

## AVALIAÇÃO DE GÊNEROS ORAIS: CRITÉRIOS EM DEBATE

### ORAL GENRE ASSESSMENT: CRITERIA UNDER DISCUSSION

Silvana Silva<sup>1</sup>  
Célia Pelegrini Della Méa<sup>2</sup>

**Resumo:** *Luiz Antônio Marcuschi é um linguista pioneiro no estudo das características da oralidade em língua portuguesa. Seu legado nos é imprescindível não somente para a descrição do português falado como também para a valorização da produção oral em situações de ensino e aprendizagem. O vulto dos estudos sobre a oralidade, no Brasil, tem referência nesse linguista e acompanhamento dos que nele se alicerçaram. Assim, a oralidade, o texto falado é fator de aprendizado e não deve ser visto como fato "natural", como não ensinável. Inserimo-nos nessa perspectiva, com o objetivo de problematizar a avaliação de produções orais no Ensino Superior. Para isso, elencamos a noção bakhtiniana de gênero e elaboramos um questionário online, a fim de saber a percepção de estudantes do ensino superior sobre critérios avaliativos de três gêneros orais, a saber, a entrevista, o debate regrado e o seminário com arguição. Essa estratégia baseou-se na orientação de Normand (2006) a respeito de ter no falante a fonte para a análise linguística. À essa proposta articulamos as "pistas" para avaliação do oral propostas por Dolz & Schneuwly (1998). Dessa articulação, chegamos a parâmetros gerais para avaliação dos gêneros orais eleitos.*

**Palavras-chave:** *Produções orais; Avaliação; Ensino.*

**Abstract:** *Luiz Antônio Marcuschi is a pioneer linguist in the study of the characteristics of the oral language in Portuguese. His legacy is indispensable not only for the description of spoken Portuguese but also for the appreciation of oral production in teaching and learning situations. The research on speaking in Brazil has reference on this linguist and the accompaniment of those who based their research on his studies. Thus, the spoken text is a learning factor and should not be seen as a "natural" fact, as if it were not teachable. We insert ourselves in this perspective, with the aim of discussing the evaluation of oral productions in Higher Education. In order to do this, we referred to the Bakhtinian notion of genre and developed an online questionnaire so as to know the higher education students' perception of evaluative criteria of three oral genres, namely the interview, the ruled debate and the seminar with discussion. This strategy was based on Normand's guidance (2006), since it has the speaker as the source for the linguistic analysis. To this proposal we articulate the "clues" for oral evaluation proposed by Dolz & Schneuwly (1998). From this articulation, we got to general parameters for the evaluation of the selected oral genres.*

**Keywords:** *Oral production; Evaluation; Teaching.*

## 1 Introdução

No momento em que a educação escolar, no contexto brasileiro, passa por renovações e surgem novos pontos de vista sobre o que é ensinar e o que se ensina, cabe, ao mesmo tempo em que se indaga sobre os métodos e objetos a serem ensinados/aprendidos, retornar às questões dos estudos da oralidade no ensino da língua portuguesa. Nesse intuito, e com o objetivo de reivindicar um ensino mediado pela concepção interacionista proposta por Dolz &

---

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS). Porto Alegre, Brasil, e-mail: [ssilvana2011@gmail.com](mailto:ssilvana2011@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (UFRGS). Santa Maria, Brasil, e-mail: [celiadmea@gmail.com](mailto:celiadmea@gmail.com)

Schneuwly (1998), promovemos essa pesquisa que mostra a contribuição dessa perspectiva teórico-prática<sup>3</sup> para a definição de critérios de avaliação de gêneros orais.

Os estudos sobre a oralidade no Brasil constituem uma história ímpar, protagonizada pelo linguista Luiz Antônio Marcuschi, que, no grupo de trabalho da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e no GT Linguística Textual e Análise da Conversação (LTAC) da ANPOLL, impulsionou a discussão sobre as relações entre a ‘escrita’ e a ‘fala’, buscando valorizar a diversidade e a riqueza da fala, há tantos anos relegada a segundo plano no ensino. Marcuschi cunhou os estudos em “Análise da Conversação”, sendo, em 1986, o ano do primeiro livro sobre o assunto por ele publicado. Koch (2010) descreve que o professor Marcuschi era a alma do grupo<sup>4</sup>, de forma que seu pioneirismo nos estudos das características da oralidade incentivou pesquisadores/colaboradores à pesquisa e refletiu em visibilidade e valorização de práticas orais em contextos educacionais.

São múltiplas as colaborações do professor Marcuschi para com a linguística brasileira, em especial para os estudos da oralidade, foco de nosso interesse, e seu legado nos impele a levar os estudos para além do já dito. Questionamo-nos, então, tendo por base pertinentes colaborações traçadas por Dolz & Schneuwly (1998): Como fica a avaliação do gênero oral no ensino de línguas? Como tornar o oral ensinável/avaliável, considerando objetivos e características específicas de cada gênero? Essas e outras questões serão discutidas neste artigo.

## 2 Problematização de critérios de avaliação do fato oral

Além da proposta inicial sobre os estudos da conversação, o professor Marcuschi (1997, 2001) desenvolve estudos focados em gêneros textuais na fala e na escrita quando propõe uma visão não dicotômica da relação fala e escrita. Em seguida, estuda as operações de passagem da fala para a escrita, ao que chama de processos de retextualização. Essa *retextualização* é “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no

---

<sup>3</sup> A gramática “A construção do texto falado” de Jubran (2015) é um referencial descritivo do português culto falado no Brasil que enfatiza fatores fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da fala em situações de uso. Essa abordagem ficou conhecida como *textual-interativa*, por centrar-se na Pragmática, na Linguística Textual e na Análise da Conversação. Salientamos que nossa proposição não desconsidera tais aspectos, mas segue outra perspectiva na análise linguística.

<sup>4</sup> Não menos relevantes, mas, para o recorte a que nos propusemos, vamos apenas registrar os estudos do Projeto Gramática do Português Falado, coordenado por Ataliba de Castilho, que em várias capitais do país coletou dados de fala e os descreveu em suas dimensões fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Deste grupo, destacamos o professor Rodolfo Ilari e a professora Maria Helena de Moura Neves, além de nomes não menos importantes como Dino Preti e José Gaston Hilgert.

código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 46). Em síntese, esses processos são de ordem linguística-textual-discursiva (idealização, que consiste na eliminação, completude, organização; reformulação, que consiste no acréscimo, substituição, reordenação; e adaptação, que consiste no tratamento dos turnos) e de ordem cognitiva (compreensão, que consiste em inferenciação, referenciação inversão, generalização etc).

