

# PROPOSTAS AVALIATIVAS DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO NOVO ENSINO MÉDIO

## EVALUATION PROPOSALS FOR ORALITY IN THE NEW HIGH SCHOOL PORTUGUESE TEXTBOOK

Midian Rebeca Justino de Araujo 1  
Ewerton Luna dos Anjos 2

**Resumo:** A presente pesquisa analisa o processo avaliativo do eixo da oralidade proposto em livros didáticos da educação básica no ensino médio. De caráter qualitativo e documental, o estudo é baseado em autores como Marcuschi (2001, 2006), Dolz e Schneuwly (2004), Luckesi (1998), Hadji (2001), entre outros. Inicialmente foram delimitadas quais tipos de atividades de oralidade são propostas em uma coleção didática. Em seguida, o foco recaiu sobre o processo avaliativo, considerando tanto o Livro do Estudante quanto o Manual do Professor. Os resultados apontaram que a abordagem da oralidade nos livros didáticos é presente; mesmo que de modo ainda incipiente, há atividades que visam desenvolver habilidades orais. No que se refere à avaliação, a coleção é lacunar, concentrando seus processos avaliativos no eixo produção escrita.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade. Livro Didático. Processo avaliativo.

**Abstract:** The present research analyzes the evaluative process of the orality axis proposed in textbooks of basic education in high school. Qualitative and documental, the study is based on authors such as Marcuschi (2000), Dolz and Schneuwly (2004), among others. Initially, different types of oral activities are proposed in a didactic collection. Then, the focus is directed to the evaluation process, considering both the Student's Book and the Teacher's Handbook. The results showed that the orality approach in textbooks is present in the collections; even still incipient, there are activities aimed at developing oral skills. Regard to evaluation, the collections is incomplete, its evaluation processes are focused on written production.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Orality. Textbook. Evaluation process.

- 1 Possui especialização em docência e gestão do ensino superior pela universidade Joaquim Nabuco (UNINABUCO), atualmente na especialização em educação especial. Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (2022). É assistente educacional de inclusão no colégio Fazer Crescer (CFC) em Recife. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7864104414144837>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-1151>. E-mail: [midianrebeca.mr@gmail.com](mailto:midianrebeca.mr@gmail.com)
- 2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB) com período sanduíche no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA/Portugal). Fez graduação e mestrado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde atua com a formação de professores de Português e com pesquisas na área de Linguagem e Ensino. Atualmente é coordenador da área de Letras do PIBID/UFRPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0502123155013190>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>. E-mail: [ewertonavila2@gmail.com](mailto:ewertonavila2@gmail.com)

## Considerações iniciais

Conforme aponta Marcuschi (2006), o processo de fala e escrita fazem parte da comunicação. Ambas as modalidades compartilham do mesmo propósito dialogal, não devendo, portanto, existir hierarquização entre elas. No entanto, cada uma possui suas especificidades que precisam ser compreendidas. Conforme o autor, “as diferenças entre fala e escrita se dão num contínuo tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (Marcuschi, 2001, p.37).

Aspecto central nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. Não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas (Marcuschi, 2006, p. 191).

Esses pressupostos, durante muito tempo, foram desconsiderados pela escola. É por isso que estudos sobre o ensino da oralidade fazem-se tão relevantes. Se o ensino da oralidade é pouco discutido, seu processo avaliativo ganha menos espaço ainda. Ocasionalmente o professor não dispõe de instrumentos avaliativos predispostos em sua formação e, por vezes, não encontra nos livros didáticos (LD) instrumentos suficientes para articular com efetividade a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando, logo, que os LD são materiais de apoio importantes para os docentes, questionamo-nos: como o processo de avaliação da oralidade está sendo contemplado nos livros didáticos de LP? Portanto, este estudo visa analisar o tratamento do eixo nos materiais didáticos de LP do ensino médio, investigando os processos avaliativos e como as atividades referentes ao eixo são propostas nos manuais didáticos. A escolha do ensino médio, deu-se em função das transformações pelas quais o segmento vem passando.

Partindo dessas reflexões, damos início à análise dos LD com o objetivo de analisar os tipos de abordagens avaliativas do eixo da oralidade propostas nas coleções de LD da área de linguagens, adotada para o triênio 2022-2024, pelo Instituto Federal de Ensino em Pernambuco para o Ensino Médio, “Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social”, da Editora Ática (2020), com autoria de Fernanda Pinheiro Barros *et al.*

Para iniciar a discussão, faremos uma breve reflexão acerca das competências da oralidade; em seguida, discutiremos sobre o ensino da oralidade e os gêneros orais, para então analisarmos os dados obtidos através do levantamento realizado. Inicialmente, observaremos as atividades de oralidade para, então, centrarmos nas práticas avaliativas.

