

Joseval dos Reis Miranda



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
josevalmiranda@yahoo.com.br

João Batista Condado de Matos



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
condadopb@gmail.com

PRÁTICAS AVALIATIVAS DO PROCESSO DE LEITURA NOS CICLOS FINAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

O presente estudo tem como objetivos analisar a concepção de avaliação que subsidia as práticas avaliativas, executadas por professores de Língua Portuguesa, no campo da leitura, nos ciclos finais da Educação de Jovens e Adultos, como também identificar as principais dificuldades do processo de avaliação da aprendizagem das práticas leitoras vivenciadas pelos discentes. A pesquisa está fundamentada na abordagem metodológica qualitativa. Para a geração e a coleta de dados foram utilizados como instrumentos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Participaram como colaboradores, um professor e uma professora que atuam na Educação de Jovens e Adultos nos municípios de Cabedelo-PB e João Pessoa-PB, respectivamente. As dificuldades mais significativas identificadas pelos profissionais no processo avaliativo são a interpretação e a compreensão leitora dos alunos, resultante da ausência de instrumentos e critérios avaliativos capazes de possibilitar o acompanhamento eficaz da aprendizagem neste domínio.

Palavras-chave: Leitura. Avaliação da aprendizagem. Práticas avaliativas. Práticas leitoras. Educação de Jovens e Adultos.

EVALUATING PRACTICES OF THE READING PROCESS IN THE FINAL CYCLES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

The present study aims to analyze the concept of evaluation that supports the evaluation practices, performed by Portuguese language teachers, in the field of reading, in the final cycles of Youth and Adult Education, as well as to identify the main difficulties of the evaluation process of learning of the reading practices experienced by the students. The research is based on the qualitative methodological approach. For the generation and data collection, participant observation and semi-structured interview were used as instruments. Participated as collaborators, a teacher and a teacher who work in the Education of Youth and Adults in the municipalities of Cabedelo-PB and João Pessoa-PB, respectively. The most significant difficulties identified by professionals in the evaluation process are the interpretation and reading comprehension of students, resulting from the absence of instruments and evaluation criteria capable of enabling the effective monitoring of learning in this domain.

Keywords: Reading. Learning assessment. Evaluative practices. Reading practices. Youth and Adult Education.

Submetido em: 21/04/2021

Aceito em: 24/08/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp358-379>



1 INTRODUÇÃO

O processo de avaliação das aprendizagens, no campo educacional, tem sido largamente discutido por profissionais da área. Pesquisadores têm se debruçado na difícil tarefa de produzir e executar pesquisas, visando observar e avaliar o processo avaliativo. Embora não seja uma temática recentemente tratada nos meios acadêmicos, estudiosos continuam discutindo e buscando caminhos para compreendê-lo, uma vez que continua provocando inquietações e demandando respostas urgentes. O debate em torno desta temática é, pois, amplo e atual, continuando a mover pesquisadores e a fazer emergir novos estudos, por meio de pesquisas científicas.

O ato de avaliar não é um mecanismo simples, como compreendem alguns professores. Muitos confundem avaliar com examinar; todavia, enquanto o primeiro implica na diagnose, análise e síntese dos resultados obtidos, o segundo cumpre o papel de certificar, examinar e verificar, ações que não subsidiam práticas eficazes de aprendizagem (LUCKESI, 2015). Isto porque as vivências da pessoa humana, constituída por diferentes conjuntos de diferenças sociais, culturais, etárias, financeiras e políticas, exigem que o ato de avaliar transcenda a simples aplicação de prova ou teste, tornando-se um compromisso com a formação cidadã.

Inserida neste contexto de demandas, a proposta do presente estudo não tem a pretensão de exaurir o assunto acerca da avaliação das aprendizagens, no processo das práticas de leitura, todavia objetiva criar possibilidades para a emergência de discussões que tenham como foco central a vontade de tornar esse mecanismo avaliativo o mais coerente e fidedigno possível, principalmente no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Desde o começo de nossas vidas, deparamo-nos com a necessidade de experienciar processos de interpretação do meio no qual estamos inseridos. Ao nascer, iniciamos as primeiras leituras do mundo que nos rodeia, e continuamos por toda a vida. Interpretar é, pois, um processo natural, ou seja, inerente ao ser humano. No início da caminhada escolar, entramos em contato com diferentes gêneros textuais, os quais oferecem subsídios para a produção de modalidades diversas de leitura. O ato de ler passa, portanto, a fazer parte intrínseca da vida do indivíduo. Os primeiros momentos de leitura emergem da exposição a textos imagéticos; estes possibilitam o despertar de diferentes níveis de aprendizagem e posicionamentos. Entretanto, durante a formação educacional, ao ato de ler, é atribuído uma conotação de modos de interpretar imagens, a partir de experiências vividas na primeira infância.

Todavia, a leitura, enquanto prática de decifração de códigos gráficos, não possibilita a interação com o texto em sua integralidade; tornando-se apenas um movimento mecanizado de reconhecimento do código linguístico. É necessário, portanto, que a leitura seja considerada como um processo de atribuição de sentido, que se dá por meio da formulação de hipóteses, produção de antecipações e da interação entre os interlocutores do processo.

Neste sentido, o desafio na elaboração deste trabalho é gerar uma aproximação entre o ato da leitura e a avaliação da competência leitora; contudo, não pretendemos apontar soluções mágicas, mas abrir possibilidades que possam nortear a prática avaliativa da leitura. Para tanto, é necessário inicialmente levar em consideração que professores de Língua Portuguesa, dos ciclos finais da Educação de Jovens e Adultos, devido lacunas existentes no seu processo formativo, ainda não despertaram para a necessidade de produzir e utilizar instrumentos de avaliação, a serviço das aprendizagens dos procedimentos de leitura, que constituem os componentes curriculares veiculados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN). Desse modo, a problemática sobre as práticas avaliativas do processo de leitura na Educação de Jovens e Adultos nos causou inquietação, despertando-nos o interesse e o impulso para a busca da produção de propostas que possam guiar a sua resolução.