Sendo não somente fundador de estudos sobre oralidade no Brasil, mas um inspirador na arte de ampliar saberes, Marcuschi (2008)<sup>5</sup> delega lugar especial para estudos de gêneros orais. Em Marcuschi (2008), encontramos discussões sobre gêneros orais, gêneros diversos na relação fala e escrita (midiáticos, músicas e gêneros da internet), gêneros em/de sala de aula (produção e percepção na interação escolar), gêneros e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que convergem para a instrumentalização de propostas didáticas, favorecendo o ensino de línguas e registrando uma tendência no resgate de estudos sobre gêneros textuais com roupagem atualizada. O autor registra, ainda, o fato de os estudos sobre os gêneros orais não serem abundantes, embora a investigação nessa área deva receber atenção, pois, como prática de linguagem, os gêneros orais desenvolvem a comunicação linguística, já que “se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 187)

A ampliação de estudos de descrição de gêneros orais, a partir do legado de Marcuschi, bem como de diferentes aportes teóricos de estudos de gêneros (teorias pragmáticas, teorias enunciativas, teoria de gêneros de discurso), fez com que inúmeros critérios fossem se somando à análise dos gêneros orais. Somando-se a esse contexto dos estudos no Brasil, Dolz & Schneuwly (1998), com obra traduzida para o português em 2004, focados na educação francófona, levantaram perguntas pertinentes: “Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar suas aprendizagens?”<sup>6</sup> (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 151). Tais reflexões foram referenciais que fomentaram pesquisas e alargaram propostas e abordagens sobre o oral em sala de aula.

---

<sup>5</sup> Conforme prefácio desta obra de 2008, assinado por Cristina Teixeira e Marcia Mendonça, a tarefa de Marcuschi professor expandiu-se e formalizou-se nessa publicação que comporta um material didático elaborado por Marcuschi para a disciplina de Linguística 3, que fora ministrada pelo linguista na UFPE.

<sup>6</sup> Quel oral prende en compte comme référence pour l’enseignant l’oral? Comment rendre celui-ci accessible aux élèves? Quelles dimensions choisir pour faciliter les apprentissages des élèves? (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998 p. 50)

Os autores forneceram, ainda, o que chamam de “pistas” *para avaliar as exposições orais*, fazendo um recorte sobre os diferentes objetivos traçados quando o planejamento do gênero está sendo organizado (sequências didáticas). Na proposta dos autores, deve haver uma primeira avaliação: é uma avaliação diagnóstica para análise de quais capacidades devem ser mobilizadas, ou seja, quais as dificuldades que os alunos revelam nesse “ensaio” de exposição oral. Os autores hipotetizam alguns possíveis problemas, como a

[...] gestão do conteúdo informativo (problematização [...]), sua estruturação adequada/coerente (hierarquização dos temas, sua co-articulação por meio dos marcadores de estruturação...), ou problemas relativos à consideração das características da interação social ou do contexto situacional próprio à exposição (enunciador, destinatário, finalidade, lugar de produção da ação de linguagem etc).<sup>7</sup> (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 243)

Afirmando que uma avaliação deve ser processual, pois inicia antes do fato oral em si e termina com a avaliação entre pares e a autoavaliação sobre o fato enunciado, os autores tecem essas breves considerações, mas que aprestam um caminho para as generalizações sobre como avaliar o fato oral a partir dos elementos envolvidos na estruturação do conteúdo temático em ampla acepção e na esfera que envolve o fato enunciativo (interação). É nesse sentido que há certa estabilidade definidora do gênero e que nos remete à concepção bakhtiniana de gênero do discurso como *tipos relativamente estáveis*, em comparação com as formas da língua marcadas pela irrepitibilidade do fato enunciativo. De Bakhtin (2003, p. 282), a noção de gêneros discursivos nos é pertinente pela acepção da estabilidade do gênero que confere à utilização da língua o espaço onde “a vida penetra na língua”. Nesse sentido, a esfera de comunicação engloba o todo que compõe as partes da língua em enunciação (*conteúdo temático, estilo e a construção composicional*) e dela é possível buscar/investigar os quesitos que dão vida à língua nos gêneros discursivos.

Nesse mesmo sentido e focando nos gêneros orais, Dolz & Schneuwly (1998) consideram que é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado. No sentido de descrever e explicar algumas dessas características, os autores definem, para a exposição oral: a) a situação comunicativa, b) a organização interna da exposição e c) as características linguísticas como definidoras de um objeto ensinável. Somando-se à

---

<sup>7</sup> “[...] la gestion du contenu informatif (problématisation...), as structuration adéquate/cohérente (hiérarchisation des thèmes, leur coarticulation par le biais de marqueurs de structuration...), ou des problèmes relatifs à la prise em compte des caractéristiques de l’interaction sociale ou du contexte situationnel propre à l’exposé (énonciateur, destinataire, but, lieu de production de l’action langagière, etc)”. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 159)

observação dessas características, perguntamo-nos: o que constitui efetivamente o chamado “fato oral”?

De pleno acordo com os autores, acreditamos que uma das respostas possíveis para elucidar o fato oral é compreender, inicialmente, as percepções dos alunos sobre diferentes parâmetros que compõem o oral e a importância que cada um deles tem para elaborar atividades pedagógicas que deem uma dimensão mais próxima das expectativas linguísticas dos falantes da língua. Como nos informa Normand (2009), leitora de Ferdinand de Saussure, o legado da linguística saussuriana é colocar o foco de análise da linguagem sobre o falante, suas percepções e suas produções. Assim, um dos objetivos da presente pesquisa é coletar e analisar dados de estudantes de nível superior que revelem suas percepções sobre a importância de diferentes componentes do fato oral. Para essa análise, recorreremos a um conjunto de ‘parâmetros’ de avaliação do texto, retirados de diferentes fontes teóricas. Selecionamos três gêneros orais sugeridos em BRASIL (2017), considerados por nós como práticas de linguagem importantes no Ensino Básico e Superior: a entrevista, o debate regrado e o seminário com arguição.

É importante salientar esse ponto: partir das concepções dos estudantes não implica abdicar das considerações dos professores de língua. Significa colocar em perspectiva a história das ideias linguísticas e sua repercussão na construção dos saberes linguísticos do professor. Nesse sentido, explicam as palavras de Normand (2009, p. 45, grifos da autora) “(t)rata-se de descobrir a especificidade desse saber *da* língua, deixando de lado o saber *sobre* a língua”, o que entendemos que, momentaneamente, devemos adotar: buscar o ponto de vista do locutor comum (alunos de graduação) que partilha de saberes comuns acerca da língua.

