

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUANA LUNKES GROHE

PRÁTICAS AVALIATIVAS E CONCEPÇÕES DE LEITURA NO MUNICÍPIO DE
SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ

São Leopoldo

2021

LUANA LUNKES GROHE

**PRÁTICAS AVALIATIVAS E CONCEPÇÕES DE LEITURA NO MUNICÍPIO DE
SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia pelo Curso de Pedagogia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Professora Dr.^a Betina Schuler

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder lucidez, sabedoria e discernimento em todos os momentos de minha vida e, em especial, nesse momento tão significativo que é a conclusão deste trabalho que me oportunizou tantos aprendizados.

Aproveito para agradecer também a duas mulheres que foram muito importantes durante essa caminhada: minha mãe Lucia e minha orientadora Betina.

Mãe, muito obrigada por sempre se fazer presente em cada momento de minha vida. Você é meu exemplo de força e determinação. Sou muito grata por tudo que já fizeste e fazes por mim. Obrigada por todo o apoio e incentivo durante esse e tantos outros momentos. Muito obrigada por ser a melhor mãe e amiga que eu poderia ter.

Betina, obrigada por toda a sua dedicação e por tudo o que me ensinaste durante o decorrer dessa trajetória. Obrigada por acreditar no meu potencial, por me estimular, me desacomodar e por aguçar em mim o gosto pela pesquisa.

Agradeço também a todos os professores da graduação que tive o privilégio de conviver. Muito obrigada a todos por cada ensinamento compartilhado.

Grupo de Pesquisa Carcarás – Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura – muito obrigada por todo o aprendizado, por cada momento compartilhado e pelas contribuições durante o desenvolvimento do presente trabalho.

Agradeço também ao meu noivo Daniel, por sempre me apoiar e me incentivar durante o decorrer do presente trabalho. Obrigada pelo companheirismo, amor e cuidado que tens comigo.

Agradeço às amigadas que construí durante o decorrer da graduação, obrigada por cada trabalho compartilhado e cada momento vivenciado. Vocês são especiais, tanto para a minha trajetória acadêmica, quanto pessoal.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma durante a presente trajetória acadêmica.

Eu queria que as palavras [...]
atravessassem muros,
fizessem saltar fechaduras,
abrissem janelas.

Michel Foucault

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve início a partir da inquietação que buscava entender como ocorre a avaliação das práticas de leitura e quais as suas implicações em escolas da cidade de São Sebastião do Caí. Dessa forma, para colocar essa problematização em deslocamento, buscou-se descrever quais são as práticas avaliativas e como elas carregam concepções de leitura em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, a fim de analisar de que forma essas práticas avaliativas de leitura podem trazer implicações para a vida dos alunos e das alunas, segundo a percepção das professoras. As análises foram realizadas a partir de autores e autoras como: Sibilia, Foucault, Veiga-Neto, Barthes, Larrosa, Schuler, Corazza, Aquino, Han e Silva. Dessa forma, para ir em busca dos objetivos estabelecidos, realizou-se um questionário com professoras de turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal do município de São Sebastião do Caí. Ao analisar as narrativas trazidas pelas docentes, foi possível identificar algumas regularidades, sendo que foram considerados dois pontos com maior relevância para examinar na presente pesquisa. Após esse processo, concluiu-se que a escola contemporânea opera a partir das competências e está atravessada por avaliações tecnicistas e moralizantes. No entanto, foi possível perceber que essa mesma escola atravessada pelas condutas mencionadas acima ainda se mostra como um espaço oportuno para a realização de uma leitura que desconforta e que pode possibilitar a experiência e a fruição.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Competências. Leitura. Experiência. Foucault.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem da Prova Brasil	30
Figura 2 – Imagem da Prova Brasil.....	31
Figura 3 – Obra a Virgem com o Menino do pintor Giotto	38
Figura 4 - Charge	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resposta das professoras	18
Quadro 2 – Resposta das professoras	20
Quadro 3 – Resposta das professoras	20
Quadro 4 – Resposta das professoras	22
Quadro 5 – Resposta das professoras	24
Quadro 6 – Resposta das professoras	26
Quadro 7 – Resposta das professoras	41
Quadro 8 – Resposta das professoras	41
Quadro 9 – Resposta das professoras	42
Quadro 10 – Resposta das professoras	45
Quadro 11 – Resposta das professoras	45
Quadro 12 – Resposta das professoras	47
Quadro 13 – Resposta das professoras	48
Quadro 14 – Resposta das professoras	50
Quadro 15 – Resposta das professoras	50
Quadro 16 – Resposta das professoras	51
Quadro 17 – Resposta das professoras	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 MÉTODO.....	12
3 ANÁLISES SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR: A LEITURA ENTRE AS COMPETÊNCIAS E A FRUIÇÃO	16
3.1 A Escola Contemporânea e as Competências: Avaliação Tecnicista e Moralizante.....	17
3.2 Leitura como Experiência: O Espaço da Fruição dentro do Ambiente Escolar.....	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	62
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	63
APÊNDICE C – REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA	65

1 INTRODUÇÃO

Compreender a criança e as práticas de avaliação que permeiam a leitura foram questões que me inquietaram desde as disciplinas cursadas durante o decorrer da graduação. A escolha desse tema surgiu no decorrer das atividades acadêmicas de *Literatura Infanto-Juvenil, Teorias e Saberes do Currículo* e durante o decorrer do *Estágio em Docência: Anos Iniciais I*, nas quais questionamentos relacionados às práticas avaliativas e à leitura começaram a surgir e foram ficando cada vez mais potencializados.

Dessa forma, o presente trabalho busca analisar como as práticas de leitura são operadas no ambiente escolar, a fim de descrever e problematizar como essas práticas avaliativas carregam concepções de leitura e como podem implicar na vida dos alunos e das alunas.

Na perspectiva de buscar entender esse processo, vale mencionar que, por se tratar de uma temática ampla, o foco desta pesquisa se direcionou a escolas do município de São Sebastião do Caí – RS, com turmas de quartos e quintos anos.

Durante o decorrer das observações realizadas na graduação – de modo mais específico, na disciplina acadêmica de estágio – foi possível perceber o quanto as práticas de leitura são utilizadas, em sua grande maioria, como uma possibilidade de registro e que a avaliação exercida pelos docentes é, muitas vezes, limitada apenas à correção – erros e acertos – e a apontamentos que visam o aprimoramento da escrita, objetivando, geralmente, apenas a compreensão do conteúdo.

Esse modo de atuar pedagogicamente – limitando as avaliações a provas escritas com perguntas destinadas à grafia e a características da leitura realizada – acaba deixando passar despercebida a importância formativa que a leitura, a curiosidade e a fruição podem oportunizar e que, muitas vezes, não são oportunizadas porque não podem ser mensuradas.

O espaço da leitura se torna, assim, um espaço de simples reprodução, em que devem ser projetadas corretamente as devidas respostas apenas no momento da atividade avaliativa, enquanto poderia proporcionar espaços em que a inquietação indagadora teria vez, pois não há criatividade se antes não houver espaço para a curiosidade. (FREIRE, 2015).

Por meio disso, relembro, também, a época em que estava nos anos iniciais e eram inúmeras as histórias contadas pela professora, semanalmente. Porém, este entusiasmo era culminado com as incansáveis folhas e com perguntas habituais sobre a leitura realizada que limitavam esse momento à avaliação e ao desempenho, a fim de mensurar o conteúdo ao invés de potencializar esse momento de leitura e possibilitar a fruição.

Refletindo a respeito dessas vivências, percebo que os espaços – tanto acadêmicos como escolares – me inquietaram e fizeram com que eu chegasse a esse momento de problematização. Penso que a avaliação é uma alternativa necessária, porém, o debate em questão é a maneira como é colocada em prática.

Assim, acredito que a leitura literária ¹pode potencializar todo um exercício de pensamento, escutar outras vozes e proporcionar muito aprendizado. Afinal, por meio desse contato, se torna possível aprender mais sobre o outro e sobre si mesmo, como sujeito singular e plural, e isso não deve ser silenciado e nem reduzido à aferição ou à memorização. Segundo Segala e Streck (2014), é importante fazermos a leitura da vida de outras pessoas. Isso nos fornece elementos para criar e recriar nossa própria imagem, a imagem do mundo e, também, da vida.

Dessa forma, penso ser importante problematizar essas práticas avaliativas, como elas carregam concepções de leitura e como podem implicar na vida dos alunos e das alunas. Sendo assim, essa lógica acaba operando com a avaliação como possibilidade para o reconhecimento e para a classificação. Contudo, surge, novamente, a necessidade de problematizar essas concepções de leitura, para que a avaliação não seja reconhecida apenas como uma alternativa utilizada para analisar desempenhos, na qual todos são avaliados, mas em situações sociais distintas em que exista espaço para que a fruição possa ocorrer. A partir desses questionamentos, elaborei o meu problema de pesquisa: **De que modos são operadas as práticas avaliativas e como elas carregam concepções de leitura em escolas do município de São Sebastião do Caí, em turmas de 4º e 5º anos?** Com base nessa questão, elaborei o meu objetivo geral: **Descrever quais são as práticas avaliativas e como elas carregam concepções de leitura em turmas de 4º e 5º anos, em escolas estaduais e municipais de São Sebastião do Caí.** Partindo disso, dei continuidade ao trabalho com os seguintes objetivos específicos:

¹ Se trata de uma leitura que se diferencia de outros gêneros que não possuem essa potência da fruição e que são de caráter mais informativo.

1) Analisar as práticas avaliativas de leitura em escolas municipais e estaduais do município de São Sebastião do Caí; 2) Investigar de que forma essas práticas avaliativas implicam, ou não, na vida dos alunos, segundo a percepção dos professores.

Os principais conceitos que utilizo no decorrer da minha escrita são: avaliação, sanção normalizadora, exame, disciplina, controle, desempenho, competências, informação, leitura, experiência e fruição. Assim, como referencial teórico, busco inspiração na perspectiva foucaultiana no sentido de desnaturalizar verdades. Para tanto, opero com essa teorização a partir de autores e autoras que irão produzir, especificamente, no campo da educação, tais como: Larrosa, Sibilia, Veiga-Neto, Aquino, Schuler, além de Barthes, para discutir a fruição, e Han, para pensar a sociedade do desempenho no presente. Para colocar esta pesquisa em andamento, utilizo como método um questionário com professoras de turmas de 4º e 5º anos do município de São Sebastião do Caí.

Dessa forma, tenho observado o quanto a leitura está muito associada à aferição do conhecimento, ganhando espaço – na maioria das vezes – apenas para contemplar um determinado projeto ou como um momento de leitura seguido de questionamentos prontos – aplicados, geralmente, com assiduidade para contemplar competências da Língua Portuguesa.

Devido a isso, penso que é importante problematizar essa temática e o modo como essas práticas ocorrem. Busquei, assim, entender o porquê dessa possibilidade ser utilizada, muitas vezes, como aferição do conhecimento, ao invés de ser utilizada como um exercício do pensamento, permitindo o questionamento das crianças, o conhecimento rumo ao desconhecido e como um exercício de fruição.

Dado o exposto, penso ser importante mencionar que embora a presente pesquisa conclua que a escola contemporânea continua atravessada por constantes avaliações tecnicistas e moralizantes, percebe também que essa mesma escola ainda se mostra como um espaço possível para que sejam realizados momentos nos quais possa ocorrer uma leitura que desconforta e que possibilita a fruição.

2 MÉTODO

No decorrer das disciplinas curriculares do curso, que oportunizaram momentos de observação dentro do espaço escolar, meu interesse por entender como ocorrem as práticas avaliativas e como elas carregam concepções de leitura foi sendo aguçado. Assim, compreender a respeito das questões que envolvem a criança, em especial ao que se refere à escrita e à leitura, despertou em mim inquietações a respeito das práticas avaliativas. Desse modo, entendo que a pesquisa é o caminho que oportuniza a investigação, pois

O trabalho do pesquisador será constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise. (FISCHER, 2001, p. 206).

Percebo, então, que, a partir da realização desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), passei a entender a pesquisa como um constante processo de transição, no qual, a partir de minhas inquietações, possuo a oportunidade de problematizar a noção de sujeito do conhecimento e as práticas de transformação de si. Além disso, é possível renovar o meu olhar para pensar diferente, a fim de produzir outros conhecimentos, encarando a investigação da pesquisa não como algo já compreendido, mas como uma abertura ao encontro.

Dessa forma, minha pesquisa foi iniciada por meio de uma busca por referenciais teóricos, nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e no banco de dados da Unisinos e, também, realizei algumas leituras sugeridas por minha orientadora Betina Schuler. Inicialmente, comecei minha pesquisa por meio dos descritores: avaliação, leitura, prova, escola e escrita.

Durante a pesquisa, trago alguns conceitos, como avaliação, sansão normalizadora, exame, disciplina, controle, desempenho, competências, informação, leitura, experiência e fruição. A apropriação de tais conceitos foi realizada por meio de leituras dos principais autores mencionados no decorrer da minha escrita, tais como Veiga-Neto, Larrosa, Silva, Sibilia, Aquino, Foucault, Barthes e Han.

Desse modo, não separei referencial teórico e análises, mas fui buscar nos meus conceitos possibilidades para ler os dados empíricos e produzir algumas problematizações. Assim, no primeiro subcapítulo de análise, estabeleço uma contextualização histórica a respeito da infância, da escola e da avaliação, na qual

discuto a escola contemporânea e a força da avaliação por competências. Já no segundo subcapítulo busco entender a lidação da leitura como experiência e fruição e sua diferença frente ao conceito de informação, buscando refletir sobre a avaliação escolar.

Com base nos conceitos descritos acima, inicialmente havia pensado em realizar um grupo focal com um determinado grupo de professores de turmas de 4º e 5º anos de escolas municipais e estaduais de São Sebastião do Caí. No entanto, devido à pandemia do novo Corona Vírus (Covid-19), foi necessário alterar meus instrumentos de pesquisa. Com isso, ao invés da realização do grupo focal, realizei um questionário destinado às professoras da rede municipal e estadual da cidade de São Sebastião do Caí. Esse questionário foi realizado por meio da plataforma *Google Forms* e disponibilizado através do e-mail de cada participante da pesquisa.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido 'como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.' (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260).

Visto que a utilização de questionários pode servir como uma importante possibilidade para a investigação, eles foram de grande relevância para tentar trazer possíveis pressupostos que ajudassem a entender como e por que as avaliações das práticas de leitura acontecem de certas formas e não de outras.

Quanto ao contexto da investigação, o formulário foi encaminhado com as perguntas (ANEXO A), juntamente com o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO B), para professoras dos 4º e 5º anos de escolas municipais e estaduais de São Sebastião do Caí. Ao total, são doze escolas municipais, sendo que cada uma possui uma turma de 4º ano e uma turma de 5º ano, totalizando vinte e quatro professoras. Da mesma forma, foram encaminhadas para nove escolas estaduais da mesma cidade, para professoras dos 4º e 5º anos, sendo que cada uma também possui uma turma de 4º ano e uma turma de 5º ano, totalizando mais dezoito professoras. Assim, o questionário foi enviado para 42 professoras.

Vale mencionar, também, que São Sebastião do Caí é uma cidade localizada próximo à rodovia RS 122, que faz ligação entre a capital e a serra gaúcha. Segundo informações retiradas do site da prefeitura, a cidade possui uma população

aproximada de vinte e cinco mil habitantes. O fruto símbolo do município é a bergamota, cuja festa típica ocorre entre o período de junho e julho, a cada dois anos. A cidade também possui um rio que banha diversos municípios, em uma extensão de duzentos quilômetros e que desemboca no Rio Jacuí e que é popularmente conhecido na região como rio Caí.

Vale destacar também que a escolha do nome da cidade em questão, faz menção a esse rio e também devido a escolha do padroeiro da cidade, em 1848, quando a população – majoritariamente católica – escolheu São Sebastião para ser o padroeiro da cidade. Assim, o nome da cidade – que antes era conhecida como Porto dos Guimarães – passou a ser chamada de cidade de São Sebastião do Caí. Dessa forma, penso ser importante destacar também que, segundo informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o município apresentou índices bons durante o período de 2013 até 2017, onde o município atingiu as metas projetadas para aquele período. No entanto, o último IDEB divulgado, apresentou um pequeno recuo, onde as escolas, tanto estaduais como também municipais, não atingiram a meta do ano de 2019.

Quanto aos dados empíricos, os mesmos foram analisados tendo em vista a possibilidade de perceber a pesquisa como um caminho potente para que seja possível compreender e problematizar a avaliação das práticas de leitura e escrita e analisar os questionários com base nas leituras e no estudo realizado até o presente momento, a fim de trazer evidências que possam proporcionar, futuramente, algum retorno para os docentes quanto a temática em questão – A avaliação das práticas de leitura – porque, segundo Fischer (1996, p. 41)

[...] trabalhar com um autor é, em primeiro lugar, fazer todas as leituras possíveis de seus textos, estudá-los seriamente, traduzi-los para si mesmo, falar deles, expor as dúvidas e as iluminações aos colegas, não temer publicar ideias e ensaios de incorporação.

Dessa forma, percebo que a pesquisa é um constante processo de construir e reconstruir o modo como escrevemos e, também, de operar uma constante análise da nossa prática. Desse modo, o pesquisador(a), opera com diversos enunciados a fim de significá-los de alguma forma. No entanto, isso

[...] não remete àquela tentativa de tudo explicar, de dar conta do amplo sistema de pensamento de uma época. Longe disso, remete a um rico e duro trabalho de multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de complexificação do conhecimento. (FISCHER, 1996, p. 211).

Desse modo, a pesquisa pode ser encarada como uma perspectiva de transformação, possibilitando pensar de outras formas. Sendo assim, penso ser importante ressaltar que a pesquisa me transformou e me possibilitou descobertas, até mesmo quando me refiro ao modo de organização que utilizei para a realização das minhas análises. A partir da presente pesquisa, novas perspectivas foram concebidas a fim de conseguir compreender e utilizar de maneira mais eficaz os dados empíricos. Inicialmente, lembro que quando obtive as respostas do questionário enviado para as professoras, recortei todas as respostas e as enumerei conforme a pergunta a qual a resposta se referia. Outra estratégia utilizada foi intitular cada professora com uma letra do alfabeto, a fim de sempre saber que tal resposta estava fazendo menção a determinada professora questionada. Feito isso, busquei organizar também as análises que considerei relevantes para utilizar em cada subcapítulo teórico-metodológico, separando cada resposta conforme a regularidade com a qual ia aparecendo para, a partir disso, elaborar os subcapítulos analíticos. Além disso, fui fazendo breves anotações a respeito do entendimento e das ideias adquiridas durante a organização do material empírico e colando-as em uma superfície metálica que fica ao lado de minha mesa de estudos, de modo que esses dados empíricos estivessem organizados para facilitar a minha análise e a minha compreensão, a fim de articulá-los com os autores e com o referencial teórico produzido.

3 ANÁLISES SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR: A LEITURA ENTRE AS COMPETÊNCIAS E A FRUIÇÃO

Na busca pelo objetivo deste TCC, que procura entender de que modos são operadas as práticas avaliativas e como elas carregam concepções de leitura em escolas do município de São Sebastião do Caí, em turmas de 4º e 5º anos, busquei descrever, analisar e investigar de que maneira essas práticas de leitura implicam na vida dos alunos e das alunas situadas nesse contexto.

Sendo assim, realizei questionários com professoras, os quais foram analisados à luz do meu referencial teórico. Busquei operar com o referencial para examinar a empiria, fazendo uma bricolagem para pensar duas grandes regularidades que foram aparecendo: 1) A leitura reduzida a uma lógica instrumental, por meio de uma avaliação tecnicista e de uma avaliação moralizante; 2) O espaço da fruição da leitura dentro do ambiente escolar não passível de mensuração.

Na primeira dimensão das análises, contextualizei a respeito da escola contemporânea e da avaliação por competências. Nela, também foram retomadas algumas falas das professoras, a fim de analisar como ocorrem as práticas avaliativas de leitura que as docentes aplicam com seus alunos e suas alunas e como essas práticas carregam perspectivas tecnicistas e morais ao se tratar da lidação com os alunos.

Na segunda dimensão das análises, observei as falas das professoras. Assim, busquei continuar investigando de que maneira essas práticas carregam concepções de leitura, de modo a chamar atenção para a emergência de práticas que valorizam os momentos de fruição com a leitura, não passíveis de mensuração.

Dessa forma, com o intuito de garantir o anonimato das professoras que participaram do questionário realizado, penso ser importante destacar que, ao trazer excertos das falas das professoras, elas serão identificadas por letras – Por exemplo: Professora A – e o excerto estará destacado dentro de uma pequena tabela, a fim de diferenciar para o leitor a fala das professoras e deixá-las evidentes.

3.1 A Escola Contemporânea e as Competências: Avaliação Tecnicista e Moralizante

Ao iniciar o presente subcapítulo, algumas discussões a respeito da temática da avaliação se tornam necessárias. Assim, surge a necessidade de pensar a respeito da avaliação e do modo como ela funciona, ou não, na escola do contemporâneo. Além disso, analisar os discursos que a atravessaram na sociedade disciplinar e de controle, o que influencia no funcionamento das sociedades e de como elas atravessam nossas práticas.

As tecnologias avaliativas buscam conduzir as condutas dos indivíduos, por meio de uma série de procedimentos, tais como: as classificações por séries e por idade, o caderno de ocorrências, as regras de convivência, as hierarquias profissionais (diretor, supervisor, professor, aluno, comunidade, entre outros), os livros didáticos, assim como a organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames individuais e coletivos. (MATOS; SCHULER, 2019, p. 421).

Partindo disso, duas ideias sobre a avaliação escolar e seus efeitos na contemporaneidade são sintomas das construções modernas, que foram invadidas por uma perspectiva disciplinar e de controle: a avaliação classificatória e a avaliação crítica. E como, no presente, pensar esses atravessamentos na avaliação por competências?

A avaliação classificatória enfatiza o tecnicismo ao atuar sobre uma sociedade que deve agir de modo semelhante a uma máquina, de modo a articular a preparação dos indivíduos ao mercado de trabalho. A principal possibilidade utilizada por esse modo de avaliar necessita ser dirigida e busca atingir metas pré-estabelecidas, preparando, assim, a sociedade capitalista.

Em contrapartida, autores como, por exemplo, Freire (1992) e Hoffmann (1991) propõem outras linhas discursivas para pensar a temática em debate a partir de uma perspectiva crítica: a avaliação emancipatória e a avaliação significativa ou mediadora, consecutivamente. No entanto, a avaliação emancipatória segue uma linha discursiva que enfatiza esse processo como uma ação que deve descrever e analisar as singularidades que estão compostas na realidade socioantropológica. Isso possibilita a transformação da realidade, com o objetivo de potencializar a realidade educacional em busca de poder proporcionar autonomia, engajamento e conscientização entre docentes e alunos.

O outro conceito mencionado – a avaliação significativa ou mediadora – traz consigo duas realidades: a cognitiva e a socioeconômica. Ambas sustentam seus conceitos por meio do diálogo. No entanto, a avaliação cognitiva pertence a uma teoria construtivista. Nesse caso, o sentido avaliatório passa a ser encontrado presente na vivência cognitiva e social e a avaliação começa a ser utilizada como uma possibilidade, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento cognitivo do aluno por meio de relatórios, portfólios e pareceres descritivos.

A partir disso, a mecanização do mundo moderno, a construção da instituição escolar e a sistemática das avaliações escolares foram sendo constituídas e, assim, enfatiza-se ainda mais a necessidade de problematizar essa temática. À medida que a sociedade foi sendo construída, produziu-se o funcionamento da sociedade atual em que vivemos e, com ela, os discursos da avaliação escolar e as relações com o andamento da sociedade disciplinar e de controle foram sendo constituídas de algumas formas.

Desde então, a avaliação passou a ser reconhecida como uma possibilidade utilizada para mensurar grande parte das práticas pedagógicas. O ensino passou a seguir uma lógica instrumental e segue produzindo-a até os dias atuais. Assim, começou o exercício de avaliar os alunos de maneira corriqueira, como se cada prática realizada precisasse ser mensurada. Como exemplo disso, trago um excerto da fala de uma das professoras entrevistadas:

Quadro 1 – Resposta das professoras

Professora G – “Considero importante avaliar um todo, desde interesse, dedicação, capricho, comprometimento, entre outros.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na narrativa acima, é possível observar que os discursos avaliatórios ainda permeiam fortemente a educação, de tal maneira que o farol da educação passou a ser a avaliação. A fala da professora mencionada atualiza características de um discurso moralizante, centrado na ideia de estruturar as condições e as possibilidades que o aluno deve seguir e que o condicionam para uma conduta moral.

Essas mensagens fabricam uma forma calculada e variável de proposições à autotransformação dos escolares, levando-os a estabelecerem relações consigo mesmos na medida em que instituem a maneira pela qual são chamados a constituírem-se como seres de uma conduta moral. (CARDOSO, p. 52).

Dado o exposto, podemos lembrar a época clássica² (séc. XVI), na qual o corpo se tornou reconhecido como um objeto e um alvo do poder. Emergiu, nesse momento, a ideia de sujeito dócil, que seria o sujeito que poderia ser analisado e manipulado. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 1986 *apud* BRIGHENTE; MESQUISA, 2011, p. 2392).

Para colocar em funcionamento as técnicas da sociedade disciplinar para condução moral foram utilizados alguns instrumentos disciplinares conforme Foucault (1986), tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

No entanto, esses instrumentos traziam como funcionamento um posicionamento esquadrihado de tempo e espaço que tornava, assim, os alunos puníveis ou gratificáveis – sanção normalizadora. Além disso, eles buscavam distribuir os indivíduos em espaços delimitados, a fim de aumentar as habilidades do sujeito e aprofundar a sua sujeição – disciplina.

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno. (FOUCAULT, 1986, p. 130).

A ideia de se observar constantemente o indivíduo para torná-lo conhecível – vigilância e exame – também atravessou os modos de quantificar e de ordenar os processos de ensino. Isso reduziu a aprendizagem à memorização e, conseqüentemente, não a potencializou e trouxe a ideia de permanência da vigilância – termo cada vez mais atual na contemporaneidade.

À vista disso, quando realizei os questionários com as professoras, uma das perguntas estava relacionada às práticas de avaliação. Nela, as docentes explicaram como acreditam que essas práticas implicam nos modos de existência de seus alunos e alunas.

² Conforme as teorizações de Michel Foucault (1986).

A afirmação da maioria das professoras em seus relatos traz evidências de que a avaliação ainda é reconhecida como um farol para a educação. Ela aparenta ser de grande relevância para obterem uma constante vigilância sobre o aluno, constituindo-o por meio de características que buscam compor uma fabricação específica, em que a ideia de aprendizagem está fortemente relacionada à constante avaliação dos sujeitos. Essa afirmação fica visível nas seguintes respostas:

Quadro 2 – Resposta das professoras

Professora F – “Essas práticas fazem com que o aluno se aproprie melhor da aprendizagem, ainda mais se estão em constante avaliação.”

Professora C – “O aluno quando sabe que está sendo avaliado tem um comprometimento maior com a tarefa. Por isso acredito na importância da avaliação.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Isso significa que, mesmo havendo espaço para que ocorram momentos direcionados à leitura, a ideia da avaliação ainda se encontra vinculada fortemente a uma condição instrumental, em que é considerado importante o atingimento do maior número de habilidades.

Assim, a prática de leitura e escrita proporcionada por grande parte das professoras ainda está relacionada a questões técnicas. A perspectiva avaliativa proposta traz características reprodutivistas, como podemos ver abaixo.

Quadro 3 – Resposta das professoras

Professora H – “Faço projetos de leitura que desenvolvem várias habilidades, desde resumo, interpretação e ilustração.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Além das competências e das habilidades instrumentais, é importante salientar que, embora a memorização ainda tenha sua relevância dentro do contexto

de ensino e aprendizagem, o aluno traz consigo um conjunto de vivências que não deve ser limitada à fixação de conteúdos previamente determinados.

No entanto, para que isso ocorra, penso que o educador deva avistar o processo de ensino-aprendizagem com uma postura que busque promover o diálogo, “[...] em torno de práticas de cuidado a título de transformação de seu modo de ser.” (AQUINO, 2011, p. 645). Retomarei essa discussão no próximo subcapítulo de análise, a partir do conceito de psicagogia.

Outro aspecto importante a ser investigado faz menção à disciplina – que pode ser interpretada em dois sentidos: relacionada ao campo do saber ou, também, como um exercício de poder. Esse termo foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder que, segundo o sentido político, serviria para vigiar e para conduzir a conduta de diferentes sujeitos. “As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos.” (FOUCAULT, 2006, p.122 *apud* BARBOSA, 2011, p. 6).

Com isso, a Pedagogia – vista como uma ciência que deveria dar conta da formação humana – precisava instituir um caráter disciplinar e impor uma verdade a ser ensinada na constituição da Modernidade. A partir dessa condição, o sistema escolar institucionalizou o jogo da verdade, que deveria classificar e tornar o indivíduo como uma alternativa que deve comprovar, através do exame, o quanto sabe e o quanto vale.

A partir desse período histórico, o aluno dócil precisa demonstrar resultados e o exame passa a ser uma possibilidade que gera amedrontamento para grande parte dos alunos.

Através do exame, a escola pode controlar os seus alunos, e não apenas no contexto eminentemente didático-pedagógico (de verificação da aprendizagem), mas sobretudo no aspecto político, pois o exame adquire também a conotação de um sansão, de um castigo, seja qual for o resultado, bem como enraíza inconscientemente em cada um a impressão de estar constantemente vigiado. Por outro lado, este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino- aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado, etc. (GALLO, 2004, p. 93).

Todavia, vivemos atualmente um acoplamento da sociedade disciplinar e de controle. Nesse sentido, o juízo moral – o bem e o mal – na avaliação também faz parte de uma lógica de controle, em que a vigilância se torna generalizada, em que

todos vigiam todos. Dessa forma, é conduzida a conduta dos sujeitos e são invocados o campo do saber e o exercício do poder disciplinar e do controle. Desse modo “[...] o poder seria muito mais fruto da ação e das correlações de força que se materializam em meio a multiplicidade de indivíduos que se fazem sujeitos justamente através da relação de poder do que da ação unilateral.” (GALLO, 2004, p. 88).

Com isso, fica evidente o quanto essas tecnologias individualizantes remetem a uma estratégia muito utilizada – desde muitos séculos até os dias atuais –, que é a organização das classes por filas. Elas surgiram com a ideia de permitir a vigilância do professor, dando posse a ele para controlar muitos sujeitos ao mesmo tempo. No entanto, Han (2015, p. 14) nos lembra que a sociedade atual “não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho”. Além disso, seus habitantes não se chamam mais sujeitos da obediência – corpos dóceis – mas sujeitos de desempenho e produção – corpos flexíveis.

Sendo assim, atualmente, fica perceptível que a avaliação está se caracterizando, cada vez mais, como uma possibilidade que busca o constante aperfeiçoamento de determinadas habilidades e que conduz não mais apenas o sujeito obediente, mas, principalmente, o sujeito flexível.

O principal objetivo da educação não está mais direcionado ao ensino ou à aprendizagem, mas a questões mensuráveis. Ele considera, assim, na maioria das vezes, pertinente apenas o que é possível mensurar e transformar em uma nota e o que se apresenta vinculado ao que é solicitado dentro da programação curricular. Tal afirmação pode ser percebida na fala do seguinte excerto:

Quadro 4 – Resposta das professoras

Professora C – “A avaliação do processo de ensino aprendizagem tem o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno em relação a programação curricular.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dessa narrativa, podemos perceber o quanto o processo de ensino e de aprendizagem ainda se encontra fortemente relacionado a uma dada programação, como se a importância dos momentos de leitura e de escrita estivesse

mais vinculada a questões técnicas, tomadas pela lógica das habilidades e das competências, que suprimem, em alguns momentos, a relevância de promover a leitura e a escrita como uma abertura ao encontro.

Dessa forma, é perceptível que essas questões técnicas podem acabar dando maior ênfase à obtenção de competências e às questões utilitaristas. Vale ressaltar, também, que a proposta atual da BNCC se encontra fortemente vinculada às questões em que a centralidade está vinculada ao aluno adquirir o maior número de habilidades possíveis e ao professor demonstrar seu desempenho frente a sua prática. Por isso, Silva (2017) reforça a necessidade de cautela ao fazermos uso da BNCC, pois as competências apresentadas nela declinam para uma padronização de conhecimentos. Sendo assim, durante o decorrer de uma entrevista concedida ao IHU – Revista do Instituto Humanitas Unisinos – Silva (2017, p. 31) reforça a ideia de que “[...] estamos diante do ressurgimento do conceito de ‘competência’ que parecia estar esmaecido na literatura curricular brasileira”.

Com isso, é possível questionar os efeitos de um documento que valoriza fortemente a obtenção de competências, visto que existem diversas maneiras de se conceber o conhecimento e não apenas por meio de uma técnica em que os conhecimentos acabam sendo selecionados. Assim, reforça-se a ideia da necessidade de obter um constante diálogo entre professores e alunos, para que sejam oportunizadas práticas de diálogo e de escuta, a fim de promover a possibilidade da transformação, tanto nos momentos destinados à leitura quanto nos momentos destinados à escrita.

Dentro dessa visão de educação, o diálogo assume um papel fundamental. Entenda-se que o diálogo não significa ausências de conflitos ou simples técnicas que podem ser usadas em um dia e não no outro. O diálogo significa uma atitude de abertura para o outro e para o mundo, reconhecendo diversos pontos de vista e buscando aprender conjuntamente. O professor, pelo fato de geralmente ter mais conhecimento do assunto e experiência de vida, desempenha um papel especial no sentido de ser, para seus alunos, um exemplo de como se aprende e continua aprendendo. (SEGALA; STRACK, 2014, p.114).

Dado o exposto, é necessário lembrar que, durante o decorrer da história, surgiu o conceito de sujeito dócil, que era considerado como um sujeito que poderia ser submetido, transformado e aperfeiçoado na sociedade disciplinar. Porém, com a interligação da sociedade disciplinar com a sociedade de controle, passamos a operar cada vez menos em dimensões que geram confinamento, pois, na sociedade

atual, não precisamos estar confinados, já que estamos inseridos em um sistema no qual todos somos controlados constantemente por meio de dispositivos tecnológicos, tais como satélites e câmeras. Segundo Deleuze (2000, p. 2)

A linguagem numérica do controle é feita por cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se 'dividuais', divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou bancos.

Com isso, pode-se dizer que, atualmente, vivenciamos um constante jogo no qual dominamos e somos dominados. Somos transformados em dados para um sistema de algoritmos que está sempre à disposição e que busca alcançar a maior visibilidade possível. Esse é um processo que não possui fim e promove a sociedade do espetáculo. Ele faz com que se busque, cada vez mais, visibilidade e com que se possua a necessidade de estar sempre se comparando com os demais sujeitos e competindo com os outros e consigo mesmo (HAH, 2015).

A partir da narrativa abaixo, podemos perceber que esse constante sistema de dominação ainda transcorre dentro do ambiente escolar. Fica notável, mais uma vez, que a avaliação continua fortemente vinculada a questões técnicas.

Quadro 5 – Resposta das professoras

Professora J – “Faço avaliações da oralidade dos alunos nas apresentações.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa fala me provoca a pensar o quanto a docente não menciona de forma clara, o que ela está avaliando na oralidade de seus alunos. Sendo assim, podemos pensar que ela possa estar se referindo a uma oralidade em uma perspectiva mais tecnicista, buscando a fluência na leitura ou uma perspectiva mais cultural, reconhecendo a oralidade como parte importante dos processos de letramento e aquisição da língua escrita.

Dessa forma, surge a necessidade de tratar cuidadosamente a relação que a escola e os docentes estabelecem frente à diferença, pois cada aluno apresenta percursos de aprendizagem específicos. Em meio às apresentações dos alunos sobre uma determinada leitura realizada, ao invés de optarmos pela subordinação

do outro, poderíamos exercitar um compartilhar, um encontro de vida e um pensamento? (AQUINO, 2011).

Outro aspecto importante a ser ressaltado são as constantes transformações e inovações que a sociedade vivencia por meio da inserção das mídias tecnológicas e pela distinção de que a experiência que a geração atual vive é diferente da experiência vivenciada pelas gerações anteriores. De qualquer forma, não podemos generalizar e falar de uma infância *cyber*, quando assistimos, durante a Pandemia do novo Corona Vírus, grande parte das crianças e dos jovens no Brasil sem acesso às aulas por não possuírem *internet*.

Dessa forma, os modos de subjetivação³ dos alunos também mudaram e, com isso, a maneira como nos relacionamos com os demais e com o mundo também obteve diferentes características. Em uma entrevista, a autora Sibilia (2012) enfatiza que, nas gerações anteriores, a leitura ocorria por meio de “paredes” e que o lugar ideal para a realização de uma leitura era um lugar silencioso, com o mínimo de interferências externas. Sibilia (2012) também ressalta que, diferente do exemplo anterior, hoje vivemos em “redes” tecnológicas que nos acompanham cotidianamente. Assim, a subjetividade, que antes era operada por cartas e por livros – com ênfase no eu, priorizando o enriquecimento interior –, atualmente é composta por relações constantes, nas quais estar em contato com os demais e se tornar visível se tornou essencial. Vivemos em uma época em que os alunos se dispersam rapidamente e, infelizmente, a escola vem se tornando um espaço desinteressante para grande parte deles.

Diante da realidade apresentada, fica nítido o quanto a escola se tornou um ambiente desafiador para os professores, que precisam criar novas condições de aprendizagem. Ela é considerada como ultrapassada por parte dos alunos, que vivem conectados constantemente e que se dispersam facilmente em meio às paredes escolares.

³ É denominado como subjetivação o processo que o ser humano passa para se tornar um sujeito por meio da experiência que acontece consigo mesmo, Segundo Foucault (2010, p. 262): “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade.”

Também por isso não admira que agora, quando as novidades das últimas décadas substituíram em boa medida os estilos de vida precedentes, a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente ‘chato’, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos. A apatia e o escasso entusiasmo que eles demonstram em tais contextos seriam sintomáticos dessa falta de sentido, evidenciada também pelas altíssimas taxas de ‘deserção escolar’ que se constatam em todo o mundo. (SIBILIA, 2012, p. 65).

Com isso, compreendo o quanto a diversidade social e cultural e o quanto a interpelação dos sujeitos acaba, muitas vezes, sendo abordada de maneira que rotula, mecaniza e espetaculariza o ensino atual. Assim, é importante retomar a tamanha disparidade e o quanto cada indivíduo possui características singulares e traz consigo diversidades culturais amplas e diversas dos demais sujeitos, que podem ser tomadas em práticas plurais e democráticas nas escolas. Todavia, podemos pensar que, no presente, a lógica competitiva neoliberal acabou gerando uma exaustão, pois, o sujeito precisa superar suas metas e a dos demais constantemente para concorrer com os outros e consigo mesmo. (HAN, 2015). Como a avaliação na escola vem atravessando esses modos contemporâneos de governo das condutas?

Relembro que, quando questionadas sobre como costumam avaliar suas práticas e qual seria a função da avaliação do seu ponto de vista, parte das professoras vincularam ambas as perguntas ao desempenho dos alunos frente ao contexto escolar.

Quadro 6 – Resposta das professoras

Professora F – “Eu avalio as práticas de leitura dentro do contexto escolar.”

Professora J – “Diagnosticar o desempenho de cada aluno dentro do ambiente escolar.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir das falas acima, é possível reafirmar que a avaliação passou a ser um farol para o currículo e que a lógica competitiva neoliberal mencionada por Han (2015) se faz presente, enfatizando a ideia de que todas as práticas devem ser avaliadas e provocando, assim, uma exaustão.

No entanto, esse discurso em que tudo precisa ser interessante e tudo precisa ser avaliado faz com que os alunos sejam uma espécie de cliente – que precisa ser agradado e conectado constantemente para que não se disperse.

O que coloco aqui em jogo é um questionamento sobre o atual e cada vez mais destacado crédito concebido à avaliação, bem como sobre a invasão das práticas avaliatórias por toda parte. Para muito além do currículo e mesmo da escola, a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. (VEIGA-NETO, 2012, p. 3).

No entanto, essas práticas, acabam desanimando ambos os sujeitos – docentes e alunos – porque, de um lado, os alunos sabem que quando a palavra avaliação é mencionada, por exemplo, ela é – na maioria das vezes – reduzida a uma folha de papel com perguntas a serem respondidas. Quanto ao olhar dos docentes, a frustração ocorre, algumas vezes, por não obterem o resultado desejável com a avaliação. Penso que essas questões – ainda mais pertinentes na atualidade – podem ser pensadas de outros modos.

Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos – pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe...- a avaliação funciona como uma espada de Dâmocles a pairar sobre nossas cabeças. (VEIGA-NETO, 2012, p. 158).

Com esse cenário, é lastimável perceber alunos e professores, muitas vezes, limitando suas aprendizagens e não se reconhecendo como sujeitos visíveis, que se modificam e que podem buscar novos sentidos e interrogações constantemente. Enquanto os professores buscam dar sentido às experiências e conferir a busca dos resultados por meio de avaliações, a sociedade apenas rotula a escola – que acaba sendo limitada por esses e outros diversos estereótipos.

Com isso, percebemos que a dispersão não está apenas nos alunos, mas em uma nova subjetivação que está sendo construída em nossa sociedade e nas interrogações que acabam não sendo realizadas, a fim de encontrar possíveis dissoluções. Para isso, vale destacar que essas transformações precisam fazer sentido – tanto para os docentes, quanto para os alunos – e, para que isso ocorra, podemos revisitar nossa casa, principalmente os porões que possuímos, a fim de problematizar questões que acabamos apenas fazendo apontamentos, mas que

esquecemos de questionar o porquê de tal situação se encontrar de determinada maneira. (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Mas, mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa. (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Por meio disso, fica notável a necessidade de abriremos espaços para entrarmos em contato com as realidades distintas que estão presentes no ambiente escolar – e também fora dele – e as desnaturalizarmos, buscando promover a escola como um lugar que potencializa a prática social e que oferece o acesso a conhecimentos distintos, em que o docente aprende a reconhecer que é pertencente a um espaço cultural heterogêneo e que pode aprender muito por meio disso e com os demais sujeitos constituintes desse espaço. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 275)

À primeira vista, pode parecer que nós, professores e professoras, já habitamos a casa inteira. Mas entendo que, infelizmente, a situação é bem outra. Talvez boa parte dos educadores esteja mesmo habitando, há bastante tempo, não mais do que o piso intermediário e, no máximo, também o sótão. Afinal, desde há muito tempo fazem parte do ethos pedagógico a imersão nas práticas – o piso intermediário – e a defesa dos ideais de humanização, igualdade e justiça social – o sótão. E isso para não falar nas muitas lutas utópicas nas quais a classe docente vem se envolvendo de algumas décadas para cá – travadas a partir do sótão.

No entanto, entender a relação entre professor e aluno como uma viagem se torna algo poderoso, pois, encarando dessa forma, podemos pertencer a essa viagem sem nos importarmos apenas com a velocidade com que os aprendizados se sucedem. O que torna possível um olhar atento para a potencialidade que aquele conhecimento pode contribuir para o aluno na sua constituição como sujeito que pensa, que problematiza e que não aceita verdades prontas como se fossem absolutas. (SCHULER, 2019).

Dado o exposto, vale mencionar que essa necessidade de problematizar o ensino é enfatizada, também, na contemporaneidade, por meio da implementação

da Prova Brasil⁴, que é um exame nacional que traz como proposta a ideia de monitorar o rendimento escolar das crianças de escolas públicas, a fim de garantir a compreensão das crianças frente a questões que envolvem leitura e a resolução de problemas matemáticos.

No entanto, esse processo acaba sendo reduzido, muitas vezes, a uma prática que não é reconhecida como sociocultural e, sim, como uma concepção de avaliação predominantemente classificatória que acaba reconhecendo as crianças de maneira quantitativa, já que esse exame é realizado com uma prova padronizada.

Estes mecanismos ocuparam-se do estudo dos escolares e das técnicas de medição mental e fabricaram um determinado padrão de desenvolvimento infantil (cf. Walkerdine, 1998, p.164). A partir de então, os escolares são observados, normalizados e regulados pelas técnicas pedagógicas modernas. (CARDOSO, 2002, p. 72).

Com isso, a formulação da proposta trazida nesse tipo de avaliação – Prova Brasil – se encontra, muitas vezes, desarticulada de um exercício de pensamento e de vida. Ela não considera as peculiaridades e os diferentes contextos sociais e culturais nos quais as crianças de cada região estão inseridas. Além disso, a classificação produzida, com frequência, acaba sendo utilizada como justificativa para a exclusão de determinados sujeitos.

Esse exame evidencia o quanto as práticas avaliativas em sala de aula são limitadas, também na contemporaneidade, a perguntas relacionadas apenas às características trazidas na leitura, como, por exemplo: “qual o título do livro”, “qual é o nome dos personagens principais da história”, entre outros. Com base nisso, fica evidente o quanto as questões propostas nessa avaliação induzem respostas e aparecem de modo explícito, como no exemplo a seguir retirado da Prova Brasil:

⁴ Segundo o próprio Portal do MEC “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”.

Figura 1- Imagem da Prova Brasil

No trecho “Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre eles contam o Jabuti” (λ. 14) , a palavra destacada refere-se a

- (A) lápis.
- (B) livros.
- (C) pincéis.
- (D) prêmios.

Fonte: arquivo modelo para a elaboração de novos itens (mec.gov.br)

Na questão acima, o texto é curto e a resposta se encontra de modo explícito na frase destacada. Ou seja, a própria questão está relacionada apenas com a intenção de identificar ao que se refere o assunto da frase mencionada. Com isso, não estou querendo dizer que esse tipo de aprendizagem não se faz importante na escola. O que quero destacar é que esse funcionamento reforça ainda mais a desarticulação das questões com um efetivo exercício de pensamento a partir da leitura, a partir de uma prova reducionista, que busca reproduzir resultados, ao invés de potencializar o aprendizado, reduzindo o aprendizado a questões linguísticas, em que o aluno precisa marcar a opção correta das questões, o que acaba não trabalhando a leitura e se tornando apenas uma questão de aferição técnica.

Sendo assim, fica notável a possibilidade de tomar a leitura vinculada a um maior exercício de problematização. Infelizmente, a maioria das questões trazidas na Prova Brasil apenas faz menção a um contexto minimalista, no qual, em grande parte, a criança não precisa saber ler textos verbais e nem refletir sobre o que a leitura está tentando problematizar. Nesse exame, o aluno precisa, muitas vezes, apenas saber localizar informações, como, por exemplo:

Figura 2 – Imagem da Prova Brasil



CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995, p. 149.

05

IT_024673

A bicicleta pode ser paga em

- (A) três vezes.
- (B) seis vezes.
- (C) dezoito vezes.
- (D) vinte e seis vezes.

Fonte: arquivo modelo para a elaboração de novos itens (mec.gov.br)

Entretanto, no exemplo destacado acima, percebo que esse exame aparenta habilitar a identificação de determinadas características no texto, reduzindo a leitura à decodificação do sistema escrito, ao reconhecimento de informações e de gêneros textuais.

A partir da reflexão acima, compreendo que essa prática tecnicista oportunizada pela Prova Brasil não ocorre apenas durante a sua aplicação. A partir das narrativas já expostas, fica evidente o quanto essa prática classificatória também continua funcionando dentro das práticas avaliativas no presente e induzindo diferentes organizações curriculares nesse sentido. Assim, Cardoso (2002, p. 83) afirma que “na engenharia” dessa tecnologia avaliativa não há mais particularização do humano, somente informações a serem processadas.

Dessa forma, fica evidente a importância de se enfatizar processos de avaliação. No entanto, essa ênfase – principalmente tratando-se dos momentos de leitura e escrita – poderia dialogar a fim de produzir novas possibilidades de

confrontar e instigar pensamentos divergentes e não apenas ser utilizada como uma possibilidade que delimita quem está errado ou certo.

Assim, destaca-se a necessidade de um professor para ajudar o sujeito a cuidar dessas práticas, de modo a potencializá-las, porque o acompanhamento desse mestre da existência pode permitir certo cuidado consigo e com os demais. Nesse caso, não se trata da aplicação do conceito de cuidado de si⁵ da antiguidade greco-romana, mas do quanto eles os ajudam a pensar os nossos tempos quando tomamos, especificamente, a leitura. Assim, vale destacar que

[...] é preciso chamar um outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos: donde a figura do mestre da existência. O cuidado de si não é tampouco uma atividade solitária, pois supõe sempre o acompanhamento de um mais velho e ele se distribui segundo atividades eminentemente sociais: conversações, trocas de cartas, ensinamento e aprendizagem em escolas, formações individuais, etc. (GROS, 2006, p. 132 *apud* FOUCAULT, 2011, p. 645).

Quais seriam essas práticas no presente? Chamou-me a atenção o verbo “acompanhar” em uma conversa de orientação. Orientar que vem de companhia, “aquilo ou aquele que acompanha”, um companheiro (CUNHA, 2010, p. 165). Todavia, em todos os momentos em que foi usado o verbo acompanhar, foi no sentido de verificar e de comprovar o rendimento do aluno.

Nesse sentido, o aluno é visto como um sujeito que precisaria demonstrar e comprovar seu aprendizado constantemente. Assim, os termos mencionados anteriormente – acompanhamento e diálogo – acabam sendo minimizados em sua potência de sentidos mais ampliados.

Acompanhar pode ser definido por favorecer, e não simplesmente por estar junto a. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ‘ir além’. De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas. (HOFFMANN, 1994, p. 57).

⁵ Esse conceito faz menção a uma estética da existência onde o sujeito culmina uma forma ou estilo de vida. Refere-se a atenção e a um princípio de transformação, implicando um modo específico do sujeito encarar o mundo. Dessa forma, ainda que o termo faça referência a um cuidado de si, vale lembrar que esse cuidado também está relacionado a um cuidado com o outro, onde implicam-se relações de força. (AMORIM, 2013)

Dessa maneira, a avaliação da leitura acaba ficando reduzida à decodificação e ao reconhecimento de gênero textual e não é percebida como um exercício de pensamento. Vale lembrar que essas relações de poder não estão restritas às instituições, porque o poder é um conjunto de ações sobre possíveis ações (FOUCAULT, 1999). Ou seja, na medida em que o discurso dos pareceres descritivos ou dos boletins dita o que deve, ou não, ser feito com determinado sujeito, ou na própria instituição escolar, ali se exercem relações de poder e de saber.

Além disso, no presente, a avaliação parece ter se deslocado da posição de avaliar os conhecimentos operados pelo aluno e passou a avaliar habilidades e competências, seguindo orientações da própria BNCC. Torna-se evidente que a avaliação passou a ser um tema recorrente nessa área e que assumiu distintas dimensões conceituais. No entanto, esses processos educativos – desde o exame até o funcionamento da sociedade de controle – passou a ser um processo controlador, que procura estabelecer verdades.

Vemos a avaliação legislar interna e externamente aos muros da escola. As organizações dos espaços – temporais, enfim, a avaliação atua nos meandros do que somos, do que fizemos e do que falamos. Isto é, ela se caracteriza como um dispositivo que está sempre inscrito em um jogo de saber, ligado a configuração de poder, na produção de determinados modos de subjetivação. (BERTOLDO, 2013, p. 43).

Dado o exposto, percebo que o sentimento de disputa entre os alunos, que era instigado desde a época dos jesuítas, ainda continua presente de certo modo. Na sociedade agrária, explorada pela Coroa Portuguesa, a educação não era muito valorizada. A ação pedagógica era rigorosa e buscava conciliar a fé cristã com um pensamento que privilegiava o exercício da memorização, que buscava a repetição, a classificação e a verificação de resultados. (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009).

Assim, as regularidades e as rupturas do processo de avaliação, de uma forma ou de outra, ainda trazem a tarefa evidente de medir tais processos. Os próprios jesuítas foram criticados pela insuficiência de seus métodos educativos que, com a reorganização da colônia, se definiram pela necessidade de criar mão de obra para os cargos que estavam surgindo.

Desde essa ruptura, a avaliação mudou seu serviço educacional de construir um bom cristão para, então, produzir um modelo de um bom cidadão. Desse modo,

a avaliação buscava valorar uma possível verdade que deveria estar presente na sociedade, de modo geral.

A escola, então, começou a buscar produzir um cidadão dócil e útil, criando a ideia de que um bom cidadão deveria ser também um bom cristão. Ou seja, eram estabelecidos critérios prévios para se avaliar os sujeitos, antes mesmo de eles ingressarem na escola. Dessa maneira Bertoldo (2013, p. 92) afirma que

Por outro lado, pode-se supor que a doutrina cristã encontra outros caminhos para continuar a fazer parte da malha que compõe o corpo social, que torna o poder cada vez mais rarefeito, através da confissão, por exemplo, instrumento esse apropriado pelas instituições modernas e colocado em funcionamento em outras direções, na própria avaliação escolar, funcionando por meio da confissão (autoavaliação), de maneira cada vez mais argilosa, fazendo dizer o cada um sabe ou não, determinando quem pode e quem não pode progredir na grade escolar e assim por diante.

Essa ideia de cidadão útil e dócil entende os sujeitos a partir de um discurso disciplinar-tecnicista, que trazia como objetivo a linearidade, a eficiência nos processos e a sua classificação. Assim, a escola passou a ser vista como uma máquina que governa e como um lugar estratégico para se produzir as mudanças do funcionamento social, delimitando quem somos nós e quem são os demais. Segundo Veiga-Neto (2003, p. 7)

No que concerne às percepções do espaço e do tempo e aos usos que fazemos deles, é mais do que evidente tal descompasso. No que concerne especificadamente à disciplina, acontece algo similar. Uma escola que foi pensada e que funcionou fundamentada em práticas disciplinares e que, por isso mesmo, foi tão importante para a gênese e a manutenção de uma sociedade disciplinar, está agora num descompasso crescente em relação a essa mesma sociedade, na medida em que ela rapidamente parece seguir um novo rumo e está se tornando uma sociedade de controle.

Nessa sociedade de controle, em que todos vigiam a todos, em que o controle se encontra generalizado e em que competimos com nós mesmos, a avaliação passa a se dar a partir da lógica das habilidades e das competências, como podemos ver em documentos como a BNCC. Porém, isso necessita de certa problematização, uma vez que

Um dos problemas parece estar na carência de informação e na correspondente ausência de acordos acerca da entrada do *enfoque por competências* nos sistemas educativos. A antes mencionada falta de certezas e/ou de um conceito definido e consentido pelo coletivo docente contribui também à soma de outras dúvidas que se geram. Ou seja, um conceito que não é definido claramente dificulta proporcionar materialidade à ideia, fazendo com que esta se dilua em diferentes versões, muitas vezes baseadas no 'eu acho', caindo assim no sendo comum. (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 47).

Tomando, portanto, a BNCC e a lógica das habilidades e competências, é possível pensar que, segundo Silva (2017, p. 31), “[...] assim, a escola se transforma numa empresa, o aprendizado vira índice e o aluno é forjado numa lógica de empreendedorismo de si, primando pela eficiência”.

Vale lembrar que, no decorrer das últimas décadas, foram constantes as preocupações quanto às definições de conhecimentos e habilidades e, com isso, é necessário voltar sempre com cautela para as iniciativas que são indicadas na BNCC, pois elas seguem um caminho padronizador e utilizam um critério utilitarista para selecionar os conhecimentos, aparentando, assim, um vínculo de gerenciamento do desenvolvimento do currículo.

Ou seja, estamos diante do ressurgimento do conceito de 'competência' que parecia estar esmaecido na literatura curricular brasileira. Isto também sinaliza para os modos pelos quais a BNCC pode ser levada a operar: busca pela eficiência, intensificação dos regimes de avaliação, centralidade do rendimento dos estudantes e do desempenho dos professores [...]. (SILVA, 2017, p. 31).

No entanto, os termos mencionados geram uma reflexão sobre a importância do cuidado que os docentes podem ter ao elaborarem avaliações para as práticas de leitura, pois enquanto uma determinada prática pode potencializar o pensamento, promover o diálogo e oportunizar a escuta, outra pode desestimular o interesse e promover apenas a reprodução dos conteúdos, reduzindo a leitura como simples possibilidade de aferição. Não se trata disso ou daquilo, mas de olhar o que se passa entre.

Pensando à governamentalidade como essa arte de conduzir as condutas e à escola como um dispositivo que funciona nesse sentido, talvez possamos imaginar um docente que não necessariamente atue segundo o que se presume, senão que justamente pelo fato de possuir um determinado status dentro da instituição escolar, assim como também de dispor de determinados conhecimentos sobre o funcionamento e a estrutura da mesma, possa, desde essa posição privilegiada, pensar e gerar alternativas que lhe permitam exercer sua profissão de outras maneiras e, portanto, construir outras experiências educativas para ele e seus alunos. Um docente capaz de produzir contracondutas através das suas práticas. (MIGUEL; TOMAZETTI; 2016, p. 81).

Assim, ao pensar a escola, o contexto escolar e as suas práticas, precisa ser reconhecida a necessidade dos questionamentos feitos pelos alunos para que as práticas de leitura não sejam limitadas. É importante que elas possam ser uma possibilidade potencializadora para a constituição do aluno como sujeito que questiona.

Uma virada real para o outro pressupõe a negatividade da interrupção. Só por meio da negatividade do parar interiormente, o sujeito de ação pode dimensionar todo o espaço da contingência que escapa a uma mera atividade. É bem verdade que o hesitar não representa uma ação positiva, mas é indispensável para que a ação não decaia para o nível do trabalho. Hoje, vivemos num mundo muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermédios. (HAN, 2015, p. 29).

Dado o exposto, vale lembrar a questão inicial trazida neste capítulo – a introdução cada vez mais presente dos meios tecnológicos que atravessam nossas vidas, queiramos ou não, mas não podemos nos tornar reféns da velocidade com que isso vem ocorrendo, uma vez que ela reduz o pensamento à opinião.

Há diversos tipos de atividade. A atividade que segue a estupidez da mecânica é pobre em interrupções. A máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que lhe falta a capacidade para hesitar. (HAN, 2015, p. 29).

Cabe, aqui, ressaltar a importância das práticas de leitura no ambiente escolar que, ao contrário da utilidade das máquinas – que buscam trazer respostas imediatas –, as práticas de leitura – quando utilizadas como modo de questionamento – podem oportunizar momentos importantes na escola, pois têm a possibilidade de servir para interpelar e para pensar o mundo e a si mesmo de outras formas. Tais práticas proporcionam novas interrogações e novos sentidos para determinados assuntos e alargam as possibilidades narrativas, o exercício de pensamento e outras formas de existência.

Portanto, penso que se faz importante discutir a relação entre leitura e avaliação quando essa primeira tem sido reduzida à necessidade de um cálculo passível de mensuração para uma prática que teria a potência de ser uma experiência importante de formação na vida de alunos e alunas.

Dado o exposto, acredito que a avaliação – principalmente das práticas de leitura – poderia apostar nas problematizações que a leitura suscita nos alunos e nas alunas a partir da prática pedagógica realizada. O ensino não deve ser uma simples alternativa rasa e rápida que não estabelece conexões com o pensamento e os modos de vida.

A partir disso, a avaliação poderia ser pensada não como uma simples possibilidade de caráter numérico, mas como um processo que favorece a descoberta e a possibilidade de novas potencialidades e ideias. Assim, permite que o docente se reconheça como parte do processo de transformação do sujeito que está ensinando e que se permita aventurar com os demais, além de reconhecer que “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende.” (FREIRE, 2001, p. 259), percebendo, assim, que a leitura não é um acúmulo neutro de informações, mas, sim, aquilo que pode oportunizar, potencializar a transformação do sujeito e desafiá-lo a percorrer um caminho rumo a novas possibilidades.

Vale enfatizar a ideia de deixar o conhecimento adquirido nos transformar, fazendo com que não continuemos iguais, mas que passemos a ter uma interpretação própria e que transforma. Com inspiração em Sêneca, Schuler (2018) reforça a ideia de que se passamos a perceber a prática de leitura como uma equipagem, ela poderá nos trazer instrumentos importantes e necessários para questionarmos e criarmos problemas para pensarmos o presente no contexto em que estamos inseridos.

3.2 Leitura como Experiência: O Espaço da Fruição dentro do Ambiente Escolar

O presente subcapítulo busca enfatizar a prática de leitura para a criança como um espaço capaz de produzir experiência, compreendendo que instigar momentos de leitura pode significar a quebra de naturalizações. Ou seja, não se pode limitar a prática da leitura à decodificação de um código escrito e às correções

gramaticais, porque, “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado”. (FOUCAULT, 2010, p. 289-290 *apud* AQUINO, 2011, p. 644).

Com base nisso, penso que seja importante mencionar que a experiência é um cuidado pelo qual o sujeito vivencia o desconhecido e possibilita para si mesmo a transformação. Desse modo, ele poderá multiplicar os sentidos. Em contrapartida, a informação aparece como uma possibilidade que não deixa lugar para a experiência, o que nos remete ao quanto ainda estamos presos à prática de transmitir o conhecimento como modo de ensinar algo para alguém como simples repasse de informação. Aqui, não se trata de dizer que a informação não é importante, mas de problematizar a leitura reduzida a isso.

No entanto, acredito que outro conceito pertinente a ser mencionado é o conceito de infância que, como podemos perceber, durante o decorrer da história, adquiriu diferentes concepções com base nas imagens que foram sendo construídas sobre ela. Desde a Idade Média, a falta de visibilidade para a criança não permitia que existisse uma distinção entre crianças e adultos. Assim, a criança era considerada como uma “miniatura de adulto”, entendendo a infância como um processo de preparação no qual a criança deveria aprender as tarefas para que em seguida pudesse trabalhar. (ÁRIES, 1981). Dado o exposto, podemos perceber tais características representadas na obra de Giotto:

Figura 3 – Obra a Virgem com o Menino do pintor Giotto



Fonte: Secretariado nacional da pastoral da cultura (2009)⁶

⁶ Obra encontrada no site https://www.snpcultura.org/tvb_giotto_e_fra_angelico_o_melhor_de_dois_pintores.html.

A obra do pintor italiano Giotto, produzida no final do século XIII, chamada *A Virgem com o Menino*, transpassa aspectos que retratam a divindade. Ao analisarmos os personagens representados na obra, não percebemos traços que possam distinguir o rosto de uma criança e de um adulto. No exemplo em questão, a única diferença representada entre o adulto e a criança é o tamanho de cada pessoa, porque os rostos são representados de modo muito semelhante. Ou seja, as crianças da época ainda não possuíam características próprias. Elas eram reconhecidas como uma representação de “miniadultos”.

No entanto, com o deslocamento para a Modernidade, a criança começou a receber importância. Além disso, a partir da invenção da infância, no século XVI, surgiu uma literatura destinada para elas. Os primeiros clássicos surgiram na França, no século XVII, com Perrault e se expandiram para os alemães, os dinamarqueses etc., com autores como os irmãos Grimm, Andersen, entre outros. Nessas leituras, existia a intencionalidade de se passar valores e regras que deveriam ser seguidas perante a sociedade. Porém, com a influência burguesa, a escola passou a exercer também a função de transmitir tal código de moralidade, reduzindo a potência das práticas de leitura com forte atravessamento moral. (GUARESCHI; HILLESHEIM, 2006).

Desse modo, fica evidente o quanto a leitura, durante o passar do tempo, possuiu diferentes dimensões conceituais e como os processos de funcionamento da sociedade delimitaram regras, controlaram condutas e buscaram estabelecer verdades e definir a produção dos saberes.

Mesmo com o passar do tempo e a inserção de tecnologias e de novas possibilidades no presente, esse funcionamento educacional acabou se tornando controverso. A criança, atualmente, não é vista mais como frágil, tão ingênua e como falta. Pelo contrário, ela já escolhe, opina e consome precocemente, sendo fortemente capturada por uma infância de consumo. Sendo assim, percebo que a criança de hoje recebe constantes informações que delimitam como ela deve ser e o que deve consumir. Segundo Sibilía (2012, p. 123) “[...] a criança contemporânea teria abandonado sua condição de inepto a ser protegido e educado, para se tornar um consumidor a ser conquistado e com o qual se deve aprender.” Já o homem passou a ser um sujeito que “[...] gera e revigora constantemente, transformando autonomia em maquinismo.” (SOUZA, 2018, p. 134).

Sendo assim, compreendo que, nos últimos anos, a sensibilidade acabou sendo saturada devido à exigência constante de responder com eficácia às mensagens que recebemos. Do mesmo modo que a sociedade foi sendo constituída, a escola também continuou sendo atravessada por essas literaturas moralizantes e, no presente, tem tido atravessamentos midiáticos. Segundo Sibilia (2012, p. 87)

A velocidade e a intensidade dos fluxos atuais conspiram contra a produção e a coagulação de significados. Por isso o telespectador contemporâneo – assim como o estudante, talvez – já não sofre pela imposição de uma mensagem alienante num ambiente repressivo, mas pelo desvanecimento de qualquer sentido e pela dispersão gerada nesse contato sem ancoragens.

Dado o exposto, o pensamento desses sujeitos a respeito da escola acabou se evidenciando devido ao excesso de informações que recebem constantemente. Ou seja, a informação acabou ganhando espaço na sociedade atual em detrimento da leitura como experiência.

Desse modo, acredito que a leitura, quando entendida como experiência, pode ser capaz de operar com o caráter atento e inventivo do aluno. Vale ressaltar que a leitura poderia se deslocar da leitura de informação para uma leitura de acolhimento. (CABRAL; KASTRUP, 2008). Dessa maneira, a leitura de informação é, então, aquela leitura confortável e rápida – texto de prazer, no qual o leitor busca a finalidade de obter determinadas informações. Enquanto isso, na leitura de acolhimento – texto de fruição – o leitor estabelece uma relação mais intensa com a leitura, conhecendo um caminho, até então, desconhecido, propiciando um encontro consigo mesmo e abrindo espaço para que possa ocorrer a fruição. Segundo Barthes (1987, p. 21-22)

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Com base nisso, foi possível perceber que a maior parte das professoras, quando questionadas sobre o papel da leitura na vida de seus alunos e alunas, apesar de destacar, conforme já discutido no capítulo anterior, a leitura reduzida à

informação a ser avaliada, se referiu também a leitura como uma possibilidade importante para que o aluno possa estar aberto para um caminho desconhecido e que possibilite momentos de fruição. Isso é perceptível nas narrativas abaixo.