Atualmente, ainda é comum acreditar no fato de que o bom professor é aquele cujos alunos dificilmente conseguem ser aprovados com a pontuação máxima. Isso porque a avaliação continua sendo considerada como um eficaz mecanismo de repressão e controle a ser utilizado em sala de aula. Logo, a compreensão desse cenário despertou o nosso desejo de estudar os mecanismos de avaliação, existentes no campo da aprendizagem. Para tanto, tomamos como referência os indicadores de leitura e as diretrizes veiculadas nos documentos oficiais, a exemplo dos PCN de Língua Portuguesa voltados à Educação de Jovens e Adultos.

Para a consecução dos nossos objetivos, optamos pela pesquisa fundamentada na abordagem metodológica qualitativa, realizada por meio do trabalho de campo e da pesquisa participante. Para a geração de dados foram utilizados como instrumentos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Participaram desta pesquisa, um professor e uma professora, nos municípios de Cabedelo-PB e João Pessoa-PB, respectivamente. Esses participantes e os locais foram selecionados após consulta às Secretarias Municipais de Educação e adequação ao perfil de participantes que estávamos buscando, sendo: vinculados a Educação de Jovens e Adultos, com

disponibilidade em participar da pesquisa, formação em Letras, ministrar aula de Língua Portuguesa e atuar no ciclo final da EJA (8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Quanto às observações *in loco*, estas foram realizadas nas turmas dos referidos professores, os quais foram os responsáveis por ministrar a disciplina Língua Portuguesa na instituição escolar em foco. No que se refere à entrevista, esta foi realizada com os profissionais, em horários e dias combinados, no próprio ambiente escolar em que atuavam. A faixa etária, dos estudantes observados, variou entre 15 a 32 anos, sendo, a maioria da turma, formada por mulheres.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões acerca da avaliação da aprendizagem, sua relação com a leitura e o contexto escolar e, ainda, a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Por fim, compartilharemos os dados gerados, através das falas dos professores da Educação de Jovens e Adultos sobre a avaliação da aprendizagem e suas dificuldades na atuação do processo avaliativo, a partir do trabalho com a leitura, nas aulas de Língua Portuguesa.

2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: TECENDO REFLEXÕES

Muitos professores utilizam no cotidiano escolar a expressão “avaliação da aprendizagem”; todavia, depois dos estudos sobre as múltiplas inteligências, a ideia da aprendizagem como sendo una, tornou-se obsoleta, exigindo um olhar mais refinado sobre o tema da avaliação que, constitutivamente passa a ser considerada como sendo um processo múltiplo; gestando, desse modo, a nomenclatura “avaliação das aprendizagens”. Conforme mencionamos, o meio escolar comumente adota o conceito tradicional de avaliação, ou seja, fundamenta-se em práticas que valorizam notas e conceitos, tornando-a classificatória e seletiva (LUCKESI, 2015). Tal perspectiva contraria a teoria científica dos processos avaliativos, pois, como afirma Perrenoud (1999, p. 13): “A avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos”.

A avaliação pressupõe a valorização do conhecimento adquirido; logo, as aprendizagens precedem o ato de avaliar. As aprendizagens e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos, os quais acompanham o ser humano desde sua existência, entretanto, algumas formas de construção de

conhecimento são geradas a partir de mecanismos complexos e diferenciados; demandando a produção de práticas avaliativas amplas e refinadas.

O advento da tecnologia educacional, tais como os recursos tecnológicos e os meios de acesso à informação oriundos do mundo globalizado, vem trazendo novos parâmetros de produção e transmissão de conhecimento para as instituições educacionais. Porém, tais inovações não serão aproveitadas na sua excelência se os professores não souberem utilizá-las como instrumentos eficazes, em suas práticas no cotidiano escolar e, também, se as instituições escolares não oferecerem o suporte imprescindível para produzir e sustentar as mudanças necessárias nas condições de aprendizagens.

Concordamos com Luckesi (2015), no que diz respeito ao fato de que as dificuldades de aprendizagens, identificadas na escola, são consideradas como uma das causas que podem contribuir para conduzir o aluno ao fracasso escolar. Portanto, é necessário que o professor tenha conhecimento da importância do ato de criar vínculos com seus alunos, através de atividades cotidianas, visando uma aprendizagem eficaz. Para tanto, o professor, durante o processo avaliativo, deve construir e reconstruir, permanentemente, vínculos novos, fortes e positivos. Desse modo, é necessário que compreenda que a construção de relacionamentos afetivos saudáveis pressupõe interação positiva, respeito pelas ideias e opiniões do outro, além de implicar dedicação, trocas e vontade, por parte dos envolvidos.

O ato de avaliar é um processo natural e inerente ao ser humano, avaliamos e somos avaliados constantemente em nossa vida cotidiana. Ao nascer, somos avaliados; durante a infância, avaliamos se determinadas brincadeiras são compatíveis com nossas limitações naturais; na adolescência, fazemos avaliações com mais parcimônia, uma vez que o senso de comparação vai se tornando mais aguçado; na idade adulta, somos capazes de avaliar diferentes pontos que nortearão nossas vidas. O ato de avaliar, portanto, sempre esteve relacionado à ação de mensurar, medir, pesar, atribuir símbolos, comparar grandezas em uma escala numérica. Nessa perspectiva, avaliar é, conforme Santos (1996, p.12) “emitir um juízo de valor a respeito de uma grandeza, com determinados propósitos”.

Dentre as avaliações às quais somos submetidos durante a vida, e das quais não podemos fugir, a avaliação escolar parece ser a mais incisiva e marcante, tanto no que se refere ao aspecto positivo quanto ao negativo. De acordo com Luckesi (2015), os processos de avaliação, adotados nas escolas, estão centrados em provas e em exames, cuja elaboração está fundamentada em modelo teórico de educação, que reproduz a

concepção de uma sociedade burguesa, programada para a autoconservação e a reprodução.

Por conseguinte, para o referido autor “os exames escolares [...] são conhecidos e utilizados há milênios [...], mas, da forma como eles são praticados ainda hoje na escola, têm suas configurações situadas no período acima indicado” (LUCKESI 2015, p.28). Como resultado da persistência dessa visão, os mecanismos de avaliação que continuam sendo utilizados nas escolas servem, mais especificamente, para mensurar, verificar e classificar, ao invés de apontar soluções em prol das diferentes aprendizagens. O mundo contemporâneo exige mecanismos avaliativos mais adequados a uma sociedade caracterizada como tecnológica e digitalizada. Nesse contexto digital, os alunos vivenciam uma permanente revolução tecnológica; contudo, ainda são submetidos, em sala de aula, a mecanismos de avaliação ultrapassados e ineficientes, cuja aplicação visa apenas medir, testar ou apresentar notas. Nesse sentido, reitera Luckesi (2015, p. 29), “estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando”. Nesse contexto, é, portanto, necessário produzir a inserção dos alunos em um processo avaliativo, que possibilite avaliar diferentes habilidades e saberes. Sobre a problemática, afirma Perrenoud (1999):

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999, p. 11).

De acordo com o autor acima citado, mensurar pessoas apenas quantitativamente não condiz com o ato essencial de avaliar, pois o conhecimento não é palpável, ou seja, não é um objeto que possamos pegar para medir ou pesar. Além do mais, cada aluno tem uma maneira própria de construí-lo. Estamos, pois, mergulhados na “pedagogia do exame¹” (BARRIGA, 2003), a qual nos dá a sensação de que só avaliamos bem quando temos um documento escrito e concreto em mãos. Conhecedores do princípio de que o educando possui habilidades distintas e é detentor de diferentes conteúdos, avaliações quantitativas não são eficazes para identificar o nível de conhecimento adquirido. Para dar conta da complexidade deste sujeito Perrenoud (1999) explica que a tarefa de avaliar as aprendizagens deveria ser comparada à atividade de um artista, ou seja, de modelar um objeto, dar-lhe forma, transpondo possíveis obstáculos; ou ainda de um médico, cuja prática prioriza a produção de diagnósticos individualizados e singulares, pois “Esforça-se

¹ É “uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem” (BARRIGA, 2003, p.62).

para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Perrenoud (1999) propôs, portanto, uma avaliação de base formativa; trata-se de um processo avaliativo que vai além de uma simples mensuração, pois visa, também, à promoção humana; entretanto, não deixa de ressaltar que este processo está calcado em duas lógicas: a seleção e a formação.

A avaliação formativa figura como um contraponto a avaliação escolar que se caracteriza por ser usado pelos professores como sendo um mecanismo de repressão e controle. Nesta visão, desvios comportamentais identificados em uma turma poderiam ser resolvidos com a famosa frase: “peguem seus cadernos que vocês farão um teste agora”, ou “se não se comportarem, farei uma prova”. Desse modo, a avaliação, muitas vezes, foi usada como instrumento de controle sobre os educandos, por esse motivo, eles a consideram uma prática temerosa e assustadora. A identificação desse modo de avaliar possibilitou que Luckesi (2015, p. 39) pudesse afirmar que “os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem, elaboram provas para reprovar seus alunos”.

Tradicionalmente, cabe ao professor transmitir a informação que será armazenada no banco de memórias de seus alunos; este funciona como gavetas a serem acessadas quando necessário. Tal método possui caráter cumulativo de conhecimento, e não de transformação individual e social. Nessa perspectiva de processo educativo, que considera o discente como depósito de informações, avaliar significa mensurar a precisão de reprodução dos conteúdos comunicados em sala de aula. Esta, por sua vez, é medida através da quantidade de informação apreendida e acessada no momento da avaliação.

De acordo com o Art. 22 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Portanto, a escola é a instituição responsável por disponibilizar um processo de ensino e aprendizagem, focado na melhoria das avaliações escolares. Este documento consagra o princípio de que o ato de avaliar passa a ser uma ação provocativa, desafiadora e capaz de orientar o aluno no processo de reflexão acerca de situações vividas e da formulação e reformulação de hipóteses; além de favorecer a produção de ações educativas que o estimulem a produzir novas descobertas, num contínuo movimento “vir a ser”. Dessa forma, ao ser vinculada à ideia de qualidade, a avaliação se consagra como prática de fundamental importância social e política, no contexto do fazer educativo. A ideia da necessidade de avaliar o

conhecimento apreendido é, portanto, consensual; todavia, é necessário que ela possa contribuir de forma efetiva com a melhora do processo educativo, especialmente, no campo da leitura, temática que abordaremos a seguir.

3 A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A interpretação do meio em que se vive é um acontecimento social capaz de contribuir com a formação do perfil dos indivíduos em uma dada sociedade. Aplicamos a interpretação em toda e qualquer situação experienciada; constantemente avaliamos e somos avaliados, muitas vezes, sem o conhecimento do objeto avaliado. Interpretar é, portanto, um ato inerente ao ser humano. Por isso, precede a entrada do discente na vida escolar. No ato de ler ocorre o mesmo processo: leitura e interpretação são utilizadas por alguns professores, sem que haja o objetivo claro de nortear o processo das aprendizagens. Assim sendo, essa capacidade interpretativa nem sempre é aproveitada de forma positiva na vida estudantil.

O ato de ler é uma ação individual, todavia, insere-se no contexto social, pois envolve a interação entre os sujeitos do discurso, a capacidade de decodificar o sistema de escrita, além da compreensão e produção de sentidos. Por sua vez, a vida em sociedade exige que o ato de ler e de atribuir sentido esteja presente em todas as situações, no entanto, a ação de ler não consiste apenas na decodificação de sinais. Os não-letrados, por exemplo, não decodificam signos verbais, porém são capazes de atribuir sentidos ao meio. O processo de leitura transcende o mecanismo de decodificação, pois envolve, conforme explica Leffa (1996),

[...] o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos (LEFFA, 1996, p.10).

