

## Português: avaliação na aprendizagem

### Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica

Carla Marques<sup>1</sup>

#### Resumo

O artigo centra-se numa reflexão em torno dos processos de avaliação do domínio da expressão oral em sala de aula. Partindo da hipótese de que em contexto de ensino-aprendizagem do oral existem práticas comuns, adotadas por muitos professores e espelhadas em materiais didáticos, defende-se que a abordagem desta competência se processa sobretudo de forma holística. Com base em dados oriundos da observação empírica e da análise de grelhas de avaliação da expressão oral propostas por diferentes manuais escolares, deduz-se a tendência da escola para, a cada intervenção, tratar as apresentações orais em todos os seus domínios, do verbal ao cinésico e ao paralinguístico, sem se dedicar a conteúdos específicos. É também desenvolvida uma análise das *Aprendizagens Essenciais* no sentido de se identificar quer os conteúdos / conhecimentos previstos para cada ano / ciclo de ensino quer os planos do oral contemplados e a sua organização ao longo do percurso escolar. Sustenta-se que esta conceção do ensino do oral vigente tem consequências nas práticas avaliativas que se orientam, de igual forma, para uma observação holística que considera a globalidade dos parâmetros que envolvem uma apresentação oral.

Neste artigo defende-se uma alternativa a este estado de coisas que passa pela identificação de parâmetros do oral suscetíveis de serem tratados autonomamente no decurso do processo de ensino-aprendizagem do oral, o que permitirá, de igual forma, o desenvolvimento de um processo de avaliação analítica. Esta proposta propõe que se parta do tratamento de um conjunto mais reduzido de conteúdos explícitos da oralidade que evoluirão a cada atividade promovida. Considera-se que esta perspetiva didática é suscetível de contribuir para uma maior objetividade no ensino-aprendizagem da expressão oral e permite uma avaliação mais focada e concreta, capaz de indicar parâmetros que permitem aos alunos o desenvolvimento de um percurso de maior sucesso.

Na sua globalidade, esta conceção poderá contribuir para um desenvolvimento mais eficaz do domínio da oralidade em ambiente escolar.

**Palavras-chave:** avaliação do oral; parâmetros do oral; plano não verbal; avaliação holística; avaliação analítica

#### Introdução

O presente artigo tem como objetivo central promover uma reflexão sobre os processos de avaliação do domínio oral implementados em contexto escolar. Para tal, organiza-se em dois momentos nucleares.

Numa primeira fase, começaremos por refletir sobre os procedimentos que tradicionalmente têm lugar ao serviço da avaliação da oralidade, como forma de, por um lado, refletir sobre o processo avaliativo em si próprio e enquanto espelho dos conteúdos declarativos e dos conteúdos processuais mobilizados em aula e, por outro, de identificar fragilidades e dificuldades resultantes destas opções didáticas. Este enfoque permitirá concluir que tanto as abordagens didáticas como a avaliação da oralidade tendem a processar-se de forma holística, o que funciona como um entrave ao processo e à qualidade das aprendizagens.

Num segundo momento, propõe-se uma reflexão sobre a possibilidade de encontrar uma alternativa ao atual estado de coisas no âmbito do oral, promovendo um processo de avaliação analítica, que se centra no ensino e avaliação de conteúdos explícitos da oralidade trabalhados em contexto escolar. Esta perspetiva associa-se também a uma conceção do processo de ensino-aprendizagem da expressão oral organizado por etapas, que contemplam faseadamente diferentes parâmetros dos planos não verbal e verbal dos textos orais.

#### 1. A avaliação da expressão oral: um ponto da situação

A expressão oral e a escrita são dois domínios fundamentais do ensino do português em contexto escolar. A natureza dos textos orais e escritos consagra relações que advêm da existência de um *continuum* no plano textual (Castellà e Vilà i Santasusana 2002: 19-30) que permite a partilha de conteúdos no âmbito do estudo dos textos da

---

<sup>1</sup> CELGA-ILTEC.

modalidade oral ou escrita (Coutinho, 2007: 639-646). Este fator contribui também para confirmar a centralidade do texto na aula de português, consagrando-se como um conteúdo interdomínios, com implicações quer na perspetiva da receção quer na da produção textual<sup>2</sup>.

