

MÉTODOS AVALIATIVOS EM LÍNGUA PORTUGUESA VOLTADOS PARA O EIXO DA ORALIDADE

Lívia Aparecida Pacheco¹
Glória Maria da Luz Costa²
Milena Cândido Borges³
Samilly da Silva Borges⁴
Ludmila Santos Andrade⁵

RESUMO: Este artigo se propõe a discutir o ato de aferir a aprendizagem que se caracteriza como sendo algo indissociável do processo de ensino. A avaliação da aprendizagem se faz necessária, uma vez que é através dela que o docente pode realizar um diagnóstico a respeito da aprendizagem dos seus educandos. No entanto, essa é uma prática que deve ser realizada evitando que a avaliação se transforme em um instrumento de classificação e exclusão. Em relação ao eixo de ensino oralidade, alguns docentes encontram dificuldades ao realizar a avaliação. Por entender que a Educação Básica deve fomentar o desenvolvimento da expressão oral dos alunos no processo de aprendizagem da língua materna é que nos propomos a realizar o presente estudo que tem como objetivo pesquisar e discutir as práticas avaliativas que contemplam o eixo oralidade, conforme previsto pelos PCN (1988), para isso desenvolvemos uma pesquisa de campo a partir da observação da atuação de duas professoras de Língua Portuguesa das turmas de 1^a e 2^a séries do Ensino Médio na cidade de São José do Piauí. Pretendemos identificar as atividades centradas no eixo oralidade e indicar como se dá a avaliação desse eixo de ensino. A metodologia utilizada para a construção do trabalho se pauta em uma pesquisa de campo, visto que os resultados advêm da coleta de dados realizada por meio de questionários, entrevistas e observação da atuação docente. Para fundamentar as discussões foram utilizadas as teorias de Hoffmann (2001), Luckesi (2013), Marcuschi (2010) e Vasconcelos (2004). A partir da realização da pesquisa pretendemos apontar como resultados parciais que apesar de os métodos avaliativos em sua maioria centrar-se no uso da modalidade escrita da LP devido às concepções tradicionais, é possível notar um movimento dos docentes para a introdução e valorização da oralidade no processo de ensino e nas práticas avaliativas.

Palavras-chave: Educação Básica, Língua Portuguesa, Métodos avaliativos, Oralidade.

INTRODUÇÃO

O linguista Ferdinand Saussure (1995), ao se propor a realizar suas pesquisas de cunho estruturalista, dividiu a língua da fala – *Langue e Parole* – segundo o linguista, a fala é individual e pode ser entendida de modo simplista como a materialização da língua.

¹ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, livia.pacheco@ufpi.edu.br ;

² Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, e-mail: gloria.luz@ufpi.edu.br ;

³ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, e-mail: milenaaborges304@ufpi.edu.br ;

⁴ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, e-mail: samilly.borges@ufpi.edu.br ;

⁵ Professora orientadora: Doutora Ludmila Santos Andrade, Professora na Coordenação de Letras da Universidade Federal do Piauí no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros- UFPI/CSHNB, ludmila.andrade@ufpi.edu.br .

Nesse sentido, desde os primórdios dos estudos linguísticos é notório a posição de destaque que a modalidade escrita da língua possui em detrimento da modalidade oral. Assim, tal visão tende a exercer influência nos contextos educacionais, como ocorre no cenário do ensino brasileiro, sobretudo na Educação Básica, visto que muitos professores ainda são resistentes ao trabalho utilizando o eixo de ensino oralidade, principalmente no que se refere as atividades orais como instrumento de avaliação. Isso se dá devido ao fato de que muitos não concebem a oralidade como uma forma legítima de avaliação, que possibilita ao estudante uma maior oportunidade de desenvolvimento da expressão oral, visto que essa possui características próprias que auxiliam no processo comunicativo. Características tais como o ritmo, o volume, a entonação e expressões faciais (Pereira, 2017), tornando assim o ato avaliativo mais inclusivo.

Nessa perspectiva, ao se limitarem à utilização de métodos avaliativos mais tradicionais, tal como a escrita, os professores reduzem a função da avaliação, entendida por Luckesi (2013) com um julgamento de valor frente a manifestações da realidade que implica uma tomada de decisão, e passa a funcionar apenas como um mecanismo que tem por finalidade a classificação dos estudantes. Desse modo, a avaliação, que deveria funcionar como uma aliada do processo de aprendizagem – visto que ela possibilita ao educador realizar um diagnóstico do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e do grau de aprendizagem deles, para a partir disso trabalhar para superação das dificuldades apresentadas por eles – se torna um instrumento de exclusão e segregação.