## Concepções basilares: oralidade, ensino e avaliação

De acordo com Chacon (2021), a fala e a escrita são produtos linguísticos sob forma de enunciados, enquanto a oralidade trata das práticas discursivas que marcam a produção e a circulação dos enunciados; nessa ordem, são produzidos com base em determinada semiose, ou seja, o processo de significação acústico-auditiva regulada por práticas discursivas. Somada a essa visão, ressalta-se a importância de apontar que as modalidades de uso da língua não estão restritas a características exclusivas, uma vez que existem no *continuum* tipológico de gêneros textuais; afinal, os textos falados podem assemelhar-se a textos que em uma visão dicotômica estariam associados à língua escrita como, por exemplo, entrevistas e as exposições acadêmicas ou sermão religioso.

Em relação ao processo de ensino da oralidade, segundo a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, identificamos exemplos multimodais quanto às práticas de linguagem em torno do eixo, de acordo com trecho a seguir:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem

efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 78-79).

A BNCC apresenta importantes reflexões que possibilitam aos alunos adequarem-se corretamente às mais diferentes situações comunicativas no eixo da oralidade nas práticas escolares. A partir do fragmento exposto anteriormente, nota-se a possibilidade de um vasto campo de labor efetivamente no campo da oralidade com base na variedade de gêneros atuais.

Por isso, faz-se necessário uma abrangência nos assuntos que permeiam as diretrizes curriculares, sobretudo nos gêneros textuais nos livros de português, em especial do ensino médio, que trabalhem de maneira efetiva o ensino da oralidade e suas dimensões avaliativas.

O novo modelo começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022, é um modelo de aprendizagem focada na formação de cidadãos e no desenvolvimento de competências e habilidades, com disciplinas integradas em quatro áreas do conhecimento que possibilita que os alunos escolham itinerários formativos de acordo com áreas de seu interesse e projetos de vida e de carreira.

O Novo Ensino Médio propõe uma reforma matriz de referência curricular dos alunos do 1º, 2º e 3º ano dessa etapa escolar. A Lei n.º 13.415/2017, que institui as alterações, estabelece maior integração e flexibilidade curricular e a oferta de itinerários formativos. Trabalha-se, portanto, com cinco itinerários que a escola pode ofertar — entre eles, o de formação técnica e profissional — e os alunos escolherão qual cursar conforme as áreas de seu interesse e projetos de vida e de carreira.

Dessa forma, as disciplinas, em vez de serem avaliadas de maneira isolada, são integradas. O foco seria desenvolver a capacidade de aplicar os conhecimentos em diversos contextos. Além de modificações no modo de avaliação, isto é, enquanto o Enem é aplicado no último ano do Ensino Médio, o Enem Seriado, como já existe em algumas cidades brasileiras, será realizado nos três últimos anos do ensino básico.

No que se refere ao processo avaliativo, sabemos que a temática se constitui como um grande desafio para o professor, especialmente para os de LP; afinal, cabe a esse profissional analisar o desempenho do aluno conforme os eixos norteadores, a saber: leitura, análise linguística, produção textual, escrita e oralidade.

Na história da educação no Brasil, pelo menos três concepções de avaliação ganharam notoriedade. A primeira trata-se da visão tradicional de avaliação, que considerava a mensuração de habilidades cognitivas apenas no final de cada etapa da aprendizagem; o professor é visto como repassador de conteúdos e o aluno apenas recebe o conteúdo a ser ensinado. Luckesi (1998) ressalta a importância de a prática avaliativa diagnóstica ser adotada como condição para a aprendizagem efetiva do educando, integrando os indivíduos através do desenvolvimento de suas competências e habilidades, superando a avaliação tradicional no sentido de se adotar a avaliação formativa. Tal avaliação visa fornecer aos alunos um *feedback* de seus progressos, considerando avaliações feitas em diferentes momentos e instrumentos, sendo capaz de agir de forma contínua, na prática avaliativa, visando o desenvolvimento das aprendizagens.

De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa coloca-se no centro da ação de formação, proporcionando o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem; contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Hadji (2001) aponta:

[...] uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja a sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo (Hadji, 2001, p. 22).

Neste contexto, a sua função pode ser considerada um registro formativo, pois comunica ao professor os efeitos reais da intervenção pedagógica realizada para que, a partir disso, encontrem-se possibilidades de regulação de sua ação. Além de direcionar o aluno à percepção de uma autoavaliação, chamando-o para a tomada de consciência das dificuldades que encontra e poder tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros proporciona uma articulação mais assertiva e constante entre coleta de informações. Depresbiteris (2004, p. 67) define os objetivos da avaliação numa perspectiva formativa, numa perspectiva mais ampla, a avaliação formativa buscaria compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta.

Desta feita, faz-se necessária a implementação de práticas de reflexão na formação quanto ao ser professor para que, com base no conhecimento consciente, teorias que constituem o seu trabalho e direcionam o seu ato avaliativo. Tornando-se um instrumento de virtude nas mãos do professor.

Avaliar pode se constituir num exercício autoritário de poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. Logo, afirma Demo (2012, p. 1-2): “seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política”. Posto isto, os termos da avaliação e ensino, sob uma perspectiva classificatória, apresenta a conexão com a quantificação de resultados pedagógicos e com implicações de inclusão e exclusão social a partir do ambiente escolar que pode ser impulsionador de ascensão ou estagnação social.

Mesmo com todos os debates acalorados que envolve a temática da avaliação, que inclui a desproporção discursiva entre os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais que propõem uma abordagem qualitativa de avaliação e a quantificação do conhecimento através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ela é, sem dúvida, indissociável do ensino, pois não há escola sem processo avaliativo; como destaca Esteban (2004, p. 10): “avaliação é um mal necessário”.

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. Nesse mesmo sentido, Dolz e Schneuwly (1998) consideram ser necessário definir as características do oral a ser ensinado de forma clara, ou seja, descrever e explicar algumas dessas características. Os autores definem para a exposição oral: a situação comunicativa, a organização interna da exposição, bem como as características linguísticas como definidoras de um objeto ensinável.

É relevante destacar que a auto e a hétero avaliação permitem a tipificação da avaliação. A primeira trata do desenvolvimento que permite ao aluno, numa determinada situação de aprendizagem, desenvolver estratégias de análise e de interpretação das suas produções e da sua autonomia, ou seja, um processo consciente e refletido, potenciando a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem; a segunda concerne ao olhar avaliador de um indivíduo para outro(s) atribuindo-lhes uma classificação, seja ela quantitativa por notas ou qualitativa por meio de menções honrosas.

Baseada na perspectiva interacionista, Milanez (1992) ressalta que os critérios de avaliação dos textos orais devem ser diversificados, afinal devem contemplar diversos níveis de análise que ultrapassam a correção formal gramatical, incluindo dessa forma, os aspectos comunicativo-interacional e pressupostos da Linguística textual, da Sociolinguística e da Teoria da Comunicação. Todavia, tal comunicação, dentre outras coisas, depende dos conhecimentos sobre a língua, seu funcionamento, variação, registros e usos que se tem em mente que atuam nas interações comunicativas.

Nesse sentido, as atividades propostas podem se organizar em duas partes: I. Confronto entre escrita e oralidade (estudo das especificidades do texto oral; estudo das especificidades do texto escrito; identificação dos recursos do texto oral) II. Treinamento oral/escrito (retextualização da fala para a escrita e vice-versa; atividades orais formais; identificação dos recursos do texto escrito).

Ressalta-se a importância dos resultados obtidos durante o processo de avaliação em prol do cumprimento de orientar futuras decisões ao invés de servirem apenas para prestação de contas em cadernetas escolares, qualificando ou excluindo o aluno, pois o objetivo das aulas de língua

portuguesa deve ser o de ampliar a competência linguística dos alunos e não tolher o alunado. Se os desafios para avaliar o ensino-aprendizagem da oralidade é uma realidade em sala de aula, não seria diferente nos livros didáticos. É por isso que este trabalho se debruça sobre a temática.

## Percursos metodológicos

Na pesquisa qualitativa e documental, utiliza-se da interpretação para atingir o alvo (Gil, 2010). Nesse sentido, é objetivo desta pesquisa interpretar, investigar e analisar a coleção de livro didático tendo em vista a forma pela qual se apresenta o eixo da oralidade, considerando as atividades propostas e suas avaliações. Buscou-se investigar os procedimentos do LD, observando a presença ou não da concepção de oralidade apresentada em indicativos oficiais de ensino:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais (Brasil, 2011, p.78-79).

A partir disso, realizamos a identificação das atividades diversificadas que contemplassem a oralidade em livros didáticos de português (LDP) do Ensino Médio, *corpus* do estudo. A escolha por essa etapa da Educação Básica deu-se em função do desafio de contemplar o eixo da oralidade em um segmento que, normalmente, foca, por exemplo, na produção de textos escritos e não orais.

Realizamos, então, uma investigação no LDP de uma coleção. O critério de escolha foi, além de ser destinada ao Ensino Médio, ter sido aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A coleção intitula-se *Multiversos: Língua Portuguesa: Ensino Médio*, de Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda, 2020, da editora FTD. O volume: *Linguagens e suas Tecnologias* é organizado em seis Unidades. No início de cada uma, encontramos uma introdução que contextualiza o tema, além de apresentar as competências gerais e específicas e as habilidades de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvidas ao longo da Unidade.

A seguir, como resultados da análise, apresentamos o levantamento das propostas para o eixo de ensino da oralidade, além suas abordagens avaliativas da obra.

## A oralidade e sua avaliação nos livros didáticos de português

Para a análise, foram definidas algumas categorias a fim de delimitar as atividades destinadas ao ensino de oralidade: conversa com os colegas; oralização da escrita; reflexão sobre a língua falada; gêneros textuais orais. Consideramos, portanto, as atividades que priorizam conversas e discussões entre alunos e professores, leituras em voz alta, análise linguística, fenômenos típicos da oralidade e escuta e produção de textos orais.

A coleção “*Estações – Língua Portuguesa: rotas de atuação social*”, da Ática (2020), tem a proposta voltada ao cotidiano dos jovens alunos, visando abordar situações reais de fala como, por exemplo, a criação de um fórum em sala de aula, em que os alunos são direcionados à conscientização da importância da interação e do funcionamento social da língua. Como já mencionamos, a BNCC apresenta importantes reflexões que possibilitam aos alunos adequarem-se corretamente às mais diferentes situações comunicativas no eixo da oralidade nas práticas escolares

Pode-se perceber que o capítulo um tem como principal objetivo levar os estudantes a mobilizar práticas relacionadas aos campos de atuação da vida pessoal e da vida pública. Desse modo, o livro indica a realização de fórum com indicações no LD do professor de como pode ser organizada a atividade proposta.

**Figura 1. Fórum**

com representantes da área jurídica, do conselho tutelar, da vara da infância e da juventude, de agremiações, coletivos ou de movimentos juvenis, procurando entender melhor possíveis motivações e finalidades do direito atribuído ao grupo.

**BAGAGEM**

Um fórum de discussão é um gênero por meio do qual as pessoas discutem livremente temas polêmicos, geralmente buscando encontrar soluções para problemas específicos. Predomina o discurso argumentativo, produzido em linguagem mais formal. Um fórum é um meio de promover debates sobre um determinado assunto, para compartilhar ideias, práticas, experiências e estimular a integração entre pessoas, contribuindo para a criação coletiva de conhecimento e para a resolução de conflitos. O fórum de discussão é um gênero muito difundido em plataformas digitais, por ser um espaço de debate e permitir a interação a distância. Entretanto, é possível realizá-lo, também, de forma presencial.

**b) Para realizar o fórum de discussão presencial, sigam as orientações.**

**■ COMO FAZER**

**a) Preparando os conteúdos do fórum**

1. Releiam e debatam o direito do EJ com os integrantes do grupo, retomando o que vocês descobriram no aprofundamento realizado anteriormente. Seleccionem as informações que, na opinião de vocês, são essenciais para a turma compreender melhor o direito que coube ao grupo e elaborem argumentos que justifiquem a criação dele no EJ, destacando possíveis motivações e finalidades.
2. Localizem, na comunidade em que vivem, exemplos de comportamentos ou ações que atestem que esse direito foi colocado em prática e exemplos de comportamentos ou ações que atestem que ele foi infringido. Para enriquecer a pesquisa, colem depoimentos de jovens que protagonizaram alguma ação e de jovens que foram vítimas do desrespeito a esse direito.

**b) Organizando o fórum**

1. Estabeçam com o professor, que será o mediador do fórum, o tempo de exposição de cada grupo e o tempo de discussão pós-exposição.
2. Decidam quais integrantes do grupo vão expor os resultados da pesquisa, os argumentos e os exemplos.
3. Organizem a sala em um semicírculo, com os expositores à frente. Esse formato permite que o grupo se destaque quando for expor e, ao mesmo tempo, dá visibilidade aos participantes do fórum quando se expressarem no momento do debate.
4. Levantem a mão quando quiserem participar da discussão: esse é o sinal para o professor-mediador fazer sua inscrição. A participação no debate pode ser feita

Como mediador, é fundamental que você incentive o diálogo e garanta a participação de todos que queiram se engajar no debate. Além disso, você deve controlar o tempo de exposição de cada grupo e o tempo de debate pós-exposição, considerando o que foi acordado com a turma.

por meio de análise dos argumentos apresentados pelo grupo (você concorda com eles ou discorda deles? Por quê?), de questões para o grupo que fez a exposição, de solicitação de esclarecimentos, de relatos que se refram ao tema, etc.

**c) Realizando o fórum**

1. Exercitem a escuta atenta, respeitando o seu tempo e turno de fala.
2. Posicionem-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de opiniões dos colegas.
3. Empreguem a linguagem mais formal e considerem os elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura, etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade, expressão facial, contato visual com a plateia, etc.).
4. Usem estratégias linguísticas adequadas à solicitação de esclarecimentos, ao detalhamento, à abertura de discordância, etc.
5. Considerem as falas dos demais participantes do fórum e, se for o caso, reformulem seu posicionamento, com vistas ao entendimento e ao bem comum.
6. Elaborem uma conclusão como atividade de fechamento do fórum, considerando:
  - direitos previstos no Estatuto que são menos atendidos nas esferas nacional e local e possíveis medidas para atenuar o problema;
  - eventuais lacunas no Estatuto, isto é, temas que o EJ deveria abordar.

