autor, é um fenômeno da interação social, pois seu princípio fundador é a interação entre interlocutores.

Qualquer interação acontece em uma situação histórica e social concreta, nada é falado no vazio, mas sim no momento e no lugar do enunciado. Dessa forma, o significado da palavra também é social, histórica e culturalmente definido, pois só fica claro no momento de sua enunciação. Toda palavra comporta duas faces, procede de alguém e dirige-se para alguém. Assim, constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, como diz Bakhtin (1997): *A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor* (p. 113).

O enunciado é a unidade da comunicação verbal, produto da interação entre interlocutores, indivíduos socialmente organizados. Faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, estritamente delimitado pela alternância dos sujeitos falantes, pela transferência da palavra ao outro. Cada enunciado possui uma significação plena e uma capacidade de suscitar uma atitude responsiva do interlocutor; em outras palavras, de determinar uma resposta. Assim, nenhum enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto; antes de seu início há os enunciados dos outros, depois de seu fim há os enunciados respostas dos outros.

Essa concepção remete-nos à idéia de dialogismo, cuja compreensão está intrinsecamente relacionada à concepção de diálogo, que deve ser entendido num sentido amplo e não apenas como comunicação em voz alta de pessoas coladas face a face, mas como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

O princípio dialógico está baseado tanto no diálogo entre interlocutores quanto no diálogo entre discursos. Nenhuma parte verbal do nosso comportamento (quer se trate de linguagem interior ou exterior) pode ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente, pois a interação verbal está no centro das relações sociais. As práticas

discursivas são formas de interação verbal que incorporam discurso de outros e outros discursos, a partir dos quais forma-se um novo discurso.

O dialogismo, então, refere-se ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Em outras palavras, as relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos – que se instauram e são instaurados por esses discursos – é o que chamamos de princípio dialógico da linguagem.

Essa concepção de dialogismo define um texto, ou um discurso, como um tecido de muitas vozes – ou de muitos textos ou discursos – que se cruzam, se completam, respondem uns aos outros ou polemizam entre si. O sentido do texto/discurso e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos; constroem-se na produção e na interpretação dos textos/discursos.

A concepção de dialogismo de Mikhail Bakhtin fundamenta-se na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, já que só pode ser apreendido como uma propriedade das vozes que ele (sujeito) enuncia.

Spink (2000) partiu dessa concepção e reconstruiu alguns conceitos, diferenciando a idéia de discurso e a de práticas discursivas. Segundo a autora, o discurso remete-se às regularidades lingüísticas de determinados grupos sociais – aproximando-se do que Bakhtin denomina de linguagens sociais. As práticas discursivas correspondem aos momentos ativos do uso da linguagem, equivalendo ao que o autor russo chamou de discurso; são maneiras a partir das quais as pessoas se posicionam em suas relações cotidianas.

O momento das interações sociais é pautado pela dialogia e pela concorrência de múltiplos repertórios, utilizados para dar sentido às experiências humanas e é nessa situação que podemos compreender a dinâmica das produções de sentido.

O modo como a primeira etapa da pesquisa foi realizada apresenta peculiaridades similares às de um estudo em educação do tipo etnográfico, uma vez que parti de situações cotidianas e busquei a formulação de hipóteses, conceitos e teorias. Segundo André (1995), em educação, um estudo do tipo etnográfico

*faz uso de um plano de trabalho aberto, e flexível, em que focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (p. 30)*

Outra característica desse tipo de pesquisa, cuja base metodológica foi emprestada da Antropologia, refere-se à possibilidade de observar analiticamente determinada comunidade ou grupo social. Segundo DaMatta (1974), o antropólogo deve procurar transformar *o exótico em familiar e o familiar em exótico*, numa tentativa de interpretar e compreender a comunidade pesquisada.

Quando o pesquisador é membro da sociedade que observa, coloca-se, inevitavelmente, a necessidade de relativizar ou transcender o lugar por ele ocupado para poder *pôr-se no lugar do outro*, como sugere Velho (1987). Nesse sentido, o processo de descoberta e de análise do que é familiar envolve dificuldades e percursos diferentes em relação à observação do que é exótico.

A admissão da presença da subjetividade na seleção e no registro das situações e a impossibilidade de uma atuação neutra (Galvão, 2004), aliada à tentativa de enxergar o cotidiano escolar através de um *olhar de estranhamento* visou a reduzir a confusão entre o observador e a realidade observada, de modo a possibilitar a realização da pesquisa. Para isso, foi preciso tomar uma distância temporal dos acontecimentos e descrevê-los detalhadamente, explicitando minhas reações e impressões.

No primeiro momento registrei inúmeras ocorrências; aos poucos, pude construir um critério de seleção e de identificação das situações efetivamente relevantes. Então, selecionei os casos em que o sistema de avaliação da escola estava presente – em forma de conceitos, convocação para as aulas de reforço, retenção, reclassificação, momentos de prova e de correção das provas.

A triagem dos casos teve como critério os enredos de cada uma das situações, e elas foram agrupadas de acordo com as características da avaliação escolar que podem ser consideradas conseqüências das práticas vividas por alunos e professores – tanto como estudantes quanto no desenvolvimento de seus papéis de educadores. Após diversas leituras das descrições, observei que os enredos dos casos mostram três dessas características: o caráter classificatório, seletivo e competitivo da avaliação; sua utilização como moeda de troca; e a explicitação da relação entre a avaliação escolar e a construção do “valor de si” pelos alunos.

Neste artigo, apresentarei apenas o último dos ângulos, o que se refere à relação entre a avaliação escolar e a construção do “valor de si”. Assim, descreverei apenas os cinco casos em que os enredos se relacionam a esse tema.

Antes de conhecer os casos, é preciso saber que a escola na qual a pesquisa foi realizada está organizada em três ciclos, com progressão continuada no interior de cada um deles: o primeiro compreende do 1º ao

4º ano do Ensino Fundamental, o segundo comporta do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio é composto de um único ciclo de três anos. Atualmente, os educadores utilizam três conceitos para representar as sínteses de desempenho escolar de seus alunos: **NS** ou Não Satisfatório; **S** ou Satisfatório; **PS** ou Plenamente Satisfatório.

## OS CASOS

### Aulas de Reforço e Diminuição da Auto-estima

Nos primeiros meses do ano letivo, as professoras costumam convocar alguns alunos para aulas de reforço, independentemente dos conceitos por eles obtidos. A convocação é feita para todas as crianças que, segundo avaliação das professoras, poderiam beneficiar-se com uma aula semanal, no horário inverso ao das aulas regulares e em que há menor número de alunos. Nessas aulas, as educadoras costumam utilizar estratégias diferenciadas das usadas nas aulas regulares, incluindo grande número de jogos e brincadeiras. De modo geral, os alunos gostam dessas aulas, apesar de algumas crianças mostrarem-se constrangidas com a convocação, que costuma ser feita individualmente.

Desde o 1º ano do Ensino Fundamental, Isabela, que cursa o 4º ano, tem sido convocada para aulas de reforço. Em 2002, ela resistiu muito a participar dessas aulas, então, sua mãe solicitou uma reunião, comigo e com as professoras, na qual nos contou que sua filha se sente diminuída e humilhada quando é convocada para o reforço: não dorme por alguns dias, chora bastante e afirma que é burra e incapaz de aprender qualquer coisa.

Em razão disso, combinamos que as professoras passariam a valorizar, de modo bastante explícito, os avanços da aluna e que conversariam com ela, dispensando-a do reforço e afirmando que fariam isso por acreditarem em sua capacidade para aprender conteúdos escolares. Alguns dias depois, a mãe procurou-me para agradecer a mudança de procedimentos, pois Isabela estava realmente feliz e chegou a dizer: *Minha professora não acha mais que eu sou burra.*

### O Medo da Prova de Matemática

O desempenho escolar de Everton, que atualmente cursa o 4º ano, preocupa os professores desde seu ingresso na escola: quando completou sete anos tinha muita dificuldade para falar e quase não se entendia o que

queria dizer (foi encaminhado para um atendimento fonoaudiológico, mas não finalizou o tratamento); falta muito à escola e raramente participa das aulas de reforço para as quais é constantemente convocado; não consegue organizar e manter seu material escolar; não gosta de realizar atividades diferenciadas do resto da turma, mas costuma recusar a se envolver com o que é proposto para toda a classe; de modo geral, parece apático e alheio ao que está acontecendo.

