

# PROCESSO AVALIATIVO DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO NOVO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

Midian Rebeca Justino de Araújo<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa analisa o processo avaliativo dos livros didáticos da educação básica no ensino médio, abordando o eixo da oralidade. O trabalho é resultante, portanto, da reflexão sobre como os livros didáticos encaminham o processo avaliativo do ensino da oralidade em língua portuguesa e como todos esses aspectos podem ser relacionados ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, pois entendemos que os livros didáticos favorecem o ensino da oralidade, diversificando seus gêneros textuais, em consonância com novas experiências educacionais. Para subsidiar essa pesquisa, cuja metodologia é de caráter qualitativo e documental, utilizaram-se autores como Marcuschi (2000), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros. Dessa forma, foram definidas algumas categorias a fim de delimitar as atividades destinadas ao ensino de oralidade. São atividades de reflexão sobre a língua falada; oralização da escrita e debates/discussão. No primeiro elemento, consideramos as atividades que priorizam conversas e discussões entre alunos e professores, que conduzem à análise de atividades que reflitam sobre os fenômenos típicos da oralidade e suas variações. No último item, consideramos as atividades que estimulem a produção dos gêneros orais e de retextualização dentro dos mais variados contextos sociais, além de aspectos congruentes à sinestesia e às práticas discursivas.

As coleções, “Língua portuguesa: ensino médio” de Maria Tereza Rangel Arruda Campos; Lucas Kiyoharu Sanches Oda. ed- São Paulo: FTD (2020); além do livro “Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social”. São Paulo: Ática (2020) da Fernanda Pinheiro Barros et al. Conduzem a reflexões sobre a fala e a escrita, as variedades linguísticas e os gêneros orais significativos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, tendo em vista a língua como o produto das relações sociais. Essas competências e habilidades propostas nos livros didáticos não são suficientes para

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso — TCC, ministrada pelo Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, sob orientação do Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna. E-mail: [ewerton.luna@ufrpe.br](mailto:ewerton.luna@ufrpe.br)

<sup>2</sup> Graduanda em Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela UFRPE.SEDE, E-mail: [midianrebeca.mr@gmail.com](mailto:midianrebeca.mr@gmail.com)

uma estratégia efetiva, apresentando estratégias pedagógicas distantes da realidade dos alunos. O processo de ensino e de aprendizagem da oralidade relacionados ao livro didático exige que tanto professores, quanto os alunos, assumam uma nova postura, muito mais ativa e autônoma na compreensão diante do seu objeto de estudo, a língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa; Oralidade; Livro Didático; Processo avaliativo.

**RESUMEN:** Esta investigación analiza el proceso de evaluación de los libros de texto de la educación básica en la escuela secundaria, abordando el eje de la oralidad. El trabajo es resultado, por lo tanto, de la reflexión sobre cómo los libros de texto orientan el proceso de evaluación de la enseñanza de la oralidad en lengua portuguesa y cómo todos os estos aspectos pueden relacionarse con el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, pues entendemos que los libros de texto favorecen la enseñanza de la oralidad, diversificando sus géneros textuales, en consonancia con las nuevas experiencias educativas. Para apoyar esta investigación, cuya metodología es cualitativa y documental, recurrimos a autores como Marcuschi (2000), Dolz y Schneuwly (2004), entre otros. Así, se definieron algunas categorías para delimitar las actividades dirigidas a la enseñanza de la oralidad. Ellas son actividades de reflexión sobre la lengua hablada; oralidad de la escritura y debates/discusión. En el primer ítem, consideramos las actividades que priorizan las conversaciones y discusiones entre alumnos y profesores, lo que lleva al análisis de las actividades de reflexión sobre los fenómenos típicos de la oralidad y sus variaciones. En el último ítem, consideramos las actividades que estimulan la producción de géneros orales y la retextualización dentro de los más variados contextos sociales, además de aspectos congruentes a la sinestesia y a las prácticas discursivas.

Las colecciones, “Língua portuguesa: ensino médio” de Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda. ed- São Paulo: FTD (2020) ; además del libro “Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social”. São Paulo: Ática (2020) de Fernanda Pinheiro Barros et al. Conducen a reflexiones sobre el habla y la escritura, las variedades lingüísticas y los géneros orales significativos para el desarrollo de las competencias lingüísticas, en vista de la lengua como producto de las relaciones sociales. Estas competencias y habilidades propuestas en los libros de texto no son suficientes para una estrategia eficaz, presentando así estrategias pedagógicas alejadas de la realidad de

los alumnos. De esta forma, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la oralidad relacionado con la LD requiere que tanto profesores como alumnos asuman una nueva postura, mucho más activa y autónoma en la comprensión ante su objeto de estudio, la lengua portuguesa.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la Lengua Portuguesa; Oralidad; Libro de Texto; Proceso de Evaluación.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendemos que a concepção de língua a língua, sob a perspectiva da concepção sócio-interacionista da linguagem contribui para o reconhecimento de que a língua é imanente e transcendente, além de sistemática, ela constrói-se com símbolos convencionais de natureza sociocognitiva, histórica e situacional, se manifesta em textos orais e escritos, estabilizados em gêneros textuais, permite a variabilidade de interpretação que promove a interação humana e suas variações, como características inerentes à própria língua com mudanças diacrônicas; variações em uma mesma época, do ponto de vista sincrônico (geográficas e sociais) e registros do ponto de vista do falante em relação à situação comunicativa (suas variações informais até a mais formal de seu uso).

Para Marcuschi (2008), o processo de fala e escrita fazem parte da comunicação, ambas compartilham do mesmo propósito dialogal, não devendo existir hierarquização entre elas. No entanto, cada uma possui suas especificidades que precisam ser compreendidas para um melhor aproveitamento. Quanto à concepção da escrita, essa no que lhe concerne é comumente reduzida à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto. A dialogicidade constitui-se numa relação “ideal”, logo Marcuschi (2008) frisa que “as diferenças entre fala e escrita se dão num contínuo tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

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. São realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter particularidades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Portanto, não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação

sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas (MARCUSCHI, 2008:191).