Retornando a Marcuschi (2001), lembramos que o autor fala de duas dimensões fundamentais do oral: a) a dimensão física ou de locução, também chamada de meio de produção, em que se revelam aspectos ‘externos’ como voz, corpo, gesto, disposição de lugares; b) a dimensão de concepção discursiva, abstrata, em que se revelam questões como formas de interlocução, tópicos, vocabulário, estrutura sintática. Além disso, o autor problematiza a articulação entre essas duas dimensões, dizendo que há fatos do oral que ‘aparentam’ ser do oral, mas têm concepção discursiva da escrita. Por exemplo, a notícia ou a entrevista publicada em revistas. Ainda que o autor tente fugir da dicotomia fala *versus* escrita, vemos nessa descrição que a articulação entre dimensão física e discursiva conduz o raciocínio inexoravelmente para essa dicotomia. Não teria a escrita também uma dimensão física?

Quando o ouvinte escuta uma entrevista ou participa de um debate, ele está atento, sim, a aspectos físicos e discursivos, mas não necessariamente à relação fala x escrita. Ele, de fato, está interessado no que essa comunicação oral acrescenta ou modifica às relações de sentido estabelecidas anteriormente com outras pessoas ou com as mesmas pessoas em outros contextos. Essa reflexão-provocação traz um importante respaldo para uma certa tomada de decisão teórica-metodológica: é necessário olhar de perto diferentes concepções de fala em contexto educacional para que a organização de critérios de análise seja elaborada em bases mais ponderadas que correspondam ao momento observado na prática com a linguagem.

A fim de ilustrar as diferentes concepções sobre um gênero oral, trazemos a pesquisa de Vieira (2005). A autora propõe-se a um estudo exploratório do gênero seminário, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, tomando como informantes professores e alunos. Observa, inicialmente, que há, no mínimo, duas concepções bem diferentes do gênero: alguns enxergam o seminário como um ‘resumo em voz alta’<sup>8</sup> (fato mais recorrente) e outros como uma fala espontânea e opinativa (VIEIRA, 2005). Numa primeira coleta, a autora revela surpresa com o alto número de professores da escola que pede seminários (9 de 11 professores), bem como com a alta frequência (2 vezes por ano). Além disso, ao menos metade diz preparar os alunos para o seminário. No entanto, a autora observa uma contradição em suas filmagens: a chamada ‘preparação’ diz respeito a aspectos gerais e avaliativos e não a aspectos linguísticos (VIEIRA, 2005). Vieira, considerando que o seminário é mal visto por alguns professores e alunos que pensam ser forma de trabalho ‘pouco aprofundada’, investiga que partes ou etapas do seminário são consideradas mais importantes por professores: todos os 11 professores consideram a pesquisa e seleção de materiais importantes, mas apenas 4 professores valorizam a dimensão propriamente oral do seminário. Esses dados não surpreendem, considerando que a oralidade é uma dimensão relativamente ignorada no ensino de língua na escola.

Além disso, a autora observa uma discrepância entre a posição de professores e alunos sobre o item ‘orientação bibliográfica’: os professores acreditam que esse item é fundamental, enquanto os alunos valorizam menos esse aspecto. Em pesquisa com os alunos, a autora constata que a maioria (67%) diz gostar de participar de seminário e os que não gostam

---

<sup>8</sup> Segundo Travaglia (2013), o gênero oral é aquele que não só tem a voz humana como suporte, mas que é também produzido para ser oralizado. Assim, a simples leitura em voz alta (de texto escrito) não se caracteriza como gênero oral, mas a escritura para ser realizada oralmente, como por exemplo numa comunicação oral, enquadra-se no que se entende por gênero oral.



afirmam que se trata de ‘decorar ideias’, ‘ler em voz alta’ e ‘é monótono’, remetendo, portanto, a uma das concepções de seminário elencadas acima. Um dado paradoxal da pesquisa é que os alunos valorizam bastante o trabalho de debate/discussão, mas não gostam de se expor no seminário. Essa é, sem dúvida, uma questão enunciativa: escutar e rebater ideias é uma posição mais confortável do que lhes propor.

Os relatos, as exposições e as discussões que propusemos até aqui não requerem para si o rótulo de finitude ou esgotamento de reflexões sobre o fato oral. O recorte que fizemos traz, da análise da conversação de Marcuschi (1986), da análise dos gêneros orais de Dolz & Schneuwly (1998) e de Marcuschi (2008), uma possibilidade de responder aos problemas suscitados. Ao transitarmos por “olhares” singulares que tiveram o fato oral (em suas acepções diversas: língua falada, fala, gêneros orais, textos falados, oralidade) sob escrutínio, refinamos a problemática instaurada e com isso presumimos ser possível atender nossa hipótese sobre parâmetros para avaliação de gêneros orais que permitam atender ao que Dolz & Schneuwly (1998, p. 143) denominam “dimensões ensináveis”, ao tratarem do modelo didático da exposição oral (seminário), especificamente. Nossa problemática pauta-se, então, na perspectiva de estabelecermos “critérios avaliáveis” necessários ao desenvolvimento da atividade de ensino.

### 3 Metodologia da pesquisa

Elaboramos um questionário online (formulários do Google) com questões relativas a três gêneros orais (seminário com arguição, entrevista e debate regrado), aplicado a alunos do Ensino Superior de duas universidades, UFRGS e UFSM, em maio de 2017. Da primeira universidade, foram coletadas respostas de uma turma da Disciplina de Língua Portuguesa do Curso de Ciências Contábeis (em que haverá uma atividade avaliativa sobre o gênero oral seminário), totalizando um conjunto inicial de 20 alunos respondentes. Da segunda universidade, também 20 alunos responderam ao questionário *online*, só que a coleta ocorreu com alunos do curso de graduação em Letras que já tivessem se ocupado com a noção de gênero, ou ainda, que já tivessem, pelo menos, 50% do total do curso pronto.