A mãe tenta protegê-lo mediando a relação dele com as professoras; mais de uma vez a ouvimos dizendo: *Vocês ficam querendo que ele faça tudo, tudo... lição de casa, reforço, passeio... o menino já está traumatizado. Ele é um amor, mas é meio ruinzinho, não pode exigir muito, traumatiza a criança.*

No final do primeiro semestre, o pai procurou-me muito nervoso, porque seu filho deveria esperá-lo para que saíssem juntos e fossem à escola, mas Everton fugira. Alguns minutos depois do pai, Everton chegou sozinho. Após alguma insistência de nossa parte, ele acabou contando que fugiu porque tinha prova de Matemática e não queria realizá-la.

### **Justiça e Vergonha na Correção da Prova**

Conforme avaliação da mãe, que me procurou para relatar a situação, Milena viveu um grande desconforto durante a correção coletiva de uma prova de Língua Portuguesa: sua filha e Fábio haviam obtido o mesmo conceito, **S** (satisfatório) como resultado final. No momento da correção, Fábio disse à professora que talvez ela tivesse cometido um engano e que, portanto, ele deveria ter **PS** ao invés de **S**. Liane, a professora, reviu a prova, concordou e aumentou o conceito de Fábio. Milena, ao ver a situação, avisou Liane que gostaria de ter seu conceito aumentado, uma vez que também considerava inadequada a correção de sua atividade. A professora reviu a prova, mas discordou da solicitação, mantendo o conceito como estava. Ao final, chamou a atenção da aluna em voz alta, pois considerou que ela tentara se aproveitar da situação.

Depois de conversar com a mãe, chamei Milena para conhecer sua versão dos fatos; havia ficado chateada porque a professora não confiou nela, mas não estava preocupada com o conceito. Percebi que se sentiu extremamente injustiçada quando afirmou: *A professora não olhou a prova direito e disse que a do Fábio estava certa e a minha não, e depois... o problema foi ela gritar comigo, eu só estava querendo saber, não precisava ter gritado.* Liane concordou que não deveria ter gritado com a aluna e perguntou-me se deveria aumentar o conceito da criança, para resolvermos a situação a contento. Decidimos, então, que o conceito de Milena não seria modificado;



contudo, Liane contar-lhe-ia qual foi a sua avaliação em relação ao pedido que havia sido feito pela aluna.

### **O Ódio a quem tira PS**

A professora Lia procurou-me bastante preocupada, porque observou que, durante uma avaliação de problemas, Iara, do 4º ano, colou de Patrícia. Por isso, ficamos mais atentas às atitudes e produções de Iara.

Alguns meses depois, eu estava na sala de Iara quando a professora leu, em voz alta, textos produzidos pelos alunos, sendo cada leitura seguida de comentários. O objetivo era fornecer dicas para que todos pudessem reescrever seus textos. Apesar de em nenhum momento falarmos sobre conceitos ou notas, ao final da atividade, ouvi Iara dizer para Patrícia, em tom de brincadeira: *Eu te odeio porque você sempre tira PS.*

### **Reclassificação e Medo de Fracasso**

Durante a entrevista de ingresso na escola, observei que Valéria apresentava um desempenho diferenciado em relação a outras crianças que iriam cursar no 1º ano. Sua mãe não apenas sabia desse diferencial da filha, como prontamente solicitou a reclassificação da menina para o 2º ano.

Depois de uma cuidadosa avaliação, aceitamos a solicitação da família. Passados alguns dias, em que a aluna parecia adaptada ao segundo ano, Valéria chorou muito no horário de entrada e não queria despedir-se da mãe, que procurou acalmá-la e logo depois foi embora. Durante quase uma semana, a situação repetiu-se com maior ou menor dificuldade para a aluna.

Nesse período, conversei bastante com Valéria e pude perceber que ela considerava o 1º ano muito fácil e o 2º muito difícil e uma vez chegou a verbalizar: *E se eu não for muito bem no 2º ano?*

A partir dessas conversas, deduzi que a expectativa dos pais em relação à sua escolaridade era bastante grande. Conversei com a mãe, que repetiu uma frase dita por Valéria: *Eu tenho vergonha de entrar na classe; e se não souber tudo, as meninas vão gostar de mim?* Então, solicitei a ela que procurasse acalmar a filha, dizendo-lhe ter conquistado um sucesso considerável e que não precisaria ser a primeira da classe. Em poucos dias, Valéria recobrou a tranqüilidade e desde então vem apresentando excelente desempenho.

## A CONSTRUÇÃO DA VERGONHA NA ESCOLA

Em todos os casos, podemos notar que a interferência da avaliação escolar para a construção do “valor de si” dos alunos fica explicitada. Isabela, por exemplo, sentiu-se muito *diminuída* quando convocada para o reforço, e sua mãe solicitou que a escola propusesse outra forma de ajudá-la. Se retomarmos a descrição desse caso, poderemos observar que determinadas frases usadas pela mãe e pela aluna praticamente transformam a história numa charge, de tão exacerbados que aparecem os sentimentos dela em relação à situação experimentada: ... *chora bastante e afirma que é burra e incapaz de aprender qualquer coisa. ... minha professora não acha mais que eu sou burra.*

Mesmo numa análise pouco aprofundada, podemos afirmar que Isabela, assim como Everton, Milena, Iara e Valéria sentem-se envergonhados, ou ao menos reticentes, com seu desempenho escolar. O sentimento de vergonha aparece quando nos apresentamos aos olhos dos outros de uma forma diferente da que gostaríamos, ou seja, quando não gostamos do que estamos mostrando aos outros sobre nós. Em determinados momentos, esse sentimento pode desencadear movimentos pessoais de mudança, de transformação, de crescimento. Em outros, pode ter o efeito contrário: de estagnação, de retrocesso, de paralisação.

Se pensarmos na avaliação escolar, veremos que a vergonha sentida pelos alunos costuma impedi-los de qualquer movimento, gerando a diminuição do “valor de si” que, por sua vez, pode promover um baixo desempenho escolar.

Yves de La Taille (2002), em seu livro *Vergonha: a ferida moral*, apresenta uma conceituação do sentimento de vergonha que muito auxiliou na análise dos casos e no estabelecimento de relações entre esse sentimento e o desempenho dos alunos.

Para iniciarmos a apresentação dessa conceituação, retomemos Isabela, que apresenta uma auto-imagem bastante negativa: sente-se *burra* e acredita não ser capaz de aprender. A representação que Isabela construiu de si está ligada aos seus valores, às suas expectativas, às representações que ela construiu dos outros e às representações que outras pessoas construíram a respeito dela.

Essa representação não é inata, mas construída, e começa a ser esboçada concomitantemente com o início da construção da consciência de si. Segundo Piaget (apud La Taille, 2002), até os 18 meses há uma indiferenciação inicial entre o eu e o mundo e, portanto, entre eu e outrem. Isso gera uma não consciência das fronteiras que separam o próprio corpo do resto do universo.

Depois dessa idade, a criança começa a ser capaz de representar o real, é quando ela se reconhece no espelho e, posteriormente, numa fotografia. Com isso, inicia-se a construção da idéia de perceptibilidade: se eu me vejo, os outros também me vêem. Podemos dizer que *a tomada de consciência no nível da representação e a tomada de consciência de ser percebido por outrem são contemporâneos no desenvolvimento da criança* (La Taille, 2002, p. 58). Quando sente que é percebida pelo outro, a criança passa a preocupar-se com a própria imagem perante os olhos alheios. Essa preocupação é um dos fatores que promovem a construção da identidade, e com ela nasce também a vergonha, que interfere diretamente na consciência de si.