A partir disso, destacamos os aspectos comunicativos e especificidades a serem identificadas. O texto falado, no que lhe concerne, aflora no próprio momento de interação, ou seja, ele ocorre de forma simultânea aos interlocutores, uma prática inerente ao indivíduo no processo de coautoria, refletido na materialidade linguística. Logo, a partir das identificações básicas, o aluno será capaz de (se e quando necessário), utilizar adequadamente os recursos próprios de cada modalidade para o propósito comunicativo cabível e, a partir disso, estabelecer os parâmetros de apreciação.

No tocante ao processo avaliativo da oralidade doravante "PADO" no ensino de língua portuguesa daqui por diante "LP", tendo em consideração os estudos recentes sobre o uso de textos orais e reformulação do novo ensino médio, perguntamo-nos: como o PADO, está sendo contemplado nos livros didáticos de LP? Logo, 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.

Partindo dessas reflexões, damos início à análise dos LD, sendo esses um dos recursos impressos mais utilizados em sala de aula, com o objetivo de analisar os tipos de abordagens avaliativas englobam no 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, “Língua portuguesa: ensino médio” de Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda. ed- São Paulo: FTD (2020); além do livro “Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social”. São Paulo: Ática (2020) da estudiosa 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. Destaca-se, portanto, que, neste primeiro momento, observaremos as atividades de oralidade para, em momento posterior, centrar-se nas práticas avaliativas.

Quanto ao PA, nota-se uma diversidade de aprendizagens, em que as dificuldades dos alunos possam ser identificadas amiúde durante, e não após, o processo de ensino e de aprendizagem.

Ocasionalmente o professor não dispõe de instrumentos avaliativos predispostos em sua formação e, por vezes, não encontra nos LD instrumentos suficientes para articular com efetividade a avaliação no processo de ensino e aprendizagem com os alunos.

Sobretudo no que tange à avaliação no eixo da oralidade ou sequer é realizada para que, possa gerar uma reflexão de interação articuladamente com a realidade atual dos alunos, distanciando-se dos meios avaliativos engessados e/ou improvisados, que causam um forte impacto sobre a percurso escolar dos alunos. Espera-se, portanto, uma reflexão sobre as propostas para o eixo da oralidade no processo avaliativo no LD.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Falar é uma propensão natural dos indivíduos e socialmente o homem aprende formas de usar a língua nos meios comunicativo factual, uma estrutura múltipla para hominização e humanização.

Afinal, as línguas aquiescem a comunicação entre os indivíduos, caracterizando suas formas mais primitivas de socialização, contribuindo para as mais diversas análises sociais por meio de sua organização e sistematização ao longo de civilizações.

Compreende-se que o LD é um valioso instrumento de ensino para contribuir para a formação dos estudantes em sua língua materna. Porém, quando o abordam, contêm poucas possibilidades de trabalhos com textos orais, alguns trazem a oralização e não a oralidade em sua essência para uma abordagem específica em sala de aula, observa-se que muitos desses materiais apresentam um labor insuficiente ao tratar 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 à 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.

Diante disso, recursos didáticos possuem grande contribuição no processo avaliativo e ensino-aprendizagem, sobretudo, no que tange aos livros didáticos; muito embora não seja o único recurso, ainda é o mais utilizado pelos professores da educação básica como direito, salvo por lei. Em geral, a coleção dos LD escolhidos traz as bases teóricas, porém nas atividades e exercícios propostos didáticas demonstra poucas orientações ao que tange o eixo da oralidade.

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 feita, 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 será realizado nos três últimos anos do ensino básico.

## **2.1 A Importância do estudo da oralidade nas escolas**

Antes, destacamos a importância de se trabalhar a oralidade em sala de aula, fato esse inquestionável. No entanto, é de senso comum a percepção da presença de algumas

hesitações quanto ao eixo da oralidade no processo de ensino-aprendizagem e de forma que os instrumentos de apoio auxiliam o professor nessa tarefa em sala.

Isso posto, Travaglia (2000), por exemplo, defende a concepção de linguagem ao ensino de língua portuguesa, por meio dos sujeitos do discurso. Essa interrelação hoje é fartamente encontrada no ensino básico. Tal processo de interação seria o mais adotado em sala de aula na atualidade, porém ainda há uma adoção do método tradicional aplicado por alguns para decorar regras. A reflexão, portanto, trabalha de forma consciente a variação linguística e permite um desenvolvimento mais amplo na competência comunicativa.

Primeiro, é consensual que não se deve sob nenhuma hipótese extinguir a norma padrão, o que se defende é uma ampla abordagem que instigue o senso crítico do aluno para não apenas dominar essa norma, mas ampliar seus conhecimentos de forma contextualizada e dentro da realidade prática do cotidiano espera-se o domínio dessa, como as demais variedades.

Segundo, destaca-se a habilidade comunicativa bem como a capacidade linguística e textual dos falantes da LP para ser desenvolvida a capacidade de adequação nos diversos contextos aos quais está inserido, lidando com a realidade e contextos formais dos alunos, sem juízo de valor, desde sua concepção até as mais variadas modificações textuais.

A importância do ensino se dá através da interação e funcionamento social, lugar esse, onde deve ser proposto atividades que permitam o aluno a capacidade de desenvolver as habilidades de argumentação, a compreensão dos fatos linguísticos para descrever ou falar de modo que consigam transitar por textos orais e escritos e possam manejar de maneira satisfatória as funções da língua.

Portanto, cabe aos profissionais de LP a ampliação do conhecimento de tais variedades em sala de aula para os alunos obterem o contato com a diversidade linguística de sua língua materna. Como ressalta Bagno (2006):

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas à educação e à cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão. O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão. (BAGNO, 2006, p.18-19).

Nota-se que nos estudos voltados à temática da oralidade em comparativa com textos escritos no Brasil demonstra certa desvantagem, carecendo de uma maior concentração de esforços visando uma ampla disseminação do gênero.

O que se percebe é uma manobra enraizada que advém das práticas sociais e permeia o ambiente escolar que empurra o ensino da oralidade para segundo plano e o torna dependente da escrita, provocando então a sua abolição educacional e pedagógica, impedindo o seu estudo e pesquisa por professores e alunos. Desse modo, propomos uma atenção mais abrangente quanto à reflexão quanto ao eixo da oralidade sobre a didática e avaliação da linguagem e como fundamento da educação e transformação dos indivíduos e da sociedade.

A oralidade que está presente na vida cotidiana dos alunos, caberia à escola incentivar e realizar novas descobertas acerca dessa prática, permitindo ampliação de novos contextos que ainda não foram explorados pelos indivíduos.