Para finalizar os trabalhos, como mediador, faça uma síntese do que foi apresentado, destacando os motivos de se realizar o fórum, e agradeça o empenho de todos.

**CAPÍTULO 1 23**

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 23).

O professor age como mediador, visando aprofundar o conteúdo lido em sala de aula; posteriormente, sugere-se ao docente que ressalte aspectos da oralidade como introdução às apresentações dos grupos, escuta atenta, respeito e hora de fala, colocação e linguagem adequada em contextualização, além de outras estratégias linguísticas a serem empregadas.

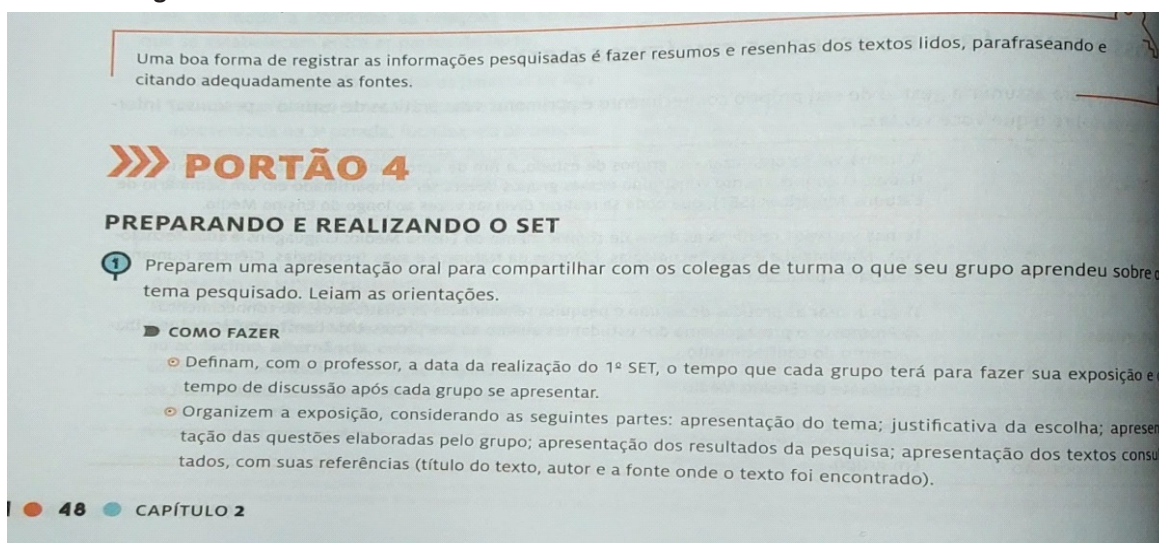
Apesar de não recomendar uma autoavaliação ou avaliação do mediador para tal exercício, no livro do aluno observamos a recomendação a atenção aos aspectos linguísticos no contexto fórum, com apontamentos como: “exercitem a escuta atenta, respeitando o seu tempo e turno de fala”; “posicionem-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de opiniões dos colegas”; “empreguem a linguagem mais formal e considerem os elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura, etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade, expressão facial, contato visual com a plateia, etc.)” (Barros *et al.*, 2020, p. 23).

Interessante destacar que os autores chamam a atenção dos alunos para desenvolvimento das habilidades de argumentação. Ao solicitar a defesa do pensamento por meio da oralidade, é possível notar, enfatizado nas orientações, a contextualização da língua para um contexto mais formal, com elementos relacionados à fala, tais como: modulação da voz, entonação, ritmo, altura, além da postura, expressão, contato visual com a plateia, bem como o exercício da escuta atenta, o respeito de turno no ato da fala. Isso permite uma maior compreensão dos fatos linguísticos, de

modo que consigam transitar pelo gênero textual trabalhado. Retomamos Marcuschi (2001), o qual menciona duas dimensões: a física e a discursiva; sendo a primeira a que se revela por aspectos 'externos' como tom de voz, corpo, gesto, ritmo de fala, disposição de lugares e sinestésicos, além do vocabulário e estrutura sintática.

Somamos, ainda, outro exemplo de trabalho com a oralidade no capítulo cujo foco é direcionado às práticas de pesquisa. A proposta é separar grupos para organizar um seminário de estudos temáticos. Há orientações sobre apropriação dos modos de organização nos níveis discursivo, estrutural e linguístico, a fim do reconhecimento dos padrões. Podemos observar os exemplos encontrados.

