

AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM PESQUISAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE CRITÉRIOS E ESTRATÉGIAS

Rafaela das Dores Soares¹

Universidade Federal de Minas Gerais

Tânia Guedes Magalhães²

Universidade Federal de Minas Gerais

Laís Lopes de Souza Gonçalves³

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Neste trabalho, analisamos os critérios e as estratégias de avaliação de gêneros orais em um conjunto de pesquisas realizadas com práticas de oralidade na formação docente. Para discussão teórica, retomamos as concepções de oralidade como prática social (Marcuschi, 2001), assim como perspectivas e critérios de avaliação em um viés processual, como parte da aprendizagem e do aperfeiçoamento dos alunos (Suassuna, 2007; Araújo; Suassuna, 2020). Como metodologia, realizamos uma pesquisa documental, em que 19 trabalhos (dissertações, teses e artigos) foram analisados a partir de um conjunto de cinco categorias para critérios de avaliação e sete estratégias avaliativas. Os dados revelam que, apesar da diversidade de critérios e estratégias avaliativas presentes na literatura, poucos são adotados na totalidade dos trabalhos. Como consequência, as práticas avaliativas de produção oral e as estratégias de avaliação necessitam de maior visibilidade e adoção pelos docentes, com vistas não só a explicitar aos graduandos questões a serem aperfeiçoadas na própria fala, como também repercutir na escola básica, na futura prática profissional desses licenciandos, como uma atividade fundamental para o desenvolvimento de estudantes.

Palavras-chave: Oralidade; Gêneros orais; Avaliação; Formação de professores.

ASSESSMENT OF ORALITY IN RESEARCH ON TEACHER EDUCATION: CONSIDERATIONS ON CRITERIA AND STRATEGIES

ABSTRACT

This study examines the criteria and strategies for assessing oral genres within research focused on orality practices in teacher training. The theoretical framework draws on conceptions of orality as a social practice (Marcuschi, 2001), as well as perspectives and criteria for assessment from a procedural standpoint, as part

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Foi bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas sociais (LEPs) e atua como voluntária no Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (LABOR). RAFAA_SOAREES@hotmail.com

² Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Professora Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (LABOR). tania.magalhaes95@gmail.com

³ Aluna do curso de Especialização em “Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino” pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da rede privada de ensino de Juiz de Fora (MG). Foi bolsista de iniciação científica voluntária do Grupo Linguagem, Ensino e Práticas sociais (LEPs) e atua como voluntária no Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (LABOR). laislsg98@gmail.com

of students' learning and improvement (Suassuna, 2007; Araújo; Suassuna, 2020). Methodologically, the research is based on a documentary analysis of 19 academic works, including dissertations, theses, and journal articles evaluated through five categories of assessment criteria and seven evaluative strategies. The data reveal that, despite the diversity of criteria and evaluative strategies present in the literature, few are adopted across all the analyzed works. Consequently, the evaluative practices of oral production and assessment strategies require greater visibility and adoption by educators, aiming not only to clarify for undergraduates the aspects to be improved in their own speech but also to resonate within basic education, in the future professional practice of these teacher candidates. as a key activity in the development of students.

Keywords: Orality; Oral genres; Assessment; Teacher education.

EVALUACIÓN DE LA ORALIDAD EN INVESTIGACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE: CONSIDERACIONES SOBRE CRITERIOS Y ESTRATEGIAS

RESUMEN

En este trabajo analizamos los criterios y estrategias de evaluación de géneros orales en un conjunto de investigaciones realizadas sobre prácticas de oralidad en la formación docente. Para la discusión teórica, retomamos las concepciones de oralidad como práctica social (Marcuschi, 2001), así como perspectivas y criterios de evaluación desde un enfoque procesual, como parte del aprendizaje y del perfeccionamiento de los alumnos (Suassuna, 2007; Araújo; Suassuna, 2020). Como metodología, realizamos una investigación documental en la que se analizaron 19 trabajos (dissertaciones, tesis y artículos), a partir de un conjunto de cinco categorías de criterios de evaluación y siete estrategias evaluativas. Los datos revelan que, a pesar de la diversidad de criterios y estrategias evaluativas presentes en la literatura, pocos son adoptados en la totalidad de los trabajos. Como consecuencia, las prácticas evaluativas de la producción oral y las estrategias de evaluación necesitan mayor visibilidad y adopción por parte de los docentes, con el fin no solo de explicitar a los estudiantes de grado las cuestiones que deben perfeccionar en su propio discurso, sino también de repercutir en la escuela básica y en la futura práctica profesional de estos licenciandos, como una actividad fundamental para el desarrollo de los estudiantes.

Palabras clave: Oralidad; Géneros orales; Evaluación; Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Várias pesquisas recentes revelam que a temática do ensino da oralidade na escola básica, apesar de ser um eixo subestimado nas práticas docentes, tem se tornado mais comum e disseminada (Gomes-Santos, 2012; Leal; Gois, 2012; Oliveira; Costa-Maciel, 2018; Silva, 2023). A percepção de que o trabalho com gêneros orais possibilita a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos, o exercício da cidadania e o reconhecimento dos papéis discursivos para o convívio democrático têm sido discutidos por muitos pesquisadores (Leal; Gois, 2012; Baumgärtner, 2015; Oliveira; Costa-Maciel, 2018). Assim, o aprofundamento sobre procedimentos de ensino desses gêneros e a avaliação das práticas orais são elementos necessários para que se intensifique o ensino sistematizado do oral em todos as etapas de escolarização.

No que se refere mais especificamente ao trabalho com os gêneros orais em contexto acadêmico, reconhecemos a importância de inserir, na formação do professor de Língua Portuguesa, interações reais e estudo analítico das práticas orais, visto que o reconhecimento da complexidade do discurso oral acadêmico é indispensável para o uso da fala pública. Além disso, é preciso ampliar as interações com gêneros orais na formação docente para além do seminário, gênero mais comum e recorrente nas práticas de letramentos acadêmicos nas licenciaturas (Storto; Fonteque, 2021; Magalhães; Castro; Neves, 2022; Lima; Cordeiro; Lima, 2023), de forma que os graduandos tenham experiências diversificadas de oralidade, com potencial reverberação na escola básica. Apesar de alguns professores solicitarem gêneros nessa esfera, o enfoque é, até o momento, insuficiente (Lima, Cordeiro, Lima, 2023; Storto, Fonteque, 2021). Além disso, poucas são as orientações relacionadas ao planejamento/sistematização do ensino e de uso de estratégias de avaliação da oralidade (Forte-Ferreira; Magalhães, 2024).

Sendo assim, percebemos que a pouca abordagem da oralidade na formação docente é um problema desafiador que ainda persiste; não a vemos, de forma contundente por exemplo, em cursos das áreas de Pedagogia e Letras, licenciaturas que formam o professor que ensina Língua Portuguesa na escola básica (Luna, 2017; Ribeiro; Luna, 2022; Cabette, Rocha, Magalhães, 2025). No afunilamento de subtópicos da relação oralidade e ensino, a abordagem da avaliação da oralidade é ainda mais rara, sendo poucos os trabalhos que revelam como esta prática é edificada e que concepções e estratégias de avaliação são usadas nas práticas orais escolares e acadêmicas (Marcuschi, 1997; Melo; Cavalcante, 2007; Araújo; Suassuna, 2020; Forte-Ferreira; Magalhães, 2024), o que justifica a realização desta pesquisa.

Salientamos que a avaliação na educação básica e superior tem sido abordada como um processo amplo e complexo, tendo um conjunto de trabalhos de pesquisa já bastante consolidado. Todavia, em termos de avaliação no ensino de Língua Portuguesa, segundo Suassuna (2014), ainda há lacunas a preencher, de forma que possamos ter princípios mais sólidos sobre concepções, estratégias e práticas avaliativas em Língua Portuguesa na escola e na universidade. Ao encontro desta necessidade, afirmam Cristofari e Irala (2023) que a avaliação é vista, pelos graduandos, como uma prática

positiva, quando se propõe uma avaliação dialógica. Nessa vertente, o conceito de erro é ressignificado, e a avaliação é compreendida como parte do processo de aprendizagem, trazendo impacto positivo na ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Por isso, reforçamos a necessidade de discussões sobre avaliação das práticas de oralidade na graduação, a fim de ampliar as capacidades dos estudantes e a contribuir com possibilidade de impactos de novas ações na escola básica.

Diante dessas considerações, nossa investigação buscou analisar os critérios de avaliação da oralidade usados por docentes em pesquisas com gêneros orais em contexto acadêmico-científico, levando em consideração trabalhos de resultado de pesquisas analisados na revisão de Magalhães, Castro e Neves (2022). Elencamos também as estratégias de avaliação usadas.

Para cumprir nosso objetivo, apresentamos uma discussão sobre gêneros orais e avaliação da oralidade, enfocando as especificidades do eixo. Em seguida, trazemos os encaminhamentos metodológicos que guiaram nosso percurso, a partir da seleção de 19 trabalhos, elencando critérios que encaminharam a análise. Na discussão dos dados, traçamos os critérios de avaliação de produções orais, assim como as estratégias avaliativas usadas no ensino de gêneros orais nas licenciaturas. Por fim, construímos as considerações finais, sintetizando as repercussões do trabalho, bem como possíveis ações que contribuem para o descortinamento dos critérios de avaliação nesta esfera.

ABORDAGENS TEÓRICO-CONCEITUAIS

A fim de iniciarmos nossa discussão conceitual da pesquisa, recorremos aos conceitos de oralidade e fala na perspectiva de Marcuschi (2001). Para o autor, a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros fundados na realidade sonora”. Como prática complexa, a oralidade se realiza em múltiplas faces das esferas sociais por meio de gêneros. A fala configura-se como modalidade de uso da língua, assim como a escrita, para a execução das atividades comunicativas, composta por estratégias textuais-discursivas próprias de cada modalidade.

Coerente com o autor, para Travaglia *et al* (2017), os gêneros orais são caracterizados pela sua realização por meio sonoro. Para ele, “os gêneros orais são

construídos com a língua falada e terão características dessa, que podem ser específicas de um gênero ou meramente da língua falada e comuns a todos os gêneros orais.” (Travaglia *et al*, 2017, p. 18). Nesse sentido, os gêneros orais são aqueles realizados não só com a voz humana, mas por outros modos de significação, ou seja, “o uso de linguagens diferentes em conjugação com a língua deve ser considerado na caracterização dos gêneros orais dentro da estrutura composicional” (Travaglia *et al*, 2017, p. 22), como os gestos, os sons instrumentais e de fenômenos naturais, as expressões faciais e corporais, dentre outros.

Essa constatação de que os gêneros orais são multimodais é unânime entre diferentes autores (Marcuschi, 2001; Dionísio, 2007; Travaglia *et al*, 2017). É consenso também que a análise das produções orais deve considerar recursos semióticos diversificados, como expressões faciais, gestos e movimentos corporais, aspectos do ambiente, elementos entoacionais, dentre outros. Dionísio aponta que em todas as nossas situações comunicativas “usamos os nossos sistemas de conhecimento para orquestrar, da forma mais harmônica possível, todos os recursos verbais (orais ou escritos) e os recursos visuais (estáticos ou dinâmicos) existentes nas interações” (Dionísio, 2007, p. 178). Em vista disso, os aspectos não verbais precisam ser considerados como norteadores para o ensino dos gêneros orais e seus modos de avaliação.

Em relação ao ensino da oralidade, hoje já temos um robusto conjunto de argumentos em defesa de uma pedagogia do oral, assim como procedimentos de ensino relativos aos diferentes gêneros orais na educação básica, ainda que reforcemos, sempre, que esse ensino é ainda menos explorado que outros. Quando especificamos possíveis subtemáticas relativas à oralidade, articulando-a à avaliação e às práticas no ensino superior, por exemplo, podemos afirmar, de acordo com diferentes autores, que poucos trabalhos têm sido feitos (Storto; Fonteque, 2021; Silva, 2023; Cordeiro, 2024; Forte-Ferreira; Magalhães, 2024). Reiteramos, então, que a avaliação da oralidade demanda maior aprofundamento, a fim de colaborar com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior no espaço da formação docente.

Para tratar da avaliação da oralidade, retomamos, brevemente, os paradigmas propostos por Suassuna (2007), que devem ser entendidos não de forma rígida, mas “[...] como indicadores de uma certa lógica ou modo de pensar/praticar a avaliação num certo tempo e espaço sócio-histórico.” (p. 27). Contemporaneamente, percebe-se a presença de dois paradigmas de avaliação em termos de metodologias, objetivos e concepções: a avaliação tradicional e a avaliação como discurso. A primeira, segundo Suassuna (2007), baseada em diferentes autores, volta-se para a classificação e para a prioridade das medidas em detrimento do processo de aprendizagem, além de envolver uma fixidez de objetivos, em que indicadores de resultados são enfatizados. Esse viés recebe uma série de críticas, de acordo com a autora, por estar mais focado no resultado do que no processo de aprendizagem: há limitação de instrumentos de avaliação, que desconsideram a complexidade da Educação, além da concepção de conhecimento e aprendizagem como estáticos, e não como processos dinâmicos.

Ainda nessas críticas, a visão de erro nessa abordagem é negativa, sem reflexão sobre seus sentidos, havendo pouca oportunidade de transformação do aluno. Exaltam-se o controle e as hierarquias, sem prospecção da aprendizagem após o levantamento de falhas. Este paradigma nos remete às provas como escasso instrumento de avaliação, ainda persistente nas escolas; ao contrário disso, hoje temos a possibilidade de construir um conjunto vasto de instrumentos de avaliação em função de processos mais abrangentes, articulados às epistemologias das áreas acadêmicas em que atuamos.

Em outro paradigma, a avaliação – concebida como discurso – supera a visão de transmissão de conhecimento, buscando uma perspectiva em que o foco é sua apropriação a partir de um pensamento crítico, em que se favorece a autonomia intelectual e a criatividade (Suassuna, 2007). Neste ponto de vista, a experiência e o processo, e não só o resultado, são enfatizados, a fim de se garantir que a avaliação seja um processo discursivo, em que a prática comunicativa enfoque a intersubjetividade. Concebendo a Educação como direito social, o processo avaliativo nesta abordagem permite explicar o erro, para além de detectá-lo, e projetar ações, em uma direção mais formativa do que de constatação. Diagnosticar e decidir, assim como problematizar e questionar são ações presentes.

É nesta linha de abordagem mais dialógica em que concebemos uma avaliação da oralidade, que requer uma visão detalhada e contínua do processo avaliativo, articulado aos objetivos do ensino de gêneros orais, possibilitando a construção de novos caminhos para a aprendizagem do oral na universidade. Nessa perspectiva, incluir ações propositivas pode contribuir para que o discurso acadêmico e profissional seja enfocado nas licenciaturas, o que significa relacioná-los a elementos do campo acadêmico e do trabalho do professor, necessários aos graduandos. A variedade de instrumentos de avaliação supera a “apresentação de trabalho” ou os “seminários”, práticas mais comuns citadas em pesquisas em contexto acadêmico, usados como meio de avaliação de conteúdo na universidade (Castro, Magalhães, Silva, 2024). Podemos lançar mão de outros instrumentos e estratégias, como a mentoria, a rubrica, as fichas, as orientações individualizadas ou em grupo, assim como bilhetes orientadores, portfólios, diários, dentre outros, conforme destacam diferentes autores (Suassuna, 2007; Marcuschi, 2016; Souza; Cristovão, 2021; Cristofari; Irala, 2023); nessas estratégias, o diálogo é a ferramenta principal do processo avaliativo, coerente com o paradigma da avaliação como discurso. Dessa maneira, vivenciar diferentes estratégias de avaliação na licenciatura pode impactar positivamente a atuação profissional futura do docente, possibilitando mudanças reais na escolarização básica. Assim como Cristofari e Irala (2023, p. 8 – grifos nossos), que se baseiam em Tinto (2012), partimos da ideia de que

as considerações a respeito da avaliação no ensino superior são melhoradas e estudadas à proporção que conversam e **analisam como fazer, por que fazer e quais são as implicações** das metodologias adotadas para execução e sucesso acadêmico dos estudantes, de modo a auxiliar na permanência e finalização dos cursos.

Sabemos que a permanência na universidade depende, entre outras questões, do domínio do discurso acadêmico, e as estratégias de ensino e avaliação contribuem para ampliar as vivências positivas dos graduandos com o conhecimento (Cristofari, Irala, 2023) e com a linguagem acadêmica (Silva; Magalhães, 2023).

Em relação à avaliação das atividades com gêneros orais, que possa alimentar a prática pedagógica na formação docente, mencionamos alguns trabalhos que estabeleceram critérios precisos, como o de Melo e Cavalcante (2007), Gomes Santos

(2012), Silva e Méa (2018), Araújo e Suassuna (2020). Esses autores integram ao ensino dos gêneros orais processos de avaliação explícitos, embasados em uma perspectiva interacionista que, segundo Marcuschi (2001), tem a vantagem de fazer-nos perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltada para as atividades dialógicas que caracterizam a fala. Essa concepção propicia uma avaliação dos processos educativos no eixo do oral, tendo em conta que ela está a serviço da aprendizagem (Suassuna, 2007; Marcuschi, 2016). Dessa maneira, o propósito da avaliação deve se relacionar à “aprendizagem construída pelos alunos, de forma a favorecer a revisão e a reorganização das estratégias e procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelo educador” (Marcuschi, 2016, p. 270), além de propiciar que os alunos “avancem de modo seguro no seu processo de escolarização” (Marcuschi, 2016, p. 270). Nesta perspectiva interacionista, “a comunicação oral não se desenvolve somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual” (Schneuwly; Dolz, 2004); dessa forma, é importante que a avaliação da oralidade supere os elementos linguísticos. Expressões faciais, entonação, olhar, gestos, ambiente, som, iluminação, dentre outros, são apontados pelos autores como importantes para a construção de sentidos dos enunciados orais, que passamos a elencar em seguida.

Para Melo e Cavalcante (2007), a avaliação da oralidade articulada ao ensino é necessária na escola. Isso porque “uma das formas de inserção linguística do indivíduo numa cultura se dá pelo seu desempenho oral em contextos concretos de interlocução.” (Melo; Cavalcante, 2007, p. 76). Adotando a noção de gêneros orais para o ensino, a avaliação deve ser concebida como ato discursivo, em que se enfatiza o caráter processual das práticas avaliativas, o que está atrelado à concepção de Suassuna anteriormente citada. As autoras Melo e Cavalcante (2007) propõem, para além da variação dialetal e de registro, critérios avaliativos centrados nas questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero e processos de compreensão. Nesse viés, os critérios compreendem os aspectos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e linguísticos.

Levando em consideração que a formação de um sujeito autônomo depende do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem por meio dos gêneros, não só nos

anos iniciais, mas ao longo dos outros anos de escolarização, Gomes-Santos (2012) realiza um estudo minucioso da exposição oral, envolvendo a organização do conteúdo, a seleção de informações, os objetivos do expositor, a compreensão de sequências textuais e de marcas linguísticas em relação à situação de comunicação. No que se refere à avaliação, sintetizamos alguns elementos abordados pelo pesquisador: organização global da exposição, conteúdo, forma de exposição e auditório. Além desses, há ainda outros como a expressividade facial e o olhar, gestualidade, recursos prosódicos, recursos de auxílio à exposição, que se configuram como os meios semióticos que devem compor uma grade de avaliação (Gomes-Santos, 2012).

Outro trabalho importante que explora questões relativas à avaliação da oralidade é o de Silva e Méa (2018). Com critérios elaborados para a análise dos gêneros orais entrevista, debate regrado, seminário com arguição, elas constroem três grandes categorias de critérios avaliativos, envolvendo subitens: a) categoria de ordem gramatical: organização frasal e de tópicos de fala adequados; seleção léxica adequada e consistente; b) categoria de ordem textual-semântica: manutenção do tema; capacidade de argumentação em defesa das ideias; planejamento prévio da interação comunicativa; c) categoria de ordem pragmática: polidez e observância dos papéis sociais dos participantes; trocas de turno; formalidade do gênero; adequação da voz; adequação da linguagem corporal; capacidade de exposição e reflexão imediata sobre o tema; capacidade de promover/incitar a fala do outro. Para as pesquisadoras, esses critérios podem “oferecer maiores subsídios que orientem os professores (e alunos) na tarefa de ensinar e de avaliar” (Silva; Méa, 2018, p. 59), o que consideramos muito válido e de enorme contribuição para orientar nossas práticas. As pesquisadoras refletem sobre a importância de explicitar tais elementos com graduandos, como forma de impactar positivamente o ensino de oralidade na escola básica.

No que diz respeito ao trabalho de Araújo e Suassuna (2020), as autoras rebatem a concepção de oralidade como espontaneidade. A partir da discussão das autoras, a avaliação do oral deve ser feita, no ensino de Língua Portuguesa, a partir de construção de módulos, como numa sequência didática, tendo em vista os gêneros orais como constructo importante para o ensino. Atentando-se para a ideia de processo, o professor,

de forma crítica e contínua, acompanha o desenvolvimento da aprendizagem nessa sequência, contrariando a visão tradicional de avaliação. Compreendendo a fala como uma modalidade de uso da língua a serviços das práticas sociais de linguagem, as autoras propõem quatro agrupamentos de critérios para o trabalho com gêneros orais em sala de aula: discursivos, textuais, acústicos e cinésicos, que sintetizamos a seguir:

Quadro 1 – Aspectos da avaliação dos gêneros orais

Agrupamento de aspectos discursivos dos gêneros orais	
Aspecto discursivo	Descrição
Publicidade	Quantidade de participantes envolvidos na situação comunicativa, tornando-a mais ou menos pública.
Intimidade entre interlocutores	Conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores, denotando mais ou menos intimidade.
Participação emocional	Maior ou menor grau de envolvimento na situação (emocionalidade, expressividade, afetividade).
Posição dos interlocutores	Comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes
Organização de turnos	Maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo
Esportaneidade	Planejamento prévio (ou não) da comunicação.
Formalidade do registro	Reconhecimento do nível de formalidade exigido pela situação comunicativa
Reconhecimento do contexto cultural	Adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados.
Estratégias de polidez	Atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...).
Agrupamento de aspectos textuais os gêneros orais	
Aspecto textual	Descrição
Marcadores conversacionais	Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação.
Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes.
Paráfrases	Reformulação de algo que veio antes.
Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado.
Hesitações	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante.
Digressões	Suspensão temporária de um tópico retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento
Expressões formulaicas	Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truismos, rotinas, entre outros
Uso de modalizadores	Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto.
Fixação temática	Tema fixado (ou não) com antecedência
Agrupamento de aspectos acústicos dos gêneros orais	
Aspecto acústico	Descrição
Qualidade vocal	Refere-se à qualidade da emissão (rouca, nasalizada...)
Intensidade	Volume da voz em decibéis (alta, baixa...)
Altura	Frequência da onda vocal em hertz (aguda, grave...)
Elocução	Maneira de produzir a fala (lenta, rápida...)
Pausas	Respirações durante a emissão (curtas, longas...)
Interrupções	Emissão de ruído distinto de enunciados verbais (riso, choro, soluço, suspiro...)
Entoação	Variação de altura de fala que pode ocorrer em determinada palavra ou oração

Dicção	Pronúncia correta das palavras
Agrupamento de aspectos cinésicos dos gêneros orais	
Aspecto cinésicos	Descrição
Postura	Disposição do corpo em relação a outros interlocutores
Gestos	Movimentações feitas pelas articulações (principalmente mãos e cabeça)
Expressão facial	Mímicas faciais que acompanham a fala
Olhares	Movimentação dos olhos durante a elocução
Movimentação	Deslocamento dos interlocutores no espaço comunicativo

Fonte: Araújo e Suassuna (2020), reunido em quadro pelas autoras

Essa pesquisa nos pareceu muito propícia para dialogar com o trabalho de sala de aula na escola e na universidade, com critérios claros e de fácil compreensão, além de abranger os elementos das demais pesquisas, de modo que a tomamos como categorias de análise para nossa investigação com os documentos, somadas a mais dois aspectos que Dolz, Scnheuwly e Haller (2004) estabelecem para o ensino a partir de sequências didáticas: trata-se dos meios não-linguísticos da comunicação oral, como o “aspecto exterior (roupas, acessórios, óculos, limpeza e penteado) e disposição de lugares (lugares, disposição de cadeiras, iluminação, ordem, ventilação, decoração)” (Dolz; Scnheuwly; Haller, 2004, p. 160), sendo esta disposição relacionada ao item “Movimentação” de Araujo e Suassuna (2020). Embora tais aspectos tenham sido estabelecidos para o ensino pelos autores genebrinos, nós os elencamos para compor os critérios de avaliação em vista da necessidade de indicar parâmetros mais precisos para futuras ações com gêneros orais em contexto acadêmico de interação discursiva.