Nesse sentido, a escola pode contribuir ao ensinar certos usos, tais como: formais e públicos da oralidade, auxiliando os jovens a compreender que diferentes situações exigem uma complexidade ou menor inspeção da fala. Entretanto, o que se percebe é que nos LD o eixo da oralidade aparece quase sempre subordinado à escrita. Desse modo, em muitos casos, o eixo é apenas um meio para a aprendizagem, quase como um suporte à leitura.

Para Dolz e Schneuwly (2004) os recursos próprios da oralidade são mobilizados e apontam para o processo de oralização do material escrito, para eles treinar a fala envolve aspectos relacionados à altura da voz, a velocidade, ao gerenciamento de pausas nas apresentações. Nesse sentido, Leal, Brandão e Lima (2011) afirmam que a oralização dos textos escritos situa-se na confluência entre a oralidade e a leitura; para as autoras, há uma proeminência das habilidades de comunicação oral, envolvendo aspectos variados que vão desde a monitoração da fala (momentos de fala e escuta) até como se compõe gêneros complexos, assim destacam:

O que se busca, portanto, é a estimulação a expressões orais por parte dos aprendizes favorecendo-se o desenvolvimento de capacidades de uso da língua para atender a diferentes finalidades, consideramos que certos conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos por meio de um trabalho mais

sistemático de reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento e avaliação de textos orais (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2011, p. 7).

Conforme os autores, a complexidade das ações envolvem o desenvolvimento da oralidade e suas dimensões, para uma tomada de consciência no que se refere à importância da voz, do olhar, da atitude corporal, dentre outros aspectos, em função de um determinado gênero ou evento comunicativo.

Nessa visita, autores como Marcuschi e Dionísio (2007) a oralização de textos escritos não deve ser considerada uma dimensão da oralidade, pois não constituem originalmente como processo oral, já existindo uma atividade primária de natureza escrita.

A concepção sociointeracionista de linguagem, entende que a língua como produto social, fundamental para a formação de um indivíduo em diversos contextos comunicativos, consciente de sua responsabilidade política e social, fluindo de uma interação humana. Pressupõe, então, uma progressão em espiral do conhecimento, a ênfase da avaliação sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Essa avaliação, pode-se atentar para as camadas do folhado textual de que fala Bronckart (1999):

1) infraestrutura geral do texto, Onde se verificam os tipos de discurso e suas articulações, e a organização do conteúdo temático, através da qual, pode-se caracterizar o gênero ao qual pertence o texto;

2) mecanismos de textualização. Nessa camada verifica-se a progressão do conteúdo temático, levando-se em conta as organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

3) e os mecanismos enunciativos, analisando-se as coerências pragmáticas do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e avaliações do conteúdo temático.

Para mais, cada representação oral tem uma autoria coletiva, pois muitas vezes seu significado e adesão dependem da aprovação ou não de um público e não apenas de quem propõe o discurso, além de outras características, o teor cultural de uma comunidade falante, o passado de uma comunidade é atualizado, surgindo daí novas possibilidades de releitura, contextualização com a realidade atual quando verbalizada, formando, fundamentos para construção atual da identidade de tal comunidade.

## **2.2 Oralidade e Escrita**

Os eixos da oralidade e da escrita abordados por Lourenço Chacon (2021) expressa que 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 e gráfica-visual, regulada por práticas discursivas.

Neste contexto, é importante esclarecer em sala de aula o conceito de escrita e fala sob forma de enunciados viabiliza a comunicação entre os indivíduos a fim de que os alunos compreendam o conjunto de regras básicas de comunicação que devem ser respeitadas por todos.

Sabemos que o processo prático da oralidade no processo comunicativo envolve o princípio do “ouvir”, capacidade essa que deve ser trabalhada em sala para haver um ambiente adequado para o exercício do eixo aplicado. Cabe ao professor conduzir durante o ano letivo o desenvolvimento das competências linguísticas para a aprendizagem para o aluno do ensino médio consiga entender e dominar as especificidades linguísticas, obtendo a consciência de sua organização e sistematização nos mais discrepantes contextos interativos.

De acordo com Sousa (2006) as atividades designadas de “escuta ativa”, como caminho para promover e aperfeiçoar a oralidade, por meio dos gêneros textuais, como entrevistas, debates, depoimentos e conversas espontâneas do cotidiano, por meio de áudio, vídeos ou gravações afins, analisadas de maneira crítica, servem de recurso dinâmico no exercício do ensino aprendizagem. Essas expressões concordam com a concepção de Cros e Vilá (2003), pois afirmam que tais formatos são formas de assimilação natural da concepção que adquirimos advém dessas experiências relacionadas ao uso da língua.

Por fim, as atividades que promovem o uso formal da língua oral e expõem temas previamente estudados e obedecem à estrutura própria, uma vez que não se utilizam de apoio escrito na sua preparação para o trabalho específico do eixo em sala de aula. Pois, segundo Marcuschi (2008) as escolas devem ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise da oralidade com a escrita, além do uso da língua em textos contextualizados, multimodais e intertextualizados, rompendo com o ensino de unidade isolado. Dessa

forma, essas considerações ressaltam a importância das relações entre fala e escrita e o uso constante de suas variações como modalidades de uso não dicotômicas.

### **2.3. Avaliação na língua portuguesa no eixo da Oralidade**

Sabemos que critérios avaliativos, hoje, constituem-se um grande desafio para o professor, especialmente para os de LP, afinal, cabe a esse profissional que analise 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) resalta a importância da 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.

Nessa condição, os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações da tarefa explicitadas pelo aluno e às estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” do aluno constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e a comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada.

A proposta do Estudioso Desprebiteris (2004) cita outras concepções; a de erro e de fracasso escolar para a construção de uma ação pedagógica centrada no aluno e na potencialização da aprendizagem. Logo, a escola cumpria a sua função social.

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”. Tal predicado possibilita a medição, classificação e redirecionamento do aluno por meio da ótica do conciso profissional da educação.

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 & 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.

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. Em vista disso, Marcuschi (2001) 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, relacionados ao movimento do corpo humano, e por fim aspectos linguísticos, tais como marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, hesitações, digressões dentre outros. Já a segunda revela-se em vocabulário e estrutura sintática. Sendo um dos requisitos fundamentais da avaliação da oralidade refere-se à variação dialetal e de registros, é um dos aspectos mais abordados com relação ao ensino da oralidade em sala de aula.