Não obstante, o conhecimento empírico da realidade escolar mostra-nos que nem sempre as práticas desenvolvidas se orientam no sentido de valorizar os traços partilhados entre textos orais e escritos. Antes pelo contrário, verifica-se uma tendência para perspetivar de forma distinta o ensino destes dois domínios, escrita e oralidade, não sendo tradicional a exploração das redes entre eles<sup>3</sup>. Este aspeto tende a estender-se também ao plano da avaliação. No âmbito da escrita, observamos práticas que se definem progressivamente no sentido da avaliação específica de aspetos constitutivos da textualidade (estrutura do texto, coesão, coerência, entre outros), o que se materializa numa avaliação que incide em parâmetros específicos do texto. A realidade aqui descrita mostra que, gradualmente, a escola vai abandonando a perspetiva que concebia a avaliação dos textos escritos como um todo e que, em grande parte, se resumia a um processo de classificação dos trabalhos dos alunos.

Todavia, no plano da avaliação da expressão oral não se verifica, até ao momento, a mesma tendência, pois as práticas, que se afiguram como mais comuns e que, de alguma forma, se espelham nas propostas constantes em diferentes manuais escolares, tendem a considerar os produtos orais como um todo que se avalia de forma holística. Estamos perante procedimentos assentes na observação direta e que procuram considerar aspetos paralinguísticos, cinésicos e linguísticos num mesmo momento avaliativo, que corresponde, muito frequentemente, também a um momento de atribuição de uma classificação ao produto oral apresentado pelo aluno. Tal fica evidente nas grelhas apresentadas abaixo, que se assumem como exemplos de uma abordagem que se crê relativamente generalizada no que respeita aos parâmetros a considerar a cada momento de observação direta / avaliação dos textos orais<sup>4</sup>.

Execução																						
Recursos não verbais				Correção		Adeq. contexto		Marcas de género			Outros aspetos											
Postura	Voz (clareza, intensidade, altura, timbre...)	Articulação	Ritmo	Entoação	Expressividade	Tecnologias de suporte	Léxico (adequação e variedade)	Sintaxe	Coesão	Adequação comunicativa	Cooperação e cortesia	Máximas conversacionais	Tema	Informação significativa	Encadeamento lógico dos tópicos	Carácter demonstrativo	Elucidação evidente do tema	Concisão e objetividade	Valor expressivo das formas linguísticas	Estrutura	Pertinência	Criatividade

Grelha 1: Grelha de avaliação da Expressão Oral (Fonte: *Letras em dia 10*)

Adequação e qualidade do discurso						Tom de voz e postura corporal
Informação pertinente	Clareza	Encadeamento	Uso de conectores	Correção gramatical	Riqueza / variedade vocabular	

Grelha 2: Grelha de avaliação da Expressão Oral (Fonte: *Livro Aberto 7*)

<sup>2</sup> Cf. reflexões propostas por Schneuwly, Dolz e Rojo (2004).

<sup>3</sup> Este aspeto tem sido identificado em sessões de formação de professores desenvolvidas em diversos locais de Portugal e poderá estar relacionado com uma tradição do ensino da escrita que não se funda nas relações entre a comunicação oral e escrita.

<sup>4</sup> Não desenvolveremos neste artigo uma abordagem mais fina dos parâmetros propostos para os diferentes eixos da avaliação da expressão oral constantes das grelhas apresentadas, aspeto que mereceria uma análise mais aprofundada.

Elementos prosódicos/paralinguísticos	Altura de voz
	Timbre
	Dicção
	Ritmo
	Expressão facial
	Contacto visual
	Gestos
	Postura
Organização do discurso	Cumprimento do tema
	Adequação discursiva
	Extensão do discurso
	Construção frásica
	Organização das ideias
	Pertinência da informação
	Justificação de opiniões
	Repertório vocabular
	Fluência
Atitudes	Sabe ouvir
	Espera pela sua vez
	Pede a palavra
	Demonstra interesse
	Aceita opiniões do outro
	Participa regular e ativamente

Grelha 3: Grelha de avaliação da Expressão Oral (Fonte: *Novas Leituras 8*)

Planificação	Execução						Revisão / Avaliação																
	Marcas de género		Aspectos paralinguísticos		Adequação contextual	Correção linguística		Outros aspetos															
Respeito pelas instruções	Seleção de informação	Respeito pelo tema	Informação relevante	Expressão do ponto de vista	Argumentos e exemplos claros e pertinentes	Encadeamento lógico dos tópicos	Citação de fontes	Voz (clareza, timbre...)	Articulação do discurso	Entoação	Expressividade	Postura	Adequação comunicativa	Cooperação e cortesia	Máximas conversacionais	Variedade lexical	Sintaxe	Coesão	Respeito pelo tempo definido	Tecnologias de suporte	Criatividade	Respeito e valorização do feedback dos interlocutores	Respeito dos critérios definidos pelo professor

Grelha 4: Grelha de avaliação da Expressão Oral (Fonte: *Palavra-Chave 7*)

Pesquisa/ seleção da informação
Planificação da intervenção
Contemplação dos tópicos (fornecidos ou elaborados)
Respeito pelos princípios de cortesia
Adequação do registo de língua e formas de tratamento
Utilização de recursos verbais e não-verbais
Intervenção correta, com diversidade vocabular
Respeito pela estrutura e género textual
Qualidade e pertinência da informação
Respeito pela extensão temporal

Grelha 5: Grelha de avaliação da Expressão Oral (Fonte: *Sentidos 11*)

As grelhas desta natureza servem de suporte a registos resultantes da observação direta das apresentações orais efetuadas em ambiente escolar. Esta metodologia de avaliação é suscetível de fornecer indicações ao processo de

avaliação formativa, permitindo igualmente a recolha de dados para o momento da avaliação sumativa.

Refira-se, porém, que, na ótica do professor avaliador, a utilização destas grelhas em contexto de observação da apresentação de um texto oral implica diversas dificuldades que importa equacionar. Antes de mais, o texto oral caracteriza-se por um caráter imediatista e irrepitível, a que, em contexto escolar, se associa, não raro, a sua brevidade. Estes traços caracterizadores do texto oral levam a que, neste quadro, se torne muito difícil proceder a uma avaliação que contemple de forma fundamentada e equilibrada todos os planos envolvidos em cada apresentação oral. Com efeito, a atenção do ser humano não permite que, numa exposição oral de poucos minutos, se avalie com rigor e propriedade parâmetros tão diversificados como a postura, a voz, a articulação, o ritmo, a entoação, a expressividade, a apresentação de informação pertinente, a clareza, entre tantos outros aspetos que as grelhas de observação propõem. A cada observação feita, é certo que o professor não terá a capacidade de centrar a sua atenção nos diversos domínios do texto oral, numa perspetiva tanto descritiva como classificativa. Na verdade, a avaliação / apreciação de um conjunto tão alargado de parâmetros do oral só seria possível com a gravação das apresentações e posterior visualização por parte do professor<sup>5</sup>. Neste âmbito, são vários os autores que defendem a realização de gravações em contexto escolar para assegurar um processo de avaliação mais fiável e fundamentado<sup>6</sup>. Mas, se o processo de avaliação holística do texto oral é complexo para o professor, não o será menos para o próprio aluno. Com efeito, este dificilmente conseguirá considerar um número tão alargado de parâmetros no momento de avaliação da sua prestação (ou da dos colegas), o que significa também que a proposta de auto / heteroavaliação de uma dada apresentação oral será tendencialmente impressionista. Como forma de minimizar as dificuldades que uma avaliação holística implica, verifica-se que os alunos têm tendência a centrar a sua atenção sobretudo no plano linguístico (no texto que vão apresentar ou que os colegas apresentaram).