A identidade é o conjunto de representações de si (mas não necessariamente coerentes entre si) que são construídas como um conjunto de valores. Como afirma La Taille (2002):

*Quando uma pessoa pensa em si, quando representa-se para si mesma, todas as imagens que constrói estão intimamente associadas ao bem, ao mal, ao desejável, ao indesejável, ao certo ou ao errado, ao bonito ou ao feio, e assim por diante. Mesmo as formas aparentemente mais objetivas de se representar, como ser mulher ou homem, criança ou adulto, preto ou branco, casado ou solteiro etc., estão prenhes de valor. (p.61)*

Segundo Alfred Adler (apud La Taille, 2002), as representações de si são sempre valorativas, pois pressupõem um juízo de valor, uma comparação entre *o que se é* e *o que se deseja ser* e também entre *o que se é* e *o que os outros são*. O que eu enxergo nos outros, como eu os represento, ajudam-me a definir o que desejo ser. Pelo comportamento de Isabela, percebe-se que há um descompasso entre a representação que ela tem de si e o que deseja ser; no caso há uma grande distância entre o que é e o que deseja ser. E essa é uma das causas da vergonha.

Ter um bom desempenho escolar integra o rol de valores admirados por Isabela e pelas pessoas à sua volta, e o fato de ela não se considerar capaz de atuar, de modo a garantir isso, passa a ser sinônimo de fracasso, de inferiorização, de diminuição.

Como vimos, a consciência representativa de si é contemporânea da consciência da perceptibilidade (consciência de que somos vistos pelos outros). Dessa forma, podemos dizer que a consciência de si, como um valor, está relacionada ao juízo de outrem. Há um vínculo forte e necessário entre a representação de si e o juízo alheio e, mais do que isso, entre a representação e o juízo que acreditamos que os outros fazem de nós. Isso fica demonstrado quando Isabela diz: *Minha professora não acha mais que eu sou burra.*

Para compreendermos essa idéia, podemos considerar a seguinte premissa como verdadeira: em nenhum momento a professora falou claramente a Isabela que ela seria *burra*, ou que não teria condições de aprender os conteúdos escolares. Talvez tenha deixado isso implícito com gestos ou expressões muito sutis que assim foram compreendidos pela aluna. Depois da reunião com a mãe, é pouco provável que a professora tenha modificado a representação que tinha de Isabela. Assim, mesmo que ficasse mais atenta às mensagens não verbais que poderia passar à aluna, a professora não mudou seu conceito.

Nesse caso, a própria Isabela modificou a representação de si, baseada numa suposta representação feita por outrem; ou seja, quando a professora lhe disse acreditar em seu potencial e dispensá-la das aulas de reforço, Isabela supôs que a professora havia mudado a representação que tinha dela.

Já vimos que há dois fatores importantes na construção das representações de si: os juízos alheios – sejam eles reais ou construídos pelo próprio indivíduo – e as expectativas criadas por cada um. Há um terceiro fator, não menos relevante: os sucessos e fracassos objetivamente constatados.

Nas escolas, a constatação objetiva dos sucessos e fracassos pode acontecer de várias maneiras e, quando pensamos em desempenho escolar, parece óbvio remetermo-nos aos instrumentos de avaliação. Teoricamente, ao corrigir uma prova, o professor faz observações e comentários que deverão ser compreendidos como um retorno, ao aluno, sobre seu aprendizado de determinados conteúdos. Esses comentários poderão ser entendidos por eles como uma constatação objetiva de seu sucesso e de seu fracasso, ou como um juízo feito, exclusivamente, pelo professor.

O sentimento de vergonha tem em sua base duas configurações determinantes: a exposição e o sentimento de inferioridade. Este pode advir da simples exposição, do fato de sentir-se rebaixado por alguém (a humilhação), ou de compartilhar o próprio juízo negativo (real ou não) com outrem.

Observamos, com clareza, como se dá a humilhação quando analisamos o que aconteceu com Milena, no caso *Justiça e vergonha na correção da prova*. Num primeiro momento, sentiu-se lesada por supor perceber um erro da professora Liane que a teria prejudicado. Quando Liane afirmou, em voz alta, que ela realmente estava errada, Milena sentiu-se muito mal, pois não apenas percebeu que havia cometido um engano, como soube que seus colegas também tiveram conhecimento de seu erro; daí a humilhação. A própria aluna afirma isso: *O problema foi ela gritar comigo, eu só estava querendo saber, não precisava ter gritado*.

É bastante provável que a professora não tivesse a dimensão do que sua atitude poderia acarretar, não havia a intenção de humilhar a aluna. Contudo, nesta análise o foco é o que Milena sentiu e não o objetivo da professora.

Por acreditar que não teriam um bom desempenho nas provas, Everton, em *O medo da prova de Matemática*, e Iara, em *O ódio a quem tira PS*, tomaram as atitudes que consideraram adequadas para evitar um possível sentimento de vergonha; não realizar a prova de Matemática e colar numa prova. O mesmo aconteceu com Valéria, no caso *Reclassificação e medo de fracasso*: ao recusar-se a entrar na sala do 2º ano, imaginou poupar-se de eventuais dificuldades.

Há uma importante diferença entre os *tipos* de vergonha sentidos por Everton, Iara e Valéria, e por Milena. Enquanto os três primeiros ficaram envergonhados a partir do que imaginaram que iria acontecer, Milena sentiu-se constrangida por um fato ocorrido. A autora Elizabeth Harkot-de-La-Taille (apud La Taille, 2002) denomina esses sentimentos de vergonha prospectiva e de vergonha retrospectiva. Esta última refere-se a um real acontecimento, não se trata de uma premeditação, suposição, dedução ou imaginação, como ocorre na vergonha prospectiva.

A vergonha é um sentimento que pode determinar comportamentos. O medo de senti-la leva as pessoas a refletirem sobre qual a melhor atitude a ser tomada, e isso pode ser feito de modo a favorecer ou prejudicar o desenvolvimento individual. Podemos ver que Everton e Iara tentaram mascarar o problema ao invés de enfrentá-lo. Talvez tenham agido assim por se perceberem incapazes de confrontá-lo. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a auto-estima e a representação de si não lhes permitiram tomar uma atitude de mudança, e eles se mantiveram estagnados no problema, na dificuldade.

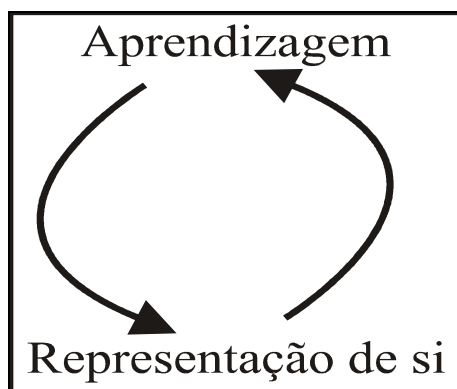
Por um lado, a vergonha pode estagnar o desenvolvimento das pessoas, por outro, temos uma tendência à auto-superação. Há uma motivação básica que nos leva a buscar auto-representações satisfatórias, e o homem busca identificar-se com valores vistos por ele como positivos. É o caso de Valéria, que, numa situação bem mais confortável que a de Isabela, consegue superar sua vergonha e atingir seu objetivo: manter um bom desempenho escolar. Como se vê, algumas vergonhas possibilitam mudanças positivas, contudo não é esse o sentimento que costumamos encontrar nas escolas.

Vimos que a construção do “valor de si” relaciona-se a alguns fatores: às expectativas pessoais, às representações que a própria pessoa constrói dos outros, às representações que os outros constroem a respeito da pessoa em questão, e aos sucessos e fracassos objetivamente

constatados. Se considerarmos a construção dessas representações como valorativas – porque impregnadas de juízos de valor – e nos lembrarmos que a aprendizagem dos conteúdos escolares é socialmente valorizada, podemos concluir que essa aprendizagem integra as expectativas pessoais. Além disso, os resultados de desempenho escolar podem ser compreendidos como sucessos e fracassos objetivamente constatados<sup>1</sup>. Dessa forma, o desempenho escolar é um dos fatores que influenciam a construção do “valor de si”.

Por outro lado, sabe-se que alunos com baixa auto-estima, cujo “valor de si” é construído baseado em características por eles consideradas negativas, têm muita dificuldade para a aprendizagem dos conteúdos escolares, o que acaba por confirmar a construção de um “valor de si” também negativo. Então, a relação entre a aprendizagem (dos conteúdos escolares) e a construção do “valor de si” pode ser representada por um movimento circular e muitas vezes ininterrupto, como mostra a figura abaixo.