Tendo em vista tais pressupostos, o trabalho em questão justifica-se pela necessidade de gerar reflexões a respeito da temática, bem como de atribuir a oralidade a mesma importância que se dá à escrita, considerando que por muito tempo o ensino da oralidade não era uma prática realizada nas aulas de Língua Portuguesa e só com o advento de documentos como os PCNS (1988) e a BNCC (2018) é que o ensino começou a ser introduzido no contexto educacional brasileiro.

Desse modo, a partir da realização da presente pesquisa, buscou-se de modo geral analisar quais os métodos avaliativos centrados no eixo da oralidade são utilizados pelos professores de língua portuguesa da cidade de São José do Piauí. E de modo específico procurou-se observar como os alunos reagem aos métodos avaliativos orais, identificando o posicionamento dos docentes frente a essa temática, bem como compreender como a utilização da oralidade como prática avaliativa pode contribuir para a melhoria do caráter classificatório e excludente da avaliação.

Assim, para a concretização do trabalho foi utilizada uma abordagem metodológica de cunho qualitativo e natureza básica, a partir da realização de um estudo de campo, que se utilizou do questionário como instrumento de coleta de dados. Para isso, foram entrevistadas duas professoras da rede básica de educação pública da cidade de São José do Piauí.

Além disso, como aporte teórico foram utilizados autores que discutem a temática da avaliação da aprendizagem, tais como: Hoffmann (2001), Luckesi (2018), e Vasconcelos (2004), bem como teóricos que abordam a oralidade, sendo eles: Marcuschi (2010) e Pereira (2017).

Em suma, a partir dos resultados obtidos pela pesquisa em questão, mediante o estudo das respostas apresentadas pelas docentes, pode-se chegar à constatação de que apesar das professoras terem consciência da importância e contribuição do uso de instrumentos avaliativos orais no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, essa não é uma prática muito utilizada dentro do ambiente das salas de aula. Isso porque fatores externos e a excessiva cobrança da rede de ensino pela melhora dos índices de educação do estado acabam influenciando a escolha dos métodos avaliativos voltados para a utilização do eixo da escrita.

METODOLOGIA

Na construção do trabalho optamos por realizar uma pesquisa lançando mão de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, visto que aqui não estamos preocupados em quantificar os dados dos resultados obtidos através de representações numéricas, mas sim “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32). Desse modo, esse tipo de estudo se pauta em um método que busca descrever e interpretar os resultados obtidos. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p 70), os dados alcançados pela pesquisa qualitativa são:

[...] descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

Com relação à natureza do estudo em questão, este pode ser classificado como de natureza básica, o qual possui como intuito gerar novas reflexões na área, porém sem a aplicação prática delas (Gerhardt e Silveira, 2009). Quanto aos objetivos, estes caracterizam o trabalho como sendo de cunho exploratório, visto que não buscamos chegar a conclusões precisas acerca do nosso objeto de pesquisa, mas sim realizar reflexões acerca do tema. De acordo com Córdova e Silveira (2009, p 35) “Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.”

Para a concretização do trabalho foi realizado um estudo de campo, o qual, para Gil (2002, p. 53), se desenvolve “por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Na realização do trabalho foram entrevistadas 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da cidade de São Jose do Piauí que atuam nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio. Com o intuito de preservar a identidade das entrevistadas, seus nomes não serão expostos, sendo elas nomeadas aqui de: Docente A e Docente B.

Foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário, o qual foi entregue às docentes durante o mês de setembro do ano de 2024. O questionário continha cinco (05) questões abertas a respeito do uso de métodos avaliativos voltados para o eixo da oralidade e a sua contribuição para a aprendizagem efetiva dos estudantes. Buscou-se, a partir disso, identificar a percepção das docentes acerca da temática por meio da análise lexical das suas respostas, uma vez que o léxico pode funcionar como um guia para a coleta de dados.

A primeira questão – *Quais são as principais dificuldades encontradas por você no ato de avaliar?* Buscou-se compreender a percepção das docentes entrevistadas a respeito das suas principais dificuldades ao exercer a atividade de avaliar o aluno.

O segundo questionamento – *Quais os principais instrumentos avaliativos utilizado por você?* Teve como objetivo conhecer os instrumentos avaliativos mais utilizados pelas professoras em suas práticas pedagógicas.

Você acha que no contexto educacional brasileiro o ensino da oralidade (gêneros orais) recebe a mesma atenção que o ensino da escrita? Justifique. A terceira

interrogação buscou introduzir o assunto central do trabalho e provocar uma reflexão por parte das docentes acerca da problemática.