Observamos, portanto, que a interpretação do código escrito é fundamental, entretanto, a leitura é um processo amplo, que demanda atribuição de sentidos ao que se lê, a partir da experiência individual do mundo. A leitura é um processo de reprodução da realidade do sujeito leitor e do contexto sociocognitivo no qual está inserido. Logo, o ato de ler envolve várias áreas cognitivas da mente humana. Desse modo, o sujeito leitor, em

seus gestos de compreensão leitora, mobiliza habilidades e estratégias específicas, visando a atribuição de sentidos aos textos.

Diferentes linhas teóricas abordam concepções de leitura; contudo, detivemo-nos nos estudos de Leffa (1999) e Koch e Elias (2006). Isto porque consideramos que tais teorias dialogam com as práticas de leitura observadas em sala de aula, durante a nossa pesquisa; porém, durante nossa análise, interagimos com outros fundamentos teóricos.

Segundo Leffa (1999), a concepção de leitura está contemplada em três abordagens distintas. A primeira, intitulada “ascendente”, centra o texto; nela, a construção de sentidos está associada à identificação de informações no próprio texto. A segunda, conhecida como “descendente”, foca o leitor; nessa perspectiva, a leitura é um processo de atribuição de sentido. A terceira abordagem, chamada “conciliadora”, concentra-se no texto e no leitor; trata-se de um processo interativo/transacional, cujo foco é a relação com o outro.

A abordagem apresentada por Koch e Elias (2006) considera as concepções de leitura como resultado da relação entre sujeito, língua, texto e os sentidos adotados pelo leitor. Essa perspectiva norteou o foco dado à leitura neste estudo. Isto porque compreendemos que o processo de leitura deverá considerar os conhecimentos prévios do leitor, além de não se limitar a perceber as intenções do autor, pois, quando o tomamos como o foco da leitura, somente suas ideias devem ser identificadas e valorizadas.

A leitura, cujo foco é o texto, determina que o leitor deve identificar as intenções do autor, através do sentido das palavras e da estrutura textual. Neste sentido, as abordagens de Leffa (1999); Koch e Elias (2006) colocam como foco a interação autor-texto-leitor, tratando-a como uma atividade interativa, cuja produção de sentido é uma atividade complexa, que exige a mobilização de diversos saberes no processo comunicativo. Segundo Koch e Elias (2006, p. 57), “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” e não, simplesmente, a ativação do conhecimento do código linguístico. Esse método é adequado, uma vez que possibilita a ativação e a valorização dos conhecimentos prévios, adquiridos fora do ambiente escolar.

Como mencionado, há casos em que a leitura é tratada como identificação automática de signos e pareamento de palavras do texto com palavras que constituem perguntas ou comentários. Interpretar, nesse método, significa responder às perguntas, a partir das ideias que constam no texto ou expor opinião, sem discussão prévia, acerca do tema, fato que impossibilita a interação entre texto e leitor.

Nesta perspectiva, o processo avaliativo da leitura, concebido como ativo e resultante de vivências e da participação do leitor, exige que a mesma seja considerada na sua interação constitutiva entre autor-texto-leitor. Desse modo, contesta a concepção autoritária da leitura, a qual enfatiza a capacidade de decodificação do aluno e do seu nível de interpretação, a partir do entendimento “autorizado” do professor (KLEIMAN, 2002). Sobre a temática explica, Kleiman (2002, p. 23): “não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais ou menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor”.

Distanciando-se da noção de leitura como ação mecânica de codificação e decodificação, Cabral (1986) ressalta a relevância dos aspectos cognitivos, no processo de construção e aquisição da leitura. O autor explica que a leitura é um “ato criativo que exige do receptor uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores para aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente” (CABRAL 1986, p. 12). Tal percepção enfatiza, portanto, o papel do leitor, considerando-o partícipe ativo na interação leitor-texto-conhecimento prévio.

Goodmann (1990), assim como Cabral (1986), também desconsidera essa percepção restrita da noção de leitura, apontando critérios que podem auxiliar na observação da proficiência leitora, a saber: a efetividade, que é a busca da compreensão do significado, e a eficiência, que é a redução da quantidade de informação, estímulos e vigor utilizados para alcançar determinado objetivo. A proficiência, portanto, não se vincula a um padrão ou valores; o leitor é, pois, proficiente quando lê, quando escolhe o que lê de acordo com os objetivos e quando atribui sentido ao que é lido. Por isso, aprender a ler significa ser capaz de relacionar o que se lê com o conhecimento de mundo trazido no ato da leitura. Assim, o processo de leitura deve ser orientado no sentido de permitir que o aluno relacione as informações do texto com as experiências que traz em sua “bagagem” cultural, principalmente quando a leitura é realizada por jovens, adultos ou idosos, os quais detêm um vasto repertório de conhecimento de mundo.

Corroborando a referida concepção de leitura, Freire (1992) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, é a partir da leitura de mundo que o aluno se torna capaz de compreender a realidade na qual está inserido e, portanto, realizar importantes reflexões sobre seu papel social. A habilidade de leitura é, pois, essencial, uma vez que oferece suporte aos estudos realizados em outras áreas do conhecimento; desse modo, seja no contexto escolar, seja fora dele, é uma competência linguística de fundamental importância. Por este motivo, na abordagem textual e contextual da leitura, o

leitor deve ser capacitado para a aquisição de habilidades de compreensão e de interpretação dos diversos gêneros/tipos de texto, a partir do uso de diversas estratégias de leitura (KOCH; ELIAS, 2006). Nessa conjuntura, a concepção que adotamos é a sociointeracionista; nesta, o leitor participa, de maneira lógica, da leitura, ao atribuir a ela sentidos, adquiridos durante o processo dialógico com o mundo.