Quadro 7 – Resposta das professoras

Professora D – “Considero a leitura um dos principais itens para o desenvolvimento da aprendizagem, o que levará o aluno a desenvolver o senso crítico e fazer novas descobertas.”

Professora G – “Acho muito importante, pois é através da leitura que os alunos e alunas estão desenvolvendo suas impressões e opiniões.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Vale mencionar que as respostas das professoras trouxeram a expressão da leitura como algo que potencializa e abre para novas descobertas, para o senso crítico, entre outros. Sendo assim, entendo que ainda existe espaço para que essas práticas ocorram dentro do ambiente escolar e que ainda são reconhecidas como uma possibilidade que contribui para que o aluno consiga criar diversas ideias e conheça diferentes modos de encarar a vida, conforme podemos ver nas narrativas abaixo.

Quadro 8 – Resposta das professoras

Professora C – “Além de ser importante para a formação é um instrumento muito prazeroso. Quem lê, escreve muito melhor, tem boas ideias. A leitura pode influenciar nas diversas formas de encarar a vida.”

Professora L – “Procuro sempre propor a leitura de temas que promovam a reflexão e que favoreçam a discussão entre os alunos.”

Professora J – “A leitura tem papel fundamental para a formação dos alunos e alunas.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, as professoras participantes da pesquisa reconhecem o momento da leitura como algo que pode proporcionar a reflexão e como uma forma de encarar a vida. Ao ler a resposta dessas professoras, lembrei a fala de Corazza (2006, p. 26), que fortalece a ideia de que “escrever é um pensamento de vida, não uma receita de felicidade nem uma sonolência gostosa, nem uma irresponsabilidade divertida”.

Ao levar em consideração que a leitura não está somente relacionada com a aquisição de informações, mas com o que estamos nos tornando, gostaria de retomar o conceito de psicagogia em Foucault que, diferentemente da pedagogia, “[...] desdobra-se em torno de práticas de cuidado a título de transformação de seu modo de ser; práticas tomadas entre os pensadores estoicos como exercício de liberdade.” (AQUINO, 2011, p. 645). Em contrapartida à pedagogia que está “[...] reservada a transmissão da verdade a fim de dotar o sujeito de saberes e de capacidades que não possui.” (AQUINO, 2011, p. 645), a psicagogia nos oportuniza uma reflexão frente a uma leitura e a uma escrita como possibilidade capaz de transformar o que ingerimos em força (SCHULER, 2016) e não apenas as reduz a uma alternativa que delimita informações.

Dessa forma, ao analisar as respostas das professoras frente à questão sobre o que elas consideravam importante avaliar nas práticas de leitura, muitos retornos mencionaram como é importante avaliar o desempenho do aluno e seu interesse frente à leitura.

Quadro 9 – Resposta das professoras

Professora F – “O interesse do aluno pela leitura, pois através desta prática posso avaliar o seu desempenho.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base nisso, compreendo que, mesmo que ainda exista espaço para que esses momentos ocorram e exista a preocupação das professoras em perceber a leitura como uma possibilidade importante para criar questões que possibilitam a fruição, a avaliação das práticas de leitura ainda se encontra vinculada – por algumas professoras – como uma alternativa de mensuração. Como já mencionado

no subcapítulo anterior, a principal função de avaliar se encontra relacionada ao desempenho e ao desenvolvimento de habilidades.

No entanto, vale ressaltar que reconheço a importância da avaliação, mas acredito ser fundamental lembrar que a produção de sentido que fazemos por meio da leitura pode ser uma prática muito eficaz. Realizar e definir a leitura como simples possibilidade de aferição ao conhecimento pode delimitar o desempenho do aluno e, às vezes, acabar reduzindo-a a simples aferição de um código escrito.

Assim, oportunizar uma relação de escuta com a obra e possibilitar a receptividade frente a sua própria experiência pode promover a leitura como um encontro rumo ao desconhecido, no qual se busca promover a prática de leitura e de escrita como um momento importante da equipagem de si (SCHULER, 2016) e não apenas como um momento avaliatório. Afinal, se reconhece que “o livro faz o sentido, o sentido faz a vida.” (BARTHES, 1987, p. 49).

A partir disso, enfatizo, também, a diferença entre os termos informação e experiência. Enquanto vivemos em uma sociedade da informação, pensada como um mecanismo excessivo da novidade, a experiência se torna cada vez mais rara, devido ao excesso de opiniões. A partir dos estudos de Veiga-Neto, Paula Sibilia (2012, p. 124) afirma que “[...] aprendemos explícita ou implicitamente, tanto o desejo de consumir quanto a ilusão de pensar que somos livres em nossas escolhas dos bens e serviços que consumimos.” Em contrapartida, a palavra experiência vem do latim *experiri* e significa encontro, experimentar algo. Com isso, o radical *periri* traz um sentido de perigo, ou seja, o sujeito que vivencia a experiência está em um espaço desconhecido. Ele está vivenciando um espaço novo, para o qual não está pronto, mas está em constante construção de conhecimento e de aprendizado de algo que, até então, era inusitado.

Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 27).

Dessa maneira, quando a leitura é vista como experiência, e não apenas como uma busca por novas informações, essas práticas podem abrir outras

possibilidades de pensamento e de vida, a fim de entendermos que “a inteireza da escrita é o desfazer-se de suas silhuetas bem delineadas” (SOUZA, 2018, p. 58).

Devido ao pouco tempo destinado à leitura, muitas vezes, esse momento acaba sendo rápido e reduzido na escola. Assim, não oportuniza a experiência da criança com a obra de modo singular, na qual poderia ter a oportunidade de se sentir aberta para o desconhecido, sem pretextos e questionamentos que só buscam aferir o conhecimento. Com isso,

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento não é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2002, p. 23).

Dado o exposto, surge a necessidade de potencializar o sentido que as palavras *experiência* e *informação* trazem e produzem, visto que a experiência é reconhecida como uma produção de sentido e a informação é relacionada a uma obsessão por opiniões sobre amplos assuntos e com significação delimitada. Assim, a escola passou a exercer diversas funções, como transmitir um conhecimento específico, trazer novas informações e apresentar o repertório cultural acumulado pela humanidade, o que é extremamente importante. Porém, é necessário problematizar sobre a necessidade de irmos além, no sentido de exercitar o pensamento para problematizarmos radicalmente a vida. Com isso, acredito ser importante destacar as respostas de algumas das professoras, nas quais elas acabam ressaltando que avaliar as práticas de leitura como uma simples possibilidade de aferição pode acabar, por vezes, desmotivando os alunos.

Quadro 10 – Resposta das professoras

Professora E – “Essa prática acaba por desmotivar os alunos diante de números.”

Professora B – “A avaliação é algo que julgamos certo ou errado. E não é esse o mais importante, cada um tem seu próprio conhecimento e usa ele na sua realidade.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No entanto, isso não significa colocar a informação fora, mas enfatizar que uma das problemáticas das práticas de leitura é o fato delas destinarem, majoritariamente, seu foco na avaliação da aquisição da informação e não na possibilidade da experiência. Assim, percebo, a partir das respostas a seguir, que, enquanto existe a preocupação em realizar avaliações para aferir o desempenho de seus alunos, há, também, práticas pedagógicas preocupadas em avaliar não apenas o resultado que determinada informação proporcionou, abrindo a possibilidade para a experiência, em que se pode exercitar maior criticidade frente à realidade, conforme as narrativas abaixo.

Quadro 11 – Resposta das professoras

Professora A – “Procuro fazer com os alunos leituras que os levem a crescer quanto a aprendizagem, onde possam expressar sua opinião e coloca-la dentro da sua realidade.”

Professora D – “O senso crítico do aluno, ele saber dar sua opinião sobre o que está sendo desenvolvido ou apresentado no texto, saber colocar a situação no contexto da nossa realidade.”

Professora F – “A aproximação dos alunos com o universo literário, a capacidade de compreender, interpretar, fazer inferências e estabelecer relações entre textos.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com isso, vale voltar à ideia de que a experiência também se torna cada vez mais rara, devido à “fabricação de opinião”, que acaba suprimindo as possibilidades para que a experiência ocorra (LARROSA, 2002, p. 19). No entanto, a opinião também está muito associada a falta de tempo, o que faz com que tudo o que nos acontece passe demasiadamente depressa, tornando os acontecimentos cada vez mais instantâneos e impedindo uma conexão significativa. Dessa forma, o sujeito “[...] não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.” (LARROSA, 2002, p. 22).

A partir disso, percebo o quanto estamos constantemente sendo informados, o quanto estamos sendo rodeados de opiniões e o quanto a falta de tempo e esse excesso mencionado faz com que o sujeito se torne incapaz de experiência. Afinal, o sujeito que vivencia a experiência não é esse que apenas recebe informações e que opina sobre elas, mas, sim, aquele que está aberto e disponível para vivenciar sua própria transformação pessoal.

Penso, então, que as práticas de leitura poderiam se referir ao sentido de acompanhar-se e de produzir sentido a partir do que antes era desconhecido. Essas práticas podem provocar o pensamento e não apenas hierarquizar e delimitar a leitura como aferição do conhecimento. Acredito que ela possa potencializar e servir de estímulo para as crianças se sentirem instigadas a conhecer e a descobrir cada vez mais. Dessa forma, “[...] não se trata de provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva, mas de concentrar-se em mim e de acompanhar-me.” (AQUINO, 2011, p. 646 *apud* GRÓS, 2006, p.130), o que não está separado de uma crítica social e de um cuidado com o outro.

No entanto, o processo de acompanhar o pensamento e de não reduzir as práticas de leitura a questões avaliativas perpassa também o professor-leitor. É interessante que ele oportunize e acompanhe esse momento de leitura de modo minucioso e atento e que possa, também, experimentar essa relação outra com a leitura, para além de questões instrumentais. Sendo assim, ao questionar as professoras quanto à avaliação, parte delas reconheceu que avaliar não pode estar limitado a questões instrumentais

Quadro 12 – Resposta das professoras

Professora A – “Algumas formas de leitura são apresentadas para os alunos e eles fazem a escolha livremente.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dessa fala, entendo que o cuidado de si mesmo implica um cuidado do outro, a fim de constituir um exercício particular de transformação de si mesmo. Aqui, é possível vincular os conceitos de leitura, de estudo, de cuidado e de aprendizagem, que nem sempre estão relacionados com prazer, mas, pelo contrário, que implicam muito trabalho.

A atitude de estar atento àquilo que se pensa seria indissociável daquilo que se faz, que se pratica e que se exerce diante dos outros e diante do mundo. Por fim, o cuidado de si é marcado por um princípio de *movimento*, que envolve deslocamento e ação; transformação e trabalho. Ou seja, o cuidado de si designa um conjunto preciso (e austero) de práticas e exercícios – dizendo de outra forma, todo um conjunto de técnicas (tecnologias do eu) que se exerce sobre si mesmo com o fim último de transformação, da modificação, da transfiguração de si. Práticas e exercícios que sugerem um labor, árduo e contínuo, persistente e interminável, a partir dos quais o indivíduo se constrói, paulatinamente, como sujeito. (FISCHER; MARCELLO, 2014, p. 165).

Assim, percebo também a importância da utilização de diferentes dispositivos pedagógicos, para que a relação do aluno com a leitura não seja reduzida, mas, pelo contrário, que seja a oportunização da experiência de si. Nela, o sujeito aprende a se modificar nas suas relações consigo mesmo, a se observar e a se interpretar, além de aprender a estabelecer uma relação mais problematizadora consigo mesmo, com os outros e com o mundo, na qual o texto é reconhecido como um tecido que está perpetuamente interlaçado. (BARTHES, 1987, p. 82). Vale ressaltar que cada criança possui características e vivências singulares. No entanto, cada uma possui diferentes modos de aprender, ou seja, nessa perspectiva, “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si” (LARROSA, 2000, p. 20).

Percebo, então, a densidade que o termo experiência possui e que essa palavra, na maioria das vezes, acaba sendo pouco discutida. Ela perpassa a ideia de algo que “nos passa”, como se limitasse a experiência a acontecimentos, quando,

na realidade, a experiência, quando oportunizada, é “aquilo que me passa”. Ou seja, a experiência não é algo que apenas passa ante mim, mas algo que acontece no meu exterior, a partir de uma determinada experiência. Dessa forma

[...] a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (LARROSA, 1994, p. 20).

Dado o exposto, penso que o momento de leitura poderia provocar o aluno a experimentar sua própria experiência com o livro. Para tal, acredito que a experiência necessita da exterioridade. Ou seja, ela precisa da aparição de determinado sujeito, nesse caso, do professor, que pode oportunizar o momento de leitura como um espaço apresentado para a criança obter a oportunidade de se transformar, de se autoquestionar e de se autoconhecer, ao invés de ser apenas um momento que limite a leitura a consecutivas e a exaustivas práticas de avaliação classificatórias. Esse diferencial que o professor oportuniza para os seus alunos é o que o diferencia dos demais. (CORAZZA; MATOS; SCHULER, 2015). Como exemplo disso, trago a boniteza encontrada na resposta de uma professora, que reconhece a leitura como uma possibilidade fundamental para que os alunos e as alunas possam abrir seus horizontes, o que me remete à ideia de que algumas professoras ainda proporcionam momentos de fruição para o aluno.

Quadro 13 – Resposta das professoras

Professora F – “É um eixo fundamental para a construção do conhecimento. A leitura pode abrir novos horizontes.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa maneira, falar de leitura nos remete à ideia de produzir sentido, quando pensamos no professor como um mediador entre o leitor e o autor. Partindo dessa provocação, que pode ser proporcionada pelo docente, o aluno é convidado a vivenciar, a produzir novos sentidos e a possibilitar novos conhecimentos e indagações.