Para além do que ficou dito, é importante não esquecer que a avaliação implementada é comumente considerada no campo da didática como um instrumento válido para aferir a natureza e a qualidade da aprendizagem dos conteúdos ensinados. Com efeito, como afirma Garcia-Debanco, «Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes.» (1999: 193), uma posição que abre portas a importantes implicações nas práticas didáticas.

Deste modo, nesta fase da nossa reflexão, é importante questionar se as práticas de ensino-aprendizagem do oral não se orientam igualmente para uma abordagem holística. De forma mais aprofundada, importa determinar se é possível identificar conteúdos a trabalhar de forma autónoma em contexto de aula e como se articulam os diferentes parâmetros exigidos numa apresentação oral.

## 2. Da abordagem holística à analítica

Em função dos aspetos abordados no ponto anterior, parece ficar evidente que, no processo de ensino-aprendizagem da expressão oral, é importante definir conteúdos a tratar de forma individualizada em contexto de aula, organizando-os de forma gradual e progressiva ao longo do ano letivo / ciclo e promovendo momentos de avaliação que estejam em consonância com o que foi estudado a cada momento do processo.

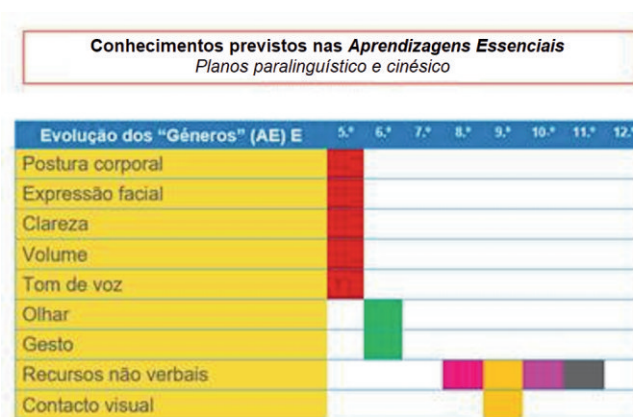
A análise dos conhecimentos previstos nas *Aprendizagens Essenciais* poderá fornecer importantes pistas para a identificação de alguns conteúdos declarativos associados ao domínio da expressão oral suscetíveis de serem abordados explicitamente em sala de aula. Assim, no documento que apresenta as *Aprendizagens Essenciais* para os diferentes anos de ensino, desde o 5.º ano até ao 12.º, poderemos constatar o predomínio de conteúdos relacionados com a questão dos géneros textuais. Identificamos também alguns conteúdos associados à textualidade (coesão, léxico, gramática), sem que exista, todavia, uma organização orientada no sentido da progressão no seu estudo. Por fim, se atentarmos nos conteúdos relacionados com os planos paralinguístico e

---

<sup>5</sup> Note-se que em Portugal não é possível recolher imagens de alunos sem autorização das autoridades legais e sem uma declaração de consentimento informado por parte dos encarregados de educação, processo burocrático que dificulta um processo de avaliação assente na gravação de vídeos. A possibilidade de efetuar filmagens e gravações em ambiente escolar deveria ser alvo de uma reflexão de âmbito legal no sentido de permitir a sua realização para fins estritamente educativos, com obrigatoriedade de destruição dos dados após um dado intervalo temporal e a interdição de divulgação de imagem e sons noutros contextos distintos do ambiente de turma, por exemplo.

<sup>6</sup> Cf., por exemplo, Bordón (2006: 225), que propõe esta modalidade a propósito da avaliação oral de L2.

cinésico, verificamos que eles são mencionados de forma explícita apenas no 2.º ciclo. No 3.º ciclo e no ensino secundário, estes planos poderão estar incluídos na designação «Recursos não verbais», presente nos documentos relativos ao intervalo entre o 8.º ano e o 11.º. Note-se que, todavia, não fica claro, no texto das *Aprendizagens Essenciais*, se esta designação se refere efetivamente aos planos paralinguístico e cinésico, visto que, por exemplo, no 8.º ano, ela é associada a suportes eletrónicos de apresentação dos textos orais. Se observarmos o quadro apresentado abaixo relativo à evolução da referência a parâmetros dos planos paralinguístico e cinésico, fica clara a falta de equilíbrio na distribuição de conteúdos por ano bem como a assimetria nas referências feitas.



Quadro 1: distribuição dos conteúdos / conhecimentos nas *Aprendizagens Essenciais*

É claro que os conteúdos previstos nas *Aprendizagens Essenciais* deverão ser retomados ao longo dos diferentes anos de cada ciclo e ainda de ciclo para ciclo. Não obstante, sabemos que se verifica uma tendência para que as atividades didáticas se centrem primordialmente nos conteúdos que se encontram referidos explicitamente nos documentos reguladores relativos a cada ano. Para além disso, a perspetiva que as *Aprendizagens Essenciais* adotam parece favorecer a interpretação de que os planos não verbais devem ser considerados como um todo, no decurso do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a cada momento de abordagem de atividades de oralidade, todos os parâmetros da expressão oral deverão ser mobilizados. Ora, se o ensino se orienta para o todo, parece evidente que também a avaliação feita se orientará no sentido da adoção de uma perspetiva holística.

O facto de os planos não verbais serem apresentados de forma global nos documentos reguladores poderá, em muito, contribuir para a manutenção de uma tendência para as abordagens genéricas tanto no processo de ensino-aprendizagem como no de avaliação, aspeto que, como vimos, tem tradição nas práticas escolares em Portugal. A comprová-lo parece também estar o facto de estes domínios terem uma importância menor nas indicações apresentadas nos manuais escolares. Nestes compêndios, de uma forma geral, a importância central é atribuída ao plano textual, o que é dado a observar pela natureza das indicações apresentadas em propostas de exercícios de expressão oral.

A perspetiva da avaliação formativa como um processo que, acompanhando a progressão do ensino dos conteúdos, vai fornecendo informação sobre o percurso do aluno, sobre os seus avanços e as suas dificuldades, dificilmente se poderá implementar no contexto da adoção de um tratamento global da expressão oral. Para que a avaliação se possa processar de forma eficaz, seria fundamental que se optasse por observar de forma analítica conteúdos concretos relacionados com os planos paralinguístico e cinésico. Esta orientação é tanto mais importante quanto sabemos que, tal como afirmam Dolz, Schneuwly e Haller, não existe um "saber falar" em geral (2004), o que implica que também não existem planos não verbais gerais. Cada ato de enunciação exige um trabalho consciente e intencional relacionado com diferentes parâmetros do plano paralinguístico e cinésico. Antes de mais, para que tal possa efetivamente ter lugar, é fundamental que se identifiquem os conteúdos declarativos a trabalhar em concreto na sala de aula. Este será também um caminho mais sólido para a promoção de um processo de avaliação formativa, suscetível de indicar aos alunos os progressos concretos que vão fazendo.

Neste âmbito, é fundamental que se definam quais os conteúdos específicos dos planos não verbal e verbal a trabalhar em cada ano escolar e qual a progressão a que estes vão ser associados. Propõe-se, neste quadro, que a escola aborde de forma concreta, detalhada e individualizada conteúdos específicos de cada plano do oral.

Se se verificar a definição de conteúdos específicos do oral, o professor também terá maior facilidade em definir o ponto de partida de cada ano letivo com base nos dados da avaliação diagnóstica, que permitirão identificar os parâmetros nos quais os alunos revelam mais dificuldades ou capacidades menos desenvolvidas. A seleção de conteúdos específicos a abordar permitirá direcionar a atenção do professor, no sentido de trabalhar aspetos concretos com a sua turma e com cada aluno em particular, o que abrirá caminho a uma intervenção didática mais pertinente e realista. Após esta fase, será também mais ajustada a seleção dos conteúdos a estudar e, naturalmente, a avaliar.

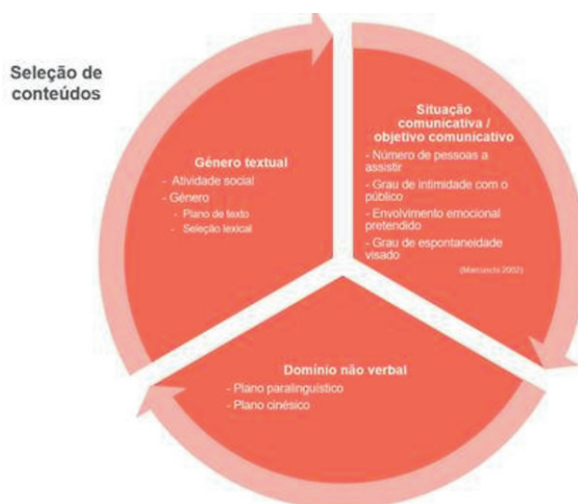
### **3. Conteúdos declarativos da expressão oral**

A opção por um ensino direcionado para parâmetros concretos da expressão oral coloca uma questão nuclear como ponto de partida: que conteúdos trabalhar e que progressão considerar?

Esta questão basilar exige, antes de mais, que a escola defina, de forma objetiva, quais os conteúdos ensináveis do oral. Na verdade, o que defendem Schneuwly e Dolz para o estudo do género é generalizável para o ensino do oral: «quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um género, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas» (2004: 76).

Para que esta ação de identificação de conteúdos se opere de forma certa e realista, é necessário que se considere a produção oral em todas as suas vertentes. O olhar de Schneuwly sobre o fenómeno pode funcionar como um excelente ponto de partida para esta abordagem: «A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças aos meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Palavra – implicação material e corporal na situação de linguagem – e ficcionalização – a necessidade de construir, ao mesmo tempo, uma representação da situação abstrata – constituem, portanto, os dois vetores a partir dos quais se constroem as novas capacidades de linguagem no que chamamos de o oral» (2004: 123).

Fica, assim, claro que o oral, quando tem lugar, envolve um plano verbal e dois planos não verbais: o paralinguístico e o cinésico. Será um olhar mais fino que, no âmbito destes domínios, permitirá identificar e autonomizar conteúdos declarativos suscetíveis de serem trabalhados autonomamente e numa perspetiva de progressão didática. No que toca ao plano paralinguístico, poderemos considerar aspetos como a entoação, a ênfase, a dicção, o ritmo ou a intensidade, e, no plano cinésico, elementos como a postura, o olhar ou a gestualidade. No que respeita ao texto em si próprio, serão de considerar os parâmetros da textualidade, os aspetos específicos do género em estudo e os elementos fundadores da situação comunicativa. Naturalmente, o estudo dos aspetos não verbais terá de estar articulado com o estudo de um género textual em concreto, considerando ainda o contexto de comunicação específico, pois quer a estruturação do texto quer a definição de comportamento paralinguísticos e cinésicos terão de se ajustar à situação de comunicação e aos objetivos comunicativos. Por exemplo, defender uma posição em contexto político ou junto de um grupo de crianças exigirá um trabalho muito distinto dos parâmetros não verbais. Por esta razão, o estudo dos diferentes elementos paralinguísticos e cinésico deve ser também adaptada não só ao género em estudo, como vimos atrás, mais também à situação de comunicação e ao(s) objetivo(s) comunicativo(s), tal como se ilustra no seguinte esquema:



Esquema 1: Dimensões do oral

Face a esta definição de conteúdos, será possível selecionar, por exemplo, a dicção como conteúdo declarativo a abordar num dado período do ano escolar. Esta opção permitirá trabalhar especificamente a articulação e a pronúncia das palavras, tanto isoladamente como inseridas no texto, no sentido de alcançar a clareza e a precisão, aspetos fulcrais numa comunicação oral de sucesso. A mesma abordagem é suscetível de ser desenvolvida com cada um dos conteúdos atrás identificados, o que tornará o trabalho escolar no que à oralidade diz respeito mais concreto e significativo, quer para o aluno quer para o professor.