Como vemos, todas as pesquisas abordadas acima têm em comum o constructo gênero para o ensino, a partir dos quais são estabelecidos os critérios para avaliação das produções. O entrecruzamento das categorias pode orientar a implementação de práticas de avaliação do oral na universidade, de maneira que os graduandos interajam efetivamente por gêneros orais diversificados, ampliando suas capacidades de comunicar em instância acadêmica e profissional. Essas interações devem ser cada vez mais ampliadas, visto que as experiências da formação sejam levadas como atividades possíveis para a escola básica a partir de uma vivência autoral de produção discursiva.

As formas de preparar futuros docentes para avaliar a oralidade considerando os aspectos multimodais engloba a reflexão sobre esse fenômeno, a partir de (re)construção materiais didáticos, análise de práticas, relatos de ações docentes, dentre

outros. Além disso, inserir os graduandos em atividades avaliativas que envolvam os aspectos multimodais, conforme mencionado acima, é uma maneira efetiva de lidar com as implicações pedagógicas da multimodalidade.

Segundo Souza e Cristovão, pode haver concepções conflitantes no que se refere “às representações dos alunos e às expectativas do professor” acerca das produções orais em contexto acadêmico (Souza e Cristovão, 2021, p. 1527). Este confronto entre as expectativas do professor na produção oral e as concepções dos estudantes acerca da oralidade também é atestada na pesquisa de Silva e Magalhães (2023), que investigaram como docentes universitários desenvolveram atividades orais nas disciplinas da graduação. Assim, é necessário termos um olhar atento para critérios avaliativos em torno das produções.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O trabalho investigativo foi feito por meio da pesquisa documental, que objetiva compreender, analisar e reelaborar conhecimentos a partir de documentos diversificados, como objetos, manuscritos, imagens, textos orais ou escritos de diversas naturezas (Moreira; Caleffe, 2008). No percurso de uma pesquisa documental, traçamos objetivos e retomamos aspectos conceituais, além de constituirmos nosso *corpus* para interpretar os dados, com vistas à construção de sentidos para os modos como a avaliação da oralidade é posta nesses documentos. Trata-se de um tipo de pesquisa que contribui com a Linguística Aplicada, uma vez que partimos de demandas de contextos específicos, no caso práticas com gêneros orais e critérios de avaliação da oralidade em contexto acadêmico, para trazer resultados e reflexões que podem impactar a comunidade envolvida, os docentes e os discentes que circundam esse contexto.

Nossos documentos são produções já publicadas, contidas em *corpus* anteriormente construído na pesquisa de Magalhães, Castro e Neves (2022). Os autores selecionaram 30 trabalhos para analisar os gêneros orais mais recorrentes nas pesquisas que englobam o ensino de gêneros orais em licenciaturas, dentre outros aspectos. O foco em trabalhos com oralidade nas licenciaturas, e não em outros cursos de graduação, se deve ao fato de que a investigação se preocupou com contribuições para a formação

docente, que pudessem favorecer futuras intervenções não só na própria graduação, mas repercutindo, possivelmente, na escola.

Desses 30 trabalhos, selecionamos 19 para analisar (dissertações, teses e artigos), organizados na tabela abaixo, que apresentavam ou mencionavam etapas ou critérios de avaliação. Os demais foram descartados porque não expunham esses elementos.

Quadro 2 – Tipos e número de trabalhos encontrados

Tipo de trabalho	Quantidade
Dissertações	8
Teses	3
Artigos	6
TOTAL	19

Fonte: as autoras

Para estabelecimento de categorias, tomamos a pesquisa de Araújo e Suassuna (2020), com 4 grandes agrupamentos (quadro 1), somados aos seguintes aspectos, que reunimos sob o rótulo de “Aspectos exteriores e disposição de lugares”, que foi subdividido em três outros: “lugares e disposição de cadeiras”, “iluminação do ambiente” e “aparência: roupas, penteados, óculos e limpeza”. Analisamos os artigos, teses e dissertações, primeiramente pela leitura de resumos; em seguida, fizemos um exame mais minucioso do trabalho, enfocando as partes voltadas para a prática docente, para as ações transpostas no ensino ou para elementos citados explicitamente como critérios avaliativos, os quais passamos a descrever.

DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados está dividida em duas seções. A primeira trata dos critérios avaliativos encontrados nos trabalhos a partir dos 5 agrupamentos; a segunda aborda as estratégias avaliativas usadas pelos docentes no ensino da oralidade. Retomamos um dado relevante de Magalhães, Castro e Neves (2022) que é a forte presença do seminário como gênero oral mais solicitado, que consta em quase todas as pesquisas. Assim, os critérios e estratégias abaixo são usados, na quase totalidade, na avaliação de seminários.

Critérios de avaliação da oralidade em contexto acadêmico

Nesta seção, trazemos quadros que sintetizam os critérios avaliativos encontrados nos 19 trabalhos examinados, especificamente relativos aos cinco seguintes

elementos: a) aspectos discursivos; b) aspectos textuais; c) aspectos acústicos; d) aspectos cinésicos; e e) aspectos exteriores.

Em relação aos aspectos discursivos dos gêneros orais em situações de interlocução acadêmica, que envolvem questões como espontaneidade, registro e polidez, por exemplo, fatores importantes da construção do discurso oral, organizamos os dados da seguinte forma:

Quadro 3 – Aspectos discursivos dos gêneros orais⁴

Agrupamento de aspectos discursivos dos gêneros orais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Publicidade	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
Intimidade entre os interlocutores	X	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	X
Participação emocional	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X
Posição dos interlocutores	X	-	-	-	X	X	X	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-
Organização de turnos	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
Espontaneidade	X	-	-	X	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X
Formalidade do registro	-	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	X	-
Reconhecimento do contexto cultural	-	X	-	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-
Estratégias de polidez	-	-	X	-	-	X	X	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras

No conjunto de dados, vemos que há nove critérios sendo tomados como elementos para avaliação das produções orais. Como o seminário acadêmico é o gênero predominante, isso condiz com dois aspectos avaliados: a espontaneidade, que se refere à fala planejada previamente ou não, abordada em 13 trabalhos; e a formalidade do registro, relativa ao reconhecimento do nível de formalidade exigido no gênero, abordada em 10 trabalhos. Em geral, os docentes solicitam o seminário, esperando preparação e formalidade na fala. Esses dois aspectos são fundamentais para os alunos terem sucesso nas interações orais. A organização dos turnos, abordada em 5 trabalhos, também é um critério que se aplica ao seminário, pois na preparação de uma apresentação oral na universidade, essa organização é necessária e bastante valorizada. Espera-se um revezamento entre os falantes e uma divisão de tempo equânime entre os integrantes, o que sugere que o seminário foi preparado por todos os membros, sem improvisações. Já a polidez é um critério citado em 6 trabalhos, elemento extremamente importante para os graduandos atingirem os objetivos traçados para uma interação oral,

⁴ Os números de 1 a 19 representam os trabalhos analisados no *corpus* desta pesquisa.

destacado por Silva e Méa (2018). A presença desses critérios é muito pertinente, já que em outras pesquisas de avaliação da oralidade, observamos avaliação predominantemente do conteúdo (Storto, Fonteque, 2021; Castro, Magalhães, Silva, 2024).

O aspecto intimidade entre interlocutores (conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores, denotando mais ou menos intimidade), citado em 9 trabalhos, é elemento essencial de integração entre os locutores e ouvintes, que pode orientar a seleção de conteúdos. Por exemplo, se os integrantes de um seminário têm conhecimentos compartilhados com a turma para quem estão apresentando, eles podem ser dosados de diferentes formas. Se os integrantes são mais ou menos íntimos, o comportamento verbal dos apresentadores pode ser afetado por isso, assim como a troca de turnos entre eles, que podem se sentir mais livres para “roubar” o turno do colega, requerendo mais monitoramento das próprias falas e cumprimento do planejado. Apesar de saber que esses critérios podem não ser propícios para o trabalho com todos os gêneros, eles se configuram como orientações para as produções: observar esses elementos, fazendo reflexões explícitas após as apresentações, poderá auxiliar os estudantes a se desempenharem melhor em novas interações.

Ressaltamos um aspecto pouco avaliado, que é a participação emocional (maior ou menor grau de envolvimento na situação, com emocionalidade, expressividade e afetividade). As questões emocionais precisam estar intimamente ligadas ao trabalho com a linguagem, sobretudo com a oralidade porque, no momento da fala, a emoção do falante pode se tornar mais clara e perceptível do que na escrita: tremores, expressões faciais de medo ou angústia, respiração ofegante e sudorese podem ser visíveis numa apresentação oral. Nesse sentido, a percepção e o controle das emoções podem também ser abordadas nas instituições de ensino, indicando que este aspecto é inerente à linguagem. É isso que Dolz, Schneuwly e Haller discutem quando destacam a necessidade de atenção para a articulação entre o linguístico e o não linguístico: a “comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 160). Essa observação é coerente

com a proposição de Melo e Cavalcante (2007), quando enfatizam que o envolvimento emocional na situação discursiva deve estar nos processos de ensino e de avaliação do oral.

Como vamos deixar essa abordagem de fora da reflexão se compreendemos que as emoções afetam nossas produções orais? A título de exemplo, retomamos o ocorrido em 2024, no debate entre os candidatos à Prefeitura de São Paulo⁵, quando o candidato Datena deu uma cadeirada em Pablo Marçal. Esse fato mostra o nível de agressividade dos oponentes, algo inesperado, que nos levou a refletir sobre a relação entre fala e emoções.

Por fim, em relação a este conjunto de 9 critérios, os mais usados são a espontaneidade, a formalidade e a intimidade entre participantes. Apesar de termos 9 critérios, pertinentes e diversificados, eles não estão presentes em todos os trabalhos, o que mostra certa limitação. Isso porque todos são de demasiada importância para o processo de reconhecimento do desempenho dos graduandos para guiar a transformação de suas capacidades orais. O potencial do trabalho com a totalidade de critérios traria uma rica oportunidade de mostrar aos discentes os parâmetros de funcionamento das interações orais, com avaliação explícita desta prática com vistas à aprendizagem.

Dando continuidade, discutimos os dados concernentes aos aspectos textuais mencionados nos trabalhos analisados, conforme o quadro seguinte:

Quadro 4 - Aspectos textuais dos gêneros orais⁶

Agrupamento de aspectos textuais dos gêneros orais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Marcadores conversacionais	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	
Repetições	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	
Paráfrases	-	-	-	X	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	

⁵ Para saber sobre o tema, acessar: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/eleicoes/2024/noticia/2024/09/15/datena-agrediu-pablo-marcal-durante-debate.ghtml>

⁶ Os números de 1 a 19 representam os trabalhos analisados no *corpus* desta pesquisa.

Correções	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-
Hesitações	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-
Digressões	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-
Expressões formulaicas	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Uso de modalizadores	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-
Fixação temática	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-	-	-	X	X	-	X	X

Fonte: elaborado pelas autoras

O critério mais avaliado é a fixação temática (tema determinado com antecedência), comum nos seminários acadêmicos. Este trabalho costuma ser feito com a distribuição de temas previamente pelo docente, com indicação de leituras de referência para apresentação, o que condiz com as pesquisas sobre seminário já citadas, em que o domínio do conteúdo temático é o item mais avaliado. Outro aspecto bastante abordado é o uso de marcadores conversacionais (mencionados em 9 trabalhos), que são unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação, fundamentais para estabelecer a coesão oral.

Os elementos menos abordados, citados em 4 pesquisas, são a hesitações, o uso de modalizadores, as repetições e as correções, itens fundamentais para a construção de sentidos no texto falado, que contribuem com a formação do estudante. As hesitações e as correções, por exemplo, podem indicar falta de domínio de conteúdo e insegurança, fenômenos que precisam ser conhecidos pelos alunos. Repetições no texto falado também podem ser interpretados de maneiras diferentes, como argumentação, ênfase, falta de domínio ou falta de organização da exposição. Trata-se de um fenômeno complexo da fala que deve estar na discussão com os graduandos.

A paráfrase, por exemplo, aspecto abordado em 6, constitui um excelente elemento para a discussão sobre plágio na universidade, tema urgente nas pesquisas em letramentos acadêmicos que incide justamente na necessidade de elaborar um conhecimento sem apenas reproduzi-lo, mas enfatizando a questão da autoria e dos modos de reformulação e apropriação do conhecimento.

A digressão, aspecto abordado também em 6 trabalhos, é um fenômeno que pode fazer o estudante estender excessivamente o tempo determinado para a apresentação oral, atropelando a fala de outros colegas e desorganizando o planejamento, o que pode resultar até em suspensão de algum subtópico. A discussão

sobre a digressão é um fator importante na elaboração de roteiros para a apresentação, o que evitaria ferir o objetivo da exposição e fugir ao tema, adiantar a fala de outro integrante, antecipar temas desnecessariamente, rompendo com a coerência temática.

A presença desse conjunto de 9 critérios abordados em poucos trabalhos nos leva a pensar que os alunos dominarão estratégias discursivas orais sem intervenção do professor universitário, de forma intuitiva, já que não parece haver uma discussão explícita dos elementos avaliativos, conforme orienta Suassuna (2007). Assim, compreendemos que ou os critérios são desconhecidos ou são dispensáveis, já que não figuram na totalidade das pesquisas. Essa concepção nos remete à ideia de que o desenvolvimento da fala ocorria de maneira espontânea, sem necessidade de mediação pedagógica, que envolve descrição, análise e reflexão sobre o oral. Tendo em vista que os gêneros orais “se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos” (Marcuschi, 2008, p. 187), no processo avaliativo, abarcar elementos textuais na avaliação pode auxiliar os estudantes a terem mais segurança no contexto acadêmico ao longo de sua formação.

Em relação aos aspectos acústicos citados como elementos de avaliação nas interações orais das pesquisas, construímos a seguinte síntese, apresentada no quadro abaixo:

Quadro 5 - Aspectos acústicos dos gêneros orais⁷

Agrupamento de aspectos acústicos dos gêneros orais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Qualidade vocal	X	-	-	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	
Intensidade	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	-
Altura	X	-	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	X	-	
Elocução	X	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	
Pausas	X	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	
Interrupções	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	
Entoação	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X	-	-	
Dicção	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	

Fonte: elaborado pelas autoras

O agrupamento de aspectos acústicos dos gêneros orais reporta o reconhecimento da qualidade vocal dos graduandos, envolvendo a intensidade da voz, a altura, entre outros. Apesar da presença de critérios acústico, vemos que nenhuma

⁷ Os números de 1 a 19 representam os trabalhos analisados no *corpus* desta pesquisa.

pesquisa abordou todos os elementos, apontando-nos possivelmente para um desconhecimento dos níveis de significações sonoros, ou para um trabalho intuitivo com eles. Este fato indica até mesmo uma falta de reconhecimento da plurissignificação dos elementos acústicos da oralidade. As variações de velocidade, altura, dicção, dentre outros, são fundamentais para construir uma análise crítica da língua, seja na produção oral, seja na escuta.

A entoação é abordada em 12 trabalhos, a altura em 9, mas a dicção é abordada em apenas 6 trabalhos. Esses elementos deveriam compor toda e qualquer avaliação da oralidade, pois a voz é um fator diferencial em apresentações consideradas de sucesso e que podem influenciar ouvintes de maneiras diversificadas; tais elementos podem ser determinantes para uma exposição ser considerada proveitosa ou insuficiente. Não estando nos critérios de avaliação, os alunos perceberiam esses itens como fenômenos de significados diversos na língua?

Pausas e interrupções também são abordadas por poucos trabalhos (7 e 4, respectivamente), fundamentais para construir a fluência dos estudantes e a colaboração entre os integrantes de um grupo, já que é muito comum os seminários serem apresentados por equipes, e não individualmente. Esses fenômenos linguísticos constroem a interação pelo uso coletivo e, sendo usado de forma intencional, poderiam alimentar de forma contínua a ação docente e discente (Suassuna, 2007).

A visualização dessas características multimodais da oralidade, sobretudo dos aspectos acústicos, é da maior importância no ensino e na avaliação. De acordo com Dionísio (2007), elas devem ser enfatizadas nos processos de formação docente, ao encontro do que Costa-Hübes e Swiderski (2015), Baumgärtner (2015) afirmam, já que são justamente os elementos não-linguísticos da oralidade que costumam ser subestimados (ou sequer são abordados) na elaboração de materiais didáticos. Precisamos, desse modo, visualizá-los com maior ênfase nos processos de formação, para conscientizar os futuros docentes de que tais itens devem levar os estudantes à produção e à análise coerente de textos orais em diferentes situações de interação.

Em relação aos aspectos cinésicos envolvidos na avaliação dos gêneros orais nos trabalhos a analisados, elaboramos a seguinte síntese:

Quadro 6 – Aspectos cinésicos dos gêneros orais⁸

Agrupamento de aspectos cinésicos dos gêneros orais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Postura	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X
Gestos	-	-	-	-	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X
Expressão Facial	-	-	-	-	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-
Olhares	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	-	X	X	X	X	-	-	-
Movimentação	-	-	-	-	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras

As questões denominadas cinésicas envolvem uma série de elementos da postura, dos gestos e das expressões faciais, cujo uso deliberado pode ser valiosa estratégia de envolvimento de uma plateia. Esse conjunto de elementos avaliativos já aparece em outras pesquisas (Lima; Cordeiro; Lima, 2023; Gomes-Santos, 2012; Forte-Ferreira; Magalhães, 2024) e este nos parece ser o agrupamento mais claro para os professores. A postura corporal é o elemento mais avaliado, citado em 14 trabalhos. Segundo Melo e Cavalcante (2007), este item deve ser enfatizado, porque a postura também está “a serviço da comunicação oral” (2007, p. 86). Schneuwly e Dolz (2004) reafirmam que palavra e corpo estabelecem uma relação intrínseca na produção oral, que pode denunciar comportamentos emocionais diversificados.

A importância de se comunicar pelo corpo é reforçada por Marques (2023), para quem uma postura ereta demonstra segurança e firmeza na fala, enquanto corpo curvado indica falta de domínio do assunto ou insegurança. Articulados aos demais critérios, esses itens auxiliam os licenciandos a interagir melhor com seu público. Ressaltamos a necessidade de, no estabelecimento dos critérios avaliativos, tratar dessas características materializadas no funcionamento do discurso, dos efeitos que elas causam nos interlocutores e no próprio processo da interação e de que modo os graduandos podem se aproveitar desses indícios para trazer significados para sua fala pública.

Em relação ao este agrupamento, postura e gestos são os mais contemplados, e “olhar” é o elemento menos contemplado, talvez por ser um recurso usado também no dia a dia, cujo significado pode ser deduzido sem maiores explicações. Não obstante, o

⁸ Os números de 1 a 19 representam os trabalhos analisados no *corpus* desta pesquisa.

uso desses e de outros, ainda que não em todas as dezenove pesquisas, demonstra a existência de um movimento para reconhecer as singularidades do texto falado. Afinal, na comunicação oral, o falante pode recorrer a tais recursos de forma consciente para renegociar o discurso, construir jogos de linguagem e influenciar os resultados da interação, que pode ganhar novos contornos mediante o uso proposital desses itens.

Como vemos, não há um uso da totalidade dos elementos em todos os agrupamentos; sendo assim, compreendemos que a formação docente é fundamental para que haja uma mudança processual e contínua, para que o ensino possa ser transformado, a fim de que práticas de reflexão sobre os aspectos destacados sejam cada vez mais presentes no âmbito acadêmico.

Em relação ao último conjunto de critérios, concernente a aspectos do ambiente e disposição de lugares, apresentamos os dados organizados da seguinte maneira:

Quadro 7 - Aspectos exteriores e disposição de lugares⁹

Agrupamento de aspectos exteriores e disposição de lugares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Lugares e disposição das cadeiras	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Iluminação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Aparência: roupas, penteados, óculos e limpeza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras

O estabelecimento de uma organização espacial contribui para a compreensão do público a respeito do gênero, elemento incluído em uma educação da oralidade. Sabemos, entretanto, que a explicitação deste critério no ensino e na avaliação deve ser cautelosa, já que as possibilidades locais podem ser restritas nas universidades e escolas, dependendo das salas de aula e auditório disponíveis. A depender da organização do espaço, a interação entre expositores e ouvintes pode ser profundamente alterada. Sobre este ponto, é interessante ressaltar que Gomes-Santos (2012) abrange a relação entre expositores e ouvintes e a importância do ambiente na oralidade. Para ele, a exposição oral é um “momento de intensa negociação” (Gomes-Santos, 2012, p.133),

⁹ Os números de 1 a 19 representam os trabalhos analisados no corpus desta pesquisa.

uma vez que as reações do auditório além de serem vistas pelo expositor, podem influenciar sua apresentação, como as risadas e as expressões faciais e gestuais da plateia. Assim, o expositor precisa estar atento aos sinais da plateia para que, a depender da situação, conduza mudanças em sua exposição, sendo a disposição do espaço essencial para provocar essa atenção.

Enfocar aspectos relacionados à disposição de lugares implica pensar que os únicos avaliados não são somente os expositores, mas também os ouvintes (simultaneamente à fala dos expositores). Como a questão do ambiente não depende de docentes e discentes, critérios como este não devem prejudicar os alunos, mas devem estar a serviço da possibilidade da organização de um espaço que possibilite uma melhor interação entre auditório e expositores. Isso se estende, também, para aspectos como iluminação, que independe da vontade de professores e alunos, elemento a ser destacado com maior pertinência nas interações gravadas em vídeo a nosso ver. O uso de cenário com diferentes recursos luminosos pode qualificar as interações em vídeo, por exemplo, como mais profissionais ou “caseiras”.

Por fim, apenas um trabalho faz referência à vestimenta, que não deve ser mencionado para constranger os alunos, mas para ressaltar o quanto ela pode influenciar um público com seus múltiplos significados; ou pode distrair os ouvintes, a depender da proposta. Inserir como critério de avaliação a vestimenta permite aos estudantes visualizarem como construímos socialmente os significados para nossa imagem pública e qual queremos transmitir aos nossos interlocutores. A título de exemplo, mencionamos a vestimenta usada pela influenciadora digital Virgínia Fonseca, tema que viralizou nas redes sociais no mês de maio de 2025. A influencer compareceu para depor na CPI das Bets¹⁰ com um visual criado intencionalmente para o depoimento.

A partir dos dados do quadro acima, vemos que pouco critérios são mencionados, o que não significa que estejam ausentes no ensino. A questão da formalidade do seminário já é algo aprendido desde a escola básica, podendo não ser abordado por já

¹⁰ Para saber sobre o tema, acessar: <https://www.metropoles.com/colunas/ilca-maria-estevao/o-que-esta-por-tras-do-look-de-virginia-para-depor-na-cpi-das-bets>. Ela usava moletom, tênis, cabelos soltos e óculos; sua roupagem foi interpretada como “roupas de adolescente”, “visual milimetricamente calculado”, “look curioso”, dentre outros. A tonalidade rosa e a foto da filha na blusa, assim como o tom despojado, foram interpretados nas mídias como inocência, displicência, dentre outras significações.

ser um consenso entre os graduandos na crença dos docentes universitários. De acordo com Storto e Fonteque (2021), o agrupamento de aspectos exteriores ao gênero oral é fundamental: “Preparar os estudantes de graduação para isso é também conscientizá-los de como se portar e se vestir em situações futuras, como defesa de trabalho de conclusão de curso, comunicação oral em eventos científicos e outras. (Storto; Fonteque, 2021, p. 91).