**Figura 1: Aprendizagem/representação de si**



Fonte: Cortese, 2004.

A possibilidade de refletir – pelo desvelamento das conseqüências das práticas avaliativas – sobre muitas das relações estabelecidas na escola e a explicitação da relação apontada pela Figura 1, podem ser consideradas as principais contribuições da análise dos casos (primeira etapa da pesquisa), cujas reflexões e referências teóricas permearam a segunda etapa do trabalho.

---

<sup>1</sup> Esta afirmação será revista e aprofundada nas próximas páginas.

## OUTRAS FACES DA VERGONHA

Há muitos anos, a escola optou por especializar a atuação das professoras polivalentes para o 3º e o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Quando a pesquisa foi realizada, Margarida trabalhava com Língua Portuguesa, História e Geografia nas duas classes do 4º ano, e Carolina ensinava Matemática e Ciências, também para as duas turmas.

Um dos objetivos das entrevistas era averiguar a percepção dos alunos sobre o efeito das avaliações (seja em seu sentido mais restrito, de conceito, seja em contextos mais amplos, de relações interpessoais) para a construção do “valor de si”; desse modo, era preciso fazer agrupamentos os mais homogêneos possíveis, no que se refere ao desempenho dos estudantes. Para isso, solicitei às professoras que dividissem os alunos do 4º ano em três grupos, de acordo com o desempenho escolar.

Então, entrevistei seis grupos de crianças, nos quais havia de oito a doze alunos (fiz três entrevistas com cada classe do 4º ano). Cada um dos agrupamentos (das duas classes) recebeu uma nomeação para facilitar tanto a apresentação quanto a análise dos dados: Grupo 1 refere-se a alunos com bom desempenho escolar, que costumam apresentar PS (plenamente satisfatório) como conceito obtido nas provas. Os alunos do Grupo 2 apresentam desempenho considerado satisfatório e a maioria dos conceitos por eles obtidos é S (satisfatório). O Grupo 3 representa alunos com dificuldade para aprendizagem dos conteúdos escolares, cujo conceito predominante é NS (não satisfatório).

O roteiro das entrevistas foi elaborado em três versões, uma para cada Grupo (1, 2 e 3), o que foi necessário em razão das questões diretas sobre o desempenho escolar ou sobre como os alunos se sentem em relação ao processo de avaliação. Os roteiros foram organizados em três grandes temas: como entendem e definem a palavra avaliação e como a percebem no cotidiano escolar; como justificam as diferenças de seus desempenhos; quais as conseqüências – para os alunos – da avaliação escolar.

Ao conduzir as entrevistas, procurei problematizar as respostas das crianças de modo a levá-las a apresentar a própria opinião e não apenas responder o que supostamente seria mais adequado. Numa entrevista coletiva as vozes dos locutores presentes misturam-se entre si e também com as vozes internalizadas por cada um, assim não se tem clareza do que é individual. No entanto, é possível encontrar especificidades e contradições nas práticas discursivas de cada um dos grupos e de cada uma das crianças.

Ao final das entrevistas, e com todas as fitas transcritas, elaborei uma tabela com todos os diálogos, nas linhas coloquei as perguntas que fiz aos alunos e nas colunas as respostas. Com essa tabela pronta, foi possível concluir que o material coletado é bastante rico e sugere inúmeras reflexões.

Depois de algumas leituras da tabela, percebi a possibilidade de classificar as respostas das crianças em sete grupos, que também podem ser considerados ângulos da avaliação escolar. Em um deles, que será aqui apresentado, vemos como os alunos percebem a relação entre a construção da vergonha e do “valor de si” e as diferentes situações vividas no cotidiano escolar.

Ao elaborar o roteiro das entrevistas não fiz perguntas em que os alunos, diretamente, devessem falar sobre a vergonha como consequência das práticas avaliativas cotidianas. No entanto, as análises dos casos levaram-me a estabelecer intrínseca relação entre a construção do “valor de si” – daí o aparecimento da vergonha – e o desempenho escolar. Em razão disso, as questões elaboradas para a entrevista estavam impregnadas dessa idéia.

A observação dos dados mostrou que a vergonha surge com freqüência no cotidiano escolar – em virtude das relações entre alunos e alunos e entre alunos e professores – e foi possível identificar três situações principais em que os alunos se sentem envergonhados: ao receber as provas com seus conceitos avaliativos, ao ouvir os comentários feitos pelas educadoras e ao fazer perguntas em voz alta. Além disso, outras ocorrências possibilitam o surgimento da vergonha.

### **Recebendo as Provas**

Os dados coletados sugerem que os entrevistados vivem dois grandes momentos de tensão, no que se refere diretamente à utilização das provas como instrumento de avaliação do desempenho. O primeiro é aquele em que os alunos fazem a prova; nessa ocasião são obrigados a responder perguntas por escrito, individualmente e sem contar com a ajuda da professora – situação pouco usual no cotidiano escolar, ou seja, só ocorre durante as provas. O segundo, e talvez mais tenso, é aquele em que as crianças recebem a prova já corrigida. Edu e Alex, do Grupo 3, dizem que até Daniele – considerada por todos a *melhor aluna da classe* – fica receosa nessa situação.



### **Grupo 3**

Edu: *Que nem a Daniele, quando a professora vai entregar a prova, ela fica: Oh! Oh! Oh!...*

Alex: *E quando tira PS ela fica: Há! Há! Há!*

Nessa hora, além de se depararem com a avaliação da professora e com a verificação do quanto sabem, os alunos temem sentir-se expostos; temem que os colegas descubram o quanto sabem e qual o conceito obtido, e esse sentimento é comum a todos os entrevistados. Segundo eles, as professoras não devolvem as provas em ordem de nota nem falam em voz alta o conceito de cada um; ainda assim, é possível que os colegas vejam o resultado final. Apesar do cuidado das professoras, o medo da exposição é tanto que os alunos inventam formas para se defender dos olhares alheios, como enfatizou Gabriel.

### **Grupo 2**

Artur: *Sempre que a professora chama a gente, a gente fica com medo de tirar um NS...*

Pesquisadora: *Como assim?*

Artur: *Quando ela está entregando a prova e fala nosso nome.*

Pesquisadora: *... E quando ela está entregando a prova ela entrega de um jeito diferente para quem tirou PS ou NS?*

Muitos: *Não!*

Artur: *A Carol nem deixa comemorar, ela fala para quem quiser comemorar sair...*

Priscila: *É, se você comemora, quem tira nota baixa fica magoado.*

Gabriel: *Eu sempre faço assim [fazendo um gesto de vencedor], porque senão todo mundo vai saber a nota que eu tirei, mesmo que seja NS.*

### **Os Comentários**

Apesar de as professoras não divulgarem os resultados obtidos por seus alunos no momento em que entregam as provas e tentarem ser discretas, as crianças temem que observações posteriores possam demonstrar o quanto sabem. Segundo os entrevistados, Margarida costuma comentar os resultados obtidos por eles de forma implícita, porém, suficientemente clara para que todos entendam de quem ela está falando. A possibilidade de sentirem-se expostos causa grande tensão nos alunos, mesmo naqueles que são respeitados por seus conhecimentos escolares.

## Grupo 1

Ísis: Teve um dia, num erro de ortografia da Jade, que ela não entendeu, daí a Margarida falava o tempo assim: “ ... né, Jade? ... né, Jade?”

Helena: Teve um dia que eu coloquei uma resposta totalmente errada e ela ficou falando... foi péssimo. É sempre bom que ela não fale, mas, às vezes, quando uma pessoa pode sair do reforço, ela fala: “Está melhorando”... e aí todo mundo bate palma. [...]

Patrícia: Uma vez tinha uma prova da Margarida que tinha que pintar o mais novo Estado do Brasil, aí eu não sabia e pintei o Sergipe. Na correção, a Margarida falou que uma pessoa tinha pintado o Sergipe, aí eu fui abaixando, abaixando, porque morro de vergonha de ela falar alto.