No questionário, os alunos deveriam se posicionar, a partir de 12 parâmetros de avaliação pré-estabelecidos, sobre quais critérios eram considerados mais importantes em conformidade com cada um dos gêneros estudados. São os seguintes: 1) polidez e observância dos papéis sociais dos participantes; 2) Respeito às trocas de turno; 3) Grau de formalidade

específico ao gênero; 4) Organização frasal e de tópicos de fala adequados; 5) Seleção léxica adequada e consistente; 6) Manutenção do tema; 7) Capacidade de argumentação em defesa das ideias; 8) Adequação da voz; 9) Adequação da linguagem corporal (olhar, mãos, gestos etc); 10) Capacidade de exposição e reflexão imediata sobre o tema (cumprimento do objetivo da situação comunicativa); 11) Capacidade de promover/incitar a fala do outro; 12) Planejamento prévio da interação comunicativa. É importante informar que esses critérios foram elaborados com base em diversos autores das áreas da Pragmática, da Interação e/ou do Discurso, os quais se debruçaram a estudar sobre gêneros orais. Dentre eles, as acepções teórico-práticas de Marcuschi (1986, 1997, 2001, 2002 2008), Bakhtin (2003), Dolz & Schneuwly (1998) e Vieira (2005). Tais aportes teóricos não dicotomizam as noções de oralidade e escrita, acepção a que nos agregamos. Quando há centralidade dos estudos sob uma ou outra prática de manifestação da linguagem (oralidade/escrita), é para observação de particularidades a serem entendidas, principalmente visando ao ensino, sem descuidar das práticas de linguagem de maneira integrada, com posterior enquadre e absorção dentro do fenômeno geral da linguagem.

Os resultados são apresentados em gráficos e analisados separadamente, contrastando os dados das duas universidades por gênero. Dentre os doze critérios, selecionamos os três critérios apontados como mais relevantes para cada gênero. Com essa análise, observamos tanto a importância dos critérios individualmente considerados, como a relevância de grandes critérios linguísticos gerais. Considerando os aportes teóricos adotados para essa pesquisa, agrupamos os doze critérios elencados em três grandes categorias que nomeamos: gramatical, textual-semântica e pragmática, conforme o fenômeno da língua que entra em evidência, mas lembrando sempre que eles se fundem na língua em uso e que aqui são individualizados somente para fins analíticos.

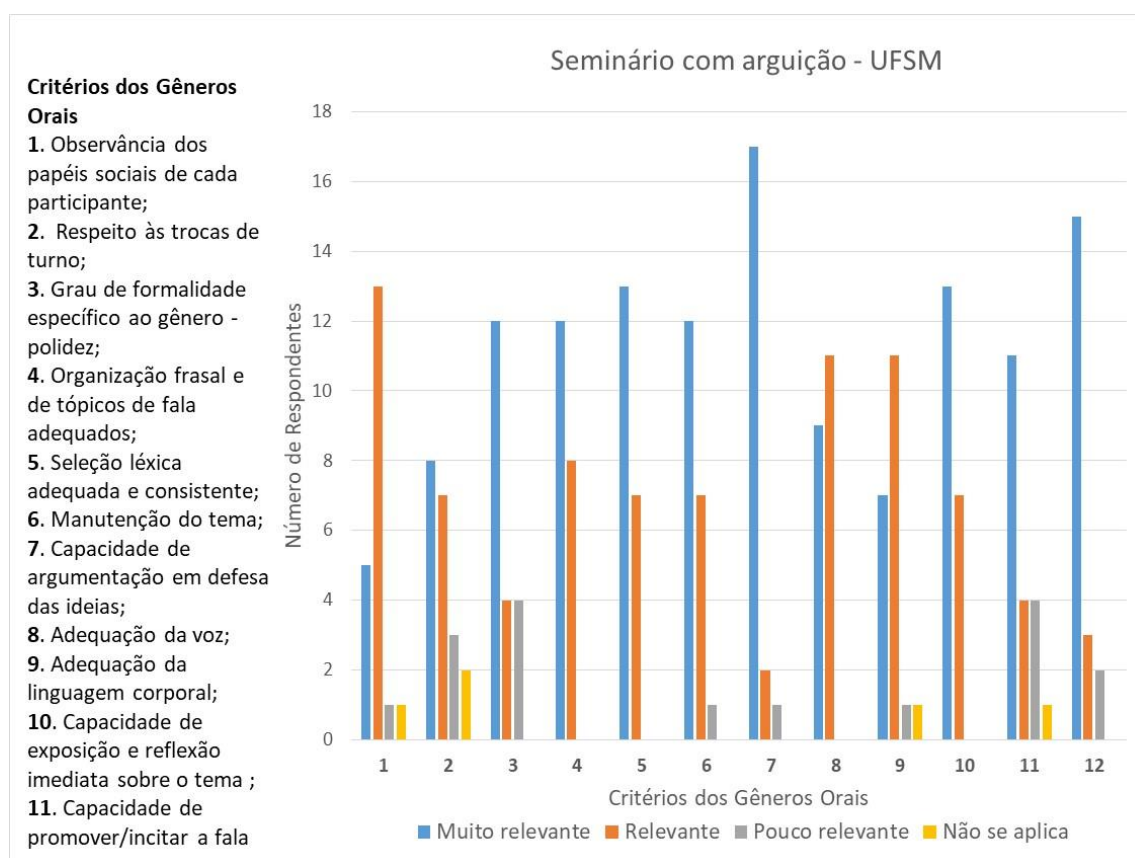
Assim, cada grande categoria comporta alguns dos doze critérios elencados, a saber, categoria de ordem **gramatical**: 4) Organização frasal e de tópicos de fala adequados; (5) Seleção léxica adequada e consistente; de ordem **textual-semântica**: 6) Manutenção do tema; (7) Capacidade de argumentação em defesa das ideias; 12) Planejamento prévio da interação comunicativa; e de ordem **pragmática**: (1) polidez e observância dos papéis sociais dos participantes; 2) Respeito às trocas de turno; 3) Grau de formalidade específico ao gênero; 8) Adequação da voz; 9) Adequação da linguagem corporal (olhar, mãos, gestos etc); 10) Capacidade de exposição e reflexão imediata sobre o tema; 11) Capacidade de promover/incitar a fala do outro. Em seguida, fizemos uma análise global dos dados.



