



Outros modos de pensar sobre as práticas na Avaliação em Matemática

Jader Leonardo Rodrigues Della Flora¹
Josaine de Moura²

Resumo: *O presente artigo apresenta um breve recorte dos resultados parciais de uma investigação que vem sendo desenvolvida em um curso de pós-graduação, na modalidade Mestrado Profissional. A pesquisa filia-se a uma perspectiva pós-estruturalista e tem como objetivo propor um outro olhar em relação à Avaliação em Matemática. Assim, por meio da investigação, busca-se oportunizar aos professores de Matemática da Educação Básica outra(s) maneira(s) de pensar e atribuir sentido(s) aos processos de Avaliação. No decorrer do artigo, são mencionados de forma breve alguns estudos de Michel Foucault e também de seus comentadores, com o objetivo de ilustrar a ideia de regimes de verdade. Além disso, ao propor algumas discussões sobre os processos de Avaliação, neste artigo, buscou-se trazer à visibilidade contribuições da filósofa pós-estruturalista Júlia Kristeva, em especial, no que se refere aos estudos da autora quanto à noção de signo e a multiplicidade de práticas significantes. Por fim, são apresentadas algumas pistas sobre os modos pelos quais pretende-se estudar algumas possibilidades, para assim viabilizar uma invenção no campo das práticas avaliativas, que possa vir a contribuir com as discussões, bem como pôr em circulação outras alternativas para os professores no ensino de alguns conteúdos de Matemática.*

Palavras-chave: Avaliação. Matemática. Kristeva.

Other Ways of Thinking About Practices in Mathematics Assessment

Abstract: *This article presents a brief excerpt of the partial results of an investigation that has been developed in a postgraduate course, in the Professional Masters course. The research is affiliated with a post-structuralist perspective and aims to propose another look in relation to Assessment in Mathematics. Thus, through investigation, we seek to provide opportunities for Basic Education Mathematics teachers other way(s) of thinking and attributing meaning(s) to the Assessment processes. Throughout the article, some studies by Michel Foucault and also by his commentators are briefly mentioned, with the aim of illustrating the idea of regimes of truth. In addition, by proposing some discussions about the Evaluation processes, in this article, we sought to bring to the visibility the contributions of the post-structuralist philosopher Júlia Kristeva, in particular, with regard to the author's studies on the notion of sign and the multiplicity of significant practices. Finally, some clues are presented about the ways in which it is intended to study some possibilities, so as to make possible*

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus Júlio de Castilhos. Bolsista CAPES/BRASIL. E-mail: jaderdellaflora27@live.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9833-5487>

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Magistério Federal, Classe Titular, do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA). E-mail: josainemoura@icloud.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2750-2521>



an invention in the field of evaluation practices, which can contribute to the discussions, as well as put into circulation other alternatives for teachers in the teaching of some Mathematics contents.

Keywords: *Assessment. Math. Kristeva.*

Otras formas de pensar sobre las prácticas en la evaluación matemática

Resumen: *Este artículo presenta un breve extracto de los resultados parciales de una investigación que se ha desarrollado en un posgrado, en el curso de Maestría Profesional. La investigación está afiliada a una perspectiva postestructuralista y tiene como objetivo proponer otra mirada en relación a la Evaluación en Matemática. Así, a través de la investigación, buscamos brindar oportunidades para los profesores de Matemática de Educación Básica otra (s) forma (s) de pensar y atribuir significado (s) a los procesos de Evaluación. A lo largo del artículo se mencionan brevemente algunos estudios de Michel Foucault y también de sus comentaristas, con el objetivo de ilustrar la idea de regímenes de verdad. Además, al proponer algunas discusiones sobre los procesos de Evaluación, en este artículo se buscó traer a la visibilidad los aportes de la filósofa postestructuralista Júlia Kristeva, en particular, con respecto a los estudios de la autora sobre la noción del signo y la multiplicidad de prácticas significativas. Finalmente, se presentan algunas pistas sobre las formas en las que se pretende estudiar algunas posibilidades, para hacer posible un invento en el campo de las prácticas evaluativas, que pueda contribuir a las discusiones, así como poner en circulación otras alternativas para los docentes en la enseñanza de algunos contenidos matemáticos.*

Palabras clave: *Evaluación. Matemáticas. Kristeva.*

1 Introdução

O presente artigo apresenta algumas das intenções de pesquisa, assumidas para uma investigação que vem sendo desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação de nível stricto sensu, na modalidade Mestrado Profissional, e que faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Educação Matemática e seus entrecruzamentos com a Literatura Potencial”, cadastrado na COMPESQ/UFRGS³.

A pesquisa tem como objetivo propor uma outra perspectiva em relação à Avaliação em Matemática, e busca oportunizar aos professores de Matemática da Educação Básica outra(s) maneira(s) de pensar e atribuir sentido(s) aos processos de avaliação, tendo em vista tornar conhecidas algumas possibilidades de resistir a discursos estabelecidos, que por vezes

³ Comissão de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



possibilitam a manutenção de muitas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no estudo desta disciplina.

Servimo-nos de algumas ideias de Candiotto (2006), ao entendermos o ato de resistir, enquanto uma atitude crítica, compreendida como um modo de pensar que sugere a ação de procurar compreender alguns dos motivos que possam explicar, em parte, a existência de questões colocadas pela atualidade. Nessa direção, resistir não se refere a uma reação oposta ou contrária a discursos que estão postos, que continuam sendo e ainda ficando para serem ditos em determinado momento histórico, mas sim representa um exercício de pensamento que pode ser articulado às práticas de experimentação, em que não há pontos de chegada e de partida, para as quais se faz necessário permanecer “aberto aos fluxos, às passagens e ao que nos atravessa” (SILVA; CHAVES, 2019, p. 1652).

Assim, a partir da pesquisa em desenvolvimento, aventuramo-nos a buscar elementos para pensar de outro(s) modo(s) o processo de avaliação da aprendizagem no ensino de alguns conteúdos de Matemática, presentes na Educação Básica. Para tal, recorreremos a alguns estudos do grupo Oulipo⁴, em especial no que se refere ao uso de estruturas e conceitos da Matemática na produção de Literatura Potencial⁵.

2 A direção em que procuramos caminhar durante a pesquisa

⁴ O grupo Oulipo, responsável pela produção de Literatura Potencial, constitui-se como um conjunto de escritores e matemáticos interessados na exploração das potencialidades da literatura e da linguagem. Para tal, em seu projeto inicial, os membros do Oulipo adotavam como objetivo a realização de duas missões: 1) Inventar estruturas, formas e desafios que permitissem a produção de obras originais, utilizando-se de conceitos matemáticos como principais instrumentos; 2) Examinar antigas obras literárias para encontrar nelas vestígios da utilização de estruturas, formas ou restrições (QUENEAU et al., 2016). Atualmente, o Oulipo vem realizando reuniões mensais na Biblioteca Nacional da França (BNF), apresentações públicas em eventos e ateliês de escrita, além de encontros privados para discutir, propor e criar novas formas de impulsionar a produção literária (FUX; SANTOS, 2012). Vale ressaltar que o termo “Oulipo”, que dá nome ao grupo, é um acrônimo para a expressão “Ouvroir de Littérature Potentielle”, que é similar à ideia de Oficina de Literatura Potencial.

⁵ As discussões no campo da Literatura Potencial iniciam-se na década de 1960, com a criação do grupo Oulipo, pelo matemático François Le Lionnais e pelo escritor Raymond Queneau. Para os escritores do Oulipo, a prática de escrita requer estruturas bem definidas, que venham a contribuir na proposição de novas e potenciais composições literárias. Tais estruturas, regras ou técnicas, são denominadas pelo grupo como restrições ou “*contraintes*”. Assim, a Literatura Potencial, realizada pelo Oulipo, pode ser definida como uma forma de produção literária que adota como “premissa” a utilização de restrições e *contraintes*. Apesar de mencionarmos o grupo Oulipo e a Literatura Potencial, neste artigo não estaremos trazendo mais informações sobre a produção literária deste grupo de escritores. Neste momento, apresentaremos um breve recorte dos estudos que vêm sendo desenvolvidos, atentando-nos com maior ênfase ao tema da Avaliação. No entanto, pretendemos abordar mais sobre o Oulipo e a Literatura Potencial em outras oportunidades.



A investigação que vem sendo realizada filia-se a uma perspectiva pós-estruturalista. Segundo Williams (2013), o pós-estruturalismo é uma perspectiva de investigação filosófica, na qual é constante a procura em adotar uma atitude de abertura em relação ao novo e as diferenças, em direção a uma desconstrução e ao questionamento da ideia de certezas absolutas. Assim, o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma ruptura de nosso senso seguro de significado e de verdades universalizantes.

Contribuindo para nossa discussão, Aguilar e Gonçalves (2017, p. 37) entendem que o pós-estruturalismo surge como “uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas, instaurando uma desconstrução de determinados conceitos considerados como verdades absolutas e centrais”. Caracterizando-se, dentre outros modos, por constituir um movimento filosófico para o qual respostas universais e com completude não existem.

Em sua primeira geração, o pós-estruturalismo é marcado pelo trabalho de Jacques Derrida, Michel Foucault, Júlia Kristeva, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, entre outros (PETERS, 2000).

Nessa direção, a partir da investigação em desenvolvimento sobre a qual nos referimos neste artigo, ao propor algumas discussões sobre os processos de Avaliação, procuramos trazer para visibilidade algumas das contribuições teóricas da filósofa pós-estruturalista Júlia Kristeva⁶, em especial no que se refere aos estudos de Kristeva (2012) quanto à noção de signo e a multiplicidade de práticas significantes, com a intenção de propor que outro(s) sentidos(s) possam ser atribuídos para as práticas avaliativas no ensino de alguns conteúdos de Matemática, presentes na Educação Básica.

Além disso, será brevemente descrito o que pode ser considerado um regime de verdade, segundo a perspectiva de Michel Foucault. Desse modo, no decorrer deste artigo, serão apresentadas algumas compreensões de teóricos e pesquisadores do campo da Avaliação, bem

⁶ Nascida em 24 de junho do ano de 1941, em Sliven (Bulgária), Júlia Kristeva é conhecida como uma pensadora e filósofa que contribuiu para o desenvolvimento de estudos nas áreas da linguagem, semiótica, feminismo, psicanálise, filosofia, entre outras. Sua vasta produção literária e a coerência apresentada em seus estudos, a identificam como uma pensadora contemporânea. Entre as obras publicadas, destaca-se *História da linguagem* (1974) considerado um dos mais completos trabalhos no campo da linguística. Atualmente, aos seus 80 anos de idade, Kristeva pode ser considerada uma das maiores representantes da perspectiva pós-estruturalista (SOARES; AMÂNCIO, 2019).



como de algumas modalidades de Avaliação da aprendizagem, que balizam alguns entendimentos sobre o que pode ser visto como verdadeiro (CAMINI, 2008) ao tratarmos de discussões envolvendo o campo da Avaliação. Esses tipos de avaliação estão na ordem do discurso escolar e constituem as redes discursivas sobre a avaliação.