Ao finalizarmos esta subseção, podemos fazer uma síntese: os 5 agrupamentos totalizam 34 critérios de avaliação da oralidade no contexto selecionado, o que consideramos bastante positivo: isso mostra um conjunto heterogêneo a que os docentes podem recorrer em seus trabalhos. Todavia, eles não são usados na maior parte das pesquisas, indicando uma abordagem mais contingencial e espontânea, e não sistematizada e intencional. Para que tenhamos um ensino que englobe uma avaliação da oralidade de forma contundente e dialogada, em uma perspectiva de oralidade como prática social (Marcuschi, 2001), que repercuta nas aprendizagens dos estudantes conforme sustentam Araújo e Suassuna (2020), precisamos de uma sólida formação docente.

Estratégias avaliativas nas práticas de ensino do oral em contexto acadêmico

Em relação às estratégias avaliativas, retomamos as assertivas de Suassuna (2007) quando esclarece que a avaliação como diálogo deve pautar nossas práticas. Nesse viés, podem ser usadas diferentes estratégias que não só registrem os critérios, mas que possibilitem dispor dos resultados como etapa para a aprendizagem e transformação das capacidades de linguagem dos alunos na oralidade, de maneira reflexiva. Apresentamos, então, as estratégias citadas nas pesquisas consultadas.

Quadro 8 – Estratégias avaliativas¹¹

Estratégias de avaliação dos gêneros orais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Instrumentos: ficha, texto escrito	-	-	-	X	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	-	X	-	X	-
Conversa, retorno verbal	-	X	-	X	-	-	X		-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-

¹¹ Os números de 1 a 19 representam os trabalhos analisados no corpus desta pesquisa.

Etapas (1 ^a e 2 ^a)	X	-	-	X	-	X	-	X	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	X
Sujeitos: alunos e professores avaliam estudantes	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-
Gravação para escuta	X	-	X	X	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Autoavaliação	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Relato reflexivo escrito	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: as autoras

Em se tratando de estratégias de avaliação dos gêneros orais, encontramos sete práticas envolvidas nos trabalhos analisados, um conjunto variado de possibilidades, fundamental para ampliar as práticas escolares com o oral, já que uma diversidade de formas avaliativas pode ser um dos caminhos mais efetivos para a promoção dos objetivos de ensino (Suassuna, 2007). Nomeamos como instrumentos “ficha” e “texto escrito”, que são estratégias descritivas, mantendo “relato reflexivo escrito” em separado pela natureza analítica deste recurso. “Conversa, retorno verbal” se diferencia de “Sujeitos: alunos e professores avaliam estudantes” porque, embora sejam ambos realizados oralmente, o primeiro é feito somente pelo docente.

As fichas (a mais utilizada, totalizando 10 trabalhos) e o texto escrito são estratégias muito adequadas para o oral, porque permitem registrar o desempenho dos alunos para posterior discussão. Schneuwly e Dolz (2004) propuseram um guia de escuta, que se materializa em uma ficha com critérios a serem usados para alunos ouvintes observarem os expositores durante uma apresentação, com vistas à reflexão após a finalização. Essa estratégia foi usada na pesquisa-ação no eixo da oralidade nos anos iniciais de uma escola pública mineira (Alvim, 2015) e se mostrou muito adequada para registro e reflexão sobre a fala. Nessa direção, Abreu-Tardelli e Voltero (2019) propuseram uma ficha de avaliação para seminários para a graduação, tendo como relevância a explicitação de elementos ocultos ou desconhecidos pelos docentes universitários, que pode guiar uma análise multimodal mais específica, feita tanto por professores quanto por alunos, em um momento de reflexão. A abordagem de Alvim (2015) e Abreu-Tardelli e Voltero (2019) foi feita com uma ficha de escuta ativa, mas ao mesmo tempo foi realizada pelos sujeitos (professores e alunos), que nos dados acima

ocorre em apenas 3 trabalhos. Seria importante que a técnica conjugada se ampliasse, com fichas ou guias usadas por todos os envolvidos, num grande diálogo, conforme indica Suassuna (2007), o que tornaria a avaliação muito frutífera, em legítimo procedimento reflexivo no viés da avaliação como discurso, com o objetivo de aproveitar o momento de reflexão para conscientizar os estudantes das necessidades de melhorias. O feedback, conforme ocorre na pesquisa de Cristofari e Irala (2023), pode repercutir em maior atenção dos estudantes para elementos ainda ocultos.

No que se refere ao relato reflexivo, mencionado em apenas 1 trabalho, essa estratégia condiz com a abordagem da avaliação como diálogo, para que ela seja “um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais” (Suassuna, 2007, p. 37). A conversa e o retorno verbal (5 trabalhos) sobre a interações orais também é um procedimento que ultrapassa a mera atribuição de notas, com elementos mais claros que permitem ao graduando interagir com o docente sobre questões ainda não consolidadas em sua aprendizagem dos gêneros orais.

Já gravar a interação para a escuta (presente em 7 trabalhos) e análise posterior constitui, a nosso ver, uma estratégia rica e bastante complexa no trabalho docente, que vai requerer uma preparação maior, com um aparato mais sofisticado de tecnologias. Caso haja uso de celular para isso, também consideramos positivo, já que eles são mais acessíveis. Em qualquer dessas opções, assistir às próprias apresentações orais é um excelente recurso para visualizar a própria imagem e aperfeiçoar os elementos multimodais da fala. Não se trata de transformar os alunos em grandes oradores ou *influencers*, mas de fazê-los perceber a própria imagem e o próprio desempenho oral, ressaltando suas próprias singularidades (Suassuna, 2007). Oradores inexperientes ou inseguros costumam gesticular demais e involuntariamente, gaguejar, utilizar excesso de reparos, alongamentos e hesitações, o que é mais facilmente percebido com a gravação oral ou em vídeo de suas próprias falas, uma estratégia a mais que pode ser usada para aprofundamento do ensino do oral. Sabemos, todavia, das limitações encontradas nas instituições, tanto em relação ao tempo e ao acesso a recursos tecnológicos, quando ao trabalho docente que já conta com numerosas tarefas no seu dia a dia.

A estratégia de avaliar os estudantes em etapas (9 trabalhos) parece-nos também uma abordagem cuidadosa e processual, em que não se “acumulam” todos os critérios ao final de um procedimento de ensino. Em um dos trabalhos, a sequência didática utilizada envolve uma série de avaliações dos alunos durante um longo processo, tendo a produção do gênero somente ao final, quando os envolvidos já estão aptos e seguros para a participação de um evento oral.

No que se refere à autoavaliação, compreendemos que este procedimento pode auxiliar os estudantes a construírem autonomia em relação às capacidades de linguagem necessárias às interações orais, tendo consciência de seu próprio desempenho. Essa possibilidade torna o processo avaliativo ainda mais crítico, de modo a “favorecer a autonomia intelectual e a criatividade” (Suassuna, 2007, p. 37). A crítica e a reflexão são elementos enfatizados em vários trabalhos de avaliação. Por exemplo o de Luna, que afirma que “[...] o trabalho com os textos orais, para formar usuários competentes de língua, deve ser pautado **no uso e na reflexão** acerca de diferentes gêneros textuais” (Luna, 2017, p. 88 – grifo nosso), reflexão essa que deve abarcar abordagens multifatoriais da avaliação, o que daria meios aos estudantes de perceber diversos elementos que compõem suas próprias apresentações, de avaliar seu desempenho e de ter a oportunidade de melhorias nas práticas orais.