Com base nisso, podemos indicar a reflexão nos três parâmetros graduais do uso da língua com base no quadro elaborado por Marcuschi. 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.

Essas são características que permitem uma ampliação na reflexão e possíveis parâmetros para realização da avaliação da oralidade. A partir disso, o aluno deve conseguir perceber e relacionar como aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuam concomitantemente na construção das significações.

É relevante destacar dentre os critérios amplamente conhecido então "auto e hetero avaliação" ambas 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.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82): “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”. O procedimento de uma sequência didática 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, logo após é iniciada a produção textual e sistematização dos conhecimentos. Posto isto, a construção modular de uma sequência didática favorece uma avaliação formativa, porque requer do professor um acompanhamento contínuo e crítico da aprendizagem de seus alunos. A avaliação formativa pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento, sendo importante que a avaliação aconteça desde a produção inicial.

“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).

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, o aspecto comunicativo-interacional e pressupostos da Linguística textual, da Sociolinguística e da Teoria da Comunicação. Todavia, tal comunicação, dentre outras coisas, dependem 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).

Como podemos percebermos os autores realizam um direcionamento para a constante interação teórica e prática entre a os eixos de maneira equivalente, respeitando as especificidades; no texto escrito, na identificação dos recursos do texto oral, no treinamento da retextualização da fala para a escrita e vice-versa; atividades orais formais com a identificação dos recursos do texto escrito.

Nesse sentido, é importante que os resultados obtidos durante o processo de avaliação cumpram o objetivo 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, que é dotado de competência linguística antes de entrar na escola, afinal, antes de tudo são usuários de sua língua materna.

### **3. METODOLOGIA**

Essa pesquisa, apresentada como qualitativa e documental, dispõe-se a refletir como os livros didáticos concebem o ensino e a avaliação no eixo da oralidade.

Na pesquisa qualitativa utiliza-se da interpretação para atingir o alvo. Nesse sentido, é objetivo desta pesquisa interpretar, investigar e analisar duas coleções de LD selecionadas tendo em vista a forma pela qual se apresenta o eixo da oralidade. Considerando a abordagem do eixo (MARCUSCHI, 2008) utilizamos princípios da linguística da enunciação, buscando dessa forma fazer associações de suas heranças por meio de seus avanços e contribuições do mesmo modo os procedimentos dos LD validam a concepção de oralidade apresentada em indicativos oficiais de ensino, que circunscrevem:

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 que indicassem a produção de texto oral: oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula;

escuta atenta, características da conversação espontânea, aspectos paralinguísticos no ato da fala; contagem de histórias e Relato oral/Registro formal e informal.

O objeto desta pesquisa visa a análise dos LD de Língua Portuguesa. Realizamos então, uma investigação nos LDP das coleções: "ensino médio" de Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda. ed- São Paulo: FTD (2020). Trata-se de um volume único (manual do professor), intitulado Estações - Língua Portuguesa. Essa obra propõe atividades que desenvolvem habilidades do componente curricular previstas para a etapa do ensino médio. Organizada em volume único, destinado aos três anos do ensino médio, a obra é composta de quinze capítulos estruturados em torno de temas variados. Com reflexões sobre como a língua é utilizada em contextos e práticas sociais reais com base em atividades que envolvem diversos gêneros, sobretudo textos orais, escritos e multissistêmicos, e realizar análises linguísticas e semióticas, em diferentes campos de atuação, oferecendo orientações para ajudar o aluno na realização das atividades contextualizadas. Mantendo um diálogo com a multiplicidade identitária da sociedade brasileira, ao analisar a língua como fenômeno geopolítico, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades.

O segundo LD intitula-se Multiversos: Língua Portuguesa: Ensino Médio, 2020, do Ensino Médio (manual do professor) de Maria Tereza Rangel Arruda Campos / Lucas Kiyoharu Sanches Oda, 2020. O volume 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), desenvolvida ao longo da Unidade.

Nossa pesquisa caracteriza-se como documental qualitativa. A partir disso, Gil (2010, p. 30) afirma que “a pesquisa documental apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes, a principal diferença está na natureza das fontes”. Às duas coleções de livros impressos, *corpus* desta pesquisa, serão nossas fontes de pesquisa e análise, pois, segundo Gil (2010), abertas para consulta, reflexão e interpretação.

Assim, faz-se necessário, primeiro, descrever o nosso objeto de pesquisa; a partir dele, em segundo lugar, identificar e descrever os resultados obtidos após a análise do paradigma que melhor dialoga com ele; por último, o resultado do levantamento das

propostas para o eixo de ensino da oralidade, além das descrições do direcionamento avaliativo suas abordagens avaliativas em cada LD.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É objetivo desta pesquisa interpretar, investigar e analisar duas coleções de LD selecionadas tendo em vista a forma pela qual se apresenta o eixo da oralidade. Primeiro destacamos a coleção “Língua portuguesa: ensino médio” de Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda. ed- São Paulo: FTD (2020); Além do livro “Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social”. São Paulo: Ática (2020) de Fernanda Pinheiro Barros et al.

As discussões da análise apontamos, identificamos que ambas LD sinalizam em todos os capítulos a produção textual, com foco nas competências específicas que dizem respeito às práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Nesse sentido, há aspectos que visam atividades que produzem sentidos, explorando as linguagens de programação ou de uso de ferramentas de edição de áudio, vídeo, imagens que lhes permitam tanto retirar e/ou apurar informações como produzir um novo texto com base nos textos existentes de base colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. Além de algumas menções da existência do eixo da oralidade com poucas sinalizações de análise e quando mencionadas, as avaliações, são apresentadas de forma tímida e/ou superficial.

Por outro lado, identificamos algumas poucas orientações para o debate com análise dos estudantes para as diferentes opiniões e argumentos em sala, para haver uma formulação consciente, organizada e respeitosa da fala. Conquanto, tais aspectos destinam-se a apoiar o objetivo final, em sua maioria, a produção textual escrita, destacando a produtividade escrita como foco principal de cada etapa pedagógica.

Pode-se afirmar que ambas as coleções conduzem a reflexões sobre a fala e a escrita, as variedades linguísticas e os gêneros orais significativos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que considerem a língua como o produto das relações sociais. Essas competências e habilidades, de observação, análise e propostas avaliativas propostas nos LD estimulam; porém, não são suficientes para uma estratégia efetiva, deve os professores buscarem estratégias pedagógicas que estejam próximas à

realidade dos alunos. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem da oralidade relacionados ao LD exige que tanto professores, quanto os alunos, assumam uma nova postura diante do seu objeto de estudo, a língua portuguesa.

Para a análise, foram definidas algumas categorias a fim de delimitar as atividades destinadas ao ensino de oralidade. São atividades de reflexão sobre a língua falada; oralização da escrita e debates/discussão. No primeiro elemento, consideramos as atividades que priorizam conversas e discussões entre alunos e professores, que conduzem à análise, atividades que reflitam sobre os fenômenos típicos da oralidade e suas variações. No último item, consideramos as atividades que estimulem a produção dos gêneros orais e de retextualização dentro dos mais variados contextos sociais, além de aspectos congruentes à sinestesia e às práticas discursivas.

Nesse cenário, observamos até que ponto as atividades propostas de oralidade atendem às categorias do tratamento da modalidade. Para endossar a nossa análise, observemos as propostas a seguir, primeiro apresentado é o LD da coleção “Língua portuguesa: ensino médio” de Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda. ed- São Paulo: FTD (2020):

Figura 1: Diálogos

6. A narrativa é marcada por certos procedimentos estilísticos que fogem ao convencional.

- a) Alguns períodos do texto são concluídos sem ponto-final. Que sentido produz essa escolha estilística?
- b) Alguns diálogos também não adotam a notação tradicional. Observe:  
O homenzinho saiu de trás do balcão, [...] Por aí não, por aí tu vai dar é lá no Bonfim, vai é por aqui, e me apontou o lado contrário, chegando até à porta da bodeguinha.  
▪ Que efeito essa notação produz na leitura? Imprime ritmo à leitura mais próximo da oralidade.

rua são  
lugares  
do desc  
imprevi  
do espal  
que pas  
em Port  
controle  
do previ  
5. e) Ac  
um luga  
sozinha  
cidade d  
Alice tar  
descubri

Fonte: CAMPOS e ODA, 2020, p.163.

A unidade quatro da coleção “Língua portuguesa: ensino médio” (p.156) trabalha com os gêneros literários, a arte e suas formas de expressões, dentre essas expressa o eixo oral; no entanto, as análises das narrativas visam ao entendimento do gênero, busca reforçar o entendimento da definição literária. Constatamos a indicação da reflexão da oralidade a partir da escrita, com finalidade de expressão de igual modo escrito, como se nota na letra (c) da atividade acima. Para mais seria relevante apresentar as relações entre fala e escrita e, com isso, fazer uma reflexão, estabelecendo uma ligação estreita entre as duas modalidades.

Em suas atividades, a unidade trata dos conceitos do gênero literário; produções teatrais, encontra-se um processo de oralização, em que a leitura e a criação de uma enquete permitem uma ampliação do conceito que propõe uma reflexão em uma roda de conversa informal para a obtenção das respostas que faz parte de um questionário e deve ser respondido a priori por escrito e oralizado. Posteriormente, a atividade traz, com algumas poucas orientações, o debate e argumentos em sala. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2003), o estudo do oral não deve ser desagregado ao estudo da escrita, por constituir uma relação concomitante. Com efeito, destaca-se a produtividade escrita como foco principal dessa etapa da atividade. Como vemos a seguir:

Figura 2: Gêneros Narrativos

quanto em  
gêneros  
presença  
rador, no  
teatral é por  
o diálogo  
conhecem  
ria e seus  
nhamentos.  
to outros  
narrativos  
n, aos  
dicendi  
scursos  
e indireto  
texto  
ido é  
ado  
do  
direto,  
me  
agem  
rel pela

7. Considere outros gêneros narrativos, como o romance, o conto e a crônica, que também podem apresentar diálogos em sua estrutura, e explique a diferença entre a função exercida pelos diálogos no texto teatral e nos outros gêneros.
8. Em algumas peças de teatro, as personagens podem se dirigir diretamente à plateia como se as demais não estivessem em cena. Esse recurso é chamado **aparte** ou **fala à parte** e indica um pensamento da personagem.
  - A fala à parte é registrada no texto teatral como se fosse uma rubrica, logo depois do nome da personagem, antes de sua fala. Crie uma fala à parte para o personagem Homem da Mercedes que represente seu pensamento em relação à última fala do Homem da Kombi.
9. A preocupação implícita na última fala do Homem da Kombi contribui para a criação de uma estética do absurdo. E justamente por isso pode levar a uma reflexão sobre o comportamento das pessoas. Explique que comportamento social é criticado.

A **construção de sentidos** de uma peça de teatro depende tanto das falas quanto das ações das personagens. Por isso, os **processos de referência** do texto se ligam tanto à estrutura linguística quanto ao seu contexto de encenação.

Fonte: CAMPOS e ODA., 2020, p.218

Figura 3: Túnel

12. O túnel é uma peça escrita no final dos anos 1960 e reflete a visão e os pensamentos da sociedade brasileira daquela época. Considere a representação do papel social das mulheres na peça e responda.

- a) Por que se pode dizer que há um discurso machista na peça, que reproduz estereótipos com relação à mulher?
- b) Apesar de apresentar essas construções, pode-se dizer que o texto provoca uma reflexão crítica com relação a esse discurso. Explique como isso ocorre.
- c) Elabore uma sugestão de como a peça poderia ser adaptada aos dias atuais sem reproduzir essa visão machista e estereotipada da mulher.

12. c) Um personagem masculino ser substituído por uma mulher, as premissas das personagens femininas

Fonte: CAMPOS e ODA., 2020, p.219

Figura 4: Estratégias

» **Pensar e compartilhar** Páginas 216 a 220

» **Estratégias didáticas**

- Sugere-se orientar os estudantes a compartilhar, por meio de uma roda de conversa, como seria uma peça teatral criada por eles para refletir sobre algum aspecto da realidade em que vivem. Essa discussão poderá ter por objetivo verificar a maneira como cada um deles utiliza figuras de linguagem para fazer metáforas dos acontecimentos reais e transformá-los em narrativas cênicas.
- Para a leitura do boxe **conceito** (p. 217) a respeito das partes de uma peça teatral, recomenda-se perguntar aos estudantes se a peça de Dias Gomes é dividida em cenas, marcadas pela entrada e saída das personagens. Feito o questionamento, propõe-se incentivar a turma a reler o trecho da peça, a fim de verificar de que modo se dá a relação entre as personagens e o palco durante a encenação. No entanto, para que consigam reconhecer a estrutura do texto teatral, é importante que compreendam também o seu modo de funcionamento. Para isso, recomenda-se pedir que indiquem a importância dos elementos da sua estrutura (sub

... e nos estudos, para que se co-integração dos estilos apresentem grande social e cultural.