Figura 2. Set

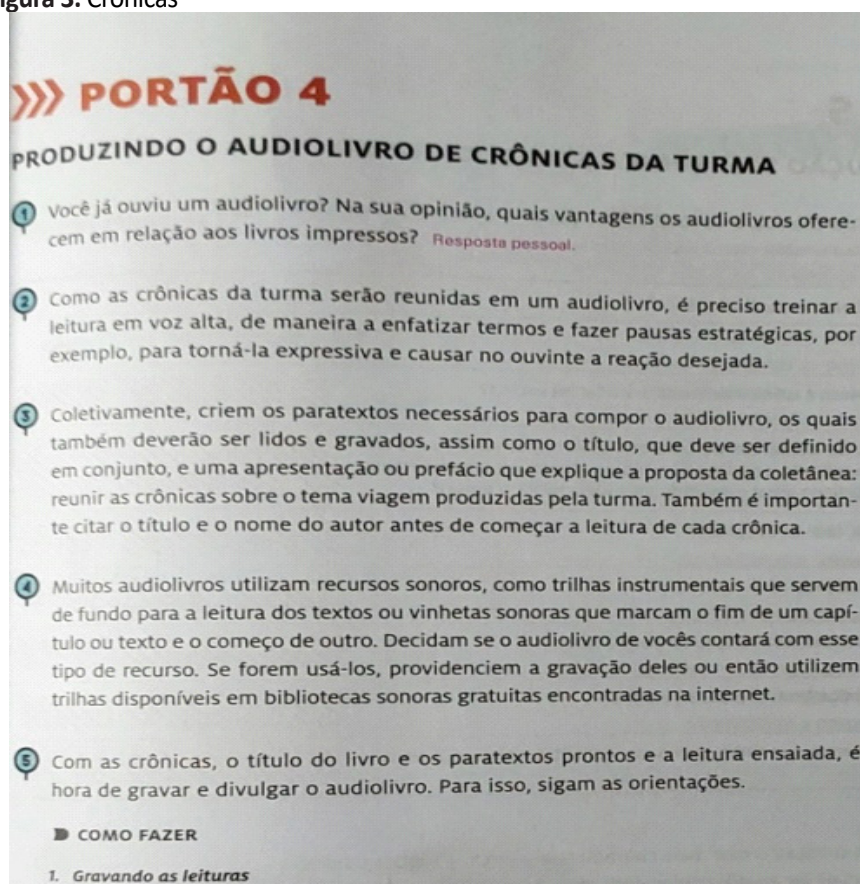


Fonte: Barros *et al.* (2020, p.48).

Nesse exemplo, encontramos as diretrizes que demonstram clareza e objetividade para alcançar a proposta suscitada para a discussão e apresentação em grupo, contribuindo para os alunos entenderem como funciona a sua dinâmica. Perguntas estratégicas são lançadas para a realização da reflexão para mobilizar experiências prévias dos alunos e ressaltar a necessidade de adequação de elementos relacionados à fala. Outra orientação dada pelos autores, refere-se à edição do professor, em que o docente deve trabalhar os operadores linguísticos, considerando os contextos formais e informais.

A proposta do material em análise caracteriza-se como um avanço na reflexão sobre o seminário, ainda que algumas questões sejam susceptíveis de discussão. Entendemos que a proposta é holística, porém com ausência de direcionamento ao professor quanto à avaliação.

Sob o mesmo ponto de vista, observamos a atividade no capítulo oito, p.51, que trata da produção do *audiobook* com base nos estudos dos gêneros literários realizados ao longo do capítulo. O LD conduz os alunos à produção escrita autoral do gênero crônica, produzida em *audiobook*. Conforme a imagem subsequente:

**Figura 3. Crônicas**

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.49).

Nesse contexto, os recursos estilísticos com os quais se utilizam palavras e expressões associadas às diferentes sensações percebidas pelo corpo humano, como audição, entonação de voz, pausas, dentre outros, são destaques para a produção do conhecimento, proporcionando uma melhor análise e reflexão sobre questões prosódicas.

A respeito das práticas avaliativas, em geral, os autores demonstram indicativos de autoavaliação, mas não direcionadas à oralidade. O foco está na produção da crônica. A avaliação da oralidade nas aulas de língua materna deve apresentar 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. Como mencionado neste texto, Dolz & Schneuwly (1998) consideram ser necessário definir as características do oral a ser ensinado de forma clara, ou seja, descrever e explicar algumas dessas características, os autores definem, para a exposição oral.

Neste contexto, acreditamos que as percepções, os parâmetros que compõem o eixo oral são fundamentais para a elaboração das atividades pedagógicas que, no que lhe concerne, devem estar próximas das expectativas linguísticas dos reais falantes da língua. Ainda assim, encontramos superficialmente a presença da heteroavaliação, pois ao indicar algumas perguntas para os demais alunos realizarem uma avaliação do desempenho uns dos outros quanto ao planejamento do *audiobook*. Como podemos ver a seguir:



Figura 4. Audiobook

**PORTÃO 6** NÃO EScreva NESTE LIVRO.

**AVALIANDO OS RESULTADOS**

1 Copie e preencha o quadro a seguir no caderno para avaliar os resultados do SET.

**Crítérios de avaliação – SET**

ITENS AVALIADOS	SIM	+	NÃO
1 A participação no SET permitiu aprofundar os conhecimentos sobre o tema discutido?	/	/	/
2 A discussão foi suficiente para que os grupos conseguissem elaborar boas questões para o banco de questões da turma?	/	/	/
3 Na apresentação foram utilizados recursos linguísticos a fim de favorecer a compreensão por parte dos ouvintes e marcar o posicionamento do grupo em relação aquilo que foi dito?	/	/	/
4 Na apresentação foram utilizadas ferramentas de apoio a fim de tornar a exposição mais atraente, dinâmica e esclarecedora?	/	/	/
5 Na elaboração das questões para compor o banco de questões, vocês utilizaram os recursos linguísticos e semióticos discutidos ao longo da seção <b>Viagem</b> ?	/	/	/

2 Explique para os colegas e o professor como as atividades realizadas ao longo do capítulo podem ajudá-lo na sua rotina como estudante.

Incentive os estudantes a explicar como os procedimentos realizados podem ajudá-los a se inserirem de forma mais efetiva nas práticas do mundo acadêmico. A expectativa é que eles, de modo geral, se sintam mais bem preparados para os desafios dos estudos e da pesquisa.

3 Você se sente mais bem preparado para participar das práticas do campo de estudos e pesquisa?

Resposta pessoal.

Fonte: BARROS et al.(2020, p.50).

A atividade corrobora, então, para uma avaliação formativa e pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento, sendo importante que a avaliação aconteça desde a produção inicial. Faz, portanto, com que o processo de reflexão e internalização, através dos recursos do uso da língua, ocorra nas atividades designadas, tais como: o entendimento da “escuta ativa”, como caminho para promover e aperfeiçoar a oralidade, por meio dos gêneros textuais, conversas, por meio de gravações, analisadas de maneira crítica, servindo como recurso dinâmico no exercício do ensino aprendizagem (Sousa, 2006). Vemos ainda:

Figura 5. Livro

2 Ao escutar as crônicas dos colegas, o que mais chamou sua atenção? Alguma delas apresentou algum diferencial? De qual(is) delas você mais gostou? Por quê? Discuta com a turma.

3 Pensando no processo de planejamento, produção e divulgação do audiobook, você faria algo diferente? O quê? Justifique.

4 A experiência despertou seu interesse em escrever outras crônicas ou produzir outros audiobooks? Compartilhe suas impressões com a turma.

Fonte: Barros et al. (2020, p.178).

Essas expressões dispostas no LD estão na mesma direção da concepção de Cros e Vilá (2003) ao afirmarem que tais formatos são formas de internalização advindas das experiências relacionadas ao uso da língua. Decerto, as propostas são importantes no que tange o processo avaliativo; no entanto, há algumas lacunas, pois, na maioria das atividades, o LD delimita a avaliação aos aspectos da produção escrita e da produção/edição do *livro book*, não mencionando, assim, critérios avaliativos específicos da oralidade.

Acreditamos que tais propostas poderiam ser mais bem direcionadas ao eixo da oralidade,

abordando dados importantes a serem descritos, critérios para que a avaliação do eixo para que pudesse ser ampliado. Nesse sentido, as atividades propostas poderiam realizar um confronto entre escrita e oralidade (estudo das especificidades do texto oral; estudo das especificidades do texto escrito; identificação dos recursos do texto oral) e práticas de produções na interface fala/escrita (retextualização da fala para a escrita e vice-versa; atividades orais formais; identificação dos recursos do texto escrito).

Conforme descrevemos anteriormente na perspectiva interacionista, os critérios de avaliação dos textos orais devem ser diversificados; afinal devem contemplar diversos níveis de análise que ultrapassam a correção formal gramatical, incluindo, dessa forma, o aspecto comunicativo-interacional. Assim, evolui-se para a constante interação teórica e prática entre os eixos de maneira equivalente, respeitando as especificidades. Destaca-se que a avaliação em Língua Portuguesa deve se dar em um processo contínuo. A avaliação, como instrumento de verificação da aprendizagem dos estudantes, é vista não apenas como uma etapa fundamental do ensino-aprendizagem, mas também legitimação e para as escolhas teóricas realizadas pelo professor e pelo material. Consideram também as diferentes dimensões de atuação dos estudantes, de modo que possam avaliar seu aprendizado e identificar as suas dificuldades e os aspectos que precisam ser mais trabalhados.