3 Exemplificando a ideia de regimes de verdade

Está na ordem do discurso que ao longo dos anos, os processos de ensino e de aprendizagem na disciplina de Matemática vêm enfrentando dificuldades. Apesar da presença da Matemática em situações cotidianas como contar, comprar e operar sobre quantidades (CUNHA, 2017), a Matemática é naturalizada como uma área difícil, e aceita com insatisfação e incômodo pela comunidade escolar, o que parece um paradoxo.

Para contribuir em um cenário no qual a disciplina de Matemática é alvo de discussões e polêmicas, alguns dados a respeito das avaliações de larga escala da Educação Brasileira, como as que são realizadas a cada três anos pelo PISA⁷, demonstram de forma constante resultados abaixo do esperado nos índices de aprendizagem dessa disciplina.

Dados divulgados pelo Relatório Brasil no PISA 2018, revelam que a “média de proficiência dos jovens brasileiros em Matemática no PISA de 2018 foi de 384 pontos, 108 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE” (BRASIL, 2020, p. 107). Nesse sentido, o resultado obtido pelos estudantes brasileiros revela um desempenho inferior quando comparado ao dos outros países, estando o Brasil entre os 10 últimos colocados no desempenho em Matemática, assumindo posição no ranking mundial na faixa entre as 69^o e 72^o colocações (BRASIL, 2019).

⁷ O PISA “*Programme for International Student Assessment*”, no Brasil conhecido como Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, é uma avaliação realizada em larga escala lançada no ano de 2000, pelo grupo de países que compõe a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O PISA teve sua primeira aplicação no ano de 2000, e desde então é aplicado a cada três anos, como estratégia para avaliar o conhecimento de estudantes, de 15 anos de idade, em três áreas do conhecimento – Matemática, Leitura e Ciências, bem como, a habilidade desses estudantes em aplicar os conhecimentos em diferentes contextos. Em 2018, o PISA passou a avaliar domínios chamados inovadores como o Letramento Financeiro e a Competência Global. O Brasil, desde o ano de 2002, encontra-se entre o grupo de países que participam voluntariamente do PISA, não sendo membro integrante da OCDE (BRASIL, 2020).



Nessa direção, Garcia (2009) corrobora com a discussão, colocando que a imagem pública da Matemática atrelada a um conjunto de conhecimentos rígidos, fixos, lógicos, isolados e absolutos, acompanhada de constantes resultados abaixo do esperado em avaliações de larga escala, são alguns dos fatores que contribuem para a produção de um cenário no qual é visto como verdadeiro o discurso que instituiu a existência de uma “crise”, que alguns professores de Matemática estariam atravessando no ensino desta disciplina.

A partir do artigo intitulado “Acerca dos discursos pedagógicos sobre ensinar e aprender Ciências Exatas na Escola Básica”, Giongo, Munhoz e Rehfeltdt (2012) apresentam os resultados de uma pesquisa na qual adotou-se como objetivo “problematizar enunciações que instituem verdades sobre ensinar e aprender no campo das Ciências Exatas, em especial, na disciplina Matemática” (GIONGO; MUNHOZ; REHFELDT, 2012, p. 51).

A análise do material de pesquisa, composto por excertos de duas sessões de entrevistas realizadas com um grupo de oito licenciandas e professoras oriundas de um curso de Ciências Exatas, permitiu, às pesquisadoras, inferir que, no contexto ao qual as entrevistadas estão vinculadas, o discurso pedagógico atua na produção de enunciados e na fabricação de maneiras de ver e descrever o currículo escolar de forma fragmentada, relacionadas à prescrição de conteúdos e a espaços fechados e serializados.

Em outras palavras, as pesquisadoras entendem que, para as entrevistadas, o ato de aprender é visto como um processo que se dá por etapas, em um currículo que organiza os seus conteúdos linearmente, levando em conta a maturidade dos estudantes, de modo a instituir que o ensino de conteúdos considerados mais fáceis precedam o ensino daqueles tidos como mais difíceis. Tal concepção de aprender adquire um “estatuto de verdade”, uma vez que é produzida, temporal e historicamente, por meio de enunciados/enunciações que compõem uma rede discursiva (GIONGO; MUNHOZ; REHFELDT, 2012).

Sob uma perspectiva foucaultiana, podemos considerar que um enunciado, está sempre associado a determinado lugar/acontecimento. Desse modo, um enunciado nunca é livre, independente ou neutro, antes ele está sempre relacionado a um conjunto de outros enunciados, desempenhando um papel, neles se apoiando e deles se distinguindo, ou seja, um enunciado sempre supõe outros enunciados (FOUCAULT, 2012). Um enunciado é mais do que uma forma



de falar, caracterizando-se como uma prática que toma corpo e se dissemina nas instituições, normalizando padrões de condutas, tempos e espaços.

Podemos dizer que tais enunciados se entrelaçam, de inúmeras formas, na formação de um regime de verdade, através do qual se constituem e são expressadas relações entre poder e saber, que contribuem para práticas de vigilância e adestramento nas instituições, sendo uma delas a escola. No caso dos estudos de Giongo, Munhoz e Rehfeldt (2012), as autoras entendem que o discurso pedagógico atua ao produzir como um de seus efeitos a disciplinarização dos saberes, que é refletida por meio de uma organização hierarquizada dos conhecimentos escolares.