Assim, entre o leitor, o texto e o contexto da leitura, podem surgir novas perspectivas frente ao mundo, em que “[...] o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis”. (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 439). No entanto, oportunizar o momento de leitura nas instituições de ensino como um momento de fruição, ao invés de limitá-lo, pode fazer com que o aluno consiga atribuir sentidos e coerência a significados antes não compreendidos, porventura, devido à possível limitação do momento de leitura à compreensão de frases e de significados pré-estabelecidos. Dessa forma, segundo Ferreira e Dias (2004, p. 440),

Na leitura, entendida como um encontro à distância entre leitor e autor via texto, ambos constituem-se e são constituídos através desse encontro e confronto de significados gerados em interação de cada qual com seu mundo. Na interação que mantém com o autor, via texto, o leitor, ao compreendê-lo, vai modificando, ajustando e ampliando suas concepções, as quais exercem um impacto sobre a sua percepção. O mundo transforma-se aos olhos do sujeito quando é transformado. A sua posição frente à realidade se altera e esta já não é mais vista como antes, porque a nova perspectiva assumida pelo sujeito ampliou sua compreensão da realidade.

A experiência, então, pode ser conhecida como um percurso rumo ao desconhecido. Uma saída de si para outra coisa. Uma relação em que o que realmente importa não é o texto em si, mas a relação que a criança consegue estabelecer com ele. Muito mais do que momentos conseguintes de avaliações, a experiência pode acontecer quando as práticas pedagógicas possuem sentido para a criança. Assim, acredito que seja importante ressaltar que, embora não seja valorada e que a avaliação continue perpassando por uma perspectiva instrumental, muitas professoras ainda demonstram interesse em promover diferentes momentos em que a leitura possa ser contemplada de diferentes formas, e não apenas de uma única maneira, conforme podemos perceber a partir das seguintes respostas:

Quadro 14 – Resposta das professoras

Professora D – “Aproveito todas as formas de leitura, porque os alunos tem diferentes formas de aprendizagem.”

Professora E – “Nem sempre de maneira formal (ficha de leitura), acredito que através da roda de conversa sobre o que está lendo ou o que leu é mais eficiente.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, situados em espaços em que grande parte dos leitores é rápida e produtora de constantes opiniões, muito mais do que obter a leitura como simples viabilidade para a decodificação de um código escrito, é possível transformar o que ingerimos em força (SÊNECA, 2011). No entanto, percebo, na resposta a seguir, o reconhecimento das professoras quanto a suas responsabilidades frente ao processo de aprendizagem de seus alunos e alunas.

Quadro 15 – Resposta das professoras

Professora D – “Implica na responsabilidade do professor assim como do aluno, pois ambos são co-autores do processo de ensino aprendizagem.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dado o exposto, compreendo que muitas das professoras questionadas se reconhecem como personagens importantes frente ao processo de ensino. Porém, penso que, a partir dessa perspectiva, poderiam usufruir mais do texto literário como possibilidade potente, a fim de fortalecerem seus vínculos e de enaltecer a boniteza que a literatura possui.

Ao nos depararmos com a experiência, podemos reconhecê-la como uma experiência singular e reconhecer que o saber que dela deriva nos permite uma apropriação pessoal. Ou seja, mesmo que dois alunos leiam exatamente o mesmo livro, cada um terá uma perspectiva e uma experiência diferente. Por isso, concordo com o autor Larrosa quando ele destaca que

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p. 27).

Todavia, mesmo que a experiência seja algo singular, a leitura se dá nesses espaços coletivos da sala de aula que tornam possível a conversação e a construção de um comum.

Algumas práticas pedagógicas acabam utilizando os momentos de leitura apenas baseados na intenção de perceber se a criança compreendeu a leitura realizada, tal como uma simples decodificação do sistema escrito. Nesses casos, as práticas de leitura acabam sendo um instrumento para ensinar a ler, a escrever e a compreender as palavras como simples decodificação e duplicação. Como exemplo disso, trago a resposta abaixo.

Quadro 16 – Resposta das professoras

Professora I – “Compreensão da história e sua opinião sobre o que leu.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Obviamente, este também é o papel da escola. Todavia, penso que poderíamos alargar essas práticas com o intuito de formar leitores abertos a conhecer o desconhecido e a perpassar a experiência.

Assim compreendida, a escrita talvez fosse capaz de subsidiar a materialização de outro tipo de *experiência*, semelhante àquela concebida por Larrosa (2004): nem informação, nem opinião, nem velocidade, nem excesso de atividade, mas aquilo que nos afeta, ‘que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma ou nos transforma’. (LARROSA, 2004, p. 163 *apud* AQUINO, 2011, p. 649).

Vale lembrar que, segundo Aquino (2011), a experiência da leitura pode ser oportunizada como um “modo de vida” nas instituições escolares, evidenciando, por meio da leitura e da escrita, a potência do existir e não limitando as práticas de leitura à função examinatória, que possui como fundamento o servilismo reprodutivista presente na escola. No entanto, é possível pensar a escrita e a leitura como um encorajamento para o deslocamento, de modo a comparar o ato de

escrever com a vida. Assim, fica evidente que não cabe a elas apenas narrar fatos ou normatizar situações, mas, pelo contrário, pode ser que sejam meios para instigar os alunos a vivenciarem uma nova experiência consigo mesmo, explicitando a ideia da escrita e da leitura como um momento em que o sujeito se sinta liberado para refletir e para problematizar seus pensamentos. Dessa forma, ao dar continuidade às análises, notei, em um relato de uma professora, uma linguagem midiática frente à questão das propagandas e ao constante investimento do marketing voltado, atualmente, para esse grupo específico – as crianças.

Quadro 17 – Resposta das professoras

Professora G – “Ir à biblioteca escolher seu livro, fazer uma ‘propaganda’.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir disso, compreendo que mesmo que a docente utilize uma linguagem midiática, fica evidente nessa fala algo muito importante. Afinal, em tempos em que os youtubers são reconhecidos como referências para grande parte das crianças no momento de escolher um livro, torna-se interessante perceber uma professora assumindo a responsabilidade de apresentar e de convidar os seus alunos e as suas alunas a experimentarem o gosto pela leitura. Isso ocorre a partir de indicações feitas por ela, já que a criança contemporânea não é mais dependente de um adulto para realizar suas escolhas e o professor não é mais reconhecido como um transmissor da verdade. Frente a uma sociedade hiperconectada e consumista, torna-se interessante perceber indícios de docentes que olham com cautela essas questões que declinam para uma padronização, pois, com esse contato frenético das crianças com os youtubers, “[...] o exercício do pensamento acaba por ficar imerso em um acúmulo de informações em que se seguem a estímulos automatizados”. (FREITAS, 2019, p. 54).

Dessa forma, destaco que “[...] é por meio do cuidado que o indivíduo mantém consigo mesmo que ele acede ao conhecimento sobre si e, conseqüentemente, à própria transformação; não há, pois, conhecimento sem modificação do ser mesmo do sujeito.” (FISCHER; MARCELLO, 2014, p. 166).

Dado o exposto, fica perceptível a experiência como um caminho sensível e a importância do papel do professor como essa referência também textual, literária e

poética. É preciso reconhecer a experiência como algo singular para cada sujeito, mas também atravessado pelo coletivo da escola, de forma que seja uma espécie de abertura ao acontecimento. Assim, permite que a leitura se transforme em uma possibilidade que permita problematizar, questionar e olhar para a nossa própria vida para entendermos a relação com nós mesmos e com os demais.

Assim, questiono-me o quanto as práticas de avaliação podem potencializar ou reduzir a força da leitura como experiência. Como não existe avaliação no geral, faz-se importante perguntar pelos modos e pelos critérios de avaliação e como eles implicam específicos modos de governo das condutas das crianças. A leitura como experiência é da ordem da aferição? Em tempos em que a avaliação é o farol da escola, pode ainda existir um tempo para essa leitura sensível?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a presente pesquisa, percebo que, além do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – ser uma atividade acadêmica obrigatória para a obtenção do título de graduada em Pedagogia, ele foi um momento muito importante em minha trajetória, pois por meio dele me desafiei a problematizar questões que me inquietaram durante o decorrer de grande parte da graduação.

Vale ressaltar que, por meio das leituras realizadas, foi possível perceber com maior força o quanto a leitura pode ser uma possibilidade potencializadora, que nos estimula a problematizar nós mesmos e, também, o mundo em que estamos situados.

Destaco que esse trabalho teve início a partir das inquietações relacionadas às crianças que frequentam os anos iniciais. Afinal, no decorrer – principalmente dos estágios obrigatórios – percebi, ao presenciar práticas de leitura, que embora esses momentos ocorressem, eles perpassavam com intencionalidades avaliatórias. Além disso, as atividades sobre a leitura eram fortemente relacionadas aos gêneros textuais e à compreensão de questões nas quais a avaliação dessas práticas se limitava apenas à aferição do conhecimento. A partir dessa inquietação, elaborei meu problema de pesquisa, que buscava entender: de que modos são operadas as práticas avaliativas e como elas carregam concepções de leitura em escolas do município de São Sebastião do Caí, em turmas de 4º e 5º anos?

A partir disso, o objetivo geral buscou descrever quais são as práticas avaliativas e como elas carregam concepções de leitura em turmas de quartos e quintos anos em escolas estaduais e municipais de São Sebastião do Caí. A fim de alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar as práticas avaliativas de leitura em escolas municipais e estaduais do município de São Sebastião do Caí e suas implicações para a vida dos alunos e alunas e investigar de que forma essas práticas avaliativas implicam, ou não, na vida dos alunos, segundo a percepção dos professores.

Com o intuito de responder aos questionamentos e aos objetivos pré-estabelecidos, perpassei por autores que me possibilitaram analisar – por meio de um questionário direcionado às professoras – duas dimensões de análises: *1º A escola contemporânea e as competências: avaliação tecnicista e moralizante; 2º Leitura como experiência: o espaço da fruição dentro do ambiente escolar.* No

primeiro subcapítulo de análises busquei contextualizar historicamente conceitos importantes para compreender como foi se configurando a escola contemporânea e as mudanças sociais que afetaram as questões relacionadas à avaliação escolar. Dessa forma, no segundo subcapítulo, busquei aprofundar a pesquisa na leitura vista como experiência, buscando ressaltar a importância do espaço da fruição que ainda pode ser percebido na escola.

Durante as análises, pude perceber o quanto as práticas de leitura perpassam por uma avaliação que demonstra dar ênfase, em alguns momentos, a questões moralizantes e mais técnicas em outros momentos. Foi possível notar também uma leitura, muitas vezes, relacionada à avaliação, a qual traz indícios de que é utilizada para determinar grande parte das práticas pedagógicas, definindo, assim, o que pode ser mensurado ou não. Dessa forma, percebo que o principal objetivo da educação não se encontra mais direcionado ao ensino ou ao estudo, mas, sim, a informações mensuráveis.

No entanto, dando continuidade às análises, foi possível notar, nas falas das professoras, que, mesmo que esses momentos de leitura não possam ser mensurados, elas ainda acreditam na potencialidade que um texto de fruição possui. Noto ainda que a escola continua fortemente vinculada a constantes delírios avaliatórios (VEIGA-NETO, 2012). Quando falamos em leitura, ainda encontramos espaço para que ocorram momentos de leitura e de escrita como um momento de fruição, a fim de proporcionar a leitura de um texto que nos desconforta e enaltecer a boniteza que a literatura pode nos proporcionar.

Neste percurso, também percebi que, além de analisar os dados da presente pesquisa, eu mesma também passei a encarar as leituras como uma forma de provocação, um encontro a algo desconhecido, no qual, a partir daquela leitura, coloco-me em um processo de inquietação a fim de estimular uma leitura de fruição. Desse modo, penso que não sou mais a mesma estudante que ingressou na Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – com a intencionalidade de conseguir me graduar na faculdade almejada, mas, sim, a partir dos exemplos de Foucault, uma estudante que percebe a importância de estar constantemente modificando meu pensamento a fim de repensar e de me transformar por meio da leitura.

Dessa forma, percebo que essa pesquisa me fez compreender a importância de perceber o quanto o que produzimos, lemos e escrevemos são questões

importantes a serem problematizadas. Isso fica evidente, principalmente, a partir de uma perspectiva do cuidado de si, na qual passamos de leitores que encaram o texto como uma prática confortável, para sujeitos que percebem a prática da leitura como uma armadura que desconforta e que faz com que passe a se questionar constantemente, não aceitando mais verdades impostas como absolutas, mas, sim, como um princípio crítico.

Todavia, outro argumento importante a ser destacado faz menção à escuta, pois, ao analisar os dados, é perceptível que “[...] muito mais do que narrativas, os textos que lemos e escrevemos poderiam ser vistos como experiência e acontecimento.” (SCHULER, 2018, p. 184). Muitas vezes, isso acaba passando despercebido devido à sociedade de desempenho que foi sendo constituída durante o passar dos anos. Dessa forma, deixo uma reflexão da personagem Lucy, para pensarmos sobre a importância da escuta e do diálogo entre as professoras e seus alunos e suas alunas.

Figura 4 - Charge



Fonte: SCHULZ

Na charge em questão, a personagem Lucy aparenta estar preocupada com os problemas que se depara diariamente. Assim, ela provoca o leitor a pensar que muitos problemas ocorrem por falta de escuta. Afinal, “a nossa própria escravidão está, justamente, em não conseguirmos promover o diálogo com o outro.” (SCHULER, 2021).

