

(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas **da educação**

Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho
(Organizadores)



2

Atena
Editora
Ano 2021

(Des)Estímulos às

teorias, conceitos e práticas

da educação

Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho
(Organizadores)



2

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D452 (Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-343-6

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.436210308>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva Filho, Valdemiro Carlos dos Santos (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado “**(Des)Estímulos às Teorias, Conceitos e Práticas da Educação**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INVESTIGAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Aline Marcelino dos Santos Silva Baptista

Fermín Alfredo Tang Montané

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103081>

CAPÍTULO 2..... 18

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Blenda Siqueira

Leandra dos Santos

Eliel Constantino da Silva

Sueli Liberatti Javaroni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103082>

CAPÍTULO 3..... 29

SURDEZ, MOVIMENTOS SOCIAIS SURDOS E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO SOBRE O DIREITO À INFORMAÇÃO

Vanessa Cristina Alves

Simone Gardes Dombroski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103083>

CAPÍTULO 4..... 44

AVALIAR E/OU CORRIGIR: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL PARA A AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Higor Everson Araujo Pifano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103084>

CAPÍTULO 5..... 56

REVISÃO DE LITERATURA: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Cristiane Michele Alves de Oliveira

Priscila Nishizaki Borba

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103085>

CAPÍTULO 6..... 66

ESTUDO SOBRE GESTÃO E EAD EM TESES E DISSERTAÇÕES NO INTERVALO DE TEMPO DE 1991 A 2016

Inajara de Salles Viana Neves

Juliana Cordeiro Soares Branco

Eliane Aparecida Guimarães

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103086>

CAPÍTULO 7..... 76

A SUSPENSÃO DA EDUCAÇÃO CRÍTICA NO ESTADO DE EXCEÇÃO

Ingride Cruz da Silva
José Henrique Santos Reis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103087>

CAPÍTULO 8..... 84

DIDACTIC PROTOTYPE INNOVATION, TO ADDRESS THE TOPICS THAT CHEMISTRY (QUANTUM NUMBERS, ELECTRONIC CONFIGURATION, ENERGETIC DIAGRAM, DIFFERENTIAL ELECTRON, KERNEL METHOD, CHEMICAL BONDS AND PERIODIC TABLE OF CHEMICAL ELEMENTS)

Juan Gabriel Adame Acosta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103088>

CAPÍTULO 9..... 94

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NESTE MOMENTO DE PANDEMIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

Solange Melo Gomes Macêdo
Anilton Salles Garcia
Eliana Bayerl Moreira Bahiense
Gerliana Bastos Livramento
Kêmeron Chagas dos Reis Almeida
Isabella Oliveira Serafini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4362103089>

CAPÍTULO 10..... 102

REGISTROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER

Walkyria de Oliveira Rocha Teixeira
Lenina Lopes Soares Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030810>

CAPÍTULO 11..... 110

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Fernanda Cristina Zimmermann Dorne
Sueli Ribeiro Comar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030811>

CAPÍTULO 12..... 122

PLANEJAMENTO COLETIVO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE

Fabiana Muniz Mello Félix
Roseli Ferreira Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030812>

CAPÍTULO 13.....	134
APLICATIVOS PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO FERRAMENTAS MEDIADORAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Ulisses José Raminelli Moacir Pereira de Souza Filho Carla Melissa de Paulo Raminelli	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030813	
CAPÍTULO 14.....	145
OS MEIOS DIGITAIS COMO ALIADOS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS DURANTE A PANDEMIA	
Karina Aparecida Magalhães Ducelene Pioli	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030814	
CAPÍTULO 15.....	149
OS SABERES E OS CONHECIMENTOS DISCENTES PRESENTES NOS VARIADOS DISCURSOS EM MEIO À CRISE DE VALORES E ÀS MODERNAS MÍDIAS DIGITAIS: INSERÇÃO, LIBERDADE E ENVOLVIMENTO	
Moacir dos Santos da Silva Sérgio Arruda de Moura	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030815	
CAPÍTULO 16.....	163
EXPOQUÍMICA INTERATIVA NO ANO INTERNACIONAL DA TABELA PERIÓDICA	
Débora Melo Lopes Vitória Cristina Pereira de Oliveira Silva Richard Matheus Nascimento dos Santos Monique Gabriella Angelo da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030816	
CAPÍTULO 17.....	173
O CELULAR COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UMA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO EM GRAJAÚ-MA	
Luciene Coelho Gomes José Luis dos Santos Sousa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030817	
CAPÍTULO 18.....	180
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Naiane Pertuzzatti Alessandra Dalla Rosa da Veiga Bruna Rigon Gevinski Maiara Cristina Baratieri	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030818	

CAPÍTULO 19..... 189

PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Shery Duque Pinheiro
Alessandra Rosária Barros Pinheiro
Vanderson Sizino Menezes
Sônia Isolina da Rocha
Henrique Menandro
Gunnar Sotero Ferreira Gomes
Adilnita Nascimento de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030819>

CAPÍTULO 20..... 197

MODELO PEDAGÓGICO BASEADO EM PROJETOS: UM MVP NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Priscila Praxedes-Garcia
Francisco Felinto-Silva Jr

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030820>

CAPÍTULO 21..... 205

COMPREENSÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E PROPOSTA DE ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM SOBRE CARACTERÍSTICAS DOS SERES VIVOS

Milena Bagetti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030821>

CAPÍTULO 22..... 210

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PSICOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UMA OFICINA DE SEXUALIDADE E GÊNERO

Caroline Matos Chaves da Silva
Barbara Yumi Brandão Sakane
Hemilly Rayanne Correa da Silva
Jaqueline Batista de Oliveira Costa
Julia Maria Schmalz Martins
Maria Carolina Ferreira dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030822>

CAPÍTULO 23..... 220

MANIPULAÇÃO DE FEIXES DE ELÉTRONS: REVISITANDO O MRUV

Telma Vinhas Cardoso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030823>

CAPÍTULO 24..... 230

EMPREENDER APLICANDO A ECONOMIA CRIATIVA E A SUSTENTABILIDADE NO COMPONENTE GESTÃO DE PESSOAS

Carine Cimarelli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030824>

CAPÍTULO 25.....	237
AFETIVIDADE NA EAD E SUAS POSSIBILIDADES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Sabrina Lopes de Lima Barbosa	
Arlene Pereira dos Santos Faria	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.43621030825	
SOBRE OS ORGANIZADORES	248
ÍNDICE REMISSIVO.....	249

CAPÍTULO 4

AVALIAR E/OU CORRIGIR: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL PARA A AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 13/05/2021

Higor Everson Araujo Pifano

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Juiz de Fora – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5801260653606905>

RESUMO: Este texto propõe reflexões sobre as diferentes concepções de avaliação de produção de textos empreendidas nos últimos anos e a relação entre avaliação e ensino da língua escrita. Das diretrizes delineadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) à Base Nacional Comum Curricular (2017), o presente estudo percorre as concepções sociointeracionistas do estudo de língua postuladas por Bronckart (2003) e Bakhtin (1990; 1992), elucidando-se os conceitos de texto e de produção textual, estabelecendo a distinção entre as etapas de correção, revisão e avaliação de texto escolar, assim como os papéis do professor e do aluno em cada uma delas. Por fim, discutem-se os diferentes critérios sugeridos por vários autores a serem usados na avaliação final da produção textual. Para isso, serão revistos os estudos de Dolz & Schneuwly (2004), Dolz & Pasquier (1996), Marcuschi (2002), Koch (2003), Gonçalves (2000), Costa Val (2006), entre outros, observando a proposta de avaliação de redações empreendida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se tornou a principal porta de acesso às universidades do país.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de textos; produção escrita; avaliação; correção.

**ASSESS AND / OR CORRECT:
THE CHALLENGE OF BUILDING A
REFERENCE FOR THE EVALUATION
OF TEXT PRODUCTION IN BASIC
EDUCATION**

ABSTRACT: This text proposes reflections on the different conceptions of text production assessment undertaken in recent years and the relationship between assessment and teaching of the written language. From the guidelines outlined by the National Curriculum Parameters (1998) to the National Common Curricular Base (2017), the present study goes through the sociointeractionist conceptions of the language study postulated by Bronckart (2003) and Bakhtin (1990; 1992), elucidating the concepts of text and textual production, distinguishing between the stages of correction, revision and evaluation of school text, as well as the roles of the teacher and the student in each of them. Finally, the different criteria suggested by several authors to be used in the final evaluation of textual production are discussed. For this, the studies of Dolz & Schneuwly (2004), Dolz & Pasquier (1996), Marcuschi (2002), Koch (2003), Gonçalves (2000), Costa Val (2006), among others, will be reviewed, observing the proposal of assessment of essays undertaken by the National High School Exam (ENEM), which has become the main gateway to universities in the country.

KEYWORDS: Text analysis; written production; assessment; correction.

1 | INTRODUÇÃO

O domínio de leitura e escrita, aspectos relacionados ao texto escrito, possibilita o uso e a compreensão de recursos discursivos os quais auxiliam na interação com o mundo, permitindo efetiva compreensão da realidade e ampla participação social.

No que concerne ao ensino desses aspectos, apesar das discussões acerca das concepções de língua e ensino, tem se observado, no decorrer das últimas décadas, que as atividades de produção textual e leitura ainda não são suficientes para o pleno desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, impedindo que eles circulem com desenvoltura no mundo letrado.

Sendo assim, torna-se necessário romper com os paradigmas tradicionais de ensino que se voltam para o uso da leitura e da escrita majoritariamente como pretexto para o ensino da gramática normativa e/ou para a obtenção de notas satisfatórias em exames de seleção para acesso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares.

Concretizando-se na sala de aula uma proposta que amplie o significado da leitura e, por consequência, da produção de texto, evitam-se os equívocos que teimam em permear o ensino, tornando possível a formação de usuários proficientes da língua escrita em situações que exijam o uso formal dela e, também, quando as estruturas informais podem ser aplicadas.

É, portanto, papel da escola desenvolver atividades que permitam aos alunos ampliarem e consolidarem conhecimentos que já possuem, além das práticas já implementadas no ambiente escolar que visam ao desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais. Dessa forma, ao final da Educação Básica, os alunos serão capazes de compreender e produzir, plenamente, diversos textos que circulam na sociedade, pois a escola oferecerá recursos para tanto. Isto é, permitir que leiam e escrevam conforme seus propósitos e demandas sociais, que se expressem apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato e que reflitam sobre os fenômenos da linguagem.

Para tal, multiplicam-se as discussões acerca do desenvolvimento das competências linguísticas necessárias aos estudantes, revendo concepções e práticas de ensino, como estimulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e estudos como os de Dolz & Schneuwly (2004), Dolz & Pasquier (1996), Marcuschi (2002), Koch (2003), entre outros, hoje refletidos na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Contudo, observa-se, ainda, arraigado nas atividades de produção textual e leitura um caráter superficial que não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que a visão do professor se prende, diversas vezes, à formalidade da escrita do aluno, marginalizando o desenvolvimento das competências semântico-pragmáticas, ou seja, suas ideias, o que compreende das temáticas abordadas

e suas visões de mundo.

Uma das práticas pedagógicas que permanece fortemente ligada às práticas tidas como tradicionais, é a segmentação da disciplina de Língua Portuguesa em subáreas (oralidade, leitura e escrita), com a distribuição irregular dos tipos textuais em meio a um processo de disciplinarização da produção de texto que não atende a uma sequência didática, como destacam Dolz e Pasquier (1996), retomado por Dolz e Schneuwly em *Gêneros orais e escritos na escola* (2004).

Esse processo vem sendo ratificado pela adoção dos critérios de correção das avaliações externas em larga escala nas atividades em sala de aula (o principal exemplo são as práticas de correção textual no Ensino Médio que tomam como parâmetro a Matriz de Correção do ENEM), tirando o foco da produção textual enquanto mecanismo discursivo, transformando-o em objeto para o credenciamento a etapas subsequentes do processo de escolarização ou treino para a obtenção de indicadores satisfatórios de desempenho em sistemas de avaliação, servindo a propósitos políticos das escolas ou redes de ensino. Contudo, esse uso equivocado das atividades de produção textual não tem surtido o efeito pretendido, pois os índices mantêm-se insatisfatórios ao longo dos últimos anos e os estudantes têm se prendido a “fórmulas” textuais que engessam o discurso e silenciam os locutores.

Isso se dá porque a preocupação central desta contestada metodologia deixa em segundo plano a construção e compreensão textuais, principalmente quanto ao aspecto discursivo, um enfoque que tem gerado consequências sérias, como a transformação da escrita de objeto social em objeto escolar, tendo como reflexo produções textuais sem significado, apenas um amontoado de palavras no papel, falseando condições de escrita, sem fornecer ao estudante as ferramentas de uma prática interativa da língua (GONÇALVES, 2000).

Diante desse cenário, Weisz (2009) ressalta a necessidade de “admitir que nossa incapacidade para ensinar a ler e escrever tem sido responsável por um verdadeiro genocídio intelectual” (p. 17), pois nem sempre o professor sabe a diferença entre copiar e escrever, assim acaba promovendo o bom copista e retendo apenas os que leem e escrevem precariamente, o que explica os índices de alunos sem compreensão leitora de um texto simples e até mesmo sem saber escrever em etapas avançadas da Educação Básica, como destacam exames e avaliações (vide SAEB e PISA) nos quais se evidenciam a dificuldade que os alunos têm em produzir textos de qualidade e de compreender o que leem. E uma das causas apontadas para esse fenômeno crescente é, para muitos, a redação escolar (produção de texto) da maneira como vem sendo ensinada.

Com base nesse contexto, a construção deste texto foi motivada, em particular, por minhas experiências como educador, principalmente pela atuação na área de avaliação em larga escala ao longo da última década, quando o enfoque na produção escrita foi impulsionado pelo fortalecimento das avaliações da alfabetização e, principalmente, pela

reformulação do ENEM, em 2009, no qual a redação passou a compor a metade da nota dos estudantes na prova de Linguagens.

Com esse contato na área, foi possível observar uma tentativa ainda frustrada de apropriação dos critérios pedagógicos de avaliação da produção escrita dos estudantes, tentando transpor para o ambiente da sala de aula metodologias avaliativas com especificidades e usos próprios para o ambiente externo, especialmente em termos qualitativos. Entretanto, o externo e o interno são passíveis de interlocução, desde que feita a devida apropriação de seus objetivos, traçando os conflitos e as potencialidades desse diálogo.

Dessa forma, faz-se necessário refletir, acima de tudo, sobre a língua escrita para além da sua forma, debruçando-se sobre seu conteúdo, pois os erros quanto à forma, o conteúdo e o contexto cometidos por jovens que ainda estão na condição de aprendizes são, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros de momentos em que os estudantes tornam evidentes a manipulação que fazem da própria linguagem, história da relação com que ela (re)constrói ao escrever/ler, como postulado por ABAURRE et al. (1997). E esse olhar deve partir de uma análise das concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o eixo Produção de Textos, observando a distribuição dos tipos e gêneros textuais ao longo do documento, tomando como base as concepções de sequência didática delineadas por Dolz e Pasquier (1996) e as teorias de gêneros textuais delineadas por Marcuschi (2002) e Dolz e Schneuwly (2004).

Assim sendo, serão propiciados subsídios para a revisão das práticas adotadas pelos professores e redes de ensino, contribuindo para a elaboração de novas estratégias de ensino que visem à formação dos alunos como leitores e escritores proficientes, para que, dessa forma, possam assumir o seu papel como cidadãos letrados e não apenas decodificadores e copistas.

2 | PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

A avaliação da produção escrita dos estudantes vem obtendo cada vez mais espaço no campo das avaliações educacionais em larga escala, indo além do diagnóstico antes limitado às práticas escolares.

Os testes que aferem o conhecimento da escrita complementam o diagnóstico do desempenho em Língua Portuguesa já realizado pelos testes de leitura, obtendo-se, dessa forma, uma visão mais ampla e completa da qualidade da educação ofertada pela rede pública de ensino, ultrapassando a observação das estruturas de funcionamento da língua escrita, uma vez que o domínio da leitura e da escrita possibilita o uso e a compreensão de recursos discursivos os quais auxiliam na interação com o mundo, o que permite efetiva compreensão da realidade e ampla participação social.

Dessa forma, esse formato de teste busca avaliar se os estudantes conseguem estabelecer comunicação por meio do código escrito, demonstrando serem sujeitos de seu próprio discurso, revelando o domínio de habilidades linguístico-discursivas e comunicativas as quais se concretizam nos textos que se realizam socialmente por meio dos gêneros textuais, em especial os do agrupamento do narrar, até a metade do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, e do argumentar, a partir do 9º ano do EF, ganhando força no Ensino Médio, por conta do ENEM.

No entanto, o estabelecimento de metas educacionais para a elevação de posições em *rankings* de desempenho causa um cruzamento conflituoso entre a avaliação externa, limitada a testes aplicados em momentos específicos do calendário escolar com um repertório próprio de instrumentos, e a avaliação interna, que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem e dispõe de inúmeras possibilidades de aferição de conhecimentos e adoção de múltiplos instrumentos. Isso se dá pela adoção das matrizes de referência para avaliação/correção enquanto guias curriculares em sala de aula, um equívoco, pois essas apresentam um recorte das competências e habilidades mínimas esperadas para os estudantes no momento da avaliação externa.

Todavia, essa adoção dos referenciais da avaliação externa na análise dos textos produzidos pelos estudantes no ambiente da sala de aula pode se dar de modo qualitativo eficaz, ampliando as análises empreendidas pelos exames de credenciamento e avaliações sistêmicas, desde que haja uma revisão dos referenciais de correção em uso, atualizando-as quanto às novas discussões empreendidas pelos estudos contemporâneos de avaliação de textos e pela própria BNCC, adiantando-se ao que se fará necessário a médio prazo, como sinaliza a educação nacional.

O início dessa análise deve ser uma revalidação da Matriz de Correção do ENEM, atualizando-a quanto ao desenho do processo de ensino proposto pela Base Nacional Comum Curricular, com vistas à sua implementação no ambiente da sala de aula, mantidas as proporções entre a avaliação interna e a externa, concebendo um referencial pedagógico para auxiliar os docentes na avaliação/correção dos textos de seus alunos em cada esfera (interno e externo).

Para isso, deve-se levantar questões como: as concepções que fundamentam o eixo produção de textos na BNCC e como essa orienta a abordagem da produção textual nas etapas da Educação Básica; as habilidades e competências a serem que avaliadas em um texto; o processo de avaliação e/ou correção; a estrutura das matrizes avaliativas de produção de textos, delimitando eixos e níveis de observação da escrita estudantil; as potencialidades, inconsistências ou imprecisões da avaliação de escrita do ENEM.

Todavia, o que se sobrepõe a tudo e que, coincidentemente, não sai da mente dos profissionais da educação é: como avaliar as produções textuais dos alunos?

Para tal, passemos a uma reflexão sobre o elemento-base de todo este estudo: o texto.

3 | REFLEXÕES

Para se avaliar uma produção de texto, o professor precisa, acima de tudo, partir da compreensão do que se trata o elemento *texto*, objeto esse que servirá para a análise das competências e habilidades linguístico-textuais empreendidas por seus estudantes ao longo de seu processo de escolarização com vistas ao seu desenvolvimento enquanto agente social.

Para Costa Val (2006), o elemento texto define-se como toda

[...] ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. (p. 3).