Em Avaliação da Aprendizagem muito se discute sobre o caráter excludente e classificatório das provas escolares. Você acha que a supremacia do uso de avaliações escritas contribui para esse cenário? Caso a resposta for sim, de que forma? A partir do quarto questionamento buscou-se evidenciar o caráter excludente dos exames escolares relacionando-o a grande utilização da escrita como meio de medir a aprendizagem em detrimento do uso da oralidade.

A quinta questão continha o seguinte questionamento: *quando você opta por uma avaliação voltada para a oralidade dos alunos (como seminários e debates) percebe alguma mudança no desempenho deles, se comparado com as avaliações escritas?* Aqui, procurou-se extrair as experiências das docentes acerca do trabalho com as avaliações orais, e a diferença dos seus efeitos sobre os alunos, se comparado com as avaliações escritas, uma vez que a oralidade possibilita uma maior amplitude e subjetividade no ato de avaliar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como esse trabalho está pautado na discussão acerca dos conceitos de avaliação da aprendizagem e de oralidade, faz-se necessário realizar uma breve discussão acerca de tais temas e a abordagem teórica que eles recebem.

A avaliação da aprendizagem representa no cotidiano da prática pedagógica uma aliada fundamental para o processo de formação do aluno, uma vez que ela possibilita medir se a aprendizagem está sendo efetiva ou não. Para Luckesi (2013) avaliar diz respeito a um julgamento de valor frente a manifestações da realidade, que implica uma tomada de decisão. Sendo assim, o ato avaliativo não se conclui ao atribuir um valor à aprendizagem dos estudantes, mas requer que o educador tenha uma tomada de atitude sobre o objeto avaliado.

No entanto para Luckesi (2013) esse recurso tem a sua finalidade subvertida por muitos educadores e instituições de ensino, visto que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a

ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (Luckesi, 2013, p.77)

O referido autor defende ainda que existe uma diferença fundamental entre as concepções de avaliar e examinar a aprendizagem, enquanto esta diz respeito ao ato de classificar, aquela diz respeito à busca por diagnósticos e inclusão. Desse modo, a avaliação da aprendizagem não implica somente aferir o grau de conhecimento do aluno, buscando aprová-lo ou reprová-lo, visto que o objetivo principal dessa prática é garantir a aprendizagem efetiva dos educandos, sendo a aprovação apenas uma consequência desse processo. A esse respeito, Luckesi (2013, p. 25) afirma: “[...] não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado”.

Para Vasconcelos:

A proposição da avaliação como prática de inclusão torna-se urgente no sistema educacional brasileiro, tendo em vista sua longa história no sentido contrário, qual seja, de exclusão do acesso ao saber — contribuição específica da escola na formação da cidadania —, através da reprovação (seguida de evasão), ou da sua trajetória mais recente de aprovação sem aprendizagem. (Vasconcelos, 2004, p. 3)

Ainda a esse respeito, é perceptível que o problema está entranhado na própria gênese da escola, uma vez que ela foi estruturada não com o objetivo de tornar a aprendizagem eficaz, mas sim de transmitir o conteúdo e de medir a retenção dele pelos alunos. (Vasconcelos, 2004).

Desse modo, é evidente que as práticas avaliativas precisam ser repensadas. Aqui cabe questionar se os instrumentos e métodos utilizados para a coleta de dados das avaliações escolares não estão contribuindo para esse caráter segregador da avaliação.

Para Hofman (2001) os instrumentos de avaliação podem ser entendidos como toda a forma de expressão do aluno que permita ao avaliador acompanhar seu processo de aprendizagem. Desse modo, eles são de suma importância, visto que são eles os responsáveis por atribuir valor à aprendizagem dos discentes.

É necessário, portanto, que o educador tenha clareza acerca dos métodos avaliativos que ele está utilizando. Sobre isso, Jussara Hofman (2001, p. 133) afirma que a falta de clareza na escolha dos instrumentos avaliativos acaba por subverter a função dos instrumentos avaliativos, transformando-os em mecanismos de seleção.

A esse respeito, Luckesi destaca o caráter arbitrário das avaliações, sobretudo as escritas:

Em síntese, é corriqueira, em nossas escolas, do passado e do presente, a conduta de orientar e exigir que os estudantes se dediquem a um conjunto amplo de conteúdos, que, depois, nem todos serão levados em consideração para saber se eles estudaram e se efetivamente aprenderam. Ou seja, os estudantes devem estudar tudo o que nós, como educadores, indicamos para o estudo, mas, não necessariamente nos sentimos obrigados a levar em consideração tudo isso que prescrevemos para estudar. (Luckesi, 2013, p. 226)

Tal processo contribui para o baixo desempenho escolar dos alunos, uma vez que os alunos são obrigados pelos professores e pela instituição de ensino a estudarem uma série conteúdos que não necessariamente serão cobrados nas provas, o que tende a gerar uma sobrecarga nesses estudantes. Tal método é inadequado, visto que não é atribuído valor ao todo da aprendizagem do aluno, mas apenas a alguns aspectos que são selecionados previamente pelo educador no momento de elaboração do exame.