Conforme Kleiman (2002) é comum que professores utilizem atividades envolvendo textos, todavia deixando o trabalho com uma leitura que ultrapasse a codificação, em segundo plano, dessa forma, tornando as aulas de leitura desinteressantes. Tal método de desapropriação das habilidades e competências leitoras, orienta o aluno no sentido de entender a leitura como um simples objeto de aula. Para assegurar o bom nível das habilidades de leitura dos alunos, conforme Kleiman (2002, p. 46), é necessário os professores que trabalhem com a alfabetização, tanto de crianças quanto de Jovens e Adultos, adquiram os conhecimentos linguísticos “necessários para tomar decisões informadas em relação à metodologia de ensino de leitura e à seleção e análise de textos”.

Os resultados positivos virão se o objetivo da aula de leitura for traçado de maneira clara, a fim de que os alunos, ao lerem um determinado texto, possam efetivamente trabalhá-lo e entendê-lo, prática que deve ser efetivada desde o início da vida escolar. Para tanto, é necessário que os professores compreendam a educação para a leitura como sendo o ensino de “estratégias de leituras” e o “desenvolvimento das habilidades linguísticas” (KLEIMAN, 2002, p. 49). Desse modo, as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula deverão ter como foco a aquisição de competências e habilidades próprias deste campo. Conforme, Jolibert (1994), dentre as atividades mais desenvolvidas pelos professores, ainda é possível observar, a leitura silenciosa e individual, a qual é a primeira fase para o aprendiz buscar um sentido para o texto, e a leitura oral, cuja finalidade é observar se a leitura praticada pelo aluno se aproxima daquela feita pelo professor. Ambas, todavia situada numa perspectiva tradicional do ensino de leitura.

Dentro do contexto do ensino da leitura, a Educação de Jovens e Adultos demanda procedimentos especiais, haja vista ser constituída por um público diferenciado e diversificado. Neste caso, a competência leitora deve ser desenvolvida, visando atribuí-la uma utilidade prática. As práticas leitoras devem propiciar que o participante possa criar hipóteses, deduções, indícios acerca de situações da vida; tais indícios, nem sempre representados por signos verbais, tornam o texto um conjunto diverso de leituras; desse modo, configurando-se o processo sociointeracionista, apresentado por Koch e Elias (2006). Por conseguinte, no processo de ensino da leitura no âmbito escolar,

principalmente na EJA, a postura do professor deve estar fundamentada nesta perspectiva de leitura, uma vez que esse público alvo traz consigo um vasto conhecimento de mundo, resultante de experiências que pode ser compartilhada, durante a atividade de leitura. Ratificando o pensamento de Freire (2006), o qual considera o ensino como um ato que transcende a transmissão mecânica de conhecimentos, possibilitando a produção e construção de saberes.

Para tanto, a aula de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, precisa ser um espaço em que o aluno possa desenvolver habilidades de leitura e ampliar aquelas já adquiridas. Assim sendo, o professor-mediador desse processo deve estar atento aos objetivos da leitura que está centrado no desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas básicas, direcionadas para o Ensino Fundamental: falar, escutar, ler e escrever.

Neste sentido, destacamos ações que, segundo Kleiman (2002) e Koch e Elias (2006), devem ser consideradas pelo professor no processo de ensino da leitura. Quais sejam: a) Identificar caminhos que possibilitem a compreensão do texto, através da busca de indícios que possibilitem a criação de hipóteses; da leitura oral, feita pelo professor, e da leitura silenciosa, feita pelo aluno; práticas que permitam a exposição de opinião e a construção de sentidos para a leitura. b) Verificar as variáveis levantadas, durante o processo da leitura, por meio da desconstrução de aspectos formais do texto e da valorização de elementos como: conteúdo, gênero discursivo, finalidade do texto, letras, imagens, etc. A consideração desses aspectos colaborará com aluno na compreensão de que a leitura pode ser feita a partir do sentido, do contexto, da totalidade do texto, e, mais especificamente, pelos usos de gêneros discursivos diversificado e adequados à turma.

Para atingir esses objetivos, é necessário adaptar estratégias de compreensão leitora ao público específico, no nosso caso, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Apresentar essas estratégias a jovens, adultos e idosos, de gerações distintas, é o grande desafio do professor que atua nesta modalidade educativa. Para este público alvo, uma boa estratégia é a antecipação, baseada em informações e inferências, posto que possui experiências adquiridas, resultantes das diferentes leituras de mundo.

Outra também eficaz é a contextualização do texto, visando torná-lo mais próximo das experiências de vida do aluno, pois, como definiu um aluno da Educação de Jovens e Adultos, ler “é viver a história que ele (o narrador) está contando, é entrar no mundo dessa história”. Portanto, como afirmam Kleiman (2008) e Silva (1999), é necessário dar voz a esses estudantes a fim de tornar a leitura efetiva em suas vidas.

Assim sendo, avaliar os aspectos relacionados à leitura de mundo do aluno da Educação de Jovens e Adultos, durante as aulas de Língua Portuguesa, é um desafio para a promoção da inclusão e do acesso ao saber de uma população que, muitas vezes, foi negligenciada pelas políticas públicas direcionadas a esta modalidade de ensino. Para tanto, o processo de construção do conhecimento de mundo adotado pelo professor de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, para o leitor acima referido, deve perder o sentido controlador e castrador, vigente na avaliação tradicionalista, e assumir um modelo de avaliação de aprendizagens que possibilite a programação de aulas, de modo a desenvolver a habilidade e a competência leitora do discente.

4 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE A PESQUISA REVELOU

A construção de práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos cujo foco seja as aprendizagens, o crescimento do estudante com um perfil crítico e reflexivo perpassa pelas práticas, posturas, crenças e como o professor organiza o processo avaliativo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isso significa romper com as posturas autoritárias, silenciadoras, o predomínio do conhecimento como verdade acabada e promover a construção de uma atitude profissional engajada com o contexto sociocultural, levando em consideração os diversos saberes do público da Educação de Jovens e Adultos.

