

Artigo / Article

Ensino de literatura e avaliação formativa: a experiência de alunos das camadas populares

Teaching literature and formative assessment: the experience of students from lower social classes

Rafaela Kelsen Dias* 

rafakelsen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5545-3822>

Túlio Romualdo Magalhães** 

tulioromualdo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0421-747X>

Resumo

Considerando os debates sobre o declínio do número de leitores na sociedade contemporânea e sobre o modelo ideal de avaliação para um ensino significativo de literatura, este artigo volta-se ao estudo de práticas avaliativas de literatura para jovens matriculados no Ensino Médio. De modo mais específico, desenvolve-se este trabalho em torno do seguinte problema: a avaliação formativa em literatura é capaz de promover uma formação humana integral para os discentes das camadas populares? Dessa forma, o objetivo geral é investigar, no âmbito do IFMG *campus* Ouro Preto, a existência e a efetividade da avaliação formativa de literatura para alunos das camadas populares. O estudo foi conduzido por meio de pesquisa exploratória, descritiva e documental, calcada em análises quali-quantitativas dos dados obtidos. Ao fim do estudo, espera-se complementar o debate sobre a real dimensão da leitura e incentivar uma política inclusiva do ensino de literatura.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Escola pública; Formação de Leitores; Verificação da aprendizagem.

Abstract

Considering the debate about the decline in the number of readers in contemporary society and also about the ideal model of assessment for meaningful teaching, this research analyzes the evaluation practices in High School literature classes. Specifically, this work was developed considering the following question: is formative assessment in literature

* Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Ouro Preto, MG, Brasil.

** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

teaching capable of promoting an integral human formation for students of working classes? Therefore, this research had as its main objective to investigate, within the scope of the Federal Institute in Ouro Preto, Minas Gerais, the existence and effectiveness of formative assessment practices in literature teaching for students of working classes. The study was conducted through exploratory, descriptive, and documentary research, based on qualitative and quantitative analysis of the data obtained. At the end of the research, we hope to contribute to the debate on the real dimension of reading and to encourage inclusive literature teaching policy.

Keywords: *Reading; Education; Public School; Reader's development; Learning Assessment.*

Introdução

Muito se debate na sociedade contemporânea acerca da importância da leitura e, na mesma medida, se lamenta um suposto declínio no interesse dos jovens pela literatura. Concomitantemente, seja nas escolas, seja no ambiente de trabalho ou doméstico, são frequentes as queixas sobre a preferência da juventude pelas plataformas digitais em detrimento dos livros.

Para alguns, as inúmeras horas que as novas gerações dedicam ao mundo dos aplicativos não só estariam ocasionando o enfraquecimento de sua formação literária e linguística, mas também provocando o surgimento de relações humanas mais precárias. Isso porque o frágil sentido de partilha instituído pelas comunidades digitais não permitiria aos seus usuários conhecer a diversidade desnudada no ato de leitura.

Todas essas pontuações, que antagonizam literatura e tecnologia, são evidentemente fundadas em critérios de valor. Critérios esses que, por sua vez, estruturam-se por uma moral específica e que revelam os possíveis itinerários da formação sociocultural de seu emissor. Ao mesmo tempo, nesse cenário de angústia pelo extermínio da literatura, vigora quase sempre uma concepção unívoca do literário, uma visão de tal sorte arraigada ao instinto de tradição que não se atreve a perguntar: será mesmo o avanço tecnológico o efetivo impulso para a aparente derrocada literária no século XXI?

Não sendo o objetivo deste estudo diagnosticar uma possível substituição do texto literário pelas mídias digitais e tampouco identificar em que medida essa suposta substituição seria mais prejudicial do que benéfica, cabe observar que, na atualidade, de fato, está instituída uma nova relação com o texto literário. Da mesma forma, é coerente afirmar que essa nova ordem é muito influenciada pela revolução dos meios digitais.

Diante desse cenário de uma transmutação aparentemente prejudicial da leitura, é o momento de investigar o efetivo papel da escola na sua constituição e possível reversão do estatuto que a leitura literária adquire entre os jovens. Se no senso comum a literatura só é verdadeiramente valorizada como meio de instrumentalizar habilidades pontuais (como o “bem escrever”), é também verdade que a escola, ponte de acesso primeira de muitos ao literário, em grande parte, contribui para a visão pragmática que se tenta difundir em torno desse gênero.

LINHA D'ÁGUA

Embora seja tradicional componente das matrizes que regem a educação básica no ocidente, o ensino de literatura pouco acompanhou a mutação das interações sociais e das teorias sobre educação e linguagem. Ainda hoje, o texto literário é frequentemente apresentado aos alunos para que escrevam melhor (entendendo-se melhor como a adequação ao padrão culto da língua), para que empreguem de forma descontextualizada conceitos gramaticais e para que internalizem dados históricos e características generalistas das chamadas escolas literárias. Tudo isso porque os estudantes necessitariam desse saber mecânico para a aprovação nos processos seletivos das instituições de ensino superior.

O crescente número de pessoas desinteressadas em práticas de leitura demonstra que essa abordagem de avaliação, somativa, pouco contribui para o sucesso dos alunos dentro dos parâmetros desejáveis para esse componente curricular. Como desejável, entende-se um ensino de literatura que promova a experiência de diversas vivências e que incentive o repensar da vida e das possibilidades do próprio leitor, antes, durante e depois do encontro com texto. Afinal, partindo do princípio de que a formação de leitores não se faz sem o engajamento daquele que lê, é preciso que esse sujeito, ainda em processo de maturação nas práticas de leitura, sinta-se seguro e motivado para partilhar as suas percepções, as suas angústias, as suas sugestões, as suas evoluções e as suas dificuldades de compreensão, constatadas no contato progressivo com o texto literário.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de investigar a existência e a efetividade de práticas mais formativas de avaliação no contexto de ensino de literatura. Acredita-se que estudos voltados a essa acepção dinâmica e inclusiva de avaliação possam auxiliar na sustentação e na atualização tão necessária do ensino desse componente curricular.