#### 4 Discussão dos resultados

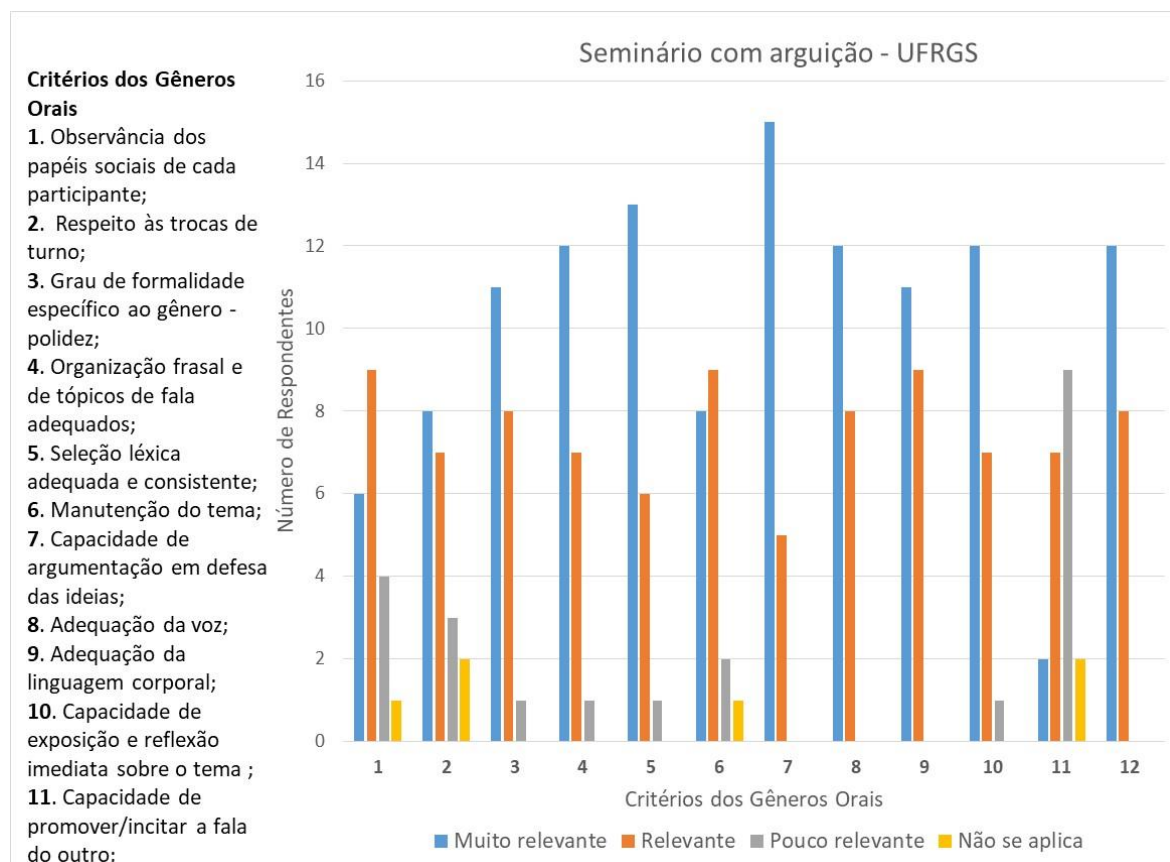
Nesta seção, registramos os resultados por meio dos gráficos e das discussões que eles suscitaram e a proposta de parâmetros para avaliação da oralidade dos gêneros orais eleitos para esse estudo.

**Gráfico 1** - Gráfico das respostas sobre o gênero Seminário com Arguição (UFSM)



**Fonte:** Elaboração própria pelas autoras.

**Gráfico 2** - Gráfico das respostas sobre o gênero Seminário com Arguição (UFRGS)

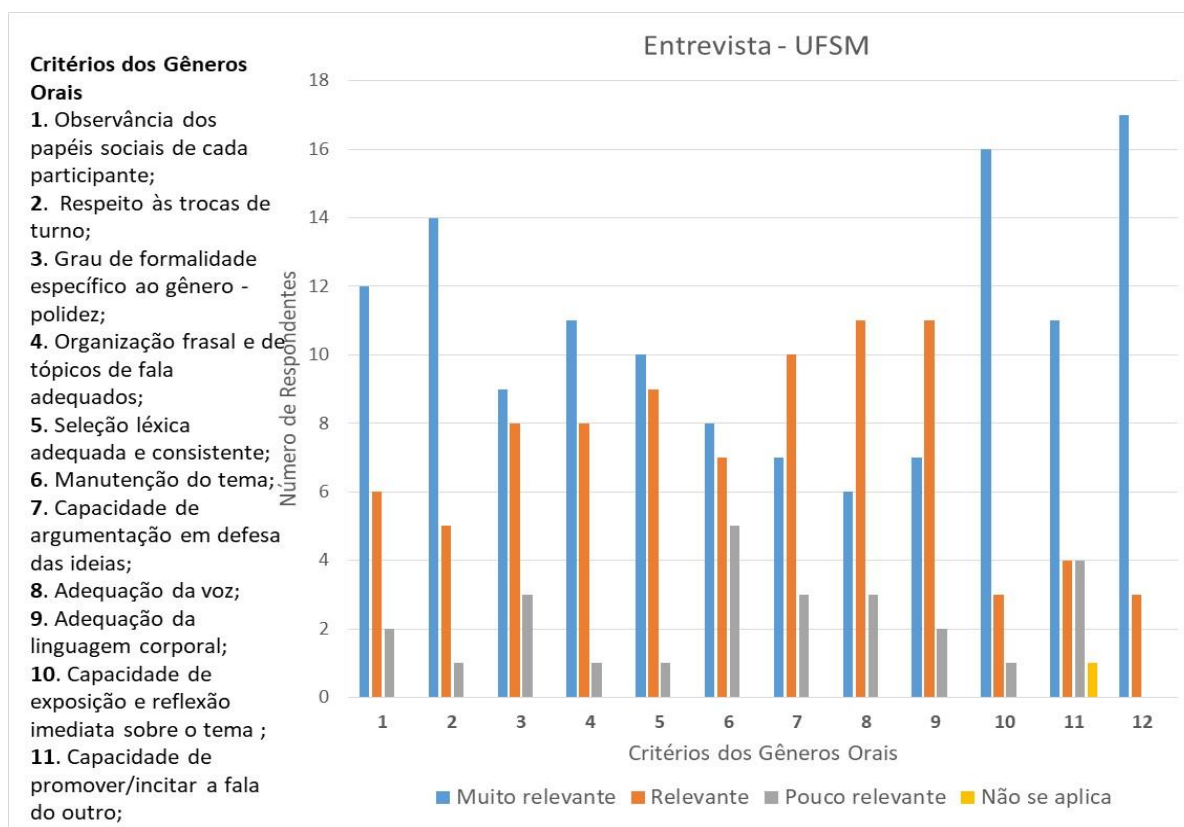


**Fonte:** Elaboração própria pelas autoras.

Em uma primeira leitura do gráfico 1 da UFSM, observamos que um dos critérios se destaca fortemente em relação aos demais: Capacidade de argumentação, totalizando 19 de 20 respostas de alta relevância ou relevância para os alunos. Em seguida, dois outros critérios se destacam, a saber: Planejamento prévio da interação (18/20 respostas) e, em terceiro lugar, Observância dos papéis sociais dos interactantes (17/20 respostas). Sobre o gráfico 2, a análise dos alunos da UFRGS é pouco diferente. O critério mais relevante também é Capacidade de argumentação (20 respostas de alta relevância e relevância); já o segundo critério é Seleção léxica adequada (20 respostas de relevância e alta relevância) e o terceiro é Capacidade de exposição e de reflexão imediata sobre o tema (19 respostas). Além do critério da Capacidade de Argumentação, os alunos da UFRGS e da UFSM diferenciam-se quanto à importância da categoria gramatical (seleção léxica) e da pragmática (capacidade de reflexão imediata e observância dos papéis sociais dos interactantes). Acreditamos que essa diferença se deva à importância dada aos princípios da gramática culta em diferentes contextos culturais, com valorização maior atribuída pela universidade da capital. Para decidir qual