Jade: Outro dia ela falou na frente da classe inteira que eu tinha escrito errado: era Berenice, eu escrevi Becenire, aí todo mundo olhou para mim e riu da minha cara...

Pesquisadora: Quer dizer então, que pior do que ir mal na prova é ouvir os comentários da professora?

Helena: Na prova do Tocantins [referindo-se ao mais novo Estado brasileiro] eu também errei e fiquei com medo de alguém descobrir, porque se uma pessoa descobre ela vai contando e, de repente, a classe toda olha para você.

No trecho abaixo, vê-se que o receio da possibilidade de exposição é tanto que as crianças do Grupo 1 mostraram-se incomodadas com o fato de as professoras terem contado que um aluno estava doente.

## Grupo 1

Daniel: A Margarida falou para todo mundo que o Nando está com caxumba... quando ele voltar vai ficar todo mundo dizendo: Ai, ele teve caxumba...

Pesquisadora: Por quê?

Daniel: Porque é ruim, pode passar para os outros...

Pesquisadora: Quando o Nando retornar à escola não haverá mais risco de alguém pegar caxumba dele, esse risco já vai ter passado...

Daniel: Mas é como sapinho, piolho, é ruim ficarem falando.

Léo: Ai, credo! Quem está com caxumba?

Entre as crianças do Grupo 2 o temor é o mesmo, e segundo elas a pior coisa que poderia acontecer é a professora falar alto, para todo mundo ouvir. Os alunos do Grupo 3 não explicitaram que se sentem constrangidos com a possibilidade de as professoras comentarem suas dificuldades em voz alta, o que não significa que isso não os incomode, ao contrário.

Tendo como ponto de partida os dados, as análises já apresentadas e minha experiência como coordenadora da escola, parece-me que há duas razões contraditórias, porém não excludentes, para o silêncio dos membros

do Grupo 3. Por um lado, as professoras procuram poupá-los de comentários, buscando não enfatizar a construção de um “valor de si negativo”; conforme explicitou Daniele, do Grupo 1, ao dizer que Margarida mostrava-se mais incomodada com um aluno cujo rendimento diminuiu do que com uma criança que freqüentemente apresenta desempenho considerado insatisfatório. Por outro lado, para esses alunos, a exposição de suas dificuldades é tão comum que os possíveis comentários das professoras aparecem como mais um momento em que se sentem diminuídos em relação aos colegas.

### **Por que os Alunos não Perguntam Quando têm Dúvidas?**

Receber as provas corrigidas e ouvir os comentários das professoras são momentos de tensão diretamente relacionados às práticas avaliativas, contudo, no cotidiano escolar, os alunos enxergam várias outras situações em que se sentem expostos e avaliados, nesse caso não apenas pelas professoras, mas especialmente pelos colegas. Esta avaliação aparece como um dos principais e mais freqüentes pontos de impacto no que se refere às relações estabelecidas na escola. Em razão disso, na sala de aula, é preciso minimizar a possibilidade de exposição, tomando-se muito cuidado com o que é falado e perguntado.

Quando perguntei às crianças por que alguns alunos tinham desempenho escolar melhor do que outros, elas listaram diferenças de atitude; uma delas – que pode garantir bons resultados – é perguntar quando se tem dúvida, conforme as indicações das professoras. Porém, ao fazer uma pergunta, o aluno demonstra seu desconhecimento sobre o assunto, manifesta sua incapacidade, sente-se exposto.

Daniele e Helena mostraram que, mesmo consideradas boas alunas, evitam fazer isso. A estratégia desenvolvida por elas é anotar a dúvida e perguntar em casa: num lugar seguro, sem que os colegas descubram seu desconhecimento. Segundo as meninas, nesse caso, a atitude das professoras perante as dúvidas importa pouco, pois o que está em jogo é a avaliação dos colegas, como nos mostra Helena:

#### **Grupo 1**

*Pesquisadora: Então, é mais fácil perguntar em casa do que na escola?*

*Helena: É, porque na frente de todo mundo... às vezes, a pessoa fala assim: Ah! Você não entendeu, isso é muito fácil, você que não presta atenção na aula. E você presta atenção na aula! Agora chegar para a mãe e falar o que é adjetivo... Ela vai falar assim: Você não sabe? Aí, você responde: sei, mas esqueci. Na sala de aula*

*não dá para falar que esqueceu, eles já vão falando que você não sabe nada, que não presta atenção na aula.*

*Pesquisadora: Faz diferença perguntar na aula da Margarida ou da Carolina?*

*Helena: Não, porque a classe é a mesma.*

Vitor, também do Grupo 1, mostra utilizar-se da mesma estratégia das meninas e, além disso, na sala de aula, costuma fazer perguntas retóricas que mostrem seu conhecimento.

### **Grupo 1**

*Vitor: Na escola, quando eu não entendo, eu anoto, mas não fico perguntando...*

*Pesquisadora: E por que você não pergunta?*

*Vitor: Ué, porque não precisa.*

*Pesquisadora: Mas você disse que não entendia e anotava...*

*Vitor: Mas eu sempre entendo! [...]*

*Pesquisadora: Dá vergonha de perguntar tanto na aula da Carol quanto na da Margarida?*

*Vários: Sim!!*

*Vitor: Eu não tenho vergonha, nunca... eu só pergunto para ter certeza... escola é fácil, eu sempre sei.*

Posso resumir as sensações de praticamente todos os entrevistados com a frase dita por Roberta:

### **Grupo 1**

*Roberta: Eu tenho um pouco de vergonha de perguntar, e a Margarida falar assim: procure no seu caderno, mocinha! E, depois, quando eu estiver mais precisando de alguém é como se fossem achar meu ponto baixo para falar... as pessoas pensam que a gente é incompetente, não sabe. Na hora que essa pessoa está com uma dúvida ela também deve pensar que se faz isso com os colegas deve acontecer com ela, então, fica quieta, [fica] com a dúvida... A maioria das vezes vão mal, porque têm medo de tirar a dúvida...*

Os alunos do Grupo 2 também disseram evitar fazer perguntas em voz alta, mas não foram tão enfáticos quanto os do Grupo 1, apesar de apresentarem as mesmas justificativas. No Grupo 3 algumas crianças consideraram “mais correto” perguntar em voz alta, o que não significa que se sintam à vontade para isso; ao contrário, acreditam que essa atitude faz parte do comportamento esperado pelas professoras.

### **Grupo 3**

*Pesquisadora: E o que é pior: perguntar alto alguma coisa – seja para a Carolina, seja para a Margarida – ou ir à mesa da professora?*

*Alguns: Alto!*

*Pesquisadora: Quem prefere perguntar alto levanta a mão. [Vários levantaram a mão.]*

*Pesquisadora: Por que alguns alunos preferem perguntar alto?*

*Gabi: Porque se a gente vai à mesa da Carolina ela fala assim: Por que você não fala do seu lugar? Ela nunca falou isso, mas ela pode. [...]*

*Ana: Sabe por quê? Quando eu vou à mesa dela é melhor, porque ela não vai falar para eu voltar e falar alto. E se ela percebe que tem muita gente perguntando isso, ela fala alto...*

*Pesquisadora: Não dá mais vergonha perguntar alto?*

*Vários: Sim/Não. [...]*

*Gabi: Quem tira muito NS não pergunta muita coisa para a Carol, porque não pergunta, não tira a dúvida, mesmo... Que nem, assim... eu pergunto, se eu tiver dúvida eu pergunto...*

### **Outras Situações em que a Vergonha pode Surgir**

A partir das respostas do trecho acima, pode-se verificar que, entre as crianças do Grupo 3, há uma exacerbada intenção de fazer o que supostamente é esperado delas; Gabi deixa isso bastante claro quando diz que não deve ir à mesa da professora para perguntar-lhe algo, pois ela pode solicitar ao aluno que faça a pergunta em voz alta, mesmo que isso nunca tenha acontecido. Ana discorda dessa posição da colega e afirma, como os membros dos Grupos 1 e 2, que prefere não expor seu desconhecimento.