Preliminarmente, a investigação dessa concepção formativa de avaliação de literatura consistiria em observar elementos como: tempo dedicado à leitura em sala de aula; existência de atividades que proponham a apreciação, a análise, a crítica e a reconfiguração dos textos lidos, por meio de diferentes gêneros orais e escritos. Concomitantemente, também seria necessário observar se a prática avaliativa que não prescinde do estudo dos elementos técnicos e estéticos do texto também estimula a capacidade do educando de articular a realidade manifesta na literatura com as vivências e conhecimentos que circundam a sua própria existência. São procedimentos dessa vertente, capazes de atestar constantemente e de forma múltipla a presença da experiência literária, que permitem a instituição de um ensino de literatura efetivamente significativo.

Acreditando-se na necessidade de um ensino e de uma avaliação de literatura configurados conforme acima disposto, ponderam-se também as dificuldades para a sua implementação, especialmente, entre alunos pertencentes às camadas populares. Incentivar e avaliar a leitura, no caso de discentes que enfrentam inúmeros graus de privação material, torna-se um desafio e uma necessidade. O potencial de fuga e, sobretudo, de inclusão, possibilitado pelo texto literário, é o que mais justifica o repensar do ensino de literatura, especialmente, para as camadas menos favorecidas. Uma obra literária é capaz de apresentar o mundo aos leitores que nunca tiveram poder aquisitivo para viajar além de seu bairro.

Diante desse contexto e tomando como princípio a concepção de experiência literária, este artigo relata uma pesquisa realizada junto a jovens leitores e a professores de literatura em turmas do ensino médio do Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ouro Preto¹. O estudo em questão teve como objetivo investigar, no âmbito da instituição mencionada, a existência e a efetividade da avaliação formativa de literatura para alunos das camadas populares. Antes de apontar os resultados desse estudo, faz-se necessário apresentar o cenário que justificou a sua realização e os princípios teórico-metodológicos que o guiaram.

1 Leitura e marginalização

No mundo contemporâneo, especialmente o público jovem é afetado pelo ritmo frenético das informações difundidas pelas mídias digitais. Como já pontuado, essa expressão acelerada da existência reflete-se nos próprios currículos escolares e, de modo especial, na maneira como se pensa e se executa a leitura literária na escola e em um número significativo de instituições: sem um estímulo verdadeiramente impactante para a formação individual e coletiva do educando. Como confirmação desse quadro, pode-se apontar o estudo de Bortolanza (2014), que, confrontando aspectos da escolarização da leitura com a efetiva prática docente, afirma que:

Nesta perspectiva o que se impõe é o caráter técnico-instrumental da leitura/literatura, seu ensino é questão de metodologia e sua aprendizagem é processo de autoeducação. O professor é apenas um gerador de estímulos, através de repetitivos exercícios de leitura de textos selecionados para atender ao gosto do aluno e adequar ao seu desenvolvimento cognitivo, deve preocupar-se tão somente em otimizar procedimentos. (BORTOLANZA, 2014, p. 38)

Essa carência, por si só, aponta para a necessidade de se repensar o ensino de literatura na contemporaneidade. O *para que* do texto literário, que se expressa muito mais em termos imateriais que em palpáveis, mostra-se, assim, como questão urgente a ser problematizada dentro do universo escolar. Em adição a essa disposição do ensino de literatura na ordem do dia², ecoa, cada vez mais alto, na educação brasileira, o debate sobre a formação de leitores entre jovens das camadas populares.

Com índices assustadores de reprovação e de retenção escolar, o sistema educacional no Brasil, aos poucos, torna perceptível que uma postura classificatória de ensino não é satisfatória em seus próprios fins e também não é capaz de propiciar “o aprimoramento do

¹ A pesquisa foi fomentada pelo IFMG *campus* Ouro Preto com a concessão de uma bolsa na modalidade DTI-C (Bolsa de pesquisa em Desenvolvimento ou Inovação, destinada a discente do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa do IFMG, *Campus* Ouro Preto). O estudo foi realizado entre junho de 2020 e março de 2021.

² Nunca antes se instigou tanto o redimensionamento do ensino de literatura na academia e em documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2018) os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Em uma busca superficial do termo “literatura” em articulação com “Ensino Médio” no catálogo de teses e dissertações da CAPES, por exemplo, encontram-se mais de duzentos mil resultados.

educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, conforme disposto na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996, n.p.).

Dado esse horizonte, compreende-se que a defesa de uma formação literária para alunos em condição de vulnerabilidade social torna-se medida elementar na educação básica e, em especial, na educação básica ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Afinal, conforme dados do ano base 2019 da Plataforma Nilo Peçanha, cerca de 30% do corpo discente dos IF tem uma renda familiar igual ou inferior a meio salário mínimo, e 27,5% tem uma renda entre meio e um salário mínimo.