No que toca à avaliação, será importante compreender que, neste quadro, a cada apresentação oral com lugar em espaço escolar, a avaliação formativa permitirá fornecer indicações claras e precisas aos alunos, relativamente à sua progressão e às suas dificuldades, o que será facilitado pelo facto de os parâmetros selecionados para observação direta coincidirem com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esta opção permitirá ainda a definição de descritores de desempenho claros, o que é suscetível de tornar o processo de avaliação mais objetivo e fundamentado.

Este conjunto de opções didáticas permitirá, por fim, uma revisão mais fina das grelhas de registo de observação direta, dado que estas poderão ser ajustadas de forma a contemplar apenas os conteúdos trabalhados a cada momento do processo didático. Assim, é possível imaginar que, em determinada altura do ano letivo, o professor utiliza para registo de observação direta de uma apresentação oral a grelha que abaixo se apresenta, a qual contempla uma seleção de alguns elementos dos planos da voz, do corpo e do género textual. Esta estratégia implica ainda que, numa outra apresentação oral, a grelha a utilizar seja diferente, articulando-se com a abordagem de outros parâmetros do oral tratados em aula.

**Observação dos vários domínios de um texto oral**

	CORPO			VOZ			Texto - Género _____			
	gestualidade	olhar	TOTAL	entoação	dicção	TOTAL	Estrutura	Léxico	TOTAL	
ALUNO	+ ou - / descritivo		1 a 5	+ ou - / descritivo			1 a 5	+ ou - / descritivo		1 a 5

Grelha 6: Grelha de observação / avaliação de parâmetros selecionados do oral

## Conclusão

Ao longo do presente artigo equacionou-se um aspeto essencial do processo de ensino-aprendizagem do oral em contexto escolar: o desenvolvimento da avaliação. Neste âmbito, concluiu-se que as práticas comuns associadas ao ensino da oralidade têm ainda muitos passos a dar no sentido da eficácia e da adequação quer de conteúdos quer de estratégias. São, por estas razões, vários os desafios que se apresentam à didática e à avaliação da expressão oral.

O primeiro deles prende-se com a necessidade de definição de conteúdos declarativos ensináveis no âmbito do oral. Esta abordagem permitirá, na sua sequência, que se estabeleça um percurso de aprendizagem baseado em conteúdos do oral concretos e observáveis, articulados com as informações fornecidas quer pela avaliação diagnóstica quer pela avaliação formativa.

O segundo grande desafio está relacionado com a passagem de um processo de avaliação holística dos produtos orais para um modelo de avaliação analítica, associado ao ensino explícito de conteúdos declarativos do oral. Esta opção didática permitirá, por fim, avaliar primordialmente os conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula, deixando outros conteúdos para outros momentos avaliativos.

A reorientação das práticas didáticas é suscetível de permitir uma avaliação mais fina e mais direcionada para a identificação das reais dificuldades e dos efetivos progressos do aluno. Estamos, assim, perante uma modalidade de avaliação que permitirá espelhar de forma mais concreta e clara o percurso do aluno, dando-lhe as indicações de que precisa para a concretização de uma evolução no domínio do oral, em articulação ainda com domínios do *Perfil dos Alunos* como as Linguagens e Textos, a Consciência e Domínio do Corpo e a Informação e Comunicação.



