GÊNEROS ORAIS NA PRÁTICA DOCENTE:

ESTUDOS DE CASO

Tânia Magalhães
Laís Gonçalves
Rafaela Soares
Organizadoras

Pedro & João editores

Gêneros orais na prática docente:
estudos de caso

Pedro & João
editores

Tânia Guedes Magalhães
Laís Lopes de Souza Gonçalves
Rafaela das Dores Soares
(Organizadoras)

Gêneros orais na prática docente:
estudos de caso

Pedro & João editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Magalhães, Tânia Guedes; Gonçalves, Laís Lopes de Souza; Soares, Rafaela das Dores [Orgs.]

Gêneros orais na prática docente: estudos de caso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 165p. 16 x 23 cm.

ISBN **978-65-265-3296-6** [impresso]
ISBN **978-65-265-3297-3** [digital]

1. Docência. 2. Ensino Fundamental. 3. Ensino Médio. 4. Gêneros orais. I. Título.

CDD 370

Capa: Marcos Della Porta.
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Ida Conceição Andrade de Melo
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Conselho editorial ad Hoc

Dra. Adriana da Silva
Ma. Cristiane Severina da Paixão
Dra. Dalve Oliveira Batista Santos
Dra. Daniela da Silva Vieira
Dra. Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel
Dra. Dedilene Alves de Jesus-Oliveira
Me. Ericson José de Souza
Dra. Estephane Priscilla dos Santos Mendes
Ma. Fernanda Alves de Vasconcelos
Ma. Haíla Ivanilda da Silva
Dr. Lenilton Damião da Silva Junior
Dra. Letícia Jovelina Storto
Ma. Letícia Rarek Conceição
Dra. Luzia Bueno
Dr. Wagner Rodrigues Silva

SUMÁRIO

Prefácio……7
Anna Christina Bentes

Apresentação……13
Tânia Guedes Magalhães
Laís Lopes de Souza Gonçalves
Rafaela das Dores Soares

***Literacast*, o *podcast* de literatura no 6º ano……..24**
Joaquim Junior Silva Castro
Tânia Guedes Magalhães

A entrevista no 8º ano do Ensino Fundamental……44
Tânia Guedes Magalhães
Laís Lopes de Souza Gonçalves
Rafaela das Dores Soares

O debate no 9º ano do Ensino Fundamental…….58
Laís Lopes Souza Gonçalves
Rafaela das Dores Soares
Tânia Guedes Magalhães

O seminário no 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio…….……78
Carolina Campos Pereira
Gabriel Barbosa Mendes

Apresentação de pôster no 1º ano do Ensino Médio……..101
Júlia de Loreto Chang
Lucas Silvalino Xavier Costa

A palestra no 2º ano do Ensino Médio na Educação de Jovens, Adultos e Idosos……...116
Talita Mitrano de Villanova Santos
Alice Naves de Oliveira

A mesa-redonda no 3º ano do Ensino Médio……...134
Carolina Alves Fonseca

Posfácio……155
Gustavo Henrique Silva Lima

PREFÁCIO

Ao ler o livro organizado por Tânia Guedes Magalhães, Laís Lopes de Souza Gonçalves e Rafaela das Dores Soares, muitas questões surgiram para mim. Vou falar de algumas delas neste prefácio.

A primeira visão que tive da obra é a de que ela é uma obra bonita, principalmente porque resulta de um esforço conjunto de muitos atores sociais que dificilmente se reúnem para executar tarefas importantes como esta, a de escrever um livro a muitas mãos de forma orgânica. O livro é uma joia rara no contexto do trabalho com o ensino de língua nos diferentes níveis - fundamental, médio e superior.

Pensado a partir de experiências e de reflexões construídas ao longo de um tempo mais largo, o livro materializa um diálogo importante entre os professores que estão atuando no contexto do ensino fundamental e médio, os que atuam em instituições de ensino superior e os graduandos na Licenciatura em Letras, ou seja, profissionais em formação. Tenho certeza de que a obra será muito lida e citada em função do fato de esse diálogo orgânico ser um exemplo definitivo de como a formação de professores de língua pode se dar de maneira processual, crítica e ancorada na busca pela resolução dos problemas e dúvidas, com frequência, enfrentados pelos professores, mesmo quando as escolas lhes oferecem boas condições físicas e pedagógicas, mesmo quando os estudantes são cooperativos.

Uma primeira questão que surgiu quando li o livro foi a de que, as teorizações brasileiras iniciais sobre o ensino de gêneros orais, no contexto das aulas de língua portuguesa, sempre foi coerente ao afirmar que oralidade e letramentos (Marcuschi, 2001; Marcuschi, 2008) são práticas sociais que se encontram

entrelaçadas de forma complexa, sendo que nem sempre essa complexidade é percebida ou mesmo trabalhada.