Segundo Eizirik (1996, p. 143), um regime de verdade “produz enunciados científicos e produz também, mudanças nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como verdadeiros”. Nessa direção, entende-se que em cada sociedade são fabricados e reproduzidos os discursos que permitem que alguns ditos possam funcionar, ou não, como verdadeiros, compondo o que podemos chamar de um regime de verdade, a partir do qual tais discursos são regulamentados e disseminados, produzindo efeitos de poder (FOUCAULT, 2014).

Ainda em relação à ideia de regimes de verdade, Camini (2008, p. 472) entende que os diferentes tipos de enunciados “se inscrevem em determinados discursos que lhes conferem sentido”. Desse modo, entende-se que um regime de verdade pode ser considerado como um conjunto de enunciados que circulam em determinado contexto, produzindo efeitos de verdade, ou ainda, ideias que representam “produtos da linguagem e (que) se inscrevem dentro de condições históricas específicas para a sua produção” (CAMINI, 2008, p. 472).

Retomando as discussões a respeito do primeiro exemplo mencionado, quanto a suposta existência de uma “crise” no ensino de Matemática, trazemos as contribuições de Silva (2008) que problematiza o discurso social instalado que estabeleceu a Matemática como o “terror” dos estudantes.

Utilizando as lentes foucaultianas, a autora afirma que algumas dificuldades dos alunos no estudo desta disciplina podem estar mais relacionadas às ideias, como a que instituiu a Matemática como “privilegio de pessoas inteligentes”, naturalizadas por meio do currículo escolar, da mídia e reproduzidas inconscientemente pela sociedade em geral, do que em relação à própria disciplina (SILVA, 2008).



Ao pensarmos com Foucault somos convidados a estranhar algumas ideias entendidas como verdades. Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 18) apontam para o caráter transgressivo presente nas obras de Foucault, no sentido de “instigar e desconstruir determinadas maneiras tradicionais de pensar”. Segundo os autores, em diversos campos, entre eles o da Educação, se faz necessário propor mais espaços para o diálogo, para a experiência e para o pensar, na direção de

[...] estarmos sempre atentos, desconfiados e humildes frente às verdades que nós mesmos, como professores e alunos, ajudamos a construir e a disseminar, de modo a estarmos preparados para, a qualquer momento, revisá-las e, se preciso for, buscarmos articular outras que consigam responder melhor aos nossos anseios e propósitos por uma vida melhor. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 25).

Tendo em vista essas considerações, entendemos como válido um movimento de questionamento, no sentido de pensar sobre os motivos pelos quais alguns discursos, como o discurso que instituiu a Matemática como uma disciplina difícil, fossem e continuem sendo reproduzidos e entendidos como verdadeiros, e entendemos essa mobilização no(s) pensamento(s) enquanto uma forma de resistência em relação a àquilo que está posto na sociedade e que, por vezes acaba por nos definir, enclausurando nossos comportamentos, orquestrando as formas como lemos o mundo e constituindo aquilo que somos.

Voltando nosso olhar para o tema da Avaliação em Matemática, alguns discursos que circulam nos mais variados contextos escolares, compondo o que podemos chamar de um regime de verdade, são: “não se aprende Matemática sem fazer exercícios”, “se não vale uma nota, o aluno não faz”, “aluno bom é aquele que tira notas altas”, entre outros.

Ao pensar sobre discursos como os mencionados acima, entendemos que os mesmos, uma vez reproduzidos, podem acabar gerando dificuldades e conflitos que prejudicam o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática, uma vez que tornam restritos e específicos os modos como professores e alunos governam e se deixam governar pelas práticas escolares.

No entanto, ressaltamos que inúmeros outros discursos poderiam ser trazidos à visibilidade, estes que tornam potente o tema da Avaliação da Aprendizagem e que fazem deste, para muitos pesquisadores, um tema de estudo.



Apenas para exemplificar, mencionamos a questão da utilização de avaliações formais como as provas. A realização de provas com os alunos é algo que em alguns contextos escolares é visto pelos professores como necessário e importante, tendo em vista a preparação dos alunos para os futuros momentos nos quais os mesmos realizarão exames de vestibular, a prova do ENEM, ou ainda, provas como as realizadas em seleções de concursos públicos, em outros casos, são vistas como algo negativo, que servem para classificar, categorizar e muitas vezes contribuem para um processo de exclusão escolar.

Podemos dizer que Farias et al. (2009, p. 121) compartilham do primeiro entendimento, ao afirmarem que um processo de avaliação contínua, no qual o professor procura levar em consideração todo o processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos, “não dispensa, necessariamente, as avaliações finais”.

Por outro lado, a realização de provas pode ser vista ainda como um instrumento classificatório, que em alguns casos, pode ser atrelado a uma ideia dita “negativa”, sendo vista como uma ação que promove a exclusão dos estudantes, ao possibilitar “a uns o acesso e aprofundamento no saber” e a outros “a estagnação ou a evasão dos meios do saber” (LUCKESI, 2011, p. 84).

Nessa perspectiva, Garcia (2003, p. 41) afirma que a preocupação com a aprendizagem desaparece quando esta é reduzida à realização de provas e notas, uma vez que alguns alunos passam a estudar apenas “para se dar bem na prova”, mesmo que para isso tenham de memorizar as respostas consideradas corretas pelo professor ou professora.

Ser a favor ou contra, ou tentar estar sempre em um dos polos, ou impor o que se deve ou não se deve fazer, em outras palavras, ficar transitando entre escolhas binárias, não possibilita outras maneiras de pensar e apenas fortalece discursos nos quais as verdades parecem ser únicas e imutáveis.