Colocando-se sob enfoque o *locus* de onde parte a pesquisa aqui relatada (IFMG – *campus* Ouro Preto) e ainda tomando por base os dados supracitados da Plataforma Nilo Peçanha, essa realidade não se mostra menos urgente. Ao se analisar o perfil socioeconômico dos alunos matriculados em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nesta unidade, nota-se que 29,79% dos discentes possuem uma renda familiar de até meio salário mínimo e que 31,19% possuem uma renda entre meio e um salário mínimo. Outro ponto importante nesse índice de divisão de renda é que o grupo desses alunos que possuem renda igual ou inferior a meio salário mínimo é composto, em sua maioria, por estudantes pardos e negros (64,5%). Discentes brancos representam cerca de 26,4% desse total, 8,3% não declararam a sua cor, 0,7% declararam-se amarelos e 0,1% classificaram-se como indígenas.³

Essa desigualdade, que não é só econômica, mas também étnico-racial, reflete-se no desempenho escolar desses alunos e demanda estratégias variadas para o ensino, que se quer significativo. É importante observar que esse aproveitamento também oscila a depender dos perfis sociais, que, de modo amplo, caracterizam o alunado de cada um dos cursos. Ainda tomando por base os últimos dados da Plataforma Nilo Peçanha⁴, pode-se notar que o Curso Técnico Integrado em que há um maior contingente de alunos em vulnerabilidade socioeconômica no *campus* Ouro Preto é o Curso Técnico Integrado em Metalurgia (quase 38% dos discentes possuem uma renda familiar entre zero e meio salário mínimo).

Ao se tomar pontualmente os terceiros anos desse curso e ao se fazer uma verificação meramente classificatória do desempenho dos discentes em 2019, constata-se que, em média, eles tiveram um aproveitamento 15% inferior em Língua Portuguesa ao alcançado pela turma de terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Administração, por exemplo. Cabe pontuar que, neste último curso, o índice de renda familiar até meio salário mínimo cai para 24%.

Embora já apontem alguns indícios dos desafios que se impõem no ensino dedicado a jovens de camadas menos favorecidas, os números acima mencionados não permitem que se

³ Dados sobre renda e cor obtidos na coleta de 2019 da Plataforma Nilo Peçanha.

⁴ Instituída em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) tem a função de coletar, tratar e publicar dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

formem juízos de outra ordem, que só possibilita uma perspectiva processual da formação. Os percentuais, apresentados de maneira fria, bloqueiam inúmeras questões que se fazem fundamentais para mensurar a real configuração dessas experiências em sala de aula. Questões que dizem respeito ao real impacto das aulas de leitura nesses discentes, às reflexões e ações geradas a partir da leitura, às novas perspectivas de mundo e de vida gerada nesses jovens leitores.

Nessas próprias indagações, já é perceptível o potencial peculiar que tem a literatura na vida de jovens leitores de grupos sociais vulneráveis. Afinal, ao se encarar o ensino de literatura de maneira responsável, se entende que a leitura, especialmente, para a juventude das camadas populares, significa bem mais do que um ato de fruição, do que uma prática de lazer, do que um modo de sanar as perdas suscitadas por uma formação sistematicamente deficitária em Língua Portuguesa. Na realidade, a dimensão do ensino de literatura para esse grupo alia-se de um modo particular à esfera emancipatória da educação, pois a literatura é capaz de lhes devolver os sonhos que, desde muito cedo, foram ceifados pela sociedade:

[...] para além das grandes pesquisas estatísticas, ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (PETIT, 2009, p. 19)

Por fim, reafirma-se que, para examinar se a leitura na escola caminha na direção das possibilidades supracitadas de Michèle Petit (2009), é preciso adotar um prisma formativo de avaliação. Por sua vez, “prosseguir no sentido de uma avaliação formativa significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou o que a limita” (PERRENOUD, 1993, p. 174).

Verificar a existência desse impulso de transformação no contexto escolar escolhido foi um dos objetivos norteadores da pesquisa aqui relatada. Essa busca, no entanto, teve de ser precedida por uma ampla reflexão sobre as possibilidades hoje postas para o ensino de literatura e por um planejamento para estabelecer o diálogo com os investigados em pleno contexto da pandemia de COVID-19.

2 O ensino de literatura em perspectiva

Como já apontado, na contemporaneidade, muito se discute sobre um suposto declínio do número de leitores na sociedade, o que estaria atrelado a uma aparente incompatibilidade entre a prática de leitura e o tempo empregado para navegar nas plataformas digitais. Parte da argumentação utilizada para sustentar essa hipótese, geralmente, se ancora na suposição de um

simples cenário: quanto mais tempo se dedica às novas tecnologias, menos tempo se tem para a prática da leitura. Ora, hoje já se sabe que esse indicativo pode não ser verdadeiro e que a questão é mais complexa, uma vez que as plataformas digitais também são um vasto ambiente de informações e de prática de leitura.

Uma questão que certamente também surge em meio a essa problemática tem a ver com a qualidade da leitura realizada, ou, pelo menos, com a qualidade de seu processamento na mente. De acordo com uma pesquisa realizada pela neurocientista cognitiva americana Maryanne Wolf (2019 *apud* IDOETA, 2019, n.p.), a constante exposição a dispositivos como tablets e celulares tem afetado o poder de leitura dos jovens de hoje. Os dados do estudo revelam que a leitura em telas, diferente daquela realizada no papel, instiga uma visão superficial dos múltiplos textos e postagens que concorrem pela atenção do leitor. Essa prática, na perspectiva de Wolf, dificulta a compreensão de argumentos mais complexos e favorece o desenvolvimento de “uma impaciência cognitiva que não favorece (a leitura crítica)” (IDOETA, 2019, n.p.).