## Bibliografia

- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*.  
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário*.  
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Bordón, Teresa (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. ArcoLibros.
- Bronckart, J.-P. (2005). “Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento”. In Fernanda Menéndez (Org.) *Análise do Discurso*. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa/Hugin Editores, 37-79.
- Coutinho, M. A. (2007). “Descrever géneros de texto: resistências e estratégias”. In *Proceedings of the IVth International Symposium on Genre Studies (SIGET)*. CD-Rom Publication.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Haller, S. (2004). “O oral como texto: Como construir um objeto de ensino”. In R. Rojo e G. S. Cordeiro, (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola* (125-155). Mercado de Letras.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Evaluer l’oral. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 103-104, 193-212.
- Marques, C. (2019a). Falar em Público: 5 erros a evitar. *Jornal digital Leya-Educação*, número de janeiro (disponível em [https://www.leyaeducacao.com/z\\_escola/i\\_421](https://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_421) ).
- \_\_\_\_\_ (2019b). O texto oral de opinião – um ponto da situação. *Atas do 1.º Encontro Nacional de Discurso e Práticas Discursivas Académicas*, setembro de 2018, CELGA-ILTEC, 92-107.
- \_\_\_\_\_ (2019c). Falar em Público. *Jornal digital Leya-Educação*, número de maio (disponível em [https://www.leyaeducacao.com/z\\_escola/i\\_466](https://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_466))
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l’oral: Du primaire au lycée*. Bertrand Lacoste.
- Melo, C., & Cavalcante, M. (2007). Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In B. Marcuschi e L. Suassuna (Orgs.), *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (89-102). Autêntica.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. ArtMed.
- Schneuwly, B. (2004). Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In R. Rojo e G. S. Cordeiro (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (109-124). Mercado de Letras.
- Vilà i Santasusana, M. (Coord.) et al. (2002). *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d’aprenentatge i seqüències didàctiques*. Graó.

## Manuais escolares

- Amaro, A. (2014). *Novas Leituras - Português - 8.º ano*. Edições Asa.
- Catarino, A., Felicíssimo, A. & Peixoto, M. (2006). *Sentidos - Português - 11.º Ano*. Edições Asa.
- Costa, F. et al. (2021). *Livro aberto - Português - 7.º Ano*. Porto Editora.
- Paiva, A. et al., (2021). *Palavra-chave - Português - 7.º Ano*. Porto Editora.
- Silva, P., Cardoso E., & Nunes, S. (2021). *Letras em dia - Português - 10.º ano*. Porto Editora.

- Ferreira, P. S. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da Gramática*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.  
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34022>
- Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita: O uso do laboratório gramatical. *EXEDRA*, (2), 145-168.
- IAVE (2019). *Resultados nacionais das provas de aferição, 2018*. IAVE.
- Lima, M. G. S. B. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: Uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-8.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, 8(2), 17-38.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais – 5.º ano*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais – 6.º ano*. Ministério da Educação.
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º Ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos didáticos* (pp. 145-174). Colibri.
- Rato, V. (2021). *As concepções de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática do Português*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Rodrigues, S. V. (2017). O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI. In Conselho Nacional de Educação, *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (pp. 247-292). Conselho Nacional de Educação.
- Silva, M. C. V. (2010). Para uma didática da gramática: A aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso & A. Fiéis (Orgs.), *Atas do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos selecionados (717-732)*. Associação Portuguesa de Linguística.
- Silva, A. C. (2016). Sobre a metodologia do laboratório gramatical: Apropriação num manual de Português do 1.º ciclo. *EXEDRA*, (2), 6-19.
- Silva, M. C. V., & Pereira, I. S. P. (2017). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da gramática: Perceções de docentes do 2.º ciclo do ensino básico. In G. L. Rosa, F. D. Atti, K. A. Chulata & F. Morico (Orgs.), *Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 2683-2700). Università del Salento.
- Sim-Sim, I., & Rodrigues, P. (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 125-138). ASA.
- Simões, P. & Castanheira, M. T. (Coord.) (2018). *Provas de aferição – Ensino Básico: Relatório nacional – 2016 e 2017*. IAVE.
- Ucha, L. (Coord.) (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Viegas, F. (2013) A gramática: Um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (Orgs.), *Ensinar e aprender Português num mundo plural* (pp. 445-475). Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.
- Viegas, F., & Teixeira, M. (2019). Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática: Experiência(s) de trabalho oficial. In Associação de Professores de Português (Orgs.), *Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Percursos da interdisciplinaridade em Português: Dos projetos às práticas* (pp. 39-59). Associação de Professores de Português.