Além das três situações já apontadas – a devolução das provas, os comentários das professoras e a possibilidade de fazer perguntas em voz alta – os entrevistados identificam outros momentos, no cotidiano escolar, em que se sentem envergonhados, seja em razão de uma intervenção da professora ou não. Às vezes, o simples fato de a classe tornar-se silenciosa num momento em que alguém conversa com o colega pode causar constrangimento, como disse Jade.

### **Grupo 1**

*Jade: Ontem... quando o Paulo estava falando comigo, fez o maior silêncio, aí a classe toda estava olhando para mim, é horrível!*

Alguns meninos do Grupo 1 afirmam que a possibilidade de levar uma bronca da professora parece-lhes bastante ruim, não por suas conseqüências, mas pelo fato de acontecer na frente dos colegas.

### **Grupo 3**

Pesquisadora: *E o que é pior, dar bronca e não punir ou punir e não dar bronca?*  
Vitor: *Dar bronca é o pior...*  
Daniel: *Quando você faz uma coisa errada, você sabe que aquilo é errado, se a pessoa não pune, você continua fazendo aquela coisa...*  
Vitor: *Desse jeito, é pior levar bronca e não ser punido, porque bronca passa.*  
Marcelo: *Mas a bronca é na frente de todo mundo...*  
Daniel: *E quando pune, é só combinado da professora.*  
Pesquisadora: *É pior levar uma bronca alto, ou ter uma punição que ninguém sabe que levou?*  
Daniel: *É bem pior a bronca... a professora te chama num cantinho e te pune.*  
Pesquisadora: *E qual a diferença?*  
Daniel: *Dá vergonha.*  
Vitor: *Eu não sinto muita vergonha porque todo mundo já tomou bronca...*  
Léo: *E daí, dá vergonha do mesmo jeito...*

Segundo Tiago e outros integrantes do Grupo 3, a escola é o lugar em que o fato de errar, de não saber, torna-se mais vergonhoso em virtude dos comentários dos colegas.

### **Grupo 3**

Tiago: *Na escola é pior [errar] porque dá mais vergonha...*  
Pesquisadora: *O Tiago falou que errar na escola é pior porque dá mais vergonha, vocês concordam?*  
Vários: *É.*  
Paulo: *Os amigos ficam comentando...*  
Ana: *Eles ficam falando que você é "milba"...*  
Pesquisadora: *O que é "milba"?*  
Daniel: *É um quadro... um jogo de computador, é um homenzinho burrão, meio bobo...*

Com esse diálogo podemos perceber que na escola, um espaço institucional de aprendizagem, os alunos não se sentem autorizados a cometer erros. Essa instituição deveria tratar o erro como parte intrínseca do processo de aprendizagem – e é provável que muitos professores procurem fazer isso, incluindo-se aí as educadoras dos alunos entrevistados –, contudo, as relações que nela se estabelecem dificultam às

crianças a percepção desse movimento, o que aparece é a busca pela excelência, na qual a competição é ingrediente fundamental.

Se considerarmos a avaliação dos colegas como um dos componentes incluídos na construção do “valor de si” – no que tange aos olhares judicativos alheios – veremos a importância desse olhar para as crianças. Nesse caso, há uma diferença considerável entre o papel exercido pelo olhar do professor e pelo olhar do colega para a construção do “valor de si”. Enquanto o primeiro refere-se a uma avaliação vinda de alguém hierarquicamente superior, mais experiente e que, efetivamente, tem a função de ensinar e de avaliar, o segundo relaciona-se ao olhar de uma pessoa que, teoricamente, apresenta as mesmas condições e que ocupa o mesmo lugar de quem está sendo avaliado.

Por isso, é possível que, para muitas crianças, o julgamento negativo dos colegas tenha um “peso” bem maior do que o do professor, pois eles seriam desvalorizados por alguém que teria a mesma condição, o mesmo “tamanho” e, de alguma forma, estaria competindo com ele. Nesse caso, vale ressaltar que tanto o julgamento do educador quanto suas atitudes na sala de aula podem influenciar a avaliação que as crianças fazem de seus colegas.

### **Vergonha e Aprendizagem**

As práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores – e pelas instituições – refletem os percursos vividos por esses profissionais; seus valores, seus desejos e suas frustrações, além de aspectos culturais e sociais da comunidade em que vivem. Se considerarmos as relações estabelecidas com os alunos, esse processo torna-se bem mais complexo, pois as experiências de cada um determinarão os significados produzidos. Assim, ao mesmo tempo em que as práticas avaliativas determinam as relações humanas que se estabelecem na escola, também são por elas determinadas.

Vimos que uma das conseqüências desse percurso de mão dupla é o desenvolvimento da sensação de exposição e, conseqüentemente, do sentimento de vergonha. Pela quantidade de vezes que esse sentimento foi lembrado durante a entrevista, é possível estabelecer uma forte ligação entre as relações humanas experimentadas na escola e o desenvolvimento da vergonha.

Os olhares e os juízos alheios desempenham papel fundamental na construção dos valores associados à representação de si, apesar de não serem os únicos fatores determinantes, nas palavras de La Taille (2002): ... *trata-se de um embate entre as imagens que o indivíduo tem de si e olhares*

*judicativos alheios* (p. 71). Os sucessos e fracassos objetivamente constatados e as avaliações que as pessoas fazem de si próprias, em função de expectativas criadas por elas mesmas, a partir de uma determinada configuração social e cultural, são outros fatores determinantes para a construção da representação de si.

A vergonha, por sua vez, desenvolve-se no ponto de encontro de dois fatores passionais: a exposição aliada à inferioridade, e ela não decorre apenas do fato de ser julgado por alguém, mas do julgar a si próprio, ou seja, esse sentimento depende do auto-juízo. Assim, é possível sentir vergonha sozinho, pois a pessoa está exposta às suas expectativas.

Gabriel, do Grupo 2, disse que ao receber as provas não é permitido comentar os resultados com os colegas; apesar disso, ele costuma fazer sinal de vitória (levantando os braços e apertando as mãos) ao recebê-las para que as outras crianças imaginem que o resultado por ele obtido foi bom, mesmo que isso não condiga com a realidade. Nesse caso, vemos que o produto do aluno não está exposto, mas ele sente vergonha mesmo assim, uma vez que compartilha determinados valores com os colegas e sente necessidade de ter um bom conceito. É bastante provável que se Gabriel recebesse o resultado de uma prova em casa também se sentisse envergonhado, caso não apresentasse o desempenho que desejasse.

Situação bastante diferente é sentida quando as professoras comentam os resultados dos alunos ou mesmo quando fazem observações sobre seus processos de aprendizagem. Dependendo da forma como isso é feito e dos valores construídos pelo grupo, é possível que a vergonha associe-se à humilhação. Patrícia, do Grupo 1, contou que um dia quando a professora Margarida começou a fazer comentários sobre uma prova – em que ela havia cometido alguns erros – sentiu-se tão temerosa com a possibilidade de ser humilhada que foi *abaixando*, apesar de a professora não a expor diretamente.

A humilhação é uma forma de violência de um sujeito para outro. Segundo Yves de La Taille (2002), a vergonha e a humilhação têm em comum a pressuposição do desenvolvimento dos sentimentos de inferioridade e de exposição, mesmo que no caso da vergonha essa sensação possa acontecer apenas internamente. Por outro lado, para o desenvolvimento da vergonha, tanto os observadores quanto o observado partilham a (suposta) imagem negativa imposta, e na humilhação essa imagem pode não ser compartilhada pela pessoa que a sofre; em outras palavras: uma pessoa pode sentir-se humilhada independentemente da imagem que construiu a respeito de si mesma.

No caso vivido por Patrícia o que nos importa do sentimento de humilhação é o fato de se tratar de uma forma de violência de uma pessoa



para outra. O desencadeamento desse sentimento é freqüente no cotidiano escolar, pois os alunos sentem-se constantemente expostos, e a avaliação — formal e informal — está sempre presente. De modo geral, os professores não têm a intenção de humilhar seus alunos, mas acabam fazendo isso ao cobrar deles a adequação a um padrão de excelência almejado por todos e conquistado por alguns.