Essa unidade sociocomunicativa foi ratificada como princípio para o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), instrumento legal no qual o elemento texto é concebido como “o resultado de atividades discursivas, sejam estas orais ou escritas, que forma um todo com significado, independente de sua extensão, que estão em constante e contínua relação uns com os outros” (p. 25). Isto é, de acordo com tal definição, um texto é mais do que um conjunto de palavras, frases e parágrafos; além disso, o texto não se dá apenas de forma escrita, ele traz consigo relações com textos anteriores e futuros.

Segundo Koch (2003), o texto é de responsabilidade do enunciador e permite ao mesmo a interação:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (p. 27).

Ainda, para a autora, há vários aspectos sob os quais o texto pode ser analisado: legitimidade social; funcionalidade comunicativa; semânticidade; referência à situação; intencionalidade; boa formação; boa composição; gramaticalidade.

Portanto, uma vez que o texto sempre pressupõe um meio de interação e construção de significados, o trabalho com ele em sala de aula não pode ser apenas de leitura e compreensão de sua superfície, deve-se propor uma ruptura com o ensino de língua materna que fora feito de maneira normativa e conceitual durante as décadas que antecederam a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, agora, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa proposta de ruptura fundamenta-se em uma concepção de linguagem conhecida como sociointeracionista e discursiva, que defende a tese de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente

pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2003), adotando a visão de que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Essa responsabilidade será proporcional ao grau de letramento da comunidade na qual o aluno está inserido, pois é papel da escola promover a ampliação dos conhecimentos que os alunos já possuem, para que possam ser capazes de interagir plenamente com os diversos textos que circulam na sociedade, com o objetivo de participarem plenamente dos processos de interação comunicacional a que venham a ser submetidos. Isto é, focalizam “a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 58), propondo a organização do processo de ensino com vistas ao desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e discursivos. Tendo em vista que

[...] as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável. (BRASIL, 1998, p. 59).

Isso ocorre porque a interação por meio da linguagem representa uma atividade discursiva, ou seja, as opções realizadas durante a produção de um discurso decorrem das condições em que o discurso está sendo produzido (BRASIL, 1998, p. 20-21). E esse conjunto de elementos consolida-se na construção e homologação da BNCC, quando se

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva, entende-se, então, que pensar, comunicar-se, partilhar e construir visões de mundo são atividades sociais que estão

intrinsecamente ligadas à língua(gem) e, por sua vez, ao texto e ao discurso. Assim sendo, essas ações não estão dissociadas de um contexto, enunciado (gênero), texto ou discurso. Isso significa dizer que, para a BNCC, ensinar e aprender Língua Portuguesa só são possíveis quando se entende o caráter irmanado de uma língua, ou seja, suas diferentes linguagens.

Eis, então, que ainda se perpetua entre os professores de Língua Portuguesa a queixa de que os alunos não sabem escrever textos. A partir de tal afirmação, começa-se, assim, a buscar culpados pelos erros, pela má qualidade. Alguns apontam os próprios alunos, dizendo que estes não leem, não se esforçam, não têm conhecimento etc. Outros culpam o sistema de ensino da língua, dizendo que há pouco tempo para trabalhar melhor a produção de texto, que o conteúdo programático é muito extenso e não abre margem para que o texto se desenvolva em aula. Outros, ainda, culpam o professor, que não sabe avaliar o que o aluno escreveu, ou que propõe temas muito repetitivos e não significativos. Então, o que deve ser feito?

Para Aldrovandi e Spohr (2012),

Primeiramente, o professor precisa ter clareza do conceito de avaliação que o direciona. Depois, ele precisa saber o que é um texto. Então, aprender a diferenciar avaliação de texto de revisão textual e saber por que ele avalia um texto. Desta forma, o professor poderá utilizar a correção/avaliação de um texto, para produção de melhores textos no futuro. (p. 81).

Em estudo na área de Linguística Aplicada, Gomes (2017) apresenta um panorama geral da evolução do processo avaliativo na escola. Quanto à linguagem, a autora mostra três concepções e suas formas de avaliação: a tradicional, a estruturalista e a interacionista.

Segundo a visão tradicional, o professor era o único responsável pelo processo ensino-aprendizagem. Cabe ao professor passar o conteúdo e ao aluno absorvê-lo, uma vez que este não tinha conhecimento algum. A gramática por si só era o foco do ensino da língua e bom era o aluno que conseguia reproduzir as regras gramaticais adequadamente.

Para Gomes (2017),

[...] o professor é o que “sabe tudo” e o aluno é como uma “tábula rasa” que desconhece tudo e precisa receber os conhecimentos acumulados pelos homens. Esse receber deve ser entendido com a força que a palavra denota, já que não há troca, não há lugar para discussões. [...] Valorizavam-se, por ocasião dessa prática, no ensino de língua materna, aqueles que dominavam as normas da gramática, conteúdo priorizado em sala de aula. Isso aparecia refletido na produção textual, momento em que os alunos deveriam preocupar-se exclusivamente com a forma. Neste momento, não se produziam textos, escreviam-se redações. (p. 17).

Na visão estruturalista, a produção de texto também se resumia a redações que não discutiam temas relevantes aos alunos, porque, neste período, o sistema estrutural da língua era o centro dos estudos:

[...] a aula era preenchida por listas de exercícios intermináveis que traziam o

modelo a ser seguido. E, como não podia ser diferente, a produção de textos – ainda chamada de redação – ficava relegada a segundo plano [...]. Dentro do contexto político social, ainda não é hora de formar o cidadão crítico. As vagas de emprego devem ser preenchidas por técnicos, repetidores de modelos previamente determinados. (GOMES, 2017, p. 18).

Nos anos 1980, então, surge a visão interacionista da língua. Aqui, o ensino da língua é repensado e a concepção de produção de texto é reavaliada: “[...] o professor é mediador e o aluno passa a sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem. Busca-se, nesse momento, formar o cidadão integral capaz de ler com criticidade o mundo que o cerca” (GOMES, 2017, p. 18-19).

Como não se formam mais alunos reprodutores de conteúdos, a avaliação não pode ocorrer em um único momento, estabelecendo-se dois tipos de avaliação (GOMES, 2017): a diagnóstica e a contínua.

A avaliação não se limita mais apenas a provas nos finais dos períodos, ela passa a ser contínua e diagnóstica. Há um acompanhamento no processo pelo qual o aluno passa e os conhecimentos prévios são analisados e valorizados. Os exercícios mecânicos são substituídos por outros que demandam reflexão e aplicação real da língua. Nesse contexto, a produção de texto passa a ter grande importância, ultrapassando o olhar do professor, adquirindo até mesmo caráter examinatório com vistas à seleção e/ou classificação de estudantes, escolas ou redes de ensino, para a construção de indicadores educacionais ou critério para o credenciamento a etapas de ensino.

Eis, por isso, a expansão das atividades de produção textual nas escolas, a maioria delas tomando como parâmetro avaliativo os guias de correção das avaliações externas, principalmente no Ensino Médio, ciclo esse circundado por exames de credenciamento ao Ensino Superior e processos seletivos para vagas de emprego. Porém, essas provas objetivam, em sua maioria, a contabilização de erros e/ou um diagnóstico pontual, desconsiderando o processo de construção das habilidades de escrita, retornando aos modelos abdicados de avaliação textual.

Emerge, então, um dos maiores problemas apontados por estudiosos para a baixa qualidade dos textos que é a falta de um objetivo para essas produções. Segundo Geraldí (2006, p. 65), “a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor [...]. A situação de emprego da língua é, pois, artificial”. Outra dificuldade encontrada pelos alunos na hora da produção é o desconhecimento do seu interlocutor, isto é, para quem ele está falando, como destaca Britto (2006).

Da mesma forma que a leitura de um texto não pode limitar-se a sua superfície, o trabalho de produção textual não pode ser descontextualizado e suprimido de objetividade e significado. A proposta de produção textual deve ser vista como um momento de interação. O aluno precisa pensar seu texto como escrito a alguém e com um propósito, que não seja o de apenas realizar uma tarefa incumbida pelo professor.

Então, acaba expondo-se outro ponto crucial: a dificuldade dos professores em relação à avaliação das produções textuais de seus alunos.

Avaliar não é uma tarefa fácil e pode ser ainda mais difícil se o professor não souber o que é corrigir, avaliar e revisar um texto. Segundo Gomes (2017, p. 42), “podemos dizer que corrigir e avaliar um texto são situações parecidas que se relacionam, mas cada uma tem o seu momento e a sua função, uma vez que a primeira analisa o processo e a segunda o produto”.

Ruiz (2001) diz que

No contexto escolar, “correção de redação” é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções. [...] Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (p. 26).

Portanto, quando o professor apenas corrige o texto dessa forma, ele mesmo está fazendo um novo texto, tirando do aluno a autoria de seu texto. Além disso, o aluno aprende pouco com esta correção, pois, uma vez que o texto já foi reescrito, ele não precisa dar-se ao trabalho de repensar sua produção e procurar soluções para ser mais bem compreendido.

É fundamental, na hora de corrigir um texto, que o professor tenha em mente que tipo de avaliação ele aplicará. A avaliação classificatória está presa às notas, à aprovação; já a avaliação mediadora está voltada para a aprendizagem e encaminha para uma promoção com competência (GOMES, 2017).

Diante disso, a avaliação não pode ser arbitrária. Deve ser vista como um processo, independentemente do referencial metodológico adotado ou da esfera do diagnóstico. Deve-se, então, considerar três procedimentos no processo de avaliação de textos:

o primeiro diz respeito à observação sistemática, momento em que ele acompanha, utilizando registros, o processo de aprendizagem; o segundo se dá através das análises das produções dos alunos, lugar onde eles demonstram o que aprenderam sobre determinado assunto, argumentam o ponto de vista que têm; o terceiro diz respeito às atividades específicas para a avaliação, como, por exemplo, a objetividade ao expor um tema. (GOMES, 2017, p. 28-29).