Ressaltamos que, por meio da realização da pesquisa, não temos a intenção de inferir sobre a qualidade ou má qualidade das diferentes práticas que podem ser desenvolvidas pelos professores no decorrer dos processos de Avaliação em Matemática. Nesse sentido, não pretendemos nos posicionar a favor ou contra o uso de determinados instrumentos avaliativos, uma vez que não entendemos este tipo de prática como algo potente, por mostrar apenas oposição.



Nosso estudo propõe uma prática que possibilite o acontecimento do ato de resistir, enquanto uma atitude mobilizadora do pensamento, e não temos a pretensão de apresentar soluções definitivas em relação às inúmeras discussões que podem emergir a respeito das práticas avaliativas.

A prática que buscamos é aquela construída no solo da problematização e buscando uma atitude propositiva, que traga à visibilidade outras formas para pensar a Avaliação em Matemática. Nessa direção, pontuamos que nosso objetivo é o de propor uma alternativa aos professores, assim como colocar em circulação outras possibilidades de práticas avaliativas no ensino de alguns conteúdos de Matemática, presentes na Educação Básica.

A seguir, são apresentadas algumas diferentes compreensões em relação aos processos de Avaliação em nosso cotidiano, em especial, quanto aos modos como o ato de avaliar tem sido entendido no contexto escolar, compondo o que pode ser chamado de um regime de verdade da Avaliação. Como forma de impulsionar as discussões, buscamos trazer à visibilidade algumas contribuições de Júlia Kristeva, em especial, no que se refere aos estudos de Kristeva (2012) quanto à noção de signo e a multiplicidade de práticas significantes.

4 Interfaces dos processos de Avaliação

O ato de avaliar pode ser considerado um processo recorrente nos mais variados contextos político-sociais, adentrando também no âmbito escolar. Segundo Albuquerque (2012), nosso contato com avaliação inicia-se já na infância ao sermos submetidos às situações de avaliação pelos nossos pais, parentes e pela sociedade de forma geral.

Desde cedo somos rotulados de diversas formas: o bonzinho, o terrível, o inteligente, o hiperativo, o bagunceiro, o mal educado, entre outros adjetivos que exemplificam o processo avaliativo ao qual somos imersos rotineiramente ao longo de toda a vida, ainda que não nos atentemos a isso (ALBUQUERQUE, 2012, p. 27).

Como indica Albuquerque (2012), vivemos em uma sociedade onde o avaliar é algo natural. Antes de qualquer coisa, ao comprar um carro, fazer um empréstimo, abrir um negócio



próprio, contratar um curso, aprender um novo idioma, entre outros exemplos, avaliamos com o intuito de conhecer as condições com as quais poderemos vir a nos deparar.

De acordo com Terra (2011, p. 104), o verbo transitivo direto, “avaliar” pode se referir a “1. Estimar o valor ou o preço de. 2. Determinar a quantidade ou a extensão de. 3. Fazer ideia de; conjecturar sobre. 4. Estimar; apreciar o mérito de.” Outro dicionário traz os seguintes significados para “avaliar”: “dar um valor, estimar quanto vale, calcular algo” (SCOTTINI, 2009, p. 59).

Pelo descrito acima, avaliar possui vários sentidos, dependendo de onde, qual o contexto, quem o está utilizando, quando está sendo utilizado, entre outros. Nesse momento, apontamos para alguns estudos de Júlia Kristeva, nos quais a filósofa define a literatura enquanto prática sobre o significante, descrevendo o texto (poético, literário ou outro) como objeto específico de múltiplas práticas significantes.

O sentido para Kristeva, dito e comunicado no texto, fala e representa uma ação revolucionária na qual o significado é transformado/operado de acordo com a realidade social, caracterizando-se como elemento que participa da mobilidade e da transformação do real. Assim, o texto não denomina, nem determina um exterior, ao invés disso, designa uma relação de concordância, orientada para um determinado sistema de significantes no qual se produz e para o processo social do qual participa enquanto discurso (KRISTEVA, 2012).

Por este ângulo, o signo para Kristeva não é entendido como sentido denotativo dos termos e/ou como definições carregadas pelas marcas de uma tradição idealista, mecanicista e simbólica, na qual um signo remete a apenas um significado (KRISTEVA, 2012). Ao invés disso, Kristeva entende o signo enquanto ideograma, ou ainda:

[...] como a função que dá conta das diferentes significações de um dado texto (ou mesmo de um único significante) dentro do eixo histórico, pois, lendo-se a partir de diferentes lugares sociais (logo, assumindo diferentes concepções e valores), diferentes sentidos são acionados pelo sujeito leitor (ALÓS, 2006, p. 11).

Por sua vez, o significante para Kristeva refere-se ao(s) elemento(s) que compõe um sistema de relações que atribui sentido ao texto, sendo denominada como significância a relação que o texto estabelece entre os significantes. São exemplos de significantes: o texto, o autor, os



discursos naturalizados, entre outros elementos que atuam, portanto, na transposição dos remanejamentos históricos da significância (SILVA, 2018).

Nessa perspectiva, são possíveis inúmeras maneiras de significar ou atribuir sentido a uma mesma expressão, palavra ou texto, uma vez que existem diversas práticas significantes com as quais determinada expressão pode estar associada.

Tendo em vista essas considerações, inspiramo-nos no pensamento de Kristeva (2012) ao assumir a compreensão de que a expressão “avaliar” dispõe de inúmeros sentidos, sendo impossível determinar um único modo de avaliar, ou ainda estabelecer um sentido específico para as práticas avaliativas.

No contexto escolar, a prática de avaliar pode ser vista como uma ação que é orientada no sentido de dar aos professores e aos educandos condições para acompanhar, respectivamente, o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, Luckesi (2011, p. 17) nos diz que uma possibilidade para compreender a avaliação da aprendizagem é defini-la como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”.