Dessa forma, nota-se a necessidade da escola, um dos ambientes socialmente responsáveis pela formação de leitores, estar atenta às questões que influenciam o seu trabalho e observar como os novos modos de leitura vêm se caracterizando em meio aos jovens. Nesse contexto, a avaliação surge como uma importante ferramenta de análise do ensino de literatura. O problema é que a escola está tradicionalmente acostumada com procedimentos metodológicos quantitativos, o que dificilmente funcionará dentro do ensino de literatura. Contudo, automatizados por procedimentos metodológicos positivistas e cerceados por uma lógica de mercado, muitos dos professores de literatura não encontram alternativa senão se ater a uma avaliação somativa do desempenho dos alunos, “[considerando] as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra” (HOFFMANN, 1998, p. 57). Assim, a relação de ensino-aprendizagem, muitas vezes, se preocupa com uma literatura bancária, que em nada tem a ver com a formação de leitores engajados, ativos e críticos, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), diretriz que incide sobre a educação básica no país, parece ser flexível quanto ao ensino de uma literatura linear, preconizando, na verdade, uma prática significativa de leitura no ensino básico. Na visão da BNCC, deve ser um parâmetro de organização curricular do ensino de literatura:

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada (BRASIL, 2018, p. 514).

Essa aparente incoerência entre a prática de ensino/avaliação de literatura na educação básica e os documentos oficiais pode ser explicada, em parte, pelos problemas de formação inicial e continuada dos professores. Maria Amélia Dalvi (2013, p. 94) afirma que “as instâncias responsáveis pelo ensino de pós-graduação têm tido dificuldades e resistências em articular o

cotidiano de sala de aula e a coragem das mudanças”, o que evidencia a distância presente entre as evoluções contidas nos estudos literários/ensino de literatura e a escola.

Nesse cenário, parece ser necessária uma reestruturação didática e avaliativa nas escolas, o que passaria por uma formação escolar composta de experiências significativas e um contato literário mais frequente, principalmente, entre os alunos de camadas populares. No âmbito desse debate, Jorge Larrosa Bondía entende que a educação como um todo deve ser encarada a partir do par experiência/sentido, sendo a experiência para ele compreendida como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (BONDÍA, 2002, p. 20). Ainda, dentro desse espectro da formação como espaço de experiência significativa, o autor aponta um lugar especial para a leitura. Em entrevista intitulada “Literatura, experiência e formação”, o professor espanhol afirma que a leitura é uma:

[...] atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos. (VEIGA- NETO, 1996, p. 133-134)

Infelizmente, a noção de experiência significativa apontada por Bondía (2002) não tem sido comum dentro das salas de aula de uma maneira geral, especialmente, quando o público discente pertence às camadas populares, já que ele demanda da escola que ela repense suas abordagens. Como esclarece Michèle Petit (2009), a relação que os jovens desse estrato social têm com a literatura é sensivelmente distinta daquela que existe entre o texto literário e as pessoas pertencentes a grupos mais abastados socioeconomicamente. Há, para o primeiro conjunto, dificuldades como a defasagem escolar, a falta de acesso a espaços de leitura e o medo que permeia diversas de suas experiências com o literário: medo de se distanciar dos seus ao adentrar no universo da leitura; medo de trair o grupo partilhando de uma prática privilegiada; medo, especialmente para os rapazes, de perder o paradigma de virilidade, que se esvai no momento de entrega ao livro.

Portanto, evidencia-se a necessidade de promoção de uma democratização da experiência de leitura entre os educandos de camadas populares, o que implica repensar as práticas pedagógicas ainda vigentes. É exatamente aqui que se situa a problemática da avaliação. Se um dos objetivos do ensino de literatura deve ser propiciar a oportunidade de trans(formação) social e identitária, como mensurar a efetividade desse ensino?

A tradição de avaliação escolar baseada em métodos quantitativos tem, há muito, nos evidenciado uma grave crise na formação leitora dos jovens. Desse modo, qual alternativa restaria? Diante de toda a evolução dos estudos empreendidos na área da educação, depreende-se ser mais acertada uma concepção de avaliação voltada à inclusão (especialmente social), que se coaduna com o princípio de avaliação formativa, ou seja, que não visa, simplesmente, medir o conhecimento do educando, mas formá-lo e ensiná-lo por meio da avaliação. Assim, nessa

perspectiva, em que a avaliação representa um importante processo formativo dentro da relação de ensino-aprendizagem, acredita-se que a experiência, no sentido pensado por Bondía (2002), seja tão possível quanto necessária em relação à leitura literária, mesmo quando se visa um ensino de literatura voltado à formação de jovens das camadas populares.

Para a compreensão desse olhar, é necessário, inicialmente, saber diferenciar os termos avaliação, verificação e medição. Como ensina Luckesi (2000), a avaliação é um juízo que se faz em torno de uma realidade com o objetivo de determinar as decisões a serem tomadas a partir de então. Já a verificação se refere à investigação, à constatação e ao registro dessa realidade, sendo que o processo de checagem é efetivado com o auxílio de medidas capazes de calcular, quase sempre em uma linguagem numérica, os padrões identificados (ANASTASIOU, 2007).

Sob essa ótica, nota-se que a avaliação é um processo de grande complexidade que transcende os instrumentos de verificação quantitativa. Assim, em sua essência, não possui o papel da exclusão, da reprovação pautada em parâmetros classificatórios. Ao contrário, ela “tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão” (LUCKESI, 2000, p.172).