seria o segundo e o terceiro critério de relevância (categoria pragmática ou gramatical), faremos o recurso à avaliação de professores de língua. Nossa expectativa é que o segundo critério seja de ordem pragmática e o terceiro de ordem gramatical, considerando o total das três categorias. Como vimos, o primeiro critério, Capacidade de argumentação, é de ordem textual-semântica.

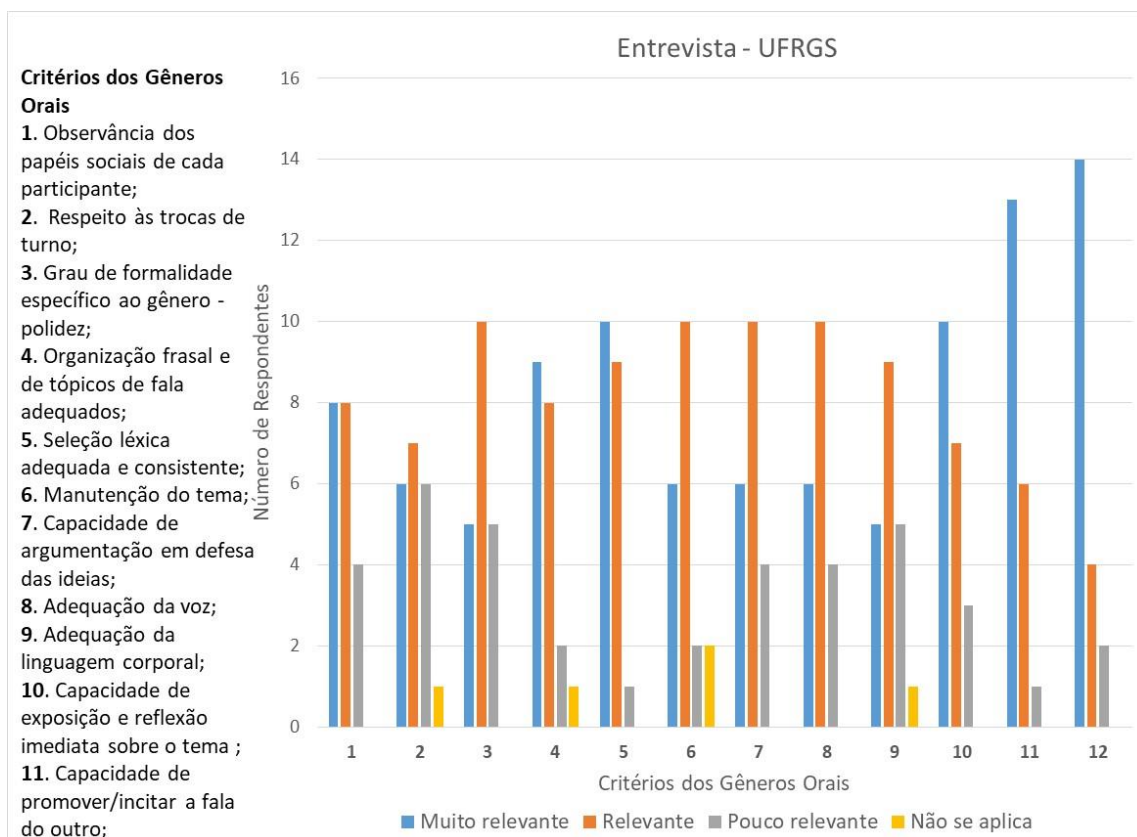
**Gráfico 3 - Gráfico das respostas sobre o gênero Entrevista (UFSM)**



**Fonte:** Elaboração próprias pelas autoras.

Sobre o Gráfico 3, observamos que o critério mais relevante é Planejamento prévio da interação, com 20/20 respostas de alta relevância ou relevância. Em seguida, temos o item Capacidade de reflexão imediata do tema (19/20 respostas de alta relevância ou relevância) e, por fim, Respeito às trocas de turnos (19/20 respostas de relevância ou alta relevância).