O que este livro faz é colocar uma lupa sobre essa complexidade, buscando compreender onde estão os nós que impedem o exercício mais consciente e reflexivo, por parte dos alunos, dos gêneros orais demandados ao longo da vida escolar e fora dela.

Além disso, a obra oferece aos professores alternativas construídas de forma orgânica pelos diferentes autores, na busca por soluções para o tratamento dos vários problemas que emergiram ao longo das tentativas de produção dos gêneros orais em foco no contexto escolar.

Como disse anteriormente, este é um livro bonito porque, dentre outras coisas, trata com delicadeza crítica os pressupostos gerais dos professores ao elaborarem propostas de ensino de um determinado gênero oral. Ao guiarem as práticas de ensino desses professores, esses pressupostos, na maioria das vezes, são responsáveis pelo não sucesso dos alunos na execução da proposta feita. Isso nem de longe quer dizer que os casos estudados não revelem a dedicação dos professores na preparação dos alunos para a execução da tarefa. Ao contrário, mostra que mesmo sendo professores dedicados, mesmo gozando de boas condições de trabalho e mesmo tendo alunos participativos, o ensino dos gêneros orais ainda pode ser um grande desafio para todos nós, professores dos mais diferentes matizes sociais, ideológicos e culturais.

Cada um dos casos estudados revela um conjunto de pressupostos. Por exemplo, no caso da proposta de produção de um *literacast* por parte dos alunos, a professora pensou que o fato de os alunos serem "nativos digitais", de "escreverem bem", de a escola oferecer o suporte técnico e humano necessários para a concretização da tarefa, fosse suficiente para que cada aluno gravasse seu *literacast* sobre a crônica literária escolhida e resenhada previamente. "Deu tudo errado".

No caso da proposta de produção de uma entrevista coletiva com uma psicóloga sobre um tema polêmico, a preparação enfocou o comportamento dos alunos no momento da entrevista - que deveriam ser educados e atentos - e a preparação da sala onde o evento aconteceria. O pressuposto maior da professora foi o de que o tema por si só, já é polêmico e instigante e a pesquisa sobre ele efetivada pelos alunos faria com que eles fizessem perguntas interessantes para a convidada e que, a interação se daria de modo a esclarecer a turma sobre o tema em foco.

Todos os estudos de caso do livro são tratados de forma a, em um primeiro momento, produzir uma breve descrição da situação de ensino, seguida de uma análise de aspectos importantes daquela prática: a forma como se dá a interação, o tema, os elementos textuais e normativos e os aspectos não linguísticos. Em seguida, os autores que escrevem sobre cada um dos casos, em questão, apresentam sugestões para a transformação da prática de ensino daquele gênero oral, incluindo critérios de avaliação das produções dos alunos ou, quando necessário, dos participantes da interação. Por fim, os autores sugerem um conjunto de materiais práticos e teóricos que podem auxiliar o professor em seu novo planejamento.

Um dos casos mais impressionantes é o da proposta de ensino do gênero debate. Esse gênero é de fato muito estimado por professores e por alunos. Afinal, quem não gostaria de debater e de "ganhar" um debate? Considerando os atuais contextos sociais e midiáticos, essa é uma competência, que muitos de nossos alunos gostariam de ter.

O caso estudado mostra bem isso: os alunos se engajaram na atividade, na tentativa de participar da melhor maneira no debate de opinião sobre tema controverso. No entanto, a atividade transcorreu de forma "desastrosa". Como disse anteriormente, a descrição detalhada da situação de ensino permitiu ver o que aconteceu: o professor pressupunha que o seu trabalho de orientação da escrita e reescrita de um gênero argumentativo, por

parte dos alunos, sobre o tema proposto, era suficiente para que estes participassem do debate de forma ativa, significativa, respeitosa e reflexiva. No entanto, não foi isso que aconteceu. As autoras, ao analisarem a prática de ensino desse gênero oral de natureza argumentativa, produziram reflexões e sugestões que ampliaram o repertório dos professores na direção do entendimento da complexidade das relações entre práticas discursivas constitutivas do campo da oralidade - no caso, de uma oralidade de caráter formal, público e institucional - e práticas de leitura e de escrita sobre um tema político específico, sendo que estas últimas sempre possibilitam a movimentação de diferentes valores morais, conhecimentos e afetos.

Nesses casos e em outros casos estudados no livro, a oralidade é mobilizada apenas como um meio de comunicação e não como um objeto de ensino (Bentes, 2010).

A obra organizada por Tânia Guedes Magalhães, Laís Lopes de Souza Gonçalves e Rafaela das Dores Soares volta seu olhar sobre a oralidade formal como um objeto de ