

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

**Filosofia
Política,
Educação,
Direito e
Sociedade 4**

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 4

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 4 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-097-1

DOI 10.22533/at.ed.971190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INFLUÊNCIA DE PARADIGMA NA RELAÇÃO ENTRE ESTILOS E ENSINO DE APRENDIZAGEM NA GESTÃO DO CONHECIMENTO	
Carla Cristina Sousa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9711904021	
CAPÍTULO 2	12
MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DURANTE O PERÍODO DE 1930 A 1950	
Silvana Maria da Silva	
Jeferson Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9711904022	
CAPÍTULO 3	20
A ESCOLA RECONHECENDO SEU PODER COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Géssica Dal Pont	
DOI 10.22533/at.ed.9711904023	
CAPÍTULO 4	25
A CULTURA VISUAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA	
Luiz Carlos Cerquinho de Brito	
Valdejane Tavares Kawada	
DOI 10.22533/at.ed.9711904024	
CAPÍTULO 5	38
A ACEITAÇÃO PRÓPRIA DA CRIANÇA SURDA ATRAVÉS DA LITERATURA EM LIBRAS: UMA ANÁLISE EM FREUD	
Bianca Barros Viana	
DOI 10.22533/at.ed.9711904025	
CAPÍTULO 6	51
LAS DISCIPLINAS 'PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS' Y SUS CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE QUÍMICA EN BRASIL: UN ESTUDIO DE CASO	
Elber Ricardo Alves dos Santos	
Lenalda Dias dos Santos	
Maria Clara Pinto Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.9711904026	
CAPÍTULO 7	62
PROFESSOR ARTICULADOR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA SESI-RS	
Sônia Elizabeth Bier	
Danielle Schio Rockenbach	
Luiza Seffrin Zorzo	
Joice Welter Ramos	
Marta Moraes Bitencourt	
DOI 10.22533/at.ed.9711904027	

CAPÍTULO 8	70
LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE: USO DO “INTERNETÊS” ONLINE LANGUAGE AND TECHNOLOGY: USE OF THE INTERNETÊS	
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira Caio Abitbol Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9711904028	
CAPÍTULO 9	78
LUDICIDADE E O BRINCAR: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nayara Paloma Vieira Galdino Thays Evelin da Silva Brito Kátia Farias Antero	
DOI 10.22533/at.ed.9711904029	
CAPÍTULO 10	82
LUGAR DE ALUNO É NA COZINHA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	
Janaína Moreira Pacheco de Souza Fabrício Nelson Lacerda Carolina Barreiros de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.97119040210	
CAPÍTULO 11	93
“MALA DA LEITURA”: A LEITURA EM MOVIMENTO	
Mariângela Gomes de Assis Elisângela Justino	
DOI 10.22533/at.ed.97119040211	
CAPÍTULO 12	100
MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR EUGÊNIO JARDIM: O QUE NOS REVELA SEU “TERMO DE VISITA”?	
Márcia Campos Moraes Guimarães Maria Aparecida Alves Silva Kênia Guimarães Furquim Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.97119040212	
CAPÍTULO 13	114
MÉTODO DA COMPOSTEIRA (<i>BIN METHOD</i>) PARA COMPOSTAGEM DE CARCAÇAS DE ANIMAIS EM CATALÃO	
Marcelo Victor Mesquita Pires Ed Carlo Rosa Paiva Priscila Afonso Rodrigues de Sousa Jupyracyara Jandyra de Carvalho Barros	
DOI 10.22533/at.ed.97119040213	
CAPÍTULO 14	129
MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DURANTE O PERÍODO DE 1930 A 1950	
Silvana Maria da Silva Jeferson Santos	
DOI 10.22533/at.ed.97119040214	

CAPÍTULO 15	137
NOMADISMO DIGITAL: AUTONOMIA E MOBILIDADE NA EDUCAÇÃO	
Rozevania Valadares de Meneses César Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos	
DOI 10.22533/at.ed.97119040215	
CAPÍTULO 16	149
A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR – AÇÃO E REFLEXÃO DO FAZER DOCENTE	
Faraídes Maria Sisoneto de Freitas Fabiana Helena Silva Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.97119040216	
CAPÍTULO 17	157
A FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA PROBABILIDADE CONDICIONADA	
Carla Maria Lopes da Silva Afonso dos Santos Cristina Paula da Silva Dias Maria José Pinto da Silva Varadinov Joaquim Manuel Baltazar Vaz	
DOI 10.22533/at.ed.97119040217	
CAPÍTULO 18	165
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA EM DEBATE: AS PROPOSIÇÕES OFICIAIS E A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
Leila Procópio do Nascimento Valeska Nahas Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.97119040218	
CAPÍTULO 19	184
O CURSO DE HOSPEDAGEM DAS EEEPs DO CEARÁ E A CONTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS EM SEU PROCESSO FORMATIVO	
Maria Lucimar Vieira Ângela Onofre Lima Francisco José Assunção da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.97119040219	
CAPÍTULO 20	196
O CURSO NORMAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA ASSOCIAÇÃO INSTRUTIVA JOSÉ BONIFÁCIO DE SANTOS- AIJB	
Lúcia Tavares Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.97119040220	
CAPÍTULO 21	211
A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	
Flávia Barbosa de Santana Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.97119040221	

CAPÍTULO 22 222

A AVALIAÇÃO OBJETIVA DOS CONHECIMENTOS DE MATEMÁTICA À ENTRADA DO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS: CONSTRUÇÃO E RESULTADOS DE UM TESTE ESTANDARDIZADO DE CONHECIMENTOS - PMAT

Maria Helena Morgado Monteiro
Maria João Rosado de Sousa Afonso
Fernanda Marília Daniel Pires

DOI 10.22533/at.ed.97119040222

CAPÍTULO 23 230

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS

Natalia Ribeiro Ferreira
Marise Marçalina de Castro Silva Rosa

DOI 10.22533/at.ed.97119040223

CAPÍTULO 24 243

O ENTENDIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR SOBRE O CONCEITO DA HOMOSSEXUALIDADE

Joseanne Aparecida Maramaldo Levi

DOI 10.22533/at.ed.97119040224

CAPÍTULO 25 249

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERCEPÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Filipe Celestino Girão Nobre
Juliana Campos da Silva
Francisca Bertilia Chaves Costa
July Grassiely de Oliveira Branco
Ana Maria Fontenelle Catrib

DOI 10.22533/at.ed.97119040225

CAPÍTULO 26 260

REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Francine Mendes dos Santos
Itana Nogueira Nunes

DOI 10.22533/at.ed.97119040226

CAPÍTULO 27 266

REDES SOCIAIS E COMPORTAMENTO POLÍTICO VIOLENTO: UMA SÍNTESE DAS AMEAÇAS AOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Jonas Modesto de Abreu
Danielle Pereira de Melo

DOI 10.22533/at.ed.97119040227

CAPÍTULO 28 278

RIZOMA E EDUCAÇÃO: GILES DELEUZE E FÉLIX GUATARI, CONTRIBUIÇÕES JUNTO A EDUCAÇÃO

Beatriz Ferrari Westrup
Jocilene Fernandes Cruz
Sibele Guedin Custódio

DOI 10.22533/at.ed.97119040228

CAPÍTULO 29 282

TRABALHO E SER SOCIAL: TRANSFORMAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DAS CLASSES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Alexandra Queiroga Cavalcante Bezerra

Ana Candida Chagas Alencar

Carmem Maria Vieira de Amorim

Francisco Rivelino Oliveira Nascimento

Geicy Caroline Duarte Caldas

DOI 10.22533/at.ed.97119040229

SOBRE A ORGANIZADORA..... 293

A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Flávia Barbosa de Santana Araújo

Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife – Pernambuco

RESUMO: Nesta pesquisa procurou-se responder à seguinte pergunta: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de língua portuguesa do ensino médio? Os objetivos específicos eram: 1) investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; 2) identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento; 3) analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade. Levantou-se a hipótese de que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, e quando acontece, é feita de forma pontual e assistemática, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados estudos de diversos autores, como: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Melo e Cavalcante (2007, 2012), Suassuna (2006), Ferreira e Leal (2007). Em termos metodológicos, empregaram-se três instrumentos de coleta de dados: entrevista, análise documental e observação de aulas de dois docentes. A análise dos

dados apontou que os professores observados realizavam práticas avaliativas sistemáticas de oralidade, usando critérios e instrumentos bem definidos. Porém, Sílvia realizou uma avaliação predominantemente formativa, através do acompanhamento constante dos alunos ao longo de uma sequência didática, ao passo que Kássia realizou uma avaliação somativa, a serviço da verificação da aprendizagem de outros conteúdos, caracterizando uma avaliação mais próxima do paradigma tradicional. Dessa forma, ressalta-se a urgência de mais pesquisas sobre essa temática, para esclarecer alguns dados que este estudo não tenha conseguido contemplar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Oralidade. Ensino Médio.

ABSTRACT: In this research we tried to answer the following question: How do teachers evaluate the oral learning of their students during Portuguese language classes in high school? The specific objectives were: 1) to investigate how teachers conceive the teaching and evaluation of orality; 2) to identify the learning goals for orality identified in the planning; 3) to analyze the execution, in the classroom, of oral assessment activities. It was hypothesized that the evaluation of orality is still not very present in the Portuguese language classes of high school, and when it happens, it is done in a punctual and

unsystematic way, usually in the service of learning other contents. In order to base the research, we used studies of several authors, such as: Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Melo and I Cavalcante (2007, 2012), Suassuna (2006), Ferreira and Leal (2007). Methodologically, three instruments of data collection were used: interview, documentary analysis and observation of classes of two teachers. The analysis of the data showed that the observed teachers performed systematic evaluative practices using well defined criteria and instruments. However, Sílvia carried out a predominantly formative evaluation, through the constant monitoring of the students along a didactic sequence, while Kássia performed a summative evaluation, in the service of verifying the learning of other contents, characterizing a closer assessment of the traditional paradigm. Thus, it is important to highlight the urgency of further research on this topic, in order to clarify some data that this study has not been able to contemplate.

KEYWORDS: Evaluation. Orality. High school.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Leal (2003), antes da chegada das teorias interacionistas sobre a língua em nosso país, a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa era realizada de forma descontextualizada e se detinha a quantificar as habilidades de definição, classificação e aplicação de regras gramaticais, criando níveis de desempenho que determinavam quem deveria ser aprovado ou não. Entre as diversas razões para a hegemonia desse modelo classificatório de avaliação durante tantos anos, constata-se o “controle” sobre a aprendizagem proporcionado pela aplicação contínua de exames. Tal razão subentende o uso arbitrário de normas e procedimentos, pautados numa concepção de aprendizagem homogeneizante.

Com o advento das teorias construtivistas de aprendizagem, alavancadas pelas pesquisas de Vygotsky, começou-se a discutir o modelo tradicional de avaliação. “Desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino.” (SILVA, 2003, p. 19). Não fazia mais sentido avaliar o aluno com base apenas no produto final, pois o que interessa agora é o processo de aprendizagem e a forma como se dá a aquisição de conhecimento. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem passa por diversos estágios durante o processo de ensino, examinar o aluno apenas no final de uma série ou ciclo é contraditório com as novas concepções de aprendizagem.