Em seguida, “Estações -Língua Portuguesa: rotas de atuação social”. São Paulo: Ática (2020) de Fernanda Pinheiro Barros et al. Com a proposta voltada ao cotidiano dos jovens alunos, visa abordar situações reais de fala, como por exemplo a criação de um fórum em sala de aula, onde os alunos são direcionados à conscientização da importância da interação e funcionamento social da língua. 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, como pode ser organizada a atividade proposta.

Figura 5: Fórum

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.

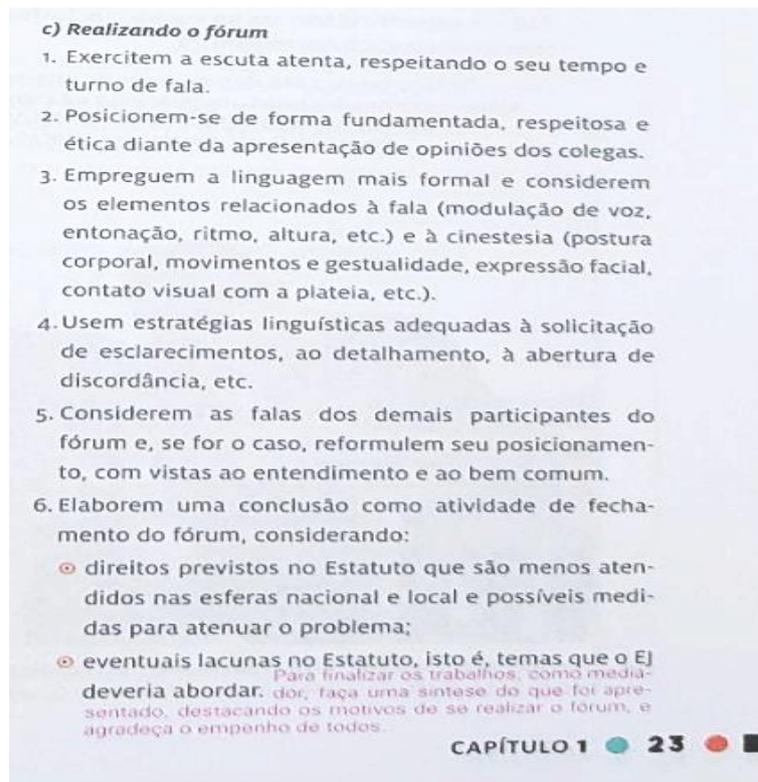
**b) Organizando o fórum**

1. Estabeleçam 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 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 refiram 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;

Figura 6: Realizando Fórum



Fonte: 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 cinestesia, postura, expressão, contato visual com a plateia, bem como o exercício da escuta atenta, o respeito de turno no ato da fala, gerando uma maior compreensão dos fatos linguísticos para descrever ou falar sobre outra linguagem, de modo que consigam transitar por textos orais e escritos e, assim, possam manejar de maneira satisfatória as funções da língua.

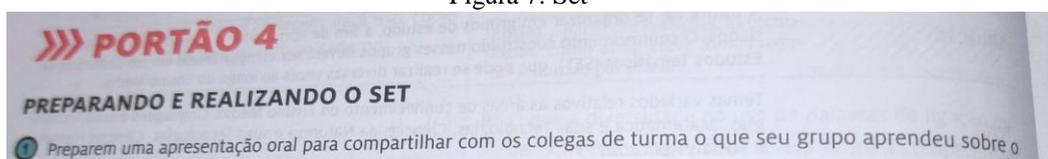
Cabe, então, aos profissionais de língua portuguesa a ampliação do conhecimento de tais variedades em sala de aula para que os alunos tenham contato com a diversidade linguística de sua língua materna.

Identificamos, ainda, que, na área reservada às orientações ao professor, é deixado a encargo do mesmo a finalização com a fala voltada ao tema central dos direitos humanos, sem propostas de avaliação da oralidade. Ainda caberia a exploração maior no LD “Estações -Língua Portuguesa: rotas de atuação social”. São Paulo: Ática (2020) de Fernanda Pinheiro Barros et al. o direcionamento de avaliação do eixo da oralidade, que

costuma ser primordial em aulas de língua estrangeira, mas não nas de língua materna. Poderiam ter sido desenvolvidas estratégias ou princípios que norteassem o professor.

Paralelamente, observamos no capítulo dois que o foco é direcionado às práticas de pesquisa, separando grupos para organizar um seminário de estudos temáticos, a fim de pesquisar e compartilhar temas das quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio — Linguagens e suas Tecnologias, além de orientar a apropriação dos modos de organização, nos níveis discursivo, estrutural e linguístico, a fim do reconhecimento dos padrões, que permitirão selecionar a melhor, as estratégias para resolver o problema proposto em cada questão trabalhada ao longo do capítulo. Podemos observar os exemplos encontrados.

Figura 7: Set



alc  
pa  
dir  
mc  
ele

- Utilizem adequadamente ferramentas de apoio a exposições orais, como *slides*. Atendem aos tipos e tamanhos das fontes tipográficas usadas, garantindo boa visualização. Indiquem as questões elaboradas como forma de topicalizar o conteúdo em itens. Insiram imagens, gráficos, tabelas, quando pertinentes, a fim de tornar a exposição mais atraente, dinâmica e esclarecedora.
- Revisem os textos dos *slides*, considerando que é necessário o uso da norma culta da língua, com respeito às regras de concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, ortografia, pontuação.
- Utilizem, na apresentação, recursos linguísticos que possam facilitar a compreensão por parte dos ouvintes, como expressões conectivas que estabelecem relações entre partes do texto (por exemplo: **em primeiro lugar**, **apesar de**, **portanto**, etc.) e elementos que marcam o posicionamento do grupo em relação àquilo que é dito (como: **o mais importante**, **infelizmente**, entre outros).
- Mantendam, durante a exposição, contato visual com o público, evitando a leitura do conteúdo dos *slides* – eles devem ser usados para ampliar a discussão.
- Considerem elementos relacionados à fala (modulação da voz, entonação, ritmo, altura e intensidade) e ao movimento (postura corporal, gestualidade, expressão facial) como estratégias para manter a atenção do público.