Para Esteban (2003), a avaliação assume “o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem”, e a finalidade de propor condições para que “todos possam ampliar continuamente os conhecimentos que possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do coletivo” (ESTEBAN, 2003, p. 24).

Ainda sobre o processo de Avaliação, Hadji (2001 apud BARINO, 2017) afirma que avaliar não é o mesmo que medir ou proferir incisivamente julgamentos de valor. Segundo o autor, avaliar é pronunciar-se sobre a medida na qual uma situação real se aproxima de uma situação desejada, o que implica, que se saiba o que desejar e que se observe o real no eixo desejado. Avaliar, nesse aspecto, assume o sentido de uma leitura orientada da realidade (apud BARINO, 2017).

Por conseguinte, para Ribeiro e Santos (2017), tendo em vista a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, a avaliação apresenta-se como uma atividade indissociável no contexto escolar, uma vez que contribui para o “acompanhamento do desenvolvimento do estudante e da eficácia do trabalho pedagógico” (RIBEIRO; SANTOS, 2017, p. 481).



A seguir, são brevemente apresentadas três modalidades de Avaliação, as quais são: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Somativa. Tais modalidades de avaliação estão aqui abordadas por fazerem parte da rede discursiva e dos regimes de verdade que constituem a Avaliação no ambiente escolar, considerando que as mesmas vêm sendo adotadas por alguns professores de Matemática, e por vezes, são entendidas como necessárias e/ ou efetivas para a Avaliação da aprendizagem dos educandos.

Iniciaremos comentando sobre alguns aspectos da Avaliação Diagnóstica. A Avaliação Diagnóstica é uma modalidade avaliativa na qual o professor tem como objetivo identificar tanto os conhecimentos prévios como as possíveis dificuldades que os estudantes possuem em relação a um determinado conteúdo que será trabalhado. Segundo Gil (2006), a avaliação diagnóstica

[...] constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas (GIL, 2006, p. 247).

Tal modalidade de avaliação pode ser realizada ao longo de todo o processo de ensino, ainda que seja comum entendê-la como “uma ação realizada no início de um processo de aprendizagem” (BARINO, 2017, p. 38). Ao realizá-la, o professor busca identificar, de forma preliminar, em que etapa do processo de aprendizagem encontra-se o estudante, e planejar as intervenções pedagógicas necessárias para estimular o seu desenvolvimento.

Outra modalidade que comentaremos por meio deste artigo é a Avaliação Formativa. A avaliação formativa, ou avaliação processual, é uma modalidade na qual o professor visa realizar um acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

Vista como uma ação que promove as aprendizagens de estudantes e professores, e também ao desenvolvimento da escola, a avaliação formativa necessita ser planejada pelo professor e seus alunos quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido, aos objetivos almejados, aos procedimentos/instrumentos adotados, e ao que será feito com os resultados (VILLAS-BOAS, 2019).



Garcia (2003) afirma que no processo de avaliação formativa

[...] aquele que ensina aprende ... ou não será mestre; e que aquele que aprende também ensina, ainda que disto possa não ter consciência, pois ao aprender ou não conseguir aprender estará ensinando a quem ensina o que poderia ser o melhor caminho a ser seguido (ao que chamamos metodologia) para ter sucesso ao ensinar, ou seja, que quem ensina possa contribuir para que o aprendiz efetivamente aprenda (GARCIA, 2003, p. 33).

Desse modo, a avaliação formativa caracteriza-se como uma modalidade que é marcada pela constante interação entre estudantes e professores. Uma relação de troca de saberes mediada pelo professor, mas que não se restringe ao conhecimento do mesmo, por meio de atitudes em situações cotidianas como dialogar com os alunos e se dispor a aprender com eles. Ao praticá-la, o professor “desfaz muros e restabelece laços” (ESTEBAN, 2003, p. 18), anunciando possibilidades para uma transformação nas práticas avaliativas.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre a Avaliação Somativa. Também conhecida como avaliação classificatória, esta modalidade de avaliação constitui uma prática na qual o professor assume o objetivo de averiguar os processos de ensino e aprendizagem por meio de medidas quantitativas.

Segundo Veiga (2008, p. 285), a avaliação somativa constitui-se de “uma prática avaliativa centrada na memorização e nas tarefas rotineiras” e está baseada na ideia de que aprendizagens complexas não são mais do que o somatório de aprendizagens mais simples.

Nesta modalidade, tais medidas, comumente sob a forma de notas, constituem indicativos de aparentes resultados de aprendizagem dos alunos. Ao fim de um determinado período ou ciclo letivo (bimestre, trimestre, semestre, entre outros), tais notas são adicionadas, umas às outras, com o intuito de encontrar um valor final referente aos resultados alcançados pelo aluno, para então, classificá-lo como aprovado ou reprovado, “apto ou não apto, e, assim, promovê-lo ou retê-lo em uma sequência de estudos” (FARIAS, et al., 2009, p. 120).

Enfatizamos que as considerações, apresentadas nos parágrafos anteriores, representam apenas alguns dos possíveis modos de compreender os processos de avaliação no âmbito escolar. Desse modo, entendemos que não devem ser desconsideradas outras incontáveis possibilidades de significar, ou atribuir sentido, para as práticas que estão sendo ou que poderão vir a ser desenvolvidas no campo da Avaliação em Matemática.