A correção é o ponto de partida para a criação dos critérios de avaliação, com o texto sendo visto como ponto de partida e de chegada no estudo da língua, porque é através dele que se faz a análise linguística, isto é, a reflexão sobre a língua e seu uso, e é por sua produção que se percebe se os objetivos do estudo da língua foram alcançados. Contudo, a avaliação não pode analisar os diferentes textos produzidos por diferentes alunos nos mais variados contextos da mesma forma. Há, para isso, que se estabelecer e adotar critérios para que a avaliação seja justa e consiga produzir melhores resultados nas produções futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é um processo extremamente complexo e subjetivo. Avaliar textos é ainda mais difícil, porque ao mesmo tempo em que estamos avaliando, estamos interagindo com o texto como leitor. Por isso, é essencial que o professor saiba diferenciar seus dois papéis, não permitindo que seu ponto de vista diferente sobre o mesmo assunto signifique que o texto não é bom, uma vez que o bom texto é aquele que dialoga com o leitor. Entretanto, não é possível que o aluno crie um texto com tais características, sem que certos conhecimentos prévios não sejam discutidos em aula.

O professor somente pode incluir nos seus critérios de avaliação aquilo que foi trabalhado em sala de aula. É seu papel esclarecer ao aluno a quem escreverá, o contexto no qual inserirá seu discurso, bem como a maneira mais adequada de se dirigir a tal leitor em tal contexto.

Assim, acima de tudo, tem que se atentar para o fato de que os conceitos de língua, linguagem e texto têm evoluído ao longo do tempo. O mesmo ocorre com o conceito de avaliação. Somente assim poderemos promover uma educação de qualidade, na qual os alunos sejam (e se compreendam) como sujeitos, não apenas como meros objetos ao dispor do conhecimento do professor.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABISON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras; 1997.

ALDROVANDI, Makeli; SPOHR, Marlene Isabela Bruxel. Avaliação de textos escolares: concepções e critérios. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 4, n. 2, 2012 – CCHJ/UNIVATES.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec: São Paulo, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 117-126.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOMES, Ana Maria Silveira Vital. **Avaliação de textos: uma abordagem dialógica**. Maringá, 1999. Disponível em: <www.ple.uem.br/defesas/pdf/amsvgomes.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

GONÇALVES, A. V. A produção de texto numa perspectiva dialógica. **Plural: Revista da Academia Araçatubense de Letras, Araçatuba**, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PASQUIER, A.; DOLZ, B. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **Cultura y Educación**, v. 2, p. 31-41, Madrid: Infância y Aprendizaje. (Circulação restrita)

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

WEISZ, T. A saída é a formação do professor alfabetizador. **Revista Nova Escola**, Editora Abril, Edição Especial, n. 22, p. 17, mar/2009.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência 190, 210, 212, 213, 217, 218, 219

Afetividade 98, 145, 148, 237, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247

Análise de textos 44

Aplicativo móvel 134, 138

Aprendizado ativo 197

Aprendizagem baseada em projetos 197, 199, 202, 204

Atividade de aprendizagem 205, 206, 207, 208

Autorregulação da aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16

Avaliação 1, 2, 4, 5, 28, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 70, 74, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 138, 143, 154, 164, 172, 174, 195, 196, 200, 202, 204, 205, 206, 209, 220, 241

Avaliação em larga escala 46, 110, 111, 112, 115, 120, 121

C

Celular 62, 97, 128, 142, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 205, 207, 208

Cidadania 29, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 50, 65, 77, 82, 103, 146, 151, 154, 192, 196

Competências 4, 5, 15, 17, 45, 48, 49, 103, 113, 114, 115, 145, 146, 147, 148, 164, 189, 190, 191, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236

Configuración electrónica 84, 87, 89, 91, 92

Conhecimentos 1, 2, 4, 21, 27, 39, 45, 48, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 112, 114, 129, 136, 146, 149, 150, 151, 152, 154, 159, 160, 161, 163, 164, 181, 189, 193, 195, 198, 199, 205, 208, 211, 214, 221, 222, 223, 227, 235, 239, 246

Constituição 33, 36, 38, 39, 41, 75, 76, 77, 80, 82, 113, 212, 217, 219, 240

Conteúdos biológicos 205, 206, 209

Coronavírus 94, 95, 99, 100, 145, 146, 148

Correção 44, 46, 48, 51, 52, 53, 79, 177, 223

D

Diagrama energético 84, 87, 88, 91, 92

Diálogo 21, 24, 25, 26, 47, 102, 122, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 152, 161, 179, 211, 214, 216, 218, 219

Direitos humanos 29, 30, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 78, 79, 80, 81, 231

E

Economia criativa 230, 231, 232, 233, 235, 236

Educação 2, 16, 17, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137, 143, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 170, 171, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 200, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 220, 229, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 246, 247, 248

Educação à distância 95

Educação de surdos 29, 30, 31, 32, 43

Educação física 79, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 192, 194