2 Em uma apresentação oral, não são apenas os apresentadores que devem estar atentos a regras de comportamento. O público também precisa seguir orientações básicas para conseguir aproveitar o momento de aprendizado e demonstrar empatia e respeito por aqueles que estão falando.

**COMO FAZER**

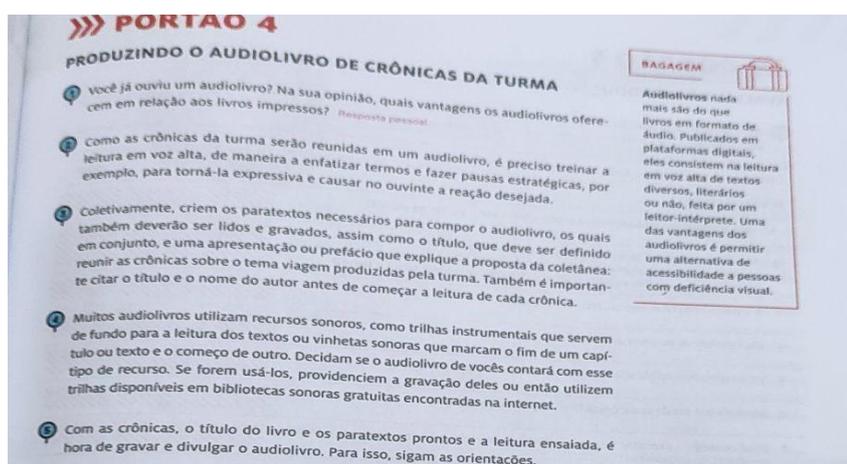
- Escutem atentamente os apresentadores, demonstrando interesse pelo que falam.
- Anotem dúvidas e perguntas e inscrevam-se para participar da discussão após a apresentação.
- Sejam breves e pertinentes ao fazer perguntas, isto é, não fujam do tema, não façam perguntas descontextualizadas, evitem comentários muito polêmicos.
- Posicionem-se respeitosamente, solicitando, de forma educada, esclarecimentos e/ou detalhes sobre uma dada questão.

do  
contextos formais e informais, o contato visual, além das pausas na fala e respeito de turno. Apesar da proposta de realização do seminário, um módulo frequente na escola, a reflexão para o aluno entender tanto sua estrutura quanto sua funcionalidade, ainda assim, apresenta pouco direcionamento e instrumentalidade para a avaliação do eixo da oralidade.

Consequentemente, 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 interessante e holística, porém com ausência de

direcionamento ao professor quanto ao quesito 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 8: Crônicas



Fonte: Barros (p. 177, 2020).

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 sinestesia, gerando, uma melhor compreensão da oralidade e de seu efeito discursivo de maneira a enfatizar os termos e pausas estratégicas, não esclarecendo, portanto, a importância que tais expressões linguísticas e sinestésicas causam no ouvinte. Tal experiência, vivenciada na prática das atividades propostas, transpõe a barreira dicotômica entre absorver dados e construir o conhecimento tácito fácil para entender e reter novas informações e conhecimentos coletivamente.

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. Por outro lado, há superficialmente uma heteroavaliação 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 9: Livro

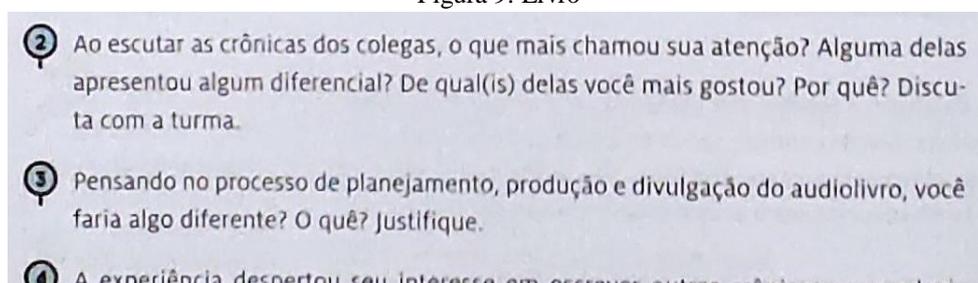


Figura 10: Audiolivro

**»» PORTÃO 5**  
**AVALIANDO A PRODUÇÃO DA CRÔNICA E DO AUDIOLIVRO**

① Para avaliar a produção da crônica e do audiolivro, copie e preencha o quadro no caderno. É importante que a autoavaliação seja preenchida pelo estudante. Além disso, é importante que os estudantes façam uma avaliação oral da atividade. X NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

**Critérios de avaliação – Crônica e audiolivro**

AUTOAVALIAÇÃO	SIM	+	NÃO
1 Você planejou adequadamente a crônica de modo a ajudar na escrita?	/	/	/
2 Seu texto apresenta todos os elementos de uma boa crônica narrativa (narra um episódio pessoal e faz uma reflexão a partir do episódio narrado) ou argumentativa (discorre sobre um fato cotidiano atual e defende uma ideia sobre o tema)?	/	/	/
3 A crônica ficou bem escrita, fácil de entender?	/	/	/
4 Você gostou de escrever a crônica?	/	/	/
5 Você participou do planejamento e da criação do audiolivro?	/	/	/
6 A leitura que fez da sua crônica ficou expressiva e clara?	/	/	/
7 Você conseguiu executar bem o que tinha planejado, contribuindo para o bom resultado do audiolivro?	/	/	/

Fonte: Barros (p 178,2020).

Decerto, as propostas são importantes; no entanto, há algumas lacunas, pois, na maioria da atividade, o LD do professor delimita a avaliação sobre aspectos de produção escrita e produção/edição do *livro book*, não mencionando, assim, critérios avaliativos objetivos da oralidade.