Os dois professores que colaboraram com esta pesquisa trabalham na rede pública, há mais de cinco anos, e estão na faixa etária entre trinta e quarenta anos. Cada um tem mais de três anos de experiência na Educação de Jovens e Adultos. O professor possui graduação e Mestrado em Letras e a professora, graduação em Letras.

Percebemos, por meio das observações e das entrevistas, a preocupação de ambos com o público e, principalmente, com a condução do processo de avaliação da leitura. Isso nos motivou ainda mais a analisar as compreensões e avaliar as dificuldades, no que diz respeito a avaliação dos procedimentos de leitura. Foi desafiador agrupar esses dois temas na presente pesquisa, todavia, ouvir os professores e dialogar acerca dos caminhos possíveis para o tema abordado foi alentador. Conforme Miranda (2011):

O professor não é isento da ação política. Interfere, influencia, constrói com base na visão de mundo, sociedade e educação. Desse modo, pensar a avaliação na/para a Educação de Jovens e Adultos tem sinalizado alguns elementos que

posso mencionar como fundantes para a efetivação de práticas avaliativas não manipuladoras nem fabricadas artificialmente (MIRANDA, 2011, p. 80).

Nesse eixo interpretativo, a ação política do professor é marcada por atitudes e procedimentos dos quais se vale para mediar o processo de aprendizagem do aluno, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos. Este é um público diferenciado, principalmente na atualidade, dada sua diversificada faixa etária. As conversas com os professores das escolas selecionadas seguiram um roteiro que possibilitou a reflexão sobre os desafios da avaliação da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa.

Os professores participantes da pesquisa sempre nos receberam com atenção; estiveram disponíveis para colaborar, na busca dos meios possíveis, para atingirmos o nosso objetivo. Foi possível verificar como os referidos professores percebem a relação entre leitura e avaliação. Nossos encontros foram rápidos, devido ao tempo escasso dos professores, porém proveitosos. As conversas travadas demonstraram a preocupação dos professores de Língua Portuguesa com a leitura; uma vez que a elegeram como o fio condutor das aulas, em vários conteúdos de morfologia e sintaxe. Na visão deles, a leitura é o elemento capaz de gerar interação entre alunos e professor. Desse modo, são oportunos seus depoimentos acerca da compreensão da leitura, no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Vejamos:

Eles têm uma compreensão desse diálogo entre professor e aluno que deve haver no momento da leitura, eles se tornam mais próximos dos professores. (Professor).
O aluno da EJA se sente muito ligado ao professor quando a leitura acontece. (Professora).

Observamos que o momento da leitura não só aproxima, como também possibilita que os alunos estabeleçam laços afetivos, que os levem a identificar o momento vivido. Esse processo permite ao professor avaliar a competência de leitura do aluno, uma vez que ele se desprende da formalidade da aula.

Acima de tudo, os professores colaboradores estão profundamente comprometidos com os propósitos da Educação de Jovens e Adultos, seja pela participação nas formações continuadas, seja por se adequarem muito bem nessa modalidade de ensino, como podemos observar na fala da Professora, quando questionada sobre sua satisfação na atuação desta modalidade de ensino:

A EJA tem essa vantagem quando você consegue ensinar um aluno que está muito tempo sem ter esse contato com a escola e você consegue ensinar uma coisa nova e eles se encantarem com que você aprendeu, é gratificante essa parte para mim (Professora).

Percebemos o encantamento dos docentes ao possibilitar ao aluno, da Educação de Jovens e Adultos, a aquisição da habilidade de compreender saberes, até então não entendidos, e ao fazer desse conhecimento um novo momento de interação com o mundo, por meio da leitura (FREIRE, 1992). O posicionamento da docente nos mostrou que a leitura, para os professores de Língua Portuguesa, assume um papel primordial, visto que, a partir dela, devemos desenvolver outras habilidades linguísticas, nas palavras da professora colaboradora:

Ler é desenvolver uma visão de mundo. É um diálogo com quem escreveu um diálogo com o mundo, é uma vivência com o mundo (Professora).

Na perspectiva do Professor colaborador, a leitura é considerada como sendo interpretação, diálogo e interação, vejamos:

[...] uma questão de interpretação em um primeiro momento, mas vejo a leitura como um diálogo, ou seja, é uma interação entre aquele que lê e aquilo que é lido (Professor).

Como é possível perceber, os docentes apresentam uma definição de leitura muito aproximada da concepção que assumimos. Conforme Koch e Elias (2015, p. 55), “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”, ou seja, ler é desenvolver uma “visão de mundo”, “um diálogo com o mundo”, como afirmou o Professor colaborador. Compreendemos, portanto, que ler é construir meios que possibilitem a interação capaz de produzir sentidos para o sujeito-leitor.

No desafio de sala de aula, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, os docentes devem procurar mecanismos geradores de sentido para o que é proposto como material de leitura para os alunos. Esses profissionais estão diante de um público diferenciado, com diferentes habilidades e anseios de vida bem marcantes; portanto, requerem instrumentos e critérios avaliativos distintos, que considerem o ritmo das suas aprendizagens. Desse modo, devem ser desenvolvidos de forma processual e contínua em prol das aprendizagens. Nesse sentido, afirma Luckesi (2015, p. 47), “os resultados são obtidos, [...], variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados”,

A fala desses professores, acerca da compreensão da leitura pelos alunos envolvidos no processo, assemelha-se às afirmações de Koch e Elias (2015) sobre a interação sujeito-texto. Vejamos o que diz a Professora colaboradora sobre a temática texto-leitura-interação:

É difícil eles terem essa relação porque eles nem sempre compreendem que o texto ou o autor está tentando fazer essa ligação, esse diálogo. Eles nem sempre compreendem ... esse processo, então ali tem que ter um outro sujeito leitor que

participa desse processo e ajudar esse primeiro leitor, na verdade, então se não entrar um outro leitor para ajudar essa ligação é difícil eles fazerem (Professora).

No nosso entendimento, aluno tem a possibilidade de dialogar com o texto e com os elementos contextuais para interpretar o que foi lido. É sabido que, a maioria das vezes, o aluno já traz essa leitura através da sua experiência de vida. Isto posto, o professor precisa buscar meios para possibilitar que essa interação ocorra de forma mais natural.