Educação profissional 102, 104, 106, 107, 108, 109, 230, 231

EJA 128, 189, 190, 191, 195, 196

Electrón diferencial 84, 87, 88, 90, 91, 92

Empreendedorismo 230, 231, 232, 235

Ensino 1, 3, 5, 6, 11, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 31, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 95, 97, 99, 100, 101, 105, 107, 108, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 190, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 213, 220, 221, 222, 223, 228, 231, 234, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248

Ensino de física 134, 137

Ensino de matemática 18

Ensino híbrido 63, 220, 222, 223, 242

Ensino remoto 95, 97, 100, 145, 146, 147

Ensino superior 16, 39, 45, 52, 66, 72, 74, 75, 161, 185, 197, 198, 201, 204, 205, 238, 239, 246, 248

Estado 28, 36, 44, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 95, 98, 104, 105, 110, 111, 112, 114, 115, 118, 120, 122, 133, 134, 137, 163, 198, 248

Estudantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 57, 61, 63, 80, 95, 96, 103, 122, 124, 126, 138, 142, 143, 164, 165, 174, 175, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 195, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 240, 243, 244, 245

Expoquímica 163, 164, 165, 166, 171

F

Formação de professores 1, 3, 15, 28, 75, 120, 210, 211, 213, 217, 248

Formação docente 3, 71, 109, 122, 123, 124, 127, 131, 132, 133, 171, 210, 238

G

Gênero 51, 158, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 231

Geografia 21, 22, 79, 115, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 192, 194, 195

Gestão 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 127, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 230, 232, 233, 234

K

Kits de robótica 18, 28

L

Ludicidade 163, 165, 176, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 248

M

Metodologia 6, 20, 37, 46, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 102, 104, 110, 113, 115, 122, 127, 130, 134, 137, 138, 143, 149, 150, 177, 181, 183, 197, 199, 202, 223, 231, 237, 243

Metodologias ativas 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 164, 165, 171, 197, 204, 220, 222, 229, 232, 243, 246

Microscopia eletrônica 220, 223, 224, 227

Mídias digitais 149, 152, 153, 156, 161

Movimentos sociais surdos 29, 33, 40

Movimento uniformemente variado 220, 224, 227

N

Neoliberalismo 78, 81, 110, 112, 119, 120

Números cuánticos 84, 87, 88, 90, 91, 92

P

Pandemia 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 143, 145, 146, 147

Planejamento didático 205

Planejar 12, 15, 16, 69, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 131, 156, 186

Pluralidade 76, 189, 190, 192, 196, 217

Política educacional 66, 104, 109, 110, 111

Políticas públicas 75, 80, 97, 102, 105, 109, 112, 115, 118, 119, 121, 147, 210, 211

Práticas pedagógicas 28, 46, 58, 59, 60, 119, 120, 124, 133, 165, 170, 190, 197, 202

Processo de ensino-aprendizagem 48, 56, 59, 65, 147, 173, 175, 176, 187, 190, 240

Produção escrita 44, 46, 47

Professor 1, 3, 5, 12, 14, 23, 24, 27, 31, 34, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 79, 81, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 106, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 137, 142, 143, 146, 149, 156, 158, 165, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 191, 192, 193, 196, 198, 199, 205, 208, 213, 220, 222, 223, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248

Programação 1, 2, 3, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 42, 142

Prototipo didático 84, 85, 87, 93

Psicologia 2, 16, 79, 143, 148, 188, 210, 211, 213, 217, 218, 219, 242

R

Rotação por estações 220, 223, 224

S

Saberes discentes 149

Seres vivos 205, 206, 207, 208

Sexualidade 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219

Sustentabilidade 171, 201, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236

T

Tabela periódica 163, 164, 165, 166, 167, 171, 172

Tecnologia 16, 20, 23, 27, 28, 35, 58, 60, 61, 62, 70, 78, 94, 97, 102, 104, 134, 137, 143, 145, 147, 151, 152, 156, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 197, 198, 200, 203, 204, 220, 222, 224, 237, 238, 239, 241, 242, 245, 246, 247

Tecnologia da informação e comunicação (TIC) 173

Tecnologia digital da informação e comunicação 134

Tecnologias digitais 18, 23, 27, 28, 62, 68, 134, 135, 136, 137, 142, 179, 220

Trabalho 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12, 15, 23, 27, 30, 33, 36, 37, 38, 49, 50, 52, 53, 54, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 117, 118, 119, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 140, 143, 146, 151, 153, 158, 159, 160, 161, 164, 173, 174, 178, 181, 185, 189, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 204, 207, 210, 218, 222, 223, 225, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 243, 244, 245

V

Valores 26, 34, 35, 50, 81, 88, 89, 118, 136, 138, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 158, 159, 160, 161, 182, 212, 226, 233, 239

(Des)Estímulos às

teorias, conceitos e práticas

da educação

2



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2021

(Des)Estímulos às

teorias, conceitos e práticas

da educação

2



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2021