Poderia ser abordado dados importantes a serem descritos, critérios para que a avaliação do eixo da oralidade pudesse ser ampliado no LD do professor para auxiliar na atividade proposta, como demonstra o quadro a seguir, com uma simples ficha para a avaliação da oralidade:

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

Tabela 1: Proposta de ficha para avaliação da competência oral, adaptada de Gonçalves e Diniz (2004).

A Tabela anterior propõe critérios 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 registrado 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. Observamos também que as atividades da Coleção Multiverso da editora FTD na área reservada para o professor realiza uma breve discussão em torno da temática de avaliação da língua portuguesa. A coleção adota a concepção dialógica da língua nas dimensões subjetiva e histórica.

Dessa forma, os autores destacam 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 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 PA, para uma posterior transformação de saberes, construídos de forma mais abrangente e complexo diante do fenômeno da linguagem.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos nessa pesquisa analisar como os livros didáticos do novo ensino médio abordam o eixo da oralidade e a sua relação com as práticas avaliativas do processo ensino-aprendizagem na educação básica. 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).

O trabalho com a oralidade geralmente acontece, porém, limitadamente, pois no contexto brasileiro a emergência do Estado avaliador, com seus exames focados na aprendizagem da escrita, leva muitos professores a colocar o trabalho com a língua falada

em segundo plano. Conforme a análise realizada, verificamos que as coleções atendem a abordagem da oralidade. É dada importância do trabalho com o oral, por parte dos autores da coleção, demonstrando um progresso na realidade histórica.

Por conseguinte, observamos que o trabalho com aspectos próprios da língua permite refletir sobre aspectos de ensino. Por outro lado, muitas vezes, os livros apontam uma análise de aspectos superficiais, polidez linguística, sendo esse, apenas, um dos aspectos que podem ser analisados nos conteúdos que eram trabalhados.

Nos blocos destinados às atividades da literatura e à análise linguística com atividades de oralização, conseguimos perceber a apresentação dos conteúdos que favorecem a comunicação entre os indivíduos a fim de que os alunos compreendam o conjunto de regras básicas para uma boa comunicação. Como, por exemplo, na elaboração de roteiros (escritos), sem uma análise devida da compreensão da oralidade, fazendo o uso do eixo meramente como meio de atingir o melhoramento da comunicação escrita.

Tais abordagens demonstram as delimitações da compreensão das editoras como material como apoio didático do professor e revela a visão da escola quando adota o processo avaliativo do eixo pouco abrangente. A dimensão avaliativa da oralidade aponta poucos ou nenhum critério para uma autoavaliação e/ou heteroavaliação. Além disso, algumas habilidades do eixo importantes para o desenvolvimento do aluno eram pouco abordadas nos livros didáticos.

Ambas as editoras optam por realizar uma avaliação pouco aprofundada nas atividades propostas. Nota-se que as avaliações que visam o eixo da oralidade, ainda ocupa um papel secundário; revelam uma capacidade reducionista de um trabalho efetivo com gêneros textuais. Por vezes a oralidade é tratada como um meio para a produção escrita, com algumas poucas exceções, com breves reflexões. A partir do acompanhamento realizado durante as atividades propostas, o conjunto de atividades foram apresentadas sem a devida atenção ao seu desempenho ou identificação do conjunto de características que compõem a análise avaliativa durante o ano letivo.

Sem avaliação aprofundada, o aluno não consegue obter o devido aprimoramento das características comunicativas do eixo, sendo pouco eficiente no pensamento crítico e consciente, dificultando a avaliação e explanação do conhecimento.

Observou-se, ainda, que algumas propostas de avaliação não possuíam indicações de avaliação do eixo da oralidade, comprometendo o desenvolvimento da aprendizagem

dos alunos em relação ao eixo. De modo geral, ambos contemplam os grupos propostos por Dolz & Schneuwly (1998) na elaboração de atividades pedagógicas que dão uma dimensão mais próxima das expectativas linguísticas dos falantes da língua. Assegurando, a sistematização desse eixo de ensino através dos livros didáticos, o que se mostra fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, evidenciar o ensino da oralidade no estudo desse eixo possibilita à escola desenvolver competências que, em geral, não são assimiladas pelos indivíduos em seu cotidiano, por não fazer parte das instâncias privadas de produção e por demandarem uma maior complexidade de planejamento no uso da fala pública. Ressaltamos a importância da escola esclarecer em sala de aula o conceito que viabiliza a comunicação entre os indivíduos a fim de que os alunos compreendam o conjunto de regras básicas de comunicação que devem ser respeitadas por todos. Deve-se estabelecer claramente, por meio dos professores, critérios avaliativos que possam contribuir para um melhor desempenho dos alunos em sala de aula.

Sendo assim, para o professor, na escola, para cumprir o seu papel na formação de alunos com senso crítico, aptos à utilização formal e contextualizada da sua língua materna, necessitam de materiais didáticos que garantam novos espaços em suas atividades, visando uma ampla reflexão no eixo da oralidade.

Por fim, a sua contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas situacionais tornam-se indispensáveis. Por esse motivo a escola precisa de materiais que disponibilizem estratégias que visem à oralidade como foco final e não como meio de produção com finalidade escrita, subjugando a potencialidade da prática da oralidade, de maneira que o eixo seja considerado uma prática efetiva de linguagem em prol construção de novos conhecimentos.

## **5. REFERÊNCIAS**

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico - o que é, como se faz. 40 edição. São Paulo e. Loyola, 2006.

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

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

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.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda Multiversos; ODA, Lucas Sanches. **língua portuguesa: ensino médio** / Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda. e. São Paulo: FTD, 2020.

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

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

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação** — I 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* 5 e. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita;** perspectiva para o ensino de língua materna. 4. e. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** — 5.e. — São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J. **Português no ensino primário:** estratégias e exercícios. e. Maputo-Moçambique: INDE, 2004.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** e. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; LIMA, Juliana de Melo. **O oral como objeto de ensino na escola:** O que sugerem os livros didáticos. Anais da 34ª reunião Anual da Anped. 2011.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. *In:* LEAL, Telma Ferraz; GÓIS, Siane (orgs). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

LUGARINI, E. **Falar e ouvir — Para uma didática do ‘saber falar’ e do ‘saber ouvir’** *In:* LOMAS, C. (org.). O Valor das Palavras, 1.e. Porto-Portugal: ASA, 2003.

MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido.** — 3.e. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, 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. e. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. 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.** e. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus .** 5. e. São Paulo: Cortez, 2000.