Abordar o uso da oralidade como um método avaliativo pressupõe quebrar um estigma cultuado socialmente, isso porque, por muito tempo e ainda hoje, a modalidade oral do uso da língua é vítima de constantes discriminações. Isso devido a noções inadequadas acerca do seu conceito que a colocam em uma posição inferior à modalidade de uso escrito da língua. (Botelho, 2012).

Entretanto, com o passar do tempo a oralidade foi ganhando mais espaço no âmbito educacional, estando presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN que inicialmente orientou o ensino de Língua Portuguesa em nosso país, ampliando as discussões sobre as metodologias e práticas de ensino. Além disso, atualmente a oralidade é considerada como um dos eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa no documento que orienta o currículo nacional de ensino a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

De acordo Com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998):

Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67).

Para Marcuschi (2010) a oralidade pode ser definida como sendo uma prática social pautada na interação e que objetiva fins comunicativos que se apresenta sob

‘variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso’. (Marcuschi, 2010, p. 25). A partir da definição apontada é possível identificar duas modalidades de uso da oralidade – a forma e a informal – cabendo, desse modo, ao falante a habilidade de se adequar a cada situação comunicativa.

Marcuschi (2002) aponta ainda os benefícios que o trabalho com a oralidade na escola pode fornecer:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. (Marcuschi, 2002, p.83)

No que diz respeito ao uso da oralidade como prática avaliativa, esta representa uma importante aliada para o aluno, isso porque ela permite que o estudante possa ter uma maior possibilidade de expressão que ele não conseguiria por meio da avaliação escrita, uma vez que ao ser avaliado oralmente, o aluno poderá fazer uso da sua criatividade e autenticidade.

Além disso, esse método torna a prática da avaliação mais inclusiva, pois por meio dela, os alunos podem se expressar melhor do que quando utilizam da escrita, visto que a fala possui características próprias que auxiliam no processo comunicativo, tais como o ritmo, o volume, a entonação, as expressões faciais, dentre outras (Pereira, 2017).

Desse modo, a utilização do questionamento oral como instrumento para a aferição da aprendizagem contribui para que o aluno tenha um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS DE PESQUISA

O ato de avaliar é de fundamental importância para o desenvolvimento do fazer pedagógico, pois é através dos resultados obtidos que o professor consegue realizar um diagnóstico não só da aprendizagem dos alunos, mas do seu trabalho enquanto educador, e a partir disso pode identificar os déficits de aprendizagem dos seus alunos, bem como repensar a sua prática pedagógica de modo a agir para combater as dificuldades mostradas pela avaliação.

A partir dos resultados obtidos pela pesquisa em questão, mediante o estudo das respostas apresentadas pelas docentes, pode-se chegar à constatação de que apesar das professoras terem consciência da importância e contribuição do uso de instrumentos avaliativos orais no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, essa não é uma prática muito utilizada dentro do ambiente das salas de aula na disciplina de Língua Portuguesa, isso porque fatores externos e a excessiva cobrança da rede de ensino estadual pela melhora dos índices de educação do estado acabam influenciando na escolha dos métodos avaliativos voltados para a utilização do eixo da escrita.

Desse modo, algumas das respostas que mais se aproximaram do objetivo que essa pesquisa busca alcançar serão aqui registradas. Ao serem questionadas a respeito das principais dificuldades encontradas no ato de avaliar, as professoras expuseram respostas diversificadas. Enquanto a Docente A mencionou a predominância das avaliações quantitativas em detrimento das qualitativas, a Docente B apontou a grande quantidade de conteúdos determinados no currículo do Ensino Médio o que sobrecarrega as avaliações.