Por fim, percebo que, quando estamos em um espaço, ele não é neutro. Ele é um lugar de acontecimentos, onde essa não neutralidade abre espaço para

refletirmos que a presença do outro não deveria ser adiada, pelo contrário, deveria ser reconhecida como uma proximidade ética (SOUZA, 2018). Afinal, a escola e a leitura, em tempos em que ninguém mais encontra tempo para se escutar, são importantes possibilidades a favor do pensamento e da vida.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Karla Patrícia Cardoso. O cuidado de si para o cuidado com o outro. **Revista Bio Ethikos**, Centro Universitário São Camilo, v. 7, p. 437-441, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Karla-Amorim/publication/32-5-8-77289_O_cuidado_de_si_para_o_cuidado_do_outro/links/5b2a5e9c0f7e9b1d009cc815/O-cuidado-de-si-para-o-cuidado-do-outro.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.
- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 641 - 656, set./dez. 2011.
- ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. França: Editions du Seuil, 1981.
- BARBOSA, Ellen Borges. Reflexões do pensamento de Foucault na Constituição da Cultura Escolar Brasileira. **Revista Pandora Brasil**, n. 4, p. 1-14, 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/ellen.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1987.
- BERTOLDO, Fernanda. **A avaliação como dispositivo de subjetivação**. Caxias do Sul, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **modelo de prova**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2020.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4342_2638.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.
- CABRAL, Maria do Carmo Carvalho. KASTRUP, Virgínia. **Leitura de acolhimento: Uma Experiência de Devir Consciente**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008.
- CARDOSO, Angela Maria Borba. **Pareceres Descritivos: mo(n)strando a avaliação**. Santa Cruz do Sul, 2002.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Volume 7. 2011.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara; MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. Formação do professor pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da FAEEBA**, vol. 24, 2015.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. Maringá, v .9, n. 3, p.439-448, set/dez, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno *et al.* **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito**, v. 25, n. 2, p. 157-175, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Caderno de pesquisa**. n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir, histeria da violência nas prisões**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. 2º. Ed. Org. de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAS, Carine Araujo Nunes. **COMO OS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS VEEM A LEITURA E A ESCRITA?** Uma problematização da escola contemporânea e os modos de subjetivação. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2019.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Estudos avançados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALLO, Silvio. **Repensar a educação: Foucault**. 2004, p. 79-97.

GRÓS, Frédéric. “O cuidado de si em Michel Foucault”. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.127-138.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Contos de fadas e infância(s). **Educação & Realidade**, v. 31, p. 107-126, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/22976>. Acesso em: 12 abr 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. São Paulo, 1994.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9123479>.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Espanha, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4^o ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. **Discursos da avaliação escolar na contemporaneidade**. Santarém, PA. Revista Exitus. 2019.

MEC, Brasil. **Prova Brasil – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MIGUEL, Silva G. Iván; TOMAZETTI, Elisete M.; **As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal**. Porto Alegre, 2013, p.43-59.

MIGUEL, Silva G. Iván; TOMAZETTI, Elisete M.; Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em Educação. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p.75-83, 2016.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2^a ed. Maringá: Eduem, 2009.

SANTOS, João Vitor. A Base Curricular que reverencia a lógica de financeirização. In: RIBEIRO, Renato Janine *et al.* Base Nacional Comum Curricular: O futuro da educação brasileira. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, p. 30-36, 2017.

SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ. Site da prefeitura. **História de São Sebastião do Caí**. 2017. Disponível em: <http://www.saosebastiaodocai.rs.gov.br/site/historia/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SCHULER, Betina - Apresentando live: A leitura e a escrita na escola pública como equipagem de vida e de pensamento. março 20. 1 vídeo (1h 6 min 50 s). Publicado pelo canal SMEDPOA5 GESTAO PEDAGOGICA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uThAotiyTw>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, 2016.

SCHULER, Betina. Ler e escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo. **Revista História da Educação (Online)**, São Leopoldo, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/mNMjKKFjCFxfJSyxVVtfZ9C/-?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SCHULER, Betina. **Por uma leitura – escrita da atenção na escola...E que se pergunta como viver.** Gestão, territórios e redes: práticas de pesquisa em educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

SEGALA, Aldino. STRECK, Danilo. **Filosofia da educação.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Base Nacional Comum Curricular. O futuro da educação brasileira. **IHU online**, 2017

SOUZA, Ricardo de Timm. **Ética do Escrever.** Kafka, Derrida e a Literatura como crítica da violência. Porto Alegre: Zouk, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. In: **X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo** - 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103-126.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1. Na sua opinião, qual é o papel da leitura para a formação dos alunos e alunas?
2. Quais são as práticas de leitura que você trabalha com seus alunos e alunas?
3. Você costuma avaliar todas as práticas de leitura? Como você faz isso? Por que você utiliza essa forma avaliativa e não outra?
4. O que você considera importante avaliar nas práticas de leitura? Por quê?
5. Qual a função da avaliação para você?
6. Como você acredita que essas práticas de avaliação implicam nos modos de existência dos alunos e alunas?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a):

Você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa “A AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ E SUAS IMPLICAÇÕES”, desenvolvida por mim, Luana Lunkes Grohe, aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Betina Schuler. Assim, o objetivo de estudo é descrever quais são as práticas avaliativas em turmas de quartos e quintos anos em escolas municipais de São Sebastião do Caí e como carregam concepções de leitura.

Para buscar esse objetivo, será realizada duas entrevistas que serão encaminhadas via e-mail, através da plataforma Google Forms. Uma delas será destinada aos professores e a outra para os alunos de turmas de quartos e quintos anos, de escolas municipais da cidade de São Sebastião do Caí. Esse termo diz respeito ao consentimento para que você participe dessa entrevista. Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos (as) os (as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados (as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como

assegurar que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum (a) dos (as) envolvidos (as).

5. Do caráter voluntário do seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização nenhuma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail: luanalunkes4@gmail.com.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa bem como nada será pago pela participação.

8. De que você receberá duas vias deste termo para assinatura, uma delas ficará sob seu poder e a outra será entregue a mim, pesquisadora.

São Leopoldo, 17 de novembro de 2020.

Assinatura do professor (a)

Assinatura do pesquisador (a)

APÊNDICE C – REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

Ao dar início a esta pesquisa, realizei uma procura nas plataformas Scielo e Google Acadêmico a partir de descritores como: avaliação, ler, leitura, escola, São Sebastião do Caí, prova, BNCC, aprendizado.

A partir disso, algumas referências foram mais relevantes ao estudo em questão, também sugeridas pela professora orientadora. Segue abaixo, a tabela com as referências revisadas para essa pesquisa.

Ano	Autor	Título	Categoria	Resumo
2014	Fabiana de Amorim Marcello e Rosa Maria Bueno Fischer	Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito	Artigo	O estudo em questão, realiza uma análise sobre a relação entre o sujeito e a verdade, saber e conhecimento, através das práticas e do cuidado de si. Problematiza também, a noção de sujeito do conhecimento.
2012	Alfredo Veiga-Neto	Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios	Texto apresentado e discutido no Colóquio Questões Curriculares e VI	O presente texto, busca analisar os modos contemporâneos de pensar e agir através do termo currículo, guiado no contemporâneo pelas práticas de avaliação. Assim, faz ênfase as

			Colóquio Luso-brasileiro de Currículo, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.	imensas diferenças existentes e as questões que essa temática enfrenta.
2014	Fernanda Bertoldo	A avaliação como dispositivo de subjetivação	Dissertação de Mestrado	O trabalho acadêmico, problematiza os processos de avaliação escolar em uma perspectiva genealógica, questionando a maneira como a avaliação escolar era organizada e como vem funcionando como um dispositivo que atravessa os modos de subjetivação.
2006	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Liliane Assis	Avaliação, cognição e poder	Artigo	Esse artigo, apresenta relatos e analisa memórias de estudantes, em que a avaliação é mencionada como

	Sade			concepção de ensino, e, muitas vezes, a mesma pode funcionar como simples alternativa para conferir resultados, ao invés de dar ênfase ao processo de aprendizagem em si.
2009	Patrícia Camini	O governo da aprendizagem e da escrita na escola: disciplina e controle	Artigo	O artigo em questão, realiza uma análise sobre o efeito de determinadas práticas que, durante o decorrer da história, são usadas pelas instituições escolares. Através dos autores Michel Foucault e Deleuze, são problematizadas questões referentes à sociedade disciplinar.
2011	Julio Groppa Aquino	A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos	Artigo	Problematiza três argumentos sobre a escrita escolar: a categorização segundo gêneros, subordinação e função examinatória.

				Perpassa também, em questões que remetem a experiência, relacionando os modos de viver e escrever no ambiente escolar.
2002	Jorge Larrosa Bondía	Notas sobre a experiência e o saber da experiência	Artigo	Propõe uma reflexão sobre o sujeito e a experiência e faz provocações referentes ao assunto em questão.
2003	Alfredo Veiga - Neto	Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade	Entrevista	Realizada com o autor Alfredo Veiga-Neto, a entrevista questiona o mesmo, a respeito das questões voltadas ao estudo da escola no deslocamento para uma sociedade de controle, a fim de problematizá-las.
2017	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa,	Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil	Artigo	Através de observações no ambiente escolar, análise documental e de desempenho,

	Artur Gomes de Morais, Julliane Campelo do Nasciment o e Telma Ferraz Leal			foram realizadas relações entre os testes aplicados na Provinha Brasil e as práticas de ensino oportunizadas pelo grupo docente analisado.
2012	Paula Sibilia	Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão	Livro	O presente livro apresenta relatos sobre padrões impostos na escola através da modernidade e as dificuldades que o mesmo apresenta. Problematiza a “sociedade do espetáculo” e procura maneiras de oportunizar um novo diálogo sobre a escola e suas questões no presente.
2016	Iván Gregorio Silva – Miguel e Elisete	Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na	Artigo	Apresenta e problematiza alguns conceitos e pensamentos relacionados aos

	Medianeira Tomazetti	pesquisa em educação		escritos de Michel Foucault.
2014	Aldino Segala e Danilo Streck	Filosofia da Educação: conhecimentos e tendências	Livro	O livro propõe o exercício do pensamento de maneira filosófica, buscando compreender questões e provoca a pensar novos questionamentos, tanto a respeito da vida como também assuntos do âmbito educacional.
2008	Antonio Flávio Moreira	Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios	Texto	O presente texto, problematiza o currículo e os desafios presentes no contexto escolar, enfatizando a importância de capacitar o aluno e promover um ensino de qualidade, visando mudanças que propiciem o seu desempenho plural e singular.

2013	Iván G. Silva Miguel e Elisete M. Tomazetti	As competências no sistema educativo: contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal	Artigo	O artigo desenvolve um discurso a respeito das competências, enfatizando as relações com o mundo do trabalho. Também são realizadas análises de problematizações feitas por autores relacionados à educação.
2015	Byung – Chul Han	Sociedade do cansaço	Livro	O presente livro, busca valorizar os sujeitos do desempenho, em uma época de velocidade, fragmentação e competição consigo mesmo.
2003	Alfredo Veiga – Neto	É preciso ir aos porões	Texto	Nesse texto, o autor debate algumas questões teóricas, trazendo metáforas que nos ajudam a entender os desdobramentos e consequências presentes no

				ambiente escolar e social.
2013	Gustavo Tenório Cunha e Tadeu de Paula Souza	A gestão por meio da avaliação individualizante e competitiva como elemento comum nas políticas públicas e gerenciais contemporâneas: uma contribuição crítica a partir de Michel Foucault	Artigo	Durante o decorrer desse artigo, os autores fazem reflexões a respeito da economia neoliberal e as modulações que esse processo trouxe para a lógica capitalista, trazendo dificuldades para o contexto educacional e social.
2016	Fabiano Koich Miguel, Katya Luciane de Oliveira e Patrícia Silva Lúcio	Considerações sobre a habilidade de compreensão em leitura e formas de sua avaliação	Texto	O presente texto, inicialmente relata sobre o histórico da leitura no Brasil, depois, descreve alguns aspectos presentes nesse processo para compreender a leitura e, por fim, traz algumas ideias sobre alguns instrumentos que podemos utilizar para compreender a leitura.
2006	Maria	Encontros que nos	Síntese de	Nessa síntese, se

	Cabral e Virgínia Kastrup	movem: A leitura como experiência inventiva	tese de doutorado	busca entender a leitura como possibilidade capaz de produzir subjetividades e ir além da simples compreensão de palavras, buscando investigar os efeitos da leitura.
2014	Jorge Larrosa	Tremores: escritos sobre a experiência	Livro	O presente livro, possui relatos e ensaios sobre a experiência e situa-se além das ideias de teoria e prática.
1987	Roland Barthes	O prazer do texto	Livro	O livro apresenta uma discussão remetida a leitura como fruição e sua diferença frente a leitura do prazer.
2000	Gilles Deleuze	Post – Scriptum sobre as Sociedades de Controle	Texto	O texto em questão, aborda dois grandes conceitos: sociedade disciplinar e de controle, a fim de diferenciar tais conceitos e propor reflexões a respeito dos impactos que ambas trouxeram para o

				direcionamento das nossas condutas.
2018	Ricardo Timm de Souza	Ética do escrever	Livro	O livro traz uma abordagem que transita sobre vários campos do saber, propondo ao leitor uma reflexão crítica a respeito do significado de escrever nos tempos atuais.