O conceito de avaliação formativa, de modo mais específico, compreende algumas características dentro da avaliação como essenciais. Dentre elas, destacam-se:

1. Integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos [...];
2. A avaliação visa tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares;
3. Adoção do conceito de regulação das aprendizagens, que envolve feedback mais adaptação do ensino e da aprendizagem (em contraposição ao conceito de recuperação das dificuldades de aprendizagem – feedback mais correção);
4. Ressignificação do conceito de regulação, que passa a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem [...]. (GREGO, 2013, p. 96)

Como se evidencia, embora a teoria educacional já tenha formulado um direcionamento mais acertado àquilo que se entende, verdadeiramente, como um processo avaliativo adequado à ideia de experiência de leitura literária - a avaliação formativa -, sabemos que esse tipo de procedimento ainda é precário (se não inexistente) na maioria das escolas. Desse modo, atentando-se à realidade e às convicções subjacentes às ideias teóricas apresentadas acima, este estudo investigou as práticas formativas de avaliação no IFMG - *campus* Ouro Preto, com vistas a aperfeiçoá-las.

3 Ensino e avaliação de literatura no IFMG Campus Ouro Preto

O estudo aqui relatado teve natureza exploratória, descritiva e documental, calcado em análises quali-quantitativas. Um primeiro momento se deu através de um período formativo, baseado em diversos estudiosos, com a finalidade de proporcionar uma preparação teórica do grupo de pesquisa, por meio da realização de palestras, leituras e rodas de conversa acerca da temática central. Para tanto, um cronograma de encontros entre os membros da pesquisa foi organizado, visando a discussão de textos que traziam questões norteadoras para a investigação e para o compartilhamento da visão de cada membro.

Com o objetivo de construir uma base sólida de conhecimento e contemplar visões de especialistas nos temas abordados, o grupo de pesquisa convidou cinco docentes de diferentes instituições de ensino para socializar os estudos desenvolvidos por eles e contribuir com o aprofundamento das questões propostas dentro da investigação. Essas palestras funcionaram como espaços de reflexão, que possibilitaram construir, com maior precisão, os instrumentos metodológicos a serem aplicados junto aos sujeitos da investigação, assim como definir especificamente as questões a serem abordadas com eles.

Em se tratando do público discente investigado, um total de 216 alunos estavam matriculados nas três séries do ensino médio integrado ao curso de Metalurgia no ano letivo de 2020. Contudo, apenas 59 estudantes participaram voluntariamente da pesquisa, dos quais 47 alunos pertenciam à 1ª série, 3 alunos, à 2ª série, e 9 estudantes, à 3ª série. Nesse contexto, o questionário foi o instrumento metodológico de coleta utilizado junto aos discentes do curso, com um total de 25 (vinte e cinco) perguntas, sendo 16 (dezesesseis) referentes ao perfil socioeconômico discente e 9 (nove) questões específicas sobre o ensino e avaliação em literatura. Ademais, destaca-se que a ideia inicial do estudo era ter um contato direto com os discentes do referido curso. Entretanto, com a pandemia do COVID-19, ficou impossibilitada a aplicação da ferramenta de coleta presencialmente. Assim, todo o processo de coleta de dados se deu virtualmente, o que culminou em uma baixa adesão dos alunos, principalmente, devido à dificuldade de acesso aos meios digitais.

Os estudantes responderam ao questionário na plataforma *Google Forms*, que disponibiliza, para os pesquisadores, respostas em forma de dados e gráficos. Dessa forma, após o envio dos documentos e dos questionários via e-mail, os pais dos participantes menores de idade preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consentia em autorizar o uso das informações fornecidas por seus filhos e filhas no momento da aplicação do questionário. Após a aplicação dos questionários, os dados mais relevantes para a pesquisa foram tabulados e analisados.

Um segundo momento de coleta de dados dentro da pesquisa materializou-se através de encontros virtuais com o público docente entrevistado. O estudo, inicialmente, pretendia contar com uma amostra de 8 (oito) professores ministrantes da disciplina de Língua Portuguesa no *campus*, mas, dentre os convidados, apenas 5 (cinco) aceitaram conceder a entrevista, que se

deu na plataforma de videoconferência *Google Meet*.⁵ Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os participantes dessa etapa. As questões presentes no roteiro de entrevista abordaram os seguintes tópicos: o papel da literatura na escola; possíveis redimensionamentos da visão do professor em relação à literatura e seu papel; critérios metodológicos, didáticos e estratégicos utilizados em sala de aula; avaliações; adaptações no formato das aulas; avaliações de acordo com o perfil do alunado; aprimoramentos e dificuldades encontradas dentro do ensino de literatura.

3.1 Os professores e sua relação com o ensino de literatura

Para uma melhor visualização das informações obtidas junto aos professores investigados na pesquisa aqui relatada, os parágrafos seguintes apresentam as perguntas realizadas e também uma discussão das respostas mais recorrentes entre os docentes, mostrando como eles compreendem os aspectos relativos à temática estudada na pesquisa, principalmente, naquilo que diz respeito à práxis pedagógica envolvendo o ensino de literatura e os alunos de camadas populares. Destaca-se, ainda, que a entrevista foi composta por oito perguntas.

A primeira pergunta da entrevista indagou aos professores qual era, segundo eles, o papel do ensino de literatura na escola. De maneira geral, as respostas obtidas giraram em torno da prática de leitura, do trabalho com os gêneros literários, da função de denúncia social da literatura e da importância do ensino de literatura para a reflexão e troca de experiências entre os discentes. Nesse contexto, um dos professores entrevistados afirmou que “o ensino de literatura é muito relevante, principalmente, no caso das camadas populares, quando ele possibilita aos alunos sair da condição social, cultural e histórica e conhecerem uma outra perspectiva.”

A segunda pergunta da entrevista indagou aos professores se eles acreditavam que o papel do ensino de literatura teria se redimensionado ao longo do tempo. Como todas as respostas foram positivas para essa pergunta, pediu-se que as justificassem. De maneira ampla, os professores demonstraram acreditar que o ensino de literatura é um processo de ensino-aprendizagem em plena evolução, que, embora já tenha avançado em algumas perspectivas, precisa ainda ser aperfeiçoado. Essa declaração dos professores torna evidente a centralidade que o ensino gramático-textual de língua materna geralmente assume dentro da formação em Língua Portuguesa, o que parece não deixar muito tempo para que o ensino de literatura seja refletido e desenvolvido.