Tais respostas sinalizam as duas características presentes nos métodos avaliativos tradicionalmente utilizados pelas escolas: quantitativos e conteudistas. Esses aspectos no ato de aferir a aprendizagem faz com que os alunos se sintam pressionados para alcançar um grau de conhecimento que será definido por um número, o qual funciona como uma forma de classificação, e também por terem uma quantidade exorbitante de conteúdo para estudar. A esse respeito, Vasconcelos afirma:

[...] Na avaliação tradicional, o aluno fica lutando com a nota e com o professor, ao invés de lutar consigo: se ligar no curso, se empenhar, se superar. Há contaminação de toda a prática pedagógica, levando à desmotivação, à preocupação em cumprir o programa etc. (Vasconcelos, 2004, p. 6)

Em resposta ao questionamento referente aos principais instrumentos avaliativos utilizados, as professoras apresentaram respostas semelhantes. Ambas disseram que, apesar de buscarem promover uma diversificação dos tipos de métodos avaliativos, devido à exigência da rede de ensino, muitas vezes elas ficam reféns das avaliações escritas, sejam elas com questões objetivas ou subjetivas.

Tal restrição acaba por limitar as possibilidades de aferição da aprendizagem dos alunos, visto que ao utilizar uma variedade maior de instrumentos avaliativos, isso contribuiria “significativamente para a reorganização do ensino, concebido como um

processo interminável de aquisição de conhecimento, além de contemplar os mais diversos estilos de aprendizagem dos alunos.” (Araújo, 2014, p.46).

Chamou a atenção a justificativa da Docente B em resposta a questão: *Você acha que no contexto educacional brasileiro o ensino da oralidade (gêneros orais) recebe a mesma atenção que o ensino da escrita? Justifique.* “[...] na maioria das vezes esses alunos estão sendo preparados para avaliações externas, para Enem e demais vestibulares, os quais são exames que infelizmente ainda dispõem do método escrito”.

A partir desse apontamento pode-se ressaltar que o problema da falta de utilização de instrumentos orais para aferir a aprendizagem não se limita apenas às avaliações escolares, mas também aos demais exames de níveis nacionais, o que contribui ainda mais para a não utilização do eixo de ensino oralidade nas metodologias de ensino e avaliações. Pode-se constatar também que a escola deixa de cumprir a sua função primária, a de preparar indivíduos emancipados e formados integralmente, e limita as suas funções apenas à preparação dos estudantes para exames de cunho classificatórios, servindo aos interesses da sociedade capitalista e excludente. Ainda a esse respeito Vasconcelos destaca:

O problema principal da avaliação está na sua lógica classificatória e excludente, que tem sua raiz fora da escola, na lógica seletiva social. A avaliação é a forma que esta determinação social se objetiva, se concretiza, na prática escolar. A avaliação é o problema que é hoje, não por uma questão essencialmente pedagógica, mas muito mais por uma questão política. (Vasconcelos, 2004, p. 3).

Ao serem interrogadas se elas acreditavam que a supremacia da utilização de instrumentos avaliativos escritos contribuía para a lógica classificatória e excludente da avaliação da aprendizagem as respostas das docentes também tiveram conotações próximas: ambas concederam respostas afirmativas ao questionamento. Uma das professoras destacou ainda: “[...] muitos alunos, eles têm uma boa frequência, uma boa participação, são assíduos nas atividades propostas em grupo, rodas de conversas e seminários, mas quando chegam na parte de realizar a avaliação escrita, seja por fatores emocionais ou por pressão da família, eles têm um desempenho abaixo do esperado.”

Desse modo, fica evidente os efeitos negativos que o monopólio das avaliações escritas pode trazer para o processo de aprendizagem dos educandos. Assim, faz-se necessário que a prática pedagógica seja revista a fim de inserir novas metodologias avaliativas no cotidiano das escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, fica evidente a importância que o ato de aferir a aprendizagem possui tanto para a vida do educando, quanto para a do educador. Já que é através da avaliação que é possível verificar se o conhecimento está de fato sendo internalizado pelo aluno ou não, e a partir desses resultados obtidos realizar uma tomada de decisão como previsto por Luckesi (2013).

Ficou explícito, no entanto, que a supremacia do uso de métodos tradicionais avaliativos, em detrimento da utilização de práticas orais como instrumentos de aferição da aprendizagem, acaba por prejudicar o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a avaliação passa a servir a uma lógica de classificação.

Desse modo, apesar do ensino do eixo da oralidade já estar previsto e ser preconizado nos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no país, é preciso que ele seja de fato incorporado à prática. Para isso é necessário que os professores revejam seu fazer docente a fim de questionar os estigmas com relação a oralidade e assim sejam superados, fazendo com que esse eixo de ensino possa finalmente ser integrado dentro do contexto das escolas não somente nos documentos orientadores e normativos, mas sendo efetivamente utilizado no cotidiano do chão da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. **A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BOTELHO, J. M. **Oralidade e Escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

PEREIRA, Odete Aléssio. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente: a avaliação como processo de inclusão**. Texto para III Seminário de Educação de Arcos/MG, 2004