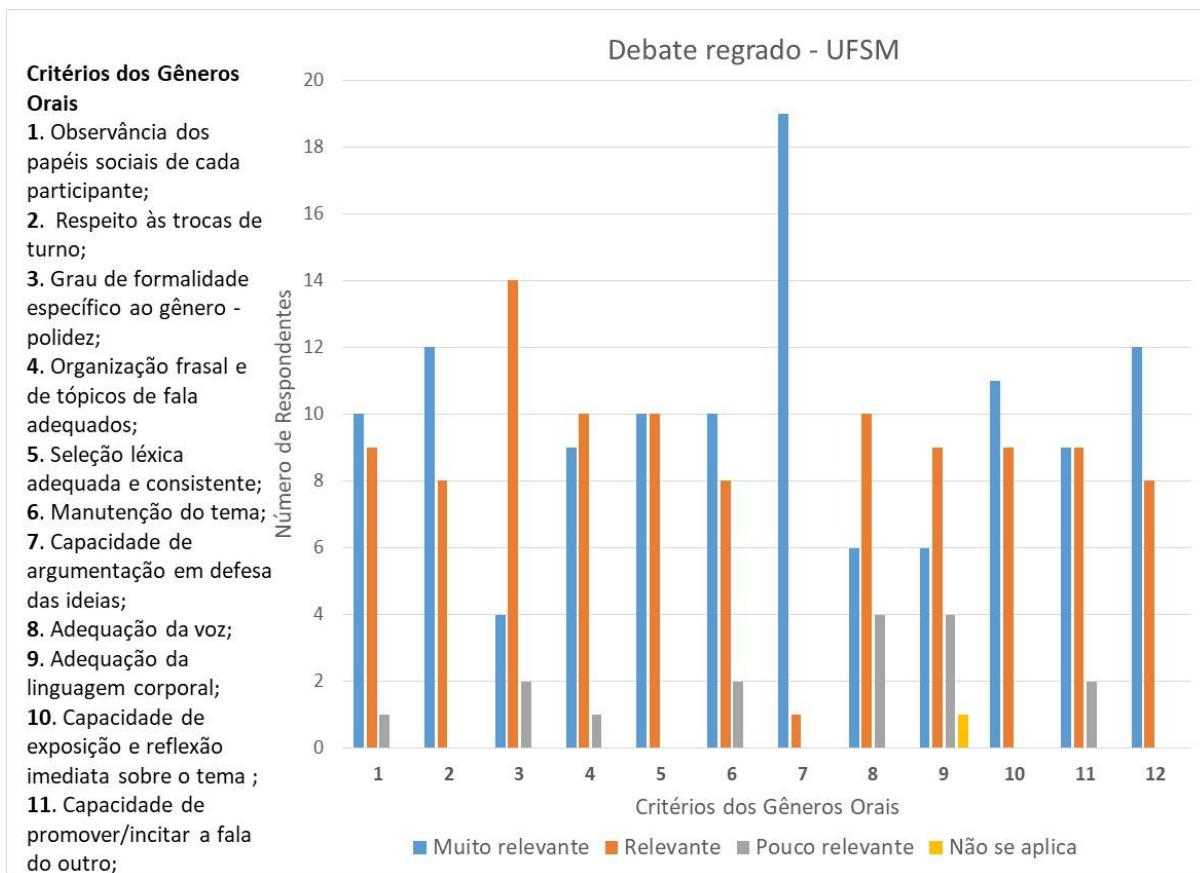
**Gráfico 4** – Gráfico das respostas sobre o gênero Entrevista (UFRGS)



**Fonte:** Elaboração própria pelas autoras.

Quanto ao gráfico 4, há uma diferença em relação à avaliação dos alunos da UFRGS. O critério mais relevante também é Planejamento prévio à interação. Já o segundo critério é Capacidade de promover/incitar à fala do outro (19/20 respostas) e o terceiro é Seleção léxica adequada e consistente (19/20 respostas de relevância ou alta relevância). Novamente a categoria gramatical aparece na universidade da capital como de alguma relevância. Em linhas gerais, podemos dizer que o segundo critério de relevância é de ordem pragmática, cabendo à entrevista com os professores de língua decidir se a observância dos papéis sociais ou o respeito às trocas de turno seria o segundo critério.

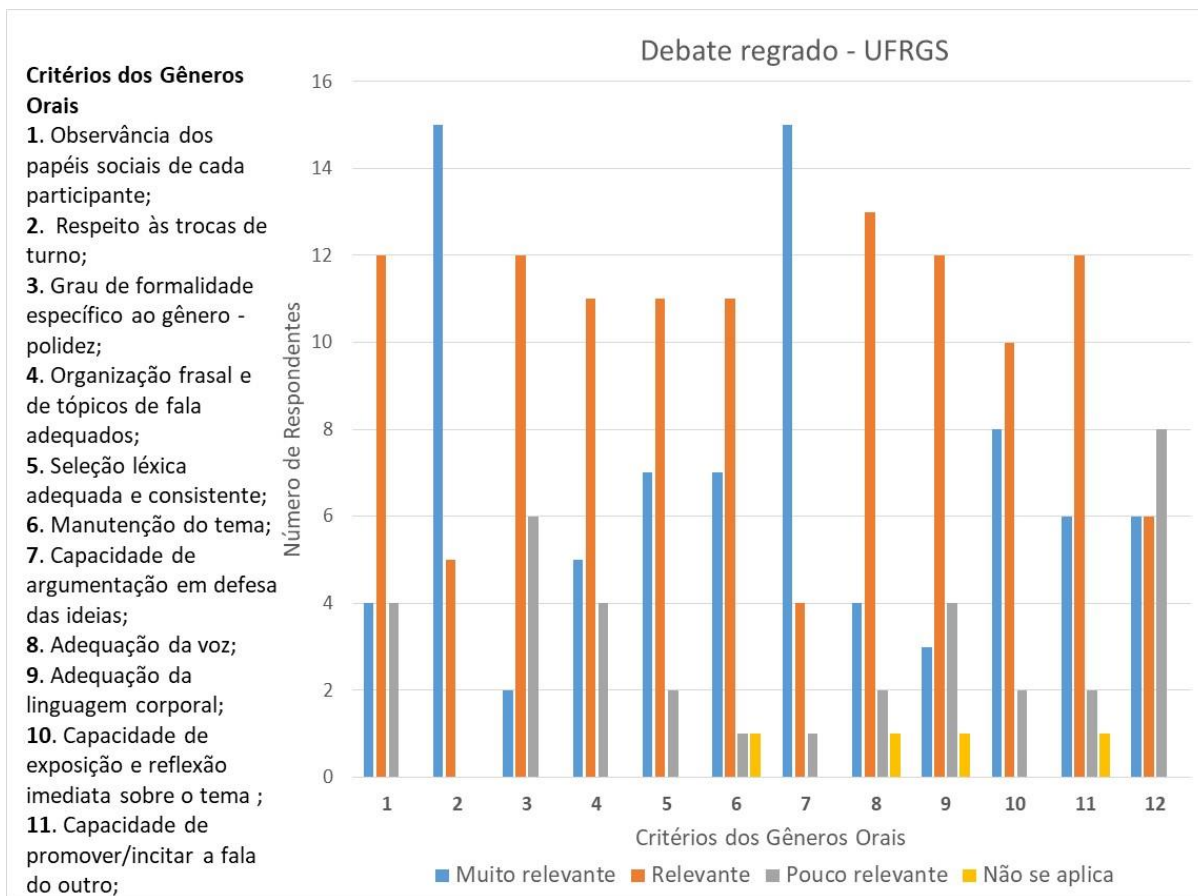
**Gráfico 5** - Gráfico das respostas sobre o gênero Debate regrado (UFSM)



**Fonte:** Elaboração próprias pelas autoras.

Considerando o gráfico 5, observamos que o critério de Capacidade de argumentação é o mais importante. Em seguida, dois critérios aparecem empatados: Planejamento prévio e Respeito às trocas de turno (20/20 respostas de relevância ou alta relevância). Por fim, o critério Observância dos papéis sociais aparece na terceira posição.