Por esse motivo, retomamos primeiro, a menção da necessidade da reflexão nos três parâmetros graduais do uso da língua com base no quadro elaborado por Marcuschi (2008). Tais aspectos são extralinguísticos e indissociáveis, o que permite funcionar uma melhor análise contextual, visto que, tal conjunto constrói a significação, são eles: o grau de publicidade (número de participantes na produção e recepção do texto); grau de intimidade dos participantes (conhecimentos partilhados entre si); grau de proximidade física interações de síncronas ou assíncronas); grau de cooperação (monológico ou dialógico); grau de espontaneidade (preparação prévia ou improvisada) e fixação temática (tema espontâneo ou planejado) somam-se aos aspectos paralinguísticos. E, segundo, tomando como base o quadro a seguir, com uma simples ficha para a avaliação da oralidade, refletirmos de forma prática algumas orientações avaliativas:

**Tabela 1.** Ficha avaliativa

Nome do aluno	Apreende informação em linguagem adequada?	Produz frases claras?	Usa entonação e pausa adequada?	Encadear as ideias com facilidade?	Considerações Gerais

**Fonte:** adaptado de Abreu-Tardelli; Voltero (2019, p.30).

A Tabela anterior propõe parâmetros de adequação e contextualização para a criação de *audiobook*, facilitando uma avaliação por parte do professor, que pode usar indicadores que representam o nível de apresentação do aluno (excelente, bom, necessita de maior desenvolvimento).

Na coluna de observações, o professor deixa registradas as dificuldades, segundo a sua percepção sobre o que seu aluno possa ter apresentado, os quais lhe permitirão decidir melhor sobre o tipo de intervenção ou reforço que deve fazer para com o seu aluno.

Por fim, a sistematização desse eixo de ensino através dos livros didáticos mostra-se fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois, como ressaltamos, o LD auxilia o professor permitindo uma diretriz norteadora para o processo avaliativo, para uma posterior transformação de saberes, construído de forma mais abrangente e complexo diante do fenômeno da linguagem.

## Considerações finais

Os documentos que norteiam o ensino de Língua abrangem a compreensão de que a oralidade é um objeto a ser ensinado e aprendido. No Brasil, o LD configura-se como um dos

principais recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC). Foi por isso que buscamos, nessa pesquisa, analisar como livros didáticos do novo ensino médio abordam o eixo da oralidade e a sua relação com as práticas avaliativas.

O trabalho com a oralidade, muitas vezes, é contemplado de modo tímido nos Livros Didáticos de Português no Brasil. Certamente isso acontece em função de haver exames focados na aprendizagem da escrita. Isso levaria muitos professores a colocarem o trabalho com a língua falada em segundo plano. Contudo, conforme a análise realizada, verificamos que as coleções abordam a oralidade, o que demonstra algum progresso na realidade histórica. Nos blocos, por exemplo, destinados às atividades da literatura e à análise linguística com atividades de oralização, conseguimos perceber a apresentação dos conteúdos que poderiam favorecer mais o processo de reflexão sobre a interação entre os indivíduos.

Pode-se afirmar, então, que a coleção conduz a reflexões sobre a fala e a escrita, as variedades linguísticas e os gêneros orais. Entretanto, apontam uma análise sob aspectos superficiais. De um modo geral, pode-se afirmar que algumas habilidades do eixo da oralidade, importantes para o desenvolvimento do aluno, eram pouco abordadas nos livros didáticos, além de identificarmos capacidade reducionista de um trabalho efetivo com gêneros textuais orais. Por vezes, a oralidade é tratada como um meio para a produção escrita, com algumas poucas exceções, com breves reflexões.

Em relação à avaliação, aponta-se que a coleção analisada demonstra as delimitações da compreensão das editoras do material como apoio didático do professor e revelam uma visão em que o processo avaliativo do eixo é pouco abrangente. A dimensão avaliativa da oralidade, logo, aponta para poucos ou nenhum critério para práticas de autoavaliação e/ou heteroavaliação direcionadas específicas à oralidade. Nota-se que as avaliações que visam ao eixo da oralidade, ainda ocupam um papel secundário. Sem avaliação aprofundada, o aluno não consegue obter o devido aprimoramento das características comunicativas do eixo e os professores não conseguem regular a aprendizagem.

Por fim, ressalta-se a necessidade de mais estudos dessa natureza, além reforçarmos o argumento de que a escola precisa de materiais que disponibilizem estratégias que contemplem à oralidade como foco final e não como meio de produção com finalidade escrita, subjugando sua potencialidade, de maneira que o eixo seja considerado uma prática efetiva de linguagem em prol construção de novos conhecimentos.

## Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; VOLTERO, Kelli Mileni. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 13-42, 2019. DOI: 10.5433/1519-5392.2019v19n1p13. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37031>. Acesso em: 11 nov. 2022

BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.

BARROS, Fernanda Pinheiro *et al.* **Estações - Língua Portuguesa**: rotas de atuação social. São Paulo: Ática, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. — Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/SEF, 2014.

CHACON, Lourenço. A relação fala/escrita em dados não convencionais de escrita infantil. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, 2021, p. 01-17.

CROS, A; Vila. Os usos formais da língua oral e o seu ensino. *In*: LOMAS, Carlos (org.). **O valor das palavras**. Porto-Portugal: ASA, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

Recebido em 25 de julho de 2023  
Aceito em 15 de setembro de 2023