A terceira pergunta da entrevista indagou aos professores com que frequência eles promoviam a leitura de textos literários na escola e se havia algum empecilho específico que trazia dificuldades para essa prática. As respostas obtidas revelaram que, embora haja muitas

⁵ Deve-se destacar que todos os professores entrevistados ministraram aulas de literatura para o curso de Metalurgia no ano de realização da pesquisa ou em anos anteriores.

dificuldades para a promoção da leitura literária em classe, como o acesso precário a livros, uma barreira na linguagem e um apego excessivo ao conteúdo das escolas literárias, a frequência de leitura é relativamente alta, na medida do possível. Esse dado se configura, em certa medida, como uma surpresa, já que, para além das dificuldades mencionadas, o ensino de literatura foi caracterizado anteriormente como um momento carente de maior sistematização.

A quarta pergunta da entrevista indagou aos professores quais critérios eram utilizados para a escolha dos textos literários trabalhados nas aulas. A partir das respostas obtidas, as quais revelaram uma diversidade de textos literários, percebeu-se que, de maneira geral, as aulas de literatura no *campus* têm se orientado ora por eixos temáticos, ora por literaturas de denúncia social e, ainda, pela preferência do próprio professor regente. As entrevistas revelaram também que não há critérios muito bem definidos entre todos. Ademais, em se tratando do interesse discente majoritariamente por literaturas de denúncia social, pode-se observar como os jovens se interessam por linguagens artísticas que buscam intervir diretamente na sociedade, desestabilizando as estruturas problemáticas que a constituem, como o racismo, o machismo e a desigualdade entre classes.

As perguntas cinco e seis da entrevista indagaram aos professores sobre os métodos utilizados por eles nas aulas de literatura e sobre como se dá o processo avaliativo no mesmo contexto. As respostas revelaram algumas práticas comuns entre os professores, como a promoção de rodas de conversa, discussões em classe, leitura em conjunto e debates. Entretanto, os entrevistados afirmaram categoricamente que, no ensino de literatura, geralmente, não há uma metodologia definida ou clara. Mais uma vez, chama a atenção a indicação de que, dentro da aula de Língua Portuguesa, o ensino de literatura tende a aparecer de forma secundária, enquanto o ensino de língua ocupa maior espaço e tende a apresentar métodos mais claros e sistematizados.

A sétima e penúltima pergunta da entrevista indagou aos professores se as realidades apontadas por meio dos instrumentos avaliativos influenciam o encaminhamento da prática pedagógica no cotidiano das aulas. Embora tenha-se recebido várias respostas afirmativas, os professores entrevistados alegaram que não há um processo sistematizado nesse sentido e que falta tempo para reestruturações. Mesmo assim, eles relataram que, de maneira geral, tentam analisar o que dá certo e o que não funciona, para que, assim, possam aperfeiçoar as aulas e chamar a atenção dos estudantes. Esse resultado revela que o *campus*, de maneira específica, e a escola, de maneira ampla, estão ainda consideravelmente distantes do conceito de avaliação formativa abordado neste estudo.

Conforme apontado anteriormente, uma perspectiva formativa de avaliação precisa, necessariamente, incorporar a prática da adequação, prática essa guiada pela observação do direcionamento da aprendizagem do aluno e de sua capacidade de buscar, ele próprio, o desenvolvimento nos tópicos estudados. Logo, a falta de análises consistentes do processo avaliativo no contexto pesquisado possui impacto direto na relação estabelecida entre alunos e aulas de literatura. Como será detalhado posteriormente, a falta de condições ou de preparação

para uma prática processual e questionadora da avaliação contribui para cenários críticos de formação em que, por exemplo, um número preocupante de discentes afirma não possuir identificação com as obras lidas em sala de aula.

A pergunta final da entrevista indagou aos professores sobre quais aprimoramentos nas dimensões de ensino, de aprendizagem e de avaliação eles enxergavam como necessários à evolução da relação entre os estudantes e a leitura literária. Ao reconhecer alguns avanços já percorridos, os professores apontaram a necessidade latente de maior sistematização no campo do ensino de literatura, não para engessar a prática pedagógica, mas para orientar ações em comum dentro da escola. Nesse sentido, eles sugeriram alguns passos, como diminuir o recorte para ensino, não focar em escolas literárias, inserir o ensino de literatura na formação inicial e continuada docente e criar orientações/diretrizes e pensar metodologias. Esse resultado mostra, por um lado, que os docentes têm consciência da necessidade de um desenvolvimento maior em se tratando do ensino de literatura, e, por outro, que há ainda barreiras a serem transpostas para que isso aconteça, como mudanças no currículo e na formação docente.

Dessa forma, percebe-se que, conforme os dados coletados durante as entrevistas com docentes do *campus* em análise, o ensino de literatura ainda é uma área carente de mais atenção e de pesquisa. Viu-se que os professores e professoras veem nessa prática de ensino um importante papel, contudo, alguns fatores dificultam uma formação de leitores de textos literários, como a precária condição material de acesso aos livros, a carência de uma sistematização de métodos mais claros e efetivos em classe, bem como a implementação de uma avaliação formativa dentro desse contexto, que possibilite conceber avaliações que, de fato, deem um retorno e orientem o processo de ensino-aprendizagem, em se tratando do ensino de literatura. Assim, ao se pensar no objetivo da pesquisa, verificamos a existência de um impulso de transformação no contexto escolar escolhido, que se configura como fundamental ponto de partida.