**Gráfico 6** - Gráfico das respostas sobre o gênero Debate regrado (UFRGS)



**Fonte:** Elaboração própria pelas autoras.

Por sua vez, observando o gráfico 6, vemos que o Respeito às trocas de turno aparece em primeiro lugar, quase empatado com o critério Capacidade de Argumentação. Em segundo lugar, temos o item Capacidade de exposição imediata sobre o tema. Em terceiro lugar, por fim, temos empatados dois critérios, a saber, Seleção léxica e Manutenção do tema.

De forma geral, o gênero debate regrado é o que recebeu maior diversidade de avaliação, considerando os três gêneros em análise. Necessário tomar uma decisão analítica: considerar em primeiro lugar Capacidade de argumentação e Respeito às trocas de turno empatados (devendo ser submetidos à avaliação dos professores de língua, uma vez que são critérios de natureza linguística diferente). Em segundo lugar, considerar a categoria pragmática como relevante (Capacidade de exposição imediata do tema; Respeito às trocas de turno) e/ou a textual-semântica (Planejamento prévio à interação), levando esses critérios para o desempate com os professores de língua. Por fim, temos, também, três critérios que devem ser levados para desempate, um de cada ordem: pragmática (Observância dos papéis sociais dos participantes), gramatical (Seleção léxica adequada e consistente) e textual-semântica



(Manutenção do tema). Nossa expectativa é que o critério pragmático seja o escolhido pelos professores de língua.

Numa análise global, observamos que os alunos da UFRGS e da UFSM consideram parâmetros de avaliação bastante parecidos para os gêneros do discurso *entrevista e seminário com arguição*. Como informam Dolz & Schneuwly (1998), ocorre pouca prática com o gênero debate na educação inicial na Suíça, embora haja o reconhecimento de que esse gênero é uma forma apropriada para o desenvolvimento do oral. Nossa prática nos diz que no Brasil essa atividade tem, também, recebido pouca atenção nas escolas. Pressupomos, então, que a diversidade de critérios propostos pelos respondentes deve-se à prática pouco frequente de atividades com esse gênero, tendo, por consequência, recebido avaliações bastante heterogêneas entre os alunos respondentes.

Apresentamos, a seguir, um quadro resumitivo da análise.

**Quadro 1** – Síntese das respostas dos alunos da UFRGS e da UFSM

Relevância do Critério	Seminário com arguição	Entrevista	Debate regrado
1	Capacidade de argumentação em defesa das ideias	Planejamento prévio à interação comunicativa	Capacidade de argumentação em defesa das ideias ou Respeito às trocas de turno
Categoria	(textual-semântica)	(textual-semântica)	(textual-semântica+pragmática)
2	Planejamento prévio da interação comunicativa ou Seleção léxica adequada e consistente	Capacidade de exposição e de reflexão imediata sobre o tema ou Capacidade de incitar a fala do outro	Respeito às trocas de turno ou Capacidade de exposição e reflexão imediata sobre o tema ou Planejamento prévio à interação comunicativa
Categoria	(textual-semântica + gramatical)	(pragmática+pragmática)	(pragmática+pragmática+textual-semântica)
3	Observância dos papéis sociais dos participantes ou Capacidade de exposição e de reflexão imediata sobre o tema	Respeito às trocas de turno ou Seleção léxica adequada e consistente	Observância dos papéis sociais dos participantes ou Seleção léxica adequada e consistente ou Manutenção do tema.
Categoria	(pragmática+pragmática)	(pragmática+gramatical)	(pragmática+gramatical+textual-semântica)

Fonte: Elaboração própria pelas autoras.

## 5 Encaminhamentos finais: sequência da etapa metodológica

Uma vez aceita a premissa de que o fato oral é ensinável, conforme preconizam Dolz & Schneuwly (1998), e que por sê-lo requer que se tenha um acompanhamento adequado em situações de ensino e aprendizagem, buscamos em teorias que tratam do fato oral, embora o tomem por métodos e perspectivas linguísticas que nem sempre são unívocas, o que se pode chamar de movimentos estáveis na realização singular da língua. Assim, como trajetória inicial do que nos propusemos, temos um ajuste no foco sobre os estudos da oralidade, visualizando o que se entende por estável na irrepetibilidade enunciativa do fato oral. São essas estabilidades, marcadas na e pela realização da língua, que entendemos serem passíveis de ensino e por consequência avaliáveis em situações de aprendizagem.

Diante dos fatos orais eleitos: gênero seminário com arguição, gênero entrevista e gênero debate regrado, e dos critérios elencados como os mais relevantes no processo de avaliação da aprendizagem, não queremos propor uma forma linear e inequívoca de avaliação e, sim, oferecer maiores subsídios que orientem os professores (e alunos) na tarefa de ensinar e de avaliar.

À luz dos aportes teóricos que elegemos, organizamos critérios possíveis para análise dos gêneros selecionados; entretanto lembramos que esse é apenas o início da trajetória, pois tais critérios servem como ponto de partida para ações voltadas ao ensino em sala de aula, mas requerem refinamentos. É preciso, assim, averiguar: na medida em que os critérios apresentam a visão do “locutor comum”, serão alterados pela/na avaliação dos “conhecedores” (professores) de língua? Qual a relação das categorias as quais pertencem os critérios com os gêneros orais? Qual o lugar dos demais critérios elencados? Essas e outras questões não serão respondidas momentaneamente, pois não se constituem nosso propósito neste espaço; entretanto, compõem os traços fundamentais que darão sequência a essa pesquisa.

Diante dessas inquietações e em busca de respostas, as próximas ações convergem, inicialmente, para a continuidade da testagem dos critérios aqui estabelecidos, só que, nessa nova etapa, o “conhecedor” (professor) de língua empregará seu saber sobre a língua, ou seja, professores de língua serão consultados para fins de confirmação dos critérios e também de decisão nos casos em que dois ou mais critérios aparecem empatados (conforme o Quadro 1). Partindo dessa ação e inter-relacionando os resultados dela com os já estabelecidos, presumimos que será viável estabelecer critérios avaliativos mais específicos e mais próximos

do que é a realização da língua na produção dos gêneros orais aqui elencados e quiçá esses critérios avaliativos sejam, também, passíveis de aplicação a gêneros que a eles se assemelhem. Essa é a tarefa alçada.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF éditeur, 1998.

JUBRAN, C.S. **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH. I. G. V. Uma história, dois campos de estudo, um homenageado. BENTES A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística do texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Grau: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Editora Liberdade, 2009.

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

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros orais: conceituação e caracterização. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 4, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p.1-8.

VIEIRA, A. R. F. **O seminário: um evento de letramento escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

Data de recebimento: 16 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 21 de maio de 2018.