No processo de avaliação do desempenho da leitura, na Educação de Jovens e Adultos, a maior dificuldade enfrentada pelos professores é o fato de os alunos não saberem interpretar. Nesse caso, o processo interativo se faz mais necessário, já que as estratégias de leitura e desenvolvimento dessa competência devem levar em conta um público sazonal. Nesse contexto, em um ano, as classes têm mais jovens e, em outro, mais adultos e idosos. Até mesmo em salas pertencentes ao mesmo ciclo, o professor se depara com alunos distintos, demandando diferentes mecanismos de avaliação por parte do professor. Sobre essas circunstâncias, concordamos com Martins (1986), quando salienta o papel do educador como condutor do processo de leitura:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS 1986, p.34).

Criar condições adequadas para que o aluno realize ou reflita sobre seu próprio crescimento deve ser, evidentemente, o papel da avaliação da leitura; desse modo, cabe ao professor torná-la um mecanismo, em constante mudança, que vise redirecionar as estratégias de leitura nesse segmento. Precisamos, portanto, rever o papel da avaliação da leitura e sua efetivação na Educação de Jovens e Adultos, porque o público atendido, já traz consigo uma experiência de vida e de leituras, passível de enriquecer as aulas de Língua Portuguesa.

Os professores que participaram da pesquisa nos revelaram que, por muitos anos, trabalharam a leitura como sendo a decodificação de signos e, muitas vezes, consideravam a avaliação e a reavaliação do processo de desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Logo, torna-se essencial o desenvolvimento dessa postura docente, no que diz respeito aos elos existentes entre a avaliação das aprendizagens e a leitura. A partir das reflexões feitas durante nossas observações, tivemos o cuidado de entender o que dizem os professores sobre as dificuldades de

avaliar as aprendizagens durante atividades leitura. É sobre esta temática que nos ocuparemos a seguir.

5 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES AO AVALIAR AS APRENDIZAGENS DURANTE ATIVIDADES LEITURA

A partir da fala da professora colaboradora, podemos delinear certas dificuldades de interpretação, enfrentadas pelos professores no processo de avaliação da competência de leitura em sala de aula. Vejamos:

Eu avalio que ele conseguiu ... quando ele consegue trazer uma interpretação possível daquele texto, mesmo que não seja a minha interpretação ou aquela interpretação que está no livro. (Professora).

Segundo os PCN de Língua Portuguesa, a leitura é considerada, em alguns pontos, como sendo subjetiva, uma vez que trata da interação do leitor com o mundo. “A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1997, p.52).

O desenvolvimento da competência leitora ainda é compreendida como um desafio enfrentado por todos aqueles que trabalham com a leitura na escola. Os professores têm buscado caminhos para facilitar aos alunos o desenvolvimento desse aspecto, de maneira mais consistente e prazerosa, por meio de estratégias de leituras (SOLÉ, 1998).

Foi consenso entre os professores, aqui pesquisados, que o fracasso escolar dos alunos está associado à falta de leitura. Eles relataram, durante as entrevistas, que os estudantes, em qualquer nível de escolaridade, não sabem interpretar. Apontaram a leitura, ou melhor, a falta dela, como a grande vilã dos insucessos desses participantes do processo educativo.

O professor colaborador, diante das dificuldades enfrentadas durante avaliação da leitura, afirmou ter “um sentimento de preocupação” com relação ao desenvolvimento da competência de leitura, “devido ao nível que as turmas têm”. Conforme explica, ele procura sanar esse hiato com a prática da “leitura debatida”, na qual os participantes expressam suas primeiras impressões sobre o que estão lendo. Na visão desse professor:

A leitura serve para adquirir conhecimento, serve para mostrar novos mundos, para dar respostas e para que o sujeito se torne íntegro (Professor).

Ainda sobre o processo avaliativo, o docente fez a seguinte observação:

A gente passa a vida inteira e não sabe como avaliar. Avaliação para mim é você perceber o que o aluno pode responder a partir daquilo que você está dando a ele com os instrumentos que ele tem (Professor).

A partir dessa assertiva, observamos que há uma grande lacuna a ser preenchida na avaliação das aprendizagens em geral, especialmente na avaliação da leitura. Desse modo, para que a avaliação das aprendizagens seja aprimorada, no que diz respeito à leitura, é preciso que seja trabalhada com os professores, tanto em formação inicial quanto na continuada. A identificação dessa necessidade, lembra-nos Luckesi (2015), quando salienta que a aprendizagem só ocorre quando consegue transformar-se em prática cotidiana, no caso, pertinente ao público da Educação de Jovens e Adultos. Reportando-nos a Koch e Elias (2015), reforçamos que o sentido de uma leitura não se reduz ao leitor, mas à interação que este faz entre autor-texto-leitor.

Sobre esta questão, devemos reverberar o que Koch e Elias (2015, p.21) afirmam: “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Acreditamos nesse conceito; desse modo, entendemos que precisamos refletir sobre como a noção de leitura, descrita acima, e a avaliação que fazemos dela estão sendo conduzidas em sala de aula, objetivando evitar o afastamento de muitos alunos do ambiente escolar.

A professora colaboradora, assim se posiciona a respeito da dificuldade de interpretação dos alunos:

Se ele consegue fazer algum tipo de relação com o universo dele, com a vivência dele, então isso para mim já é uma forma de interpretação (Professora)

Talvez os alunos ainda não estejam conseguindo atribuir sentido aos textos que têm lido na escola e fora dela, como a professora colaboradora tenta fazer em suas aulas. O grande problema citado por todos os professores, principalmente os vinculados à Educação de Jovens e Adultos, é a falta da capacidade de interpretação apresentada pelos discentes. Dessa forma, é necessário rever as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Nesse caso, a responsabilidade de desenvolver essa competência é, segundo os demais docentes dos outros componentes curriculares, exclusivamente do professor de Português. De nossa parte, compreendemos que o desenvolvimento das habilidades de leitura é uma atribuição que se estende para todos os docentes. Desse modo, todos os integrantes da escola devem estar imbuídos do compromisso de fazer do aprendiz um leitor proficiente.