3.2 Os alunos e sua relação com a literatura

O questionário enviado aos discentes do curso técnico em Metalurgia integrado ao ensino médio foi organizado em duas partes: a primeira teve como objetivo traçar o perfil socioeconômico dos discentes, e a segunda buscou informações sobre a relação dos alunos com a leitura literária. A partir dos dados coletados na primeira seção, observou-se que 76% dos alunos respondentes estavam matriculados no 1º ano, 6%, no 2º, e 18%, no 3º. Desse total, 62% eram do sexo feminino.

No que se refere ao perfil étnico-racial, notou-se que três quartos dos investigados se enquadram na categoria “negros”, sendo que 50% se declararam pardos, e 24%, pretos. Com relação à proveniência escolar, 84% dos discentes cursaram os quatro últimos anos do ensino fundamental em escolas públicas.

Ainda nas respostas dessa primeira seção, observou-se que metade das famílias dos participantes vivem com a renda total abaixo de um salário mínimo e meio. Apesar disso, 66% afirmaram não receber nenhum tipo de auxílio governamental, como bolsa família, auxílio emergencial, etc.

Esses primeiros resultados indicam a convergência entre o perfil dos alunos investigados e o público para o qual a pesquisa pretendia se voltar: alunos pobres, provenientes de escolas públicas e pertencentes a grupos socialmente marginalizados, como os negros.

Nessa mesma seção, realizaram-se perguntas para delineamento do perfil familiar desses discentes. É relevante notar que a escolaridade das mães tende a ser inferior à dos pais (74% das mães não tiveram acesso ao ensino superior contra 70% dos pais). Apesar disso, em convergência com os estudos relacionados às práticas de leitura no âmbito familiar, os alunos afirmaram que são as mães as maiores incentivadoras da leitura em casa e fora.

Essa realidade pode ser vinculada aos dados sobre as profissões dos pais. Entre as mães dos discentes, as profissões mais apontadas foram professora e “do lar”. Já entre os pais, as profissões mais comuns foram: eletricitista e aposentado. Cabe destacar também que uma porcentagem significativa de alunos (18%) afirmou não conhecer o pai e/ou não saber sua profissão, o que corrobora a definição do perfil socioeconômico aqui apresentado.

As perguntas seguintes eram relacionadas à ocupação dessas pessoas em espaços sócio-culturais e à sua relação com a leitura. 34% dos alunos declararam ter acesso sempre ou muitas vezes a materiais de leitura, como jornais e revistas. No entanto, 78% declararam sempre ter acesso à internet, sendo que 88% dos respondentes disseram fazer uso dela para acessar redes sociais.

Observou-se também nos dados que menos da metade dos alunos (44%) tem acesso a livros sempre ou muitas vezes, e somente 8% declarou frequentar a biblioteca sempre ou muitas vezes. Um número significativo de alunos disse ter raro ou nenhum contato com espaços culturais, como teatros, cinema, parques, shows e bares.

No que se refere, especificamente, às práticas de leitura dentro e fora da escola, 50% dos alunos respondentes afirmaram ler livros de ficção fora da escola. Quando indagados sobre a importância dos conteúdos de literatura na escola, 52% afirmaram que esses conteúdos são tão importantes quanto qualquer outro conteúdo da Língua Portuguesa. Grande parte dos alunos disse acreditar que a literatura é primordial para aprimorar a leitura, a escrita e a imaginação.

A partir dessas respostas é possível notar uma carência significativa de práticas culturais e de leitura na vida desses estudantes. Percebe-se também uma concepção superficial e mesmo folclórica acerca do papel da leitura em contextos de formação escolar.

Sobre as aulas de literatura no ensino fundamental (anterior ao ingresso no IFMG *campus* Ouro Preto), 46% consideram as aulas foram interessantes e acreditam que o conhecimento adquirido nessas aulas gerou impacto significativo em suas vidas. Quando se

perguntou se as aulas de literatura no ensino médio poderiam ser avaliadas da mesma maneira, 66% responderam de modo afirmativo. No entanto, apenas metade dos participantes afirmaram que as obras literárias introduzidas pelos professores nas aulas são obras que despertam interesse e que os levam a refletir sobre aspectos da sua própria vida.

Neste momento, cabe apresentar algumas questões sobre a relação entre esses dados e as práticas avaliativas relatadas pelos docentes: o desinteresse de boa parte dos alunos acerca das obras trabalhadas fica evidente em alguma etapa de seu processo avaliativo? Essa possível constatação implica mudanças expressivas em seu planejamento e fazer pedagógico?

Notadamente, diante do cenário descrito pelos professores em suas entrevistas, pode-se inferir ao menos uma das seguintes constatações, relacionadas às questões acima colocadas: a) as práticas avaliativas não foram suficientes para fornecer um retrato processual do vínculo entre alunos e leitura literária; b) ainda que as avaliações tenham indicado o desinteresse dos alunos, seus resultados não foram suficientes para que os docentes readaptassem a sua prática, no sentido de possibilitar mais experiências significativas de leitura aos discentes.

No que se refere, justamente, às práticas avaliativas das aulas de literatura, as respostas dos investigados demonstram que, no ensino fundamental, as avaliações se resumem ao relato dos fatos contidos no enredo da obra. Embora afirmem que, no ensino médio, uma leitura mais crítica do texto seja fomentada, os alunos demonstraram que o instrumento adotado para esse fim, na maioria das vezes, é a produção de resenhas. Esses dados demonstram uma possível ausência de atualização metodológica dos professores da educação básica e apontam para uma gritante realidade no que se refere ao ensino de literatura: ainda hoje, não se pensa de modo consistente a leitura como prática escolar.