Entra em cena, então, a avaliação formativa (também denominada de processual ou contínua), cujo principal objetivo é transformar a avaliação em um componente do ato pedagógico. A partir dessa perspectiva, as atividades avaliativas devem estar presentes durante todo o processo de aprendizagem, e o erro não é mais visto como algo a ser punido, mas sim como um caminho para a construção de um conhecimento mais crítico do que automatizado. Além disso, dentro de uma perspectiva formativa

de avaliação, o aluno é também colocado como autor de sua própria aprendizagem, o que torna a relação entre ele e o professor menos autoritária, pois este não é mais visto apenas como detentor e repassador de conhecimentos, mas como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, durante os anos em que predominou, no Brasil, a concepção tradicional de ensino, o trabalho com a língua falada nas aulas de língua materna foi desprezado. Valorizava-se muito mais a modalidade escrita, em torno da qual se desenvolviam atividades desarticuladas de leitura, redação e análise gramatical. Esse quadro começou a mudar na segunda metade do século XX, quando a linguística e seus vários ramos começam a sofrer mudanças, cujas discussões passaram a integrar os conteúdos específicos dos cursos de formação de professores de português. Os estudos da linguagem mais recentes, derivados da ótica sociointeracionista, apontam, então, para a formação de um indivíduo linguisticamente competente em todos os eixos norteadores do ensino de língua materna (leitura, produção textual escrita, análise linguística e oralidade), mas percebe-se que a oralidade acaba ainda sendo esquecida ou até mesmo menosprezada, apesar de tantos avanços.

Nesse contexto, têm sido progressivamente incentivadas práticas docentes voltadas para a oralidade, na medida em que se faz necessário o desenvolvimento das competências discursivas orais dos alunos da educação básica. Entende-se que, pelo fato de a língua falada estar presente na vida desses alunos desde a infância, seu estudo deveria estar presente também em todos os níveis de ensino. Entretanto, nota-se que, no ensino médio, a avaliação da oralidade (talvez por conta de esse eixo de ensino ainda não ter se consolidado) acontece ainda de forma assistemática e baseada numa prática “escolarizada” dos gêneros textuais orais.

Com respeito ao ensino médio, especificamente, também constataram-se outros entraves, entre eles a pouca quantidade de estudos em comparação aos demais níveis da escolarização. Atualmente alguns pesquisadores estudam os procedimentos avaliativos utilizados pelos docentes em língua portuguesa, dentre os quais figuram Ferreira e Leal (2007), Suassuna (2006), Melo e Cavalcante (2007). Porém, não se encontrou na literatura pesquisada algum estudo que analisasse como professores avaliam o desenvolvimento da oralidade dos alunos nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, havendo, pois, uma lacuna nas pesquisas acadêmicas em relação a isso.

Diante do exposto, indaga-se: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de língua portuguesa do ensino médio?

A fim de encontrar respostas para tal indagação, foi desenvolvida a presente pesquisa, com a qual pretendeu-se *analisar como os professores de português avaliam a oralidade no ensino médio*. Mais especificamente, os objetivos traçados foram: 1) *Investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade*; 2) *Identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento do docente*; 3) *Analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da*

oralidade, especificamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.

Levantou-se a hipótese, através de vivências docentes e de estudos pesquisados ao longo do levantamento bibliográfico, de que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, e quando acontece, é feita de forma assistemática e pontual, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. Apesar disso, percebeu-se que os poucos professores que a realizam (mesmo de forma assistemática) têm clareza dos critérios e instrumentos possíveis de serem utilizados para a avaliação dos gêneros orais. Utilizando as palavras de Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 103), é preciso “promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem”.

Partindo da pesquisa bibliográfica empreendida durante a elaboração do projeto de pesquisa inicial, acredita-se que o presente estudo apresenta informações novas para os estudiosos dessa área, especialmente para os docentes de língua portuguesa do ensino médio. Conforme as buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES durante o levantamento bibliográfico, as pesquisas sobre o tratamento da oralidade nesse nível de ensino eram poucas à época do início da pesquisa. Além disso, é sabida a dificuldade de encontrar docentes que trabalhem adequadamente a oralidade e avaliem o desempenho de seus alunos nessa modalidade da língua; tal aspecto corrobora o caráter peculiar do projeto e aponta novos caminhos para pesquisas e investigações na área.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, com a “virada pragmática” ocorrida em meados de 1980, o ensino de língua portuguesa sofreu uma mudança profunda, que se refletiu também na avaliação da aprendizagem. Saindo da visão de código anteriormente apregoada, a língua começou a ser vista como forma de interação e o ensino de português passou a incluir muito mais do que as regras gramaticais. Agora o aluno é colocado em contato com a língua em funcionamento, por meio da exploração de diversos gêneros textuais e articulando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. A partir de então, a avaliação começou a se diversificar, pois não fazia mais sentido avaliar os alunos através somente de provas escritas com as quais se media o domínio de regras e nomenclaturas gramaticais.

Suassuna (2006), tomando a avaliação em língua portuguesa como uma prática dialógica, em termos bakhtinianos, tece algumas considerações sobre o ensino de língua materna. Dentre elas, a pesquisadora aponta a contribuição do sociointeracionismo para a escola, colocada como “espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito”. Transpondo tal contribuição para a avaliação, o aluno é colocado como autor de sua própria aprendizagem, cabendo ao professor o papel de

mediador nesse processo. Ao professor é dada a oportunidade de fazer uma avaliação mais descritiva e qualitativa, centrada não apenas no produto final, mas em todo o processo de aquisição do conhecimento. Para o ensino de português, tal concepção de avaliação é imprescindível, uma vez que a língua tem uma essência puramente social:

No âmbito do ensino de português, adotar a concepção bakhtiniana de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica de funcionamento da língua no seio da sociedade e da mente dos indivíduos. Esse deslocamento reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhe são mostrados modelos e regras prontas de uma língua, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas [...]. (SUASSUNA, 2006, p. 214)

Outra contribuição significativa da teoria dialógica de Bakhtin para a avaliação em língua materna, segundo a mesma autora, é considerar tanto o aluno como o professor sujeitos produtores de discurso, que se posicionam criticamente diante do mundo e de seus interlocutores. Portanto, tal teoria contradiz a concepção tradicional de avaliação, segundo a qual o professor é visto como repassador de conteúdos e o aluno, como sujeito estático no processo de aprendizagem, cabendo-lhe apenas o papel de assimilar os conhecimentos ensinados. O erro não é mais visto como instrumento de desqualificação e reprovação, mas como possibilidade contínua de reconstrução da prática. “As formulações às vezes ‘inesperadas’, ‘erradas’ e ‘destoantes’ dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor.” (SUASSUNA, 2006, p. 216).

Partindo da concepção formativa de avaliação, intimamente relacionada com a visão sociointeracionista de língua e linguagem, diversos outros autores contribuíram para a discussão sobre avaliação em língua materna. Leal (2003) aborda a importância de se refletir sobre o objetivo da avaliação, a fim de planejar os meios e instrumentos mais adequados a serem utilizados para se atingir tal objetivo. No caso específico de língua materna, são as condições de leitura/escuta e produção de textos os norteadores da avaliação da aprendizagem. A autora enfatiza ainda o papel que a avaliação tem como instrumento para redimensionar a prática pedagógica, a partir da verificação contínua do desempenho dos alunos. Ferreira e Leal (2007, p. 25), por sua vez, dizem:

Em suma, é papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações, extraescolares e escolares. Sendo o ensino dessas capacidades uma prioridade a ser enfocada, a avaliação, em cada ano escolar, em cada um dos eixos de ensino de língua portuguesa, torna-se, portanto, tema privilegiado de estudo.

A perspectiva aqui defendida para a avaliação da oralidade prioriza uma concepção formativa. Ao contrário da visão tradicional de avaliação, que considerava a mensuração de habilidades cognitivas apenas no final de cada etapa da aprendizagem, a avaliação formativa pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção

de conhecimento. Para a avaliação da oralidade nas aulas de língua materna, um acompanhamento contínuo é indispensável, devido ao caráter imediatista da fala, que configura as produções textuais orais feitas em sala de aula como situações comunicativas únicas. Milanez (1993) ressalta que o critério de avaliação para os textos orais é bem mais amplo, pois envolve diversos níveis de análise (especialmente os discursivos) e privilegia o aspecto comunicativo-interacional. A autora coloca o professor como peça fundamental nesse processo (p. 149):

[...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas.

Lima e Beserra (2012, p. 70) também enfatizam a importância das mediações do professor no processo de aprendizagem da oralidade: “Na realização das atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas.”. Tal citação nos remete à teoria de avaliação mediadora proposta por Hoffman (2012), através da qual se defende a necessidade de um acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Não se entenda, porém, “acompanhar” no sentido estrito do termo (descrever as etapas vivenciadas da aprendizagem do aluno apenas para dizer se ele está aprovado ou não), mas como a tomada de uma postura responsável pelo aprimoramento da aprendizagem dos discentes.

Nessa pesquisa defendeu-se também a ideia de que o professor deva orientar o seu trabalho com a língua falada a partir da exploração dos gêneros orais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) separam esses gêneros em duas categorias: aqueles próprios das práticas escolares e os tradicionais da vida pública. Para eles, é essencial que o aluno compreenda e domine bem tais gêneros, pois os mesmos têm papel fundamental no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Os autores defendem ainda a ênfase no trabalho com os gêneros orais formais públicos, uma vez que esses últimos não são usualmente vivenciados pelos alunos em seu cotidiano, mas é essencial que eles tenham contato com tais gêneros, pois seu domínio significa a inserção do indivíduo nos espaços sociais em que eles circulam. De acordo com esses autores:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, pré-definidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação. (DOLZ; SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 147).

Considerando a importância da exploração dos gêneros orais e escritos em sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) defendem que o planejamento do

ensino de língua deve se dar através de uma sequência didática. “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Tal procedimento inicia-se com a apresentação da situação a ser trabalhada: o professor apresenta um problema de comunicação e explora os conteúdos subjacentes a esse problema. Após essa etapa, dá-se a produção inicial, na qual o aluno terá o primeiro contato com o gênero. Depois dessa produção podem seguir outras, que culminarão com a produção final, em que o aluno consolidará os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência.

A construção modular desse esquema favorece, portanto, uma avaliação formativa, porque requer do professor um acompanhamento contínuo e crítico da aprendizagem de seus alunos. É importante que a avaliação aconteça desde a produção inicial, para que o professor possa planejar melhor sua prática pedagógica a partir das necessidades de sua turma, e até individualizar sua intervenção pedagógica, caso necessário. “A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Com respeito aos critérios de avaliação da oralidade, eles devem privilegiar o caráter comunicativo-interacional da produção textual oral.

Numa avaliação formativa por meio de sequências didáticas deve-se acrescentar ainda o foco nas estratégias organizacionais de cada gênero trabalhado, uma vez que elas são definidoras da interação inerente ao processo de produção textual. Melo e Cavalcante (2007) enumeram três aspectos a serem considerados nessa avaliação: extralinguísticos, paralinguísticos/cinésicos e linguísticos. Os primeiros estão relacionados ao contexto em que determinado gênero é produzido. Os aspectos paralinguísticos referem-se à maneira de produzir a fala e se apresentam atrelados aos aspectos cinésicos (referentes aos movimentos e gestos que acompanham a fala). Por último, os aspectos linguísticos compreendem as estratégias de produção textual. Em resumo:

[...] uma perspectiva frutífera de trabalho com o oral é focalizar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual. Do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuando conjuntamente na construção das significações. (MELO; CAVALCANTE, 2007, p. 92).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado com professores de língua portuguesa que lecionavam em escolas públicas de Pernambuco e que atuavam no ensino médio. A opção apenas por professores efetivos de rede pública justificou-se primeiramente porque a pesquisadora era professora da rede estadual de Pernambuco à época da pesquisa

e foi a partir de sua vivência docente nessa rede que surgiu a temática da pesquisa. Buscamos investigar concepções e práticas de docentes que lecionassem no ensino médio, pelo fato de que esse nível de ensino objetiva a preparação do aluno para a vida adulta e para uma vivência profissional e/ou acadêmica. Faz-se necessária, portanto, uma abordagem de ensino de língua materna que contemple todos os eixos norteadores (entre eles a oralidade), uma vez que os espaços sociais em que esse indivíduo circulará exigirão dele um domínio mais abrangente da língua e de seus usos. Chegou-se, então, aos seguintes critérios de seleção dos sujeitos:

1. atuar no ensino médio de escolas públicas localizadas em Pernambuco;
2. ser professor (preferencialmente efetivo) com, no mínimo, um ano de magistério e licenciado em língua portuguesa;
3. trabalhar com gêneros orais em sala de aula.

Para localizar os possíveis sujeitos, foi realizado um levantamento através de questionários *online*, a fim de encontrar aqueles que exploravam o ensino da oralidade em suas práticas docentes. Após a aplicação dos questionários, apenas os questionários dos professores que preenchiam todos os critérios citados compuseram a base de dados dos sujeitos da pesquisa. Isso foi possível porque a própria ferramenta utilizada permitiu selecionar precisamente quais seriam esses professores. Como o número de docentes que se dispuseram a ser entrevistados foi bem maior do que o previsto no projeto de pesquisa, tomou-se por critério de exclusão a disponibilidade dos professores e a proximidade das escolas, uma vez que, dentre esses professores, seriam escolhidos dois para serem observados.

Aos cinco docentes selecionados a partir dos questionários foi feita uma breve exposição da pesquisa e da metodologia a ser utilizada. Aqueles que aceitaram ser observados foram convidados a dar entrevistas, a partir das quais escolhemos os docentes que pareceram mais adequados aos objetivos pretendidos, tendo por base o relato da atuação do professor em sala de aula e sua abordagem do ensino da oralidade, bem como os métodos avaliativos voltados para a oralidade durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, Sílvia e Kássia (nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos) foram os docentes convidados a serem observados durante o tempo de duração da coleta de dados.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A hipótese levantada inicialmente, baseada em vivências docentes e em diversos estudos pesquisados ao longo do levantamento bibliográfico, era a de que a avaliação da oralidade ainda seria pouco presente nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, e quando acontecia, era feita de forma assistemática e pontual, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. A análise dos dados nos mostrou que essa hipótese foi parcialmente confirmada.

Primeiramente, os dois sujeitos da pesquisa avaliavam os gêneros orais de forma sistemática. Isso foi notado ainda nas entrevistas, quando os mesmos relataram suas experiências de trabalho com a oralidade e destacaram a importância da realização de atividades que explorassem diversos gêneros orais. Essa prática sistemática de trabalho com gêneros orais também é incentivada pelos próprios documentos da rede de ensino em que trabalham, e ambos relataram isso em suas entrevistas. Sílvia ainda coloca como motivação a dificuldade que seus alunos têm de falar em público, aspecto que também foi pontuado por Kássia. Porém, a professora Kássia ainda tem que lidar com um fator externo a sua prática: no projeto político-pedagógico da escola está determinado o trabalho com seminários em todas as unidades didáticas.

Em relação ao fato de a avaliação ser pontual ou não, temos situações distintas. Sílvia optou por realizar uma avaliação somativa, a partir do acompanhamento realizado por ele durante todas as atividades propostas na sequência didática com comunicação oral. Nesse caso, o conteúdo das apresentações teve um papel secundário, pois o foco era o gênero comunicação oral. Já Kássia, por entender que seus alunos haviam se apropriado das características do gênero seminário, preferiu realizar uma avaliação pontual, centrada especificamente nas apresentações dos alunos (produção final). Assim, o foco de sua avaliação recaiu mais sobre o conteúdo das apresentações do que sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação ao gênero seminário.

Com respeito aos procedimentos utilizados, Sílvia opta por realizar uma sequência didática completa, segundo preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e isso foi evidente em sua prática. Ao escolher tal procedimento, sua avaliação inevitavelmente toma um rumo formativo, visto que o fato de realizar diversas atividades e acompanhar de perto o seu desenvolvimento proporciona uma maior quantidade de dados para a avaliação. Kássia, por concluir que seus alunos já haviam se apropriado das características do gênero oral seminário, apenas apresenta a situação comunicativa e sugere uma pesquisa antes da apresentação final, sendo que a feitura dessa pesquisa não é acompanhada por ela. Assim, os dados que ela possui para avaliar os seus alunos são somente aqueles coletados durante as apresentações propriamente ditas.

Sobre os critérios utilizados para a avaliação, vimos que ambos contemplam os grupos propostos por Melo e Cavalcante (2007), mas de maneiras distintas. Sílvia, por avaliar seus alunos ao longo da sequência didática e também ao final, utiliza critérios diversos, mas que estão mais focados no gênero comunicação oral. Kássia, por sua vez, pontua seus critérios ainda na apresentação da situação comunicativa e, como vimos, são critérios mais abrangentes, voltados mais para o conteúdo da apresentação do que para o gênero seminário. Mesmo com essas distinções, desde o início percebemos que ambos têm clareza na escolha de seus critérios e sabem exatamente quais aspectos avaliarão por meio dos mesmos.

Vimos ainda que Sílvia, por fazer uso de uma sequência didática completa, utilizou-se de vários instrumentos de avaliação, como mesa-redonda, produção inicial

escrita, dentre outros. O fato de ele se utilizar de vários instrumentos vem a confirmar o caráter formativo de sua avaliação, pois nele as produções finais também servem como fontes de dados para que ele possa acompanhar a aprendizagem de seus alunos. Diferentemente dele, Kássia utiliza como instrumento de avaliação apenas as apresentações dos seminários, isto é, as produções finais. Com isso, ela perde dados valiosos de desenvolvimento de seus alunos, os quais poderiam ser coletados durante a feitura das apresentações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retornamos à hipótese, percebemos que a sistematicidade do trabalho com gêneros orais, inclusive a avaliação dos mesmos não era esperada, pois, como dissemos inicialmente, as vivências docentes e os estudos encontrados no levantamento bibliográfico nos levavam a crer no contrário. Já o fato de a avaliação ser feita de maneira pontual e centrada exclusivamente nas produções finais dos alunos esteve presente na prática docente de Kássia, mas não na prática de Sílvio, uma vez que o mesmo realiza uma avaliação predominantemente somativa.

Convém ressaltar que tais conclusões não podem ser vistas de modo generalizado, uma vez que se trata de um estudo de casos múltiplos com uma amostragem pequena (dois sujeitos). Somem-se a isso a dificuldade de serem encontrados sujeitos dentro do perfil desejado e a pouca quantidade de pesquisas dentro da temática da oralidade. Além disso, durante as entrevistas pudemos constatar a deficiência na formação dos professores no tocante à oralidade através das respostas dadas por eles sobre sua formação inicial e continuada. Parece-nos urgente, assim, a realização de mais estudos sobre essa temática, cujos objetos de investigação aprofundem melhor as relações entre a formação docente, as concepções e as práticas pedagógicas com respeito à oralidade.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108 (As faces da linguística aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à

universidade. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-20.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Org.). **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v. 1, p. 97-107.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-20.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia de língua portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-097-1