Compreendemos que a aula é sempre um ensaio, no sentido de que o professor realiza sua prática de ensino, tendo em vista o alcance de determinados efeitos ou resultados já esperados, sem possuir garantias de que irá alcançá-los. Assim, recomenda-se uma prática pedagógica em que o professor se dispõe a adotar uma postura aberta em relação ao inesperado e aos efeitos produzidos por tais acontecimentos, onde o processo de avaliação possa ser visto, dentre outros modos, como uma oportunidade de aprender a partir das experiências que acontecem em sala de aula.

5 Pistas para ajudar a pensar de outros modos a Avaliação em Matemática

Com o intuito de estabelecer um diálogo entre professores de Matemática e de criar oportunidades para que os mesmos possam vir a pensar de outro(s) modo(s) a Avaliação em Matemática, no decorrer dos próximos meses, especificamente no ano de 2022, planeja-se propor a realização do curso/formação intitulado “Matemática e Literatura: Uma forma diferente de avaliar as aprendizagens em sala de aula”.

Durante todo o curso/formação, serão realizadas rodas de conversa para estudar “o quê” e “como” os professores pensam sobre a Avaliação em Matemática, inteirar-se de algumas de suas estratégias para avaliar, suas finalidades ao realizar tal prática, e, por fim, conhecer alguns dos sentidos que a Avaliação, para estes professores, pode assumir no ensino de Matemática.

Além disso, uma vez que temos como objetivo oportunizar que os professores participantes possam vir a pensar de outro(s) modo(s) a Avaliação em Matemática, durante o curso/ formação serão apresentadas algumas *constraints* utilizadas pelo grupo Oulipo, em especial, *constraints* que possam ser relacionadas a saberes e conhecimentos que se fazem presentes no estudo de determinados conteúdos de Matemática.

Apenas para exemplificar, apresentamos uma das *constraints* utilizadas pelo Oulipo, denominada “Aforismo”.

AFORISMO Para realizar este exercício, a estrutura sintática de um aforismo conhecido deve ser preservada e certos elementos (substantivos, verbos,



adjetivos, advérbios) devem ser substituídos por diferentes elementos da mesma natureza (QUENEAU et al., 2016, p. 314, tradução dos autores)⁸.

A *contrainte* acima, que basicamente consiste em escrever um texto conservando a estrutura sintática de um outro texto, inicialmente pode passar despercebida quando não se tem como objetivo utilizá-la para pensar a Avaliação em Matemática, como é o caso dos membros do Oulipo. De fato, o Oulipo não está preocupado com as discussões envolvendo a temática da Avaliação, tão pouco com questões relacionadas ao ensino ou à aprendizagem em Matemática, tendo em vista que seu foco é a produção de Literatura Potencial.

Nesse sentido, a breve definição apresentada para a *contrainte*, em um primeiro momento pode não ser suficiente para nos levar a pensar sobre Avaliação em Matemática. Entretanto, uma leitura cuidadosa, atenta e direcionada para os pequenos detalhes pode revelar riquezas não imaginadas, repentinas e surpreendentes.

No caso da *contrainte* “Aforismo”, podemos relacionar um exercício de escrita impulsionado pelo uso desta *contrainte* com saberes e conhecimentos que são apresentados aos estudantes e utilizados pelos mesmos durante o estudo do conteúdo de expressões algébricas, assim como nos conteúdos de equações, funções, geometria, matemática financeira, entre outros.

A estrutura sintática a ser conservada e a substituição de alguns elementos, de um determinado texto, para a produção de outro(s) texto(s), pode ser relacionada a uma expressão algébrica, na qual a(s) incógnita(s) pode(m) ser substituída(s) de inúmeras maneiras, resultando em diferentes valores numéricos. Neste caso, uma escrita a partir da utilização da *contrainte* “Aforismo” assume potencialidade, visto que a partir de um texto podem ser obtidos outros inúmeros textos. Além disso, o uso da *contrainte* possibilita ao escritor experimentar/explorar a linguagem, conhecer e utilizar outras palavras, permitindo que sejam percorridos caminhos outros no decorrer de suas produções escritas.

Durante alguns encontros do curso/formação, pretende-se conversar com os professores quanto à possibilidade de adotar determinadas *contraintes* do Oulipo como fonte de inspiração

⁸ “AFORISMO Para realizar este ejercicio, se debe conservar la estructura sintáctica de un aforismo conocido y reemplazar ciertos elementos (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) por otros diferentes de la misma naturaleza (QUENEAU et al., 2016, p. 314)”.



para pensar em alternativas capazes de diversificar as práticas avaliativas em Matemática. Nessa direção, um dos encontros do curso/formação será voltado para a elaboração conjunta de propostas de atividades avaliativas.

A ideia inicial, que será proposta aos professores, é de que as atividades avaliativas, que serão elaboradas, possam incluir de alguma maneira o uso de *constraints*, especificamente aquelas que possam ser relacionadas com a Matemática, em exercícios de escrita, compondo o que neste momento chamamos de uma escrita com restrição⁹.

Neste momento, não é possível apresentarmos afirmações definitivas quanto às datas e horários em que os encontros irão acontecer. No entanto, a estratégia inicial é de que o curso/formação seja realizado de maneira on-line, a partir da plataforma Google Meet, com a realização de em torno de 6 encontros, sendo 5 síncronos e 1 assíncrono.

Em relação aos professores que participarão do curso/formação, alguns professores de Matemática poderão ser convidados e pretende-se abrir um período para inscrições de outros professores de Matemática que desejarem participar. Outro ponto que deve ser destacado é a repercussão da participação destes professores a partir de uma certificação, e que algumas sondagens quanto a esta possibilidade já estão sendo realizadas.