Afinal, embora as obras trabalhadas pelo conjunto de professores analisados se mostrem interessantes para metade dos alunos e as aulas sejam significativas para 66% deles, não há, nem na fala dos docentes, nem nas respostas dos alunos, a indicação de um debate estabelecido e contínuo sobre o ensino de literatura no cotidiano escolar. Ao contrário, o apontamento da inexistência de uma metodologia específica, a afirmação de carência por uma formação continuada e a pouca adaptação de práticas avaliativas demonstram a insuficiência do debate supracitado.

Por fim, havia no questionário, uma pergunta com resposta discursiva que indagava aos participantes: “Caso você pudesse mudar algo nas aulas de literatura, o que mudaria? Justifique.” Entre as respostas mais recorrentes esteve o desejo de que não houvesse leitura obrigatória de obra pré-determinada e que também existisse mais interação entre professores e alunos. Esses dados, em sua essência, apontam para uma questão latente e constantemente ignorada quando se fala em formação de leitores nos meios populares: ao ingressar no mar de possibilidades propiciado pela literatura no âmbito escolar, esses jovens têm o direito de levar consigo as leituras e as experiências que carregam consigo do lado de fora da escola. Eles precisam ser ouvidos, para que possam mediar, em seus mundos, as transformações propostas nos livros que estão na escola.

Uma vez mais, entende-se que a escuta desses desejos, expectativas e experiências não tenha espaço mais ideal do que entre as práticas de avaliação formativa. Avaliar com o fim de verificar uma realidade e acolhê-la e, nesse acolhimento, mudar e incluir (LUCKESI, 2000). Por sua vez, incluir, no contexto específico da formação literária, para possibilitar ao educando o contato com o outro e, assim, constituir e compreender a si próprio, enquanto ser humano (BONDÍA, 2002).

Considerações finais

Realizar uma pesquisa sobre formação de leitores em um contexto pandêmico, definitivamente, não consiste em uma tarefa ideal. No contexto do estudo aqui descrito, ainda que os meios digitais tenham possibilitado o contato com boa parte dos sujeitos investigados, muito do que se esperava conhecer, observar e afirmar na realidade do chão da escola se perdeu. Ainda que as entrevistas e os questionários forneçam informações objetivas para os questionamentos propostos pelos pesquisadores, fica pendente, em suas respostas, aquilo que só se observa no cotidiano das aulas: sua relação (até mesmo física) com o livro e com a leitura, sua aproximação com espaços e momentos dedicados ao ato de ler, sua postura nas conversas e nos debates que envolvem o direito à literatura.

No delinear dessas ressalvas próprias à conjuntura de distanciamento social, é preciso também se perguntar o que responderiam os investigados que não retornaram o questionário de pesquisa. Além desse questionamento, ficam também inquietações sobre as razões de sua não participação. O simples alheamento a pesquisas voltadas para práticas de ensino não parece ser uma resposta suficiente para essa abstenção. Na realidade, as políticas de acesso à educação e à literatura, que se tornaram paradoxalmente mais urgentes e menos promovidas no contexto pandêmico, parecem ser o principal eixo para compreensão da ausência de muitos alunos que foram convidados para esta pesquisa.

A despeito dessas dificuldades, a partir da lupa de aumento que a pandemia proporciona a qualquer análise de conjuntura social, é possível dizer que este estudo responde ao seu problema inicial. A literatura é, de fato, uma instância capaz de contribuir para a formação humana integral dos discentes das camadas populares⁶ e de suscitar, nesses mesmos jovens, a busca por experiências não promovidas em seus contextos de desigualdade e de privação. No entanto, a pesquisa também demonstra que, para que se realize esse movimento, é necessário não só a reformulação de políticas e de diretrizes curriculares, mas também que a escola se interesse pelas efetivas e possíveis práticas de leitura nas comunidades, em que, dia após dia, se constrói a experiência de vida desses alunos.

⁶ O conceito de formação humana aqui presente leva em consideração a perspectiva de Antonio Candido (1999) em “A literatura e a formação do homem”. Em seu texto, o autor versa sobre “a função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1999, p. 81). Nesse sentido, na leitura literária, o sujeito leitor reconhece a sua própria humanidade e se forma enquanto homem.

Financiamento

A pesquisa foi fomentada pelo IFMG *campus* Ouro Preto com a concessão de uma bolsa na modalidade DTI-C (Bolsa de pesquisa em Desenvolvimento ou Inovação, destinada a discente do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa do IFMG, *Campus* Ouro Preto). O estudo foi realizado entre junho de 2020 e março de 2021.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C. *Avaliação, ensino e aprendizagem: Anotações para um começo de conversa...*, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O,%20ENSINO%20E%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BORTOLANZA, A. M. E. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. *Horizontes. Revista de educação*, v. 2, n. 3, p. 35-48, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3047>. Acesso em: 08 fev. 2022

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Plataforma Nilo Peçanha 2020: ano base 2019*. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2002.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Revista Remate de Males*, Antonio Candido: Número Especial, p. 81-90, 1999. DOI: <http://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-98.

GREGO, S. M. D. A Avaliação Formativa: Ressignificando concepções e processos. In: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). *Caderno de Formação: Formação de Professores Avaliação Educacional e Escolar*. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2013, v.3, p. 92-110. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

LINHA D'ÁGUA

HOFFMANN, J. *Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IDOETA, P. A. Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão? *BBC News Brasil*, São Paulo, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858>. Acesso em: 28 abr. 2021.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1993, p. 171-191.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre, Mediação, 1996, p. 133-161.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 13/10/2021.