Para La Taille (2002), a palavra vergonha pode ter um sentido positivo e outro negativo; trata-se de um sentimento relacionado ao parecer — ser para o outro —, mas também se refere ao ser no sentido de representação de si, de identidade. Dessa forma, para que a vergonha se instale é preciso que o parecer seja expressão do ser — de sua identidade, das representações de si construídas pela pessoa.

Assim, a vergonha pode ter sentido positivo quando se refere ao ser, pois quem sente vergonha julga-se de forma negativa, porém mostra legitimar os valores dos quais decorre esse juízo negativo. Para a Psicologia o sentir vergonha — no sentido de julgar-se negativamente — é prova de adesão a um sistema de valores. Por exemplo, alunos que se envergonham de cometer erros nas provas valorizam a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Como coordenadora da escola pesquisada, já ouvi professores comentando — e concordei com eles — sobre a dificuldade de trabalhar com alunos que não se sentem constrangidos de não fazer as lições de casa, ou de não participar das aulas: *Ele não tem a menor vergonha, não traz e pronto...; Ele não fica nem um pouco constrangido de entregar a prova em branco, parece que nada o abala....* Quando o professor fala assim, está expressando a dificuldade que sente em inculcar no aluno valores que, num primeiro momento, aparentemente, não fazem parte de seu repertório<sup>2</sup>.

O sentido negativo da vergonha decorre de um autojuízo negativo, se as ações (no caso da pesquisa, o desempenho escolar) forem contraditórias aos valores presentes no conjunto de representações de si. Entre os cinquenta e sete alunos entrevistados tive a impressão de que todos compartilham com as professoras, com a escola e com as famílias valores relacionados à aprendizagem de conteúdos escolares, assim suas vergonhas refletem tanto a preocupação em manter um bom desempenho quanto o medo de não conseguir fazer isso.

---

<sup>2</sup> É importante esclarecer que o fato de um aluno não parecer abalado com seu desempenho, ou com suas atitudes, nem sempre significa que ele não compartilhe dos valores almeçados e cobrados pela escola. Muitas vezes, as crianças esforçam-se para não se mostrarem constrangidas como uma forma de defender-se da situação e/ou dos olhares judicativos alheios.

Para o desenvolvimento da vergonha não há necessidade de uma exposição real, uma pessoa pode sentir vergonha sozinha, desde que sua representação de si, suas expectativas, seu autojuízo a façam sentir-se inferiorizada em determinada situação.

Nas entrevistas, a vergonha prospectiva – que se antecipa à hipotética ação – aparece com bastante força quando os alunos comentam sobre a dificuldade que sentem em fazer perguntas em voz alta, pois a exposição do desconhecimento pode causar máculas na boa imagem conquistada, no caso de alunos do Grupo 1 e algumas crianças do Grupo 2, ou confirmar a inferioridade, para os demais.

Como os alunos procuram manter uma boa imagem, as possíveis reações às ações precisam ser antecipadas, e isso tanto para os educadores quanto para os alunos. De alguma forma, o medo da vergonha prospectiva influi na regência das relações humanas que se estabelecem na escola.

Vimos que a representação de si é composta por alguns fatores, entre eles os sucessos e fracassos objetivamente constatados. Junto a isso, sabe-se que na escola a constatação de sucessos e fracassos não é totalmente objetiva, pois parte, sempre, de juízos feitos por pessoas. Os professores procuram desenvolver critérios objetivos de avaliação e pautam-se neles para definir o conceito que deverá representar o desempenho de determinado aluno durante certo período; porém, as relações estabelecidas com os alunos e as expectativas de cada educador influenciam tanto a análise dos instrumentos de avaliação quanto a elaboração dos critérios.

Por outro lado, os olhares alheios apresentam-se como mais ou menos significativos, dependendo da avaliação que a pessoa em questão faz de quem a observa. Em outras palavras, se não valorizo meu observador também não me sentirei inferiorizada por suas observações, assim o peso dos olhares alheios constitui-se, como maior ou menor, de acordo com o compartilhamento de determinados valores; então, nem todos os olhares alheios promovem vergonha.

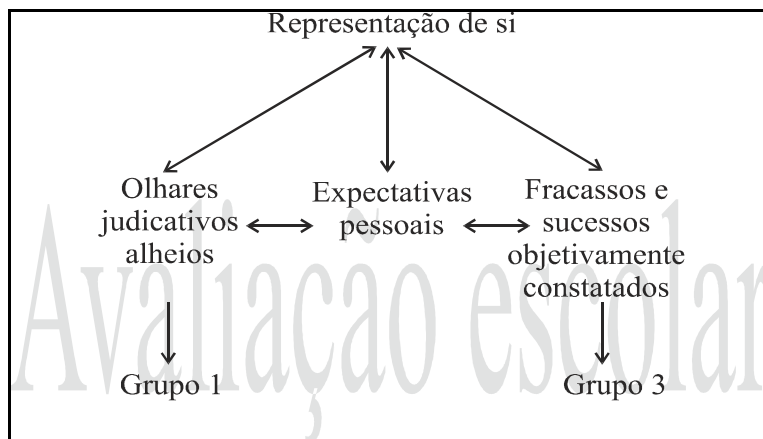
De acordo com os dados coletados, alunos do Grupo 1 (bom desempenho) percebem a subjetividade presente nas avaliações elaboradas pelas professoras. De alguma forma, eles sabem que suas avaliações relacionam-se às experiências vividas por elas e às suas expectativas como pessoas e não necessariamente como educadoras. Essas crianças valorizam as professoras e compartilham com elas muitos dos valores que circulam na escola, ou seja, os olhares delas se fazem presentes na construção da representação de si dos alunos e referem-se aos olhares judicativos alheios.

Para muitos alunos do Grupo 3, a avaliação que acontece na escola aparece como um dado objetivo, eles não conseguem perceber a subjetividade presente na avaliação escolar. Os comentários das

professoras são sentidos como fracassos objetivamente constatados e não como componentes dos olhares judicativos alheios. Nesse sentido, para esses alunos os olhares das educadoras (e até dos colegas) estão presentes na construção da representação de si, referindo-se aos sucessos e fracassos objetivamente constatados.

Em outras palavras: vimos que segundo Yves de La Taille (2002), a representação de si é composta por três fatores: os olhares judicativos alheios, as expectativas pessoais e os fracassos e sucessos objetivamente constatados; assim, os alunos do Grupo 1 sentem a avaliação escolar como se fossem os olhares judicativos alheios, enquanto alunos do Grupo 3 a relacionam com fracassos e sucessos objetivamente constatados. Essa diferenciação entre os sentidos produzidos por alunos dos Grupos 1 e 3 pode ser melhor explicitada pela Figura 2, criada a partir da proposição de Yves de La Taille.

**Figura 2: Olhares judicativos alheios ou sucessos e fracassos objetivamente constatados?**



Fonte: Cortese, 2004.

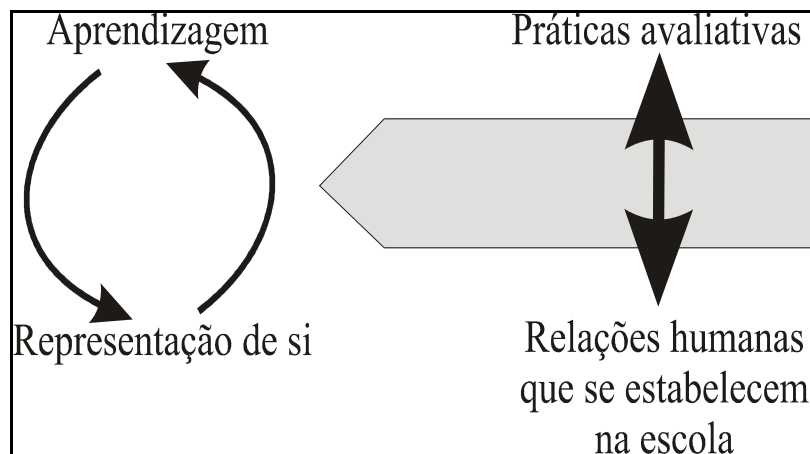
A partir dessa figura, pode-se inferir que os olhares das professoras e dos colegas são modalizados pelos alunos do Grupo 1, pois podem tornar-se menos importantes para a construção das representações de si à medida que passam a ser menos valorizados. Para os alunos do Grupo 3 não há modalização possível, pois trata-se de fracassos objetivamente constatados. Nesse sentido, o peso da avaliação escolar para alunos do Grupo 3 torna-se bem maior do que para alunos do Grupo 1.