Diante da problemática estabelecida, defendemos, assim, uma avaliação formativa na qual haja uma reformulação nas estratégias de ensino e de aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999), todo processo avaliativo deve valorizar o que é aprendido fora da escola; desse modo, é necessário resgatar essa competência que os aprendizes da Educação de Jovens e Adultos levam tão ricamente para a escola.

Na perspectiva que adotamos, avaliação serviria, então, para qualificar/refletir os saberes e as competências adquiridas durante o processo de leitura, uma vez que, conforme afirma Perrenoud (1999, p. 19) “nem tudo que é avaliado foi devidamente ensinado e resulta, às vezes, mais de aprendizagens extraescolares”.

Na execução do processo educativo e, primordialmente, ao longo do processo de leitura, compreendemos que a avaliação deve servir para que o aprendiz perceba o progresso alcançado, pois uma avaliação que resulta somente na verificação e mensuração do conteúdo ou do conhecimento não é a mais indicada para os procedimentos de leitura.

Durante o desenvolvimento da competência de leitura, ressaltamos ainda que o aprendiz deve estar ciente de todo o progresso e, também, apto a vivenciá-lo, tornando-se capaz de fazer da leitura não somente um instrumento de decodificação, mas de interação com o mundo.

Diante do exposto, não poderíamos deixar de mencionar que nem sempre o formato de avaliações, acima descrito, são efetivas, uma vez que um dos problemas enfrentados pelos professores é a cobrança, por parte da escola, da produção de somente uma avaliação somativa; outra questão é o fato de a carga horária excessiva inviabilizar um acompanhamento mais próximo do aluno; assim sendo, as verificações acabam se sobrepondo ao processo avaliativo formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Leitura e avaliação das aprendizagens são temas que ainda serão pesquisados por muito tempo, pois são de extrema importância para o processo educativo. Além disso, continuarão a inspirar debates para a reflexão dos professores, acerca das práticas pedagógicas utilizadas diariamente em sala de aula. Por serem assuntos desafiadores, os tópicos debatidos e analisados podem ser revistos e ampliados, uma vez que sempre haverá novos caminhos a serem explorados, pois ainda há muito o que ser discutido no campo educacional.

Os índices desejados de desempenho em leitura parecem se tornar cada dia mais inatingíveis; ano após ano, esses indicadores são questionados por todos que “fazem” a Educação, alimentando a discussão e as pesquisas em torno da problemática. O fato é que a leitura deve deixar de ser um problema para tornar-se solução nas escolas brasileiras.

Discutir esse impasse e encontrar meios que permitam um melhor envolvimento dos alunos com a leitura, além de refletir acerca do desenvolvimento das competências necessárias para a produção de uma leitura proficiente foram desafios aceitos nessa pesquisa. Além disso, esse trabalho buscou identificar instrumentos para a avaliação do desempenho dos aprendizes no processo de aquisição da competência de leitura.

A partir dos diálogos e das observações mantidas com os professores colaboradores, buscamos identificar como a avaliação das aprendizagens, no campo da leitura, foi trabalhada em sala de aula e quais foram as principais dificuldades apresentadas nesse processo. Percebemos, então, que o grande desafio é fazer com que jovens e adultos compreendam as leituras sugeridas e que os resultados causem repercussão positiva nas demais disciplinas, uma vez que a ausência do ensino da leitura pode prejudicar a compreensão dos enunciados e das leituras efetuadas nas mais diversas áreas do conhecimento.

Com o objetivo de minimizar esse impacto, sugerimos aos professores uma leitura contextualizada, com foco na experiência de vida dos alunos, buscando levar à sala de aula situações na quais os aprendizes sejam protagonistas. Além disso, sugerimos trabalhos pautados, inicialmente, em leituras curtas, como, por exemplo, o uso de charges e quadrinhos que contemplam temáticas do dia a dia desses aprendizes. Como havíamos mencionado anteriormente, como o público é muito diversificado, nessa faixa etária, é preciso lançar mão de instrumentos de ensino que permitam o desenvolvimento da leitura de maneira paulatina, visto que muitos dos adultos chegam aos ciclos educacionais sem a devida base para a compreensão textual.

Outro ponto a ser trabalhado são os descritores oriundos da prova Brasil, os quais ajudam a compreender a leitura como um processo amplo, que proporciona um trabalho progressivo. Neste, o aprendiz pode se familiarizar com os mecanismos de produção de sentido, fazendo, assim, que seja capaz de avaliar sua experiência de leitura e, dessa forma, perder, aos poucos, o medo das práticas de avaliação, que ainda assombra muitos discentes.

Essa pesquisa é um instrumento que possibilita a percepção de um tema essencial presente na sala de aula. Neste contexto, muitas vezes são atribuídas aos aprendizes as

dificuldades de leitura apresentadas por eles. Entretanto, é preciso questionar a adequação dos instrumentos e critérios de avaliação utilizados, uma vez que a sua inadequação, principalmente no segmento da Educação de Jovens e Adultos, pode promover um trabalho parcialmente uniforme, devido a existência de vários níveis de leitura.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dezes 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Leonor Sciliar. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Letras de Hoje. 19(1): 7-20, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. SP: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e o desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes (Org.). **Os processos da leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças leitoras**. Trad. B. C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas: Pontes Editora, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto, São Paulo, Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, UFRGS, n. 15, p. 143-159, 1996.

LEFFA, Vilson. Perspectiva no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy E. **O Ensino de leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **A Avaliação das Aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do Portfólio**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Wladimir. **Avaliação do aproveitamento**. Alguns conceitos para a prática em sala de aula. Revista de Estudos Universitários. Sorocaba (SP). V. 22, no. 1, p. 09 -22, jun 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun., 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.