6 Considerações Finais

Compreendemos o ato de avaliar como um processo que é atravessado por múltiplas perspectivas. Sob esta direção, assumimos o entendimento de que um constante diálogo envolvendo toda a comunidade escolar, em que sejam abordados temas como a avaliação, mostra-se relevante para que coletivamente possamos de maneira efetiva buscar pelo aprimoramento das práticas educativas.

A partir da investigação em fase de desenvolvimento, pretende-se contribuir para o andamento e diversificação das discussões a respeito das práticas para Avaliação da

⁹ Ressaltamos que a escrita com restrição, à qual nos referimos neste artigo, que será proposta aos professores durante o curso/formação, e que adotará como inspiração algumas *constraints* do Oulipo, não têm como propósito a produção de Literatura Potencial. O que se almeja é oportunizar que os professores participantes possam vir a pensar de outro(s) modo(s) sobre a Avaliação em Matemática, e vislumbrar, junto a estes professores, a possibilidade de realizar uma invenção no campo das práticas avaliativas na área da Educação Matemática.



Aprendizagem, em especial na disciplina de Matemática, bem como desenvolver um produto educacional que, a princípio, terá como objetivo apresentar um compêndio de sugestões para a Avaliação em Matemática, que venha a complementar as práticas avaliativas disponíveis aos professores desta disciplina.

Ressaltamos que os dados aqui apresentados são iniciais, e que, os resultados/efeitos da pesquisa estão em devir, ou seja, só poderão ser descritos a partir do estudo da trajetória da pesquisa que se encontra em processo de realização.

Por fim, gostaria de expressar meus agradecimentos à Capes, pela bolsa de pesquisa que me foi concedida e que vem dando suporte e apoio financeiro para o prosseguimento desta investigação, possibilitando uma participação de maior envolvimento, em termos de tempo, e dedicação com a pesquisa, a participação em cursos, eventos, a compra de livros e materiais, entre outras ações que contribuem para o desenvolvimento desta investigação.

Referências

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 9, v. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ALBUQUERQUE, Leila Cunha de. **Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas do professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.

ALÓS, Anselmo Peres. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, mar. 2006. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_texto_literario.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BARINO, Maria Êda Amadeu. **Investigando as ações e critérios docentes para avaliar em Matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Brasil no Pisa 2018** [documento eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.



BRASIL, Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso: 02 set. 2022.

CAMINI, Patricia. A regulação dos discursos sobre letramento: comunidades virtuais em análise. **Revista Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 469-485, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/viewFile/5106/5861>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: Uma história crítica da verdade. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29(2), p. 65-78, 2006. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/914>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CUNHA, César Pessoa. A Importância da Matemática no Cotidiano. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 01, n. 4, p. 641-650, jul. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/matematica-no-cotidiano.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e produção de verdade. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 141-151, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10866>. Acesso em: 26 out. 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. O planejamento da prática docente. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** – Brasília: Liberlivro, 2009. p. 103-127.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FUX, Jacques; SANTOS, Darlan Roberto dos. A contemporaneidade do OULIPO. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 9, p. 250-263, jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL9Art18.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Revista Educação**, São Paulo, n. 3 (Especial Foucault Pensa a Educação), p. 16-25, mar. 2007.



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jan-dez. 2022 | v.35

Disponível em: <https://docplayer.com.br/7846403-Foucault-filosofia-e-educacao-ou-ensaios-para-uma-filosofia-da-educacao.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/ sucesso. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-49.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende?. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 176-184, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179999>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIONGO, Ieda Maria; MUNHOZ, Angélica Vier; REHFELDT, Márcia J. Hepp. Acerca dos discursos pedagógicos sobre ensinar e aprender Ciências Exatas na Escola Básica. **Revista Acta Scientiae**, Canoas, v. 14, n. 1, p. 51-62, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/211/196>. Acesso em: 15 nov. 2021.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Josaine de; SANTOS, Suelen Assunção. Restrições matemáticas e criação literária: o paradoxo do pensamento da diferença na Literatura Potencial. **Boletim online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 90-107, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/boem/issue/view/792>. Acesso em: 16 jan. 2021.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUENEAU, Raymond et al. **Oulipo**: Ejercicios de Literatura Potencial. Buenos Aires: Caja Negra, 2016.

RIBEIRO, Luciane; SANTOS, Josiane Gonçalves. A avaliação e suas implicações na formação social do sujeito: Um debate necessário. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23958_11974.pdf . Acesso em: 23 ago. 2021.

SCOTTINI, Alfredo. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau: Todolivro, 2009.

SILVA, Fabiana Boff de Souza da. **“A (prender) Matemática é difícil”**: problematizando verdades do currículo escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.



SILVA, Marcelo Brito da. Implicações da semiótica de Júlia Kristeva para a crítica literária. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 16., 2018, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: ABRALIC, 2018, p. 260-274. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/?ano=2018>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Lêda Valéria Alves da; CHAVES, Sílvia Nogueira. Eles, os desgraçados! Ou manifesto para pensar um currículo amoroso. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1648-1664, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44940>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOARES, Thiago da Silva; AMÂNCIO, Vitor da Silva. Júlia Kristeva e seu pensamento contemporâneo. **Revista Filosófica São Boaventura**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 49-63, jul/dez. 2019. Disponível em: <https://revistafilosofica.saoboaventura.edu.br/filosofia/article/view/93>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TERRA, Ernani. **Minidicionário da língua portuguesa**: Ernani Terra. São Paulo: Rideel, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 267-298.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação Formativa**: Práticas Inovadoras. Campinas: Papyrus, 2019. p. 13-42.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**: Tradução de Caio Liudvik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Data de submissão: 15/11/2021

Data de aceite: 27/12/2021

DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.120041>