Nas páginas anteriores, explicitarei haver uma forte relação entre o desenvolvimento do “valor de si”, que é consequência direta da construção da representação de si, e a aprendizagem dos conteúdos escolares. Agora, posso ampliar essa relação, dizendo que a esse movimento estão relacionadas as práticas avaliativas e, conseqüentemente, as relações humanas que se estabelecem na escola. Essas relações também podem interferir na construção da representação de si, uma vez que revelam os olhares judicativos alheios – ou os sucessos e fracassos objetivamente constatados, no caso de alguns alunos do Grupo 3. A vergonha aparece, no cotidiano escolar, como uma consequência desses olhares e, portanto, pode interferir, indiretamente, na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Vejamos, com gráficos, como se dão as relações propostas no parágrafo anterior: a Figura 1 (p. 108), explicitou haver uma forte e cíclica relação entre a construção da representação de si e a aprendizagem dos conteúdos escolares. Com as entrevistas, pode-se entender que, segundo os sentidos produzidos pelos alunos, as práticas avaliativas, de alguma forma, representam as relações humanas que se estabelecem na escola, sendo o contrário também observado.

O movimento cíclico entre a aprendizagem e a representação de si é influenciado pelas práticas avaliativas/relações humanas que se estabelecem na escola, como mostra a Figura 3.

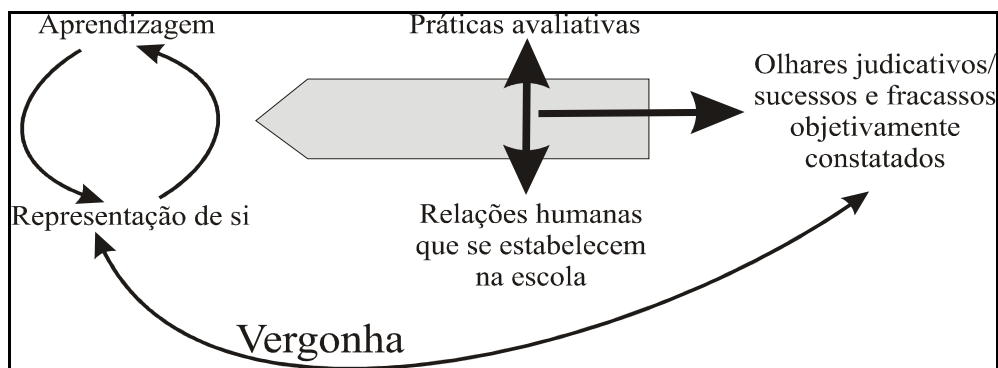
**Figura 3: Práticas avaliativas e aprendizagens**



Fonte: Cortese, 2004.

Essas práticas avaliativas/relações humanas que se estabelecem na escola representam os olhares judicativos alheios, ou os sucessos e fracassos objetivamente constatados — componentes indissociáveis da representação de si. A relação entre esses componentes e a construção do “valor de si” pode ser um dos detonadores do sentimento de vergonha. A Figura 4 objetiva apontar como se dá essa complexa relação entre as práticas avaliativas e o surgimento da vergonha.

**Figura 4: Vergonha e aprendizagem**



Fonte: Cortese, 2004.

Conseqüentemente, práticas avaliativas/relações humanas que visam expor os alunos, promovendo o surgimento da vergonha – mesmo que intencionalmente o objetivo seja apenas manter o controle da classe – podem influir na aprendizagem dos conteúdos escolares. Em outras palavras: as representações construídas pelos professores e pelos colegas sobre cada um dos alunos podem influenciar a aprendizagem dessas crianças.

Os sentidos atribuídos à avaliação são inúmeros e relacionam-se à posição da pessoa que os produz, e a escola é uma das instituições em que ela aparece com muita força, pois é formalizada e parte intrínseca de seu cotidiano. A maioria das pesquisas sobre esse tema traz reflexões a respeito dos sistemas de avaliação e suas conseqüências práticas para os estudantes, enfatizando a relação professor-aluno; contudo, não encontrei nenhuma publicação que indicasse os sentidos produzidos por alunos do Ensino Fundamental regular. Os sentidos por eles produzidos e aqui apresentados referem-se às relações estabelecidas na escola, e em nenhum momento problematizam o sistema de avaliação.

Quando iniciei a pesquisa, o mote era avaliação, mas, ao analisar os casos, encontrei conflitos emergentes das relações estabelecidas na escola, e o mesmo aconteceu com os dados coletados com as entrevistas. Ou seja, parece-me impossível pensar a avaliação escolar sem levar em conta os valores, desejos e expectativas das pessoas envolvidas.

Em muitas escolas, os professores debatem o sistema de avaliação procurando definir se os conceitos ou as notas são os mais adequados para demonstrar o desempenho dos alunos; além disso, há uma enorme busca pelo estabelecimento de critérios objetivos e comuns para a avaliação. Essas ações são essenciais e devem ser valorizadas; todavia, é preciso que com elas haja um esforço para compreender como se dão as relações entre educadores e educandos e entre alunos e alunos.

É preciso que os professores saibam identificar, em suas práticas, as origens de seus discursos, pois assim terão condições de rever suas práticas. Além disso, é necessário reconhecer os sentimentos, as emoções e sensações que permeiam as relações estabelecidas com o aluno, pois esse desvelamento possibilita ao educador re-significar suas representações sobre seus alunos e, com isso, modificar sua prática perante aquela criança, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

A grande diversidade de origens culturais, sociais, psíquicas e afetivas presentes nas salas de aula obriga professores e alunos a conviver com diferentes expectativas. Essas diferenças podem ser bastante saudáveis, se professores e alunos conseguirem compreender suas origens, não para minimizá-las, mas para respeitá-las, valorizando-as como indispensáveis para a construção e reconstrução de significados sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.99, p. 16-20, nov. 1996.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 51-64, jul. 2001.

AZANHA, José Mario Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8.ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

CORTESE, Beatriz Pedro. *O Que dizem os alunos sobre avaliação*. São Paulo, 2004. Dissertação (mestr.) Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação.

DAMATTA, Roberto. *Ensaio de antropologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. *Espaços da linguagem da educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

FRANCO, Maria Laura Barbosa et al. Mesa-redonda: avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.74, p. 62-79, ago. 1990.

FREITAS, Luiz Carlos de (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. *Questões de avaliação educacional*. São Paulo: Komedi, 2003.

GALVÃO, Izabel. *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.10, p. 67-80, jul./dez. 1994.

\_\_\_\_\_. *A Construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Plano, 2002.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. Ação moral e estereótipos culturais. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.114, p. 89-119, nov. 2001.

\_\_\_\_\_. *Vergonha: a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Jean Piaget*. São Paulo: ATTA, Mídia e Educação. Vídeo. (Coleção Grandes Educadores)

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento moral: princípios, sentimentos, valores*. São Paulo: ATTA, Mídia e Educação. Vídeo. (Série Encontros)

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia (orgs.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papyrus, 1992. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico)

MACEDO, Lino de (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação)

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.96, p. 15-23, fev. 1996.



PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações (movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência)*. São Paulo, 1993. Tese (Livre Docência em Didática). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada.

\_\_\_\_\_. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.93, p. 32-39, maio 1995.

\_\_\_\_\_. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, Myrian (org.). *USP Fala sobre Educação*. São Paulo: FEUSP, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o pensamento da criança*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PINHEIRO, Odette de G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa. *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

\_\_\_\_\_. O Significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. *Pro-Posições*. São Paulo, v.9, n.3 (27), p.84-93, nov. 1998.

\_\_\_\_\_. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Myrian (org.). *USP Fala Sobre Educação*. São Paulo: FEUSP, 2002.

SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. Novos estudos em avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.19, p. 77-169, jan./jun. 1999.

Recebido em: setembro 2005

Aprovado para publicação em: abril 2006