Com base nas diversas estratégias usadas nos trabalhos, concordamos com Suassuna (2007) ao afirmar que a diversificação das estratégias de avaliação precisa da reconceptualização da aprendizagem, ou seja, elas não devem enfocar apenas o aluno, mas englobar o professor, o currículo, a escola, a gestão e os sistemas de ensino. Além disso, devem se contrapor o paradigma tradicional, que gera hierarquias e exclusões e concebe o saber como algo já constituído, neutro e independente. Ao que nos parece, a presença de variados critérios e a alusão a diferentes estratégias indica um caminho para uma avaliação que rompe com o paradigma tradicional, tendo indícios de que os processos avaliativos estão em momento de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos o objetivo desta pesquisa, que investigou os critérios e as estratégias de avaliação da oralidade usados por docentes em pesquisas com gêneros orais em

contexto de formação inicial docente, cujo *corpus* são 19 trabalhos. Ao finalizar a análise, compreendemos que um número amplo de critérios encontrados nos dados é bastante benéfico para as práticas de ensino, levando em conta os poucos estudos já registrados na literatura especializada. Apesar de haver um número abrangente de critérios, a prática docente ainda não indica a implementação da maior parte deles.

No que se refere às estratégias, apesar da diversificação de procedimentos, rompendo de certo modo com um paradigma mais tradicional, elas também não são adotadas na totalidade das pesquisas. Ademais, encontramos outras estratégias na literatura, como as rubricas de avaliação no eixo do oral em Língua Inglesa (Souza; Cristovão, 2021) que sequer aparecem em nossos dados. Há estratégias contemporâneas não citadas que também visam a um processo articulado de ensino e avaliação, visando a um pensamento crítico e favorecendo a autonomia. Portfólios, mentorias e estratégias mediadas pelo uso de tecnologias digitais, por exemplo, podem ser interessantes, mas parecem ser ainda pouco disseminadas nos cursos de formação.

Por fim, tanto em relação aos critérios quanto às estratégias, alguns deles são usados de forma mais pontual e pouco diversificada. A ausência de critérios ou o uso de parte deles contribui para a velha manutenção da escrita como objeto de prestígio com amplo rol de parâmetros e procedimentos de avaliação já estabelecidos historicamente. Além disso, o uso minimizado de critérios e estratégias mais diversificados em relação à avaliação da oralidade poderá repercutir em reduzidos procedimentos no ensino básico, já que é comum os licenciandos levarem suas experiências na licenciatura para a atuação profissional.

Por isso, reforçamos que é necessário o desenvolvimento de ações na formação docente, no contexto da graduação, no viés dos letramentos acadêmicos, em que os estudantes têm reconhecidas suas trajetórias de produções orais e escritas, ao mesmo tempo em que estão imersos em práticas com gêneros textuais novos. Para tal formação, retomamos a concepção de Marcuschi (2001) que afirma que a oralidade é “prática social para fins comunicativos”, conceito que traz uma enorme complexidade quando nos propomos a pensar no ensino do oral que abarque uma atividade processual avaliativa com impactos na transformação dos graduandos.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. VOLTERO, K. M. 2019. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 13-42, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2019v19n1p13>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ALVIM, V. T. Práticas de oralidade no ensino fundamental: características e funções das atividades de escuta. **Dissertação**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.
- ARAÚJO, F. S.; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. **Revista Letras**, p. 97–112, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/leturas/article/view/38796>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- BAUMGÄRTNER, C. T. Grupos de estudos em Língua portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CABETTE, P. S. L. ROCHA, P. S.; MAGALHÃES, T. G. Formação docente e concepções de oralidade em documentos do curso de Pedagogia. In: Helena Maria Ferreira, Úrsula Cunha Anekleto, Jaciluz Dias Fonseca. **(Multi)letramentos e formação docente**. São Paulo: Parábola, 2025. Disponível em: <https://zenodo.org/records/15442544> Acesso em: 30 abr. 2025.
- CASTRO, J. J. S.; MAGALHAES, T. G.; SILVA, A. A. O gênero seminário como avaliação de conteúdo (e a oralidade não avaliada). In: Cristóvão, V. L.; Leurquin, E. L.; Lousada, E. G.; Cobucci, P.; Silva, K. (Org.). **Mosaico didático**: tributo ao professor Joaquim Dolz. Campinas: Mercado de Letras, 2024, p. 287-308.
- COSTA-HÜBES, T. C. SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CRISTOFARI, A. L. K.; IRALA, V. B. “Eu gosto dos feedbacks, eu me sinto bem”: percepções discentes sobre experiências de avaliação dialógica no ensino superior. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3656>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- CORDEIRO, L. R. Comunicação oral e iniciação científica: um olhar para as práticas de letramento na universidade pública. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2024.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-196.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Ensino e avaliação da oralidade na formação docente em diferentes licenciaturas. **Revista DELTA**, v. 40, n. 4, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440468757. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/68757>. Acesso em: 9 jan. 2025.

FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 12, n. 24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaedulings/article/view/8554> Acesso em: 9 jan. 2025.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.) **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LIMA, G.; CORDEIRO, L. R.; LIMA, L. B. A. Superando os obstáculos na comunicação oral da iniciação científica: uma experiência no âmbito de um minicurso. **Revista EntreLetras**, v. 14, n. 1, p. 148–167, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/16456> Acesso em: 9 jan. 2025.

LUNA, E. A. A. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**, v. 9, n. 4, p. 81-96, 19 dez. 2017. Disponível em: Acesso em: 11 mar. 2023

MAGALHÃES, T. G.; CASTRO, J.J. S.; NEVES, C. L. L. Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros? In: FERREIRA, R. Micarello, H. (Orgs.). **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_4f7017ca256f46d2899f2916933586c5.pdf Acesso em: 11 mar. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 30, 1997, p. 39-79. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>. Acesso em: 16 out. 2025.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B. Avaliação escolar na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. In: Sato, D. T. B., Batista Junior, J. R. L.; Santos, R. C. R. (Ed.) **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife, Pipa Comunicação: 2016.

MARQUES, C. **O corpo fala**: a gestualidade no oral. Youtube, 08 de nov. 2023. Ciclo de lives do Labor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WJZb6XZIW54&list=PLJt36Ven4acRQ2vJnNZiBDNub33l2leP9&index=4> Acesso em: 31 maio. 2024.

MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.75-95.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, P. T. C; COSTA-MACIEL, D. A. G. Conteúdo temático e estilo no contexto do gênero textual debate regrado: análise docente da proposição de ensino presente no livro didático destinado à EJA. *Revista Interfaces*, v. 9, n. 3, p. 145-156, 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5537/3875 Acesso em: 11 mai. 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. A.; MAGALHÃES, T. G. Gêneros orais em contexto acadêmico: práticas comuns em disciplinas da graduação. In: **Estudos decoloniais e multiletramentos: diálogos em evidência na sociedade contemporânea**. Campinas: Mercado de Letras, 2023, pp. 223-256. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/livro-mway.php?codid=887> Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, B. C. A oralidade e os gêneros orais acadêmicos na formação de professores, jornalistas e advogados. **Tese** (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. 2023.

SILVA, S.; MÉA, C. P. D. Avaliação de gêneros orais: critérios em debate. *Diálogo das Letras*, v. 7, n. 2, p. 44-60, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/618>. Acesso em: 1 jun. 2024

SOUZA, E. G. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1525-1549, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1968>. Acesso em: 9 jan. 2025.

STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.). **Oralidade e Gêneros Orais: experiências na formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2021, p.75-97.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA; L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUASSUNA, L. **Avaliar é preciso**. Saber como, também. Entrevista concedida ao Portal Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros orais - conceituação e caracterização. *Olhares & Trilhas*, v. 19, n. 2, p. 12-24, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40166> Acesso em: 11 mar. 2023.

HISTÓRICO

Submetido: 02 de junho de 2025.

Aprovado: 13 de outubro de 2025.

Publicado: xx de xxx de xxxx.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SOARES, R. D.; MAGALHÃES, T. G; CONÇALVES, L. L. S. Avaliação da oralidade em pesquisas na formação de professores: considerações sobre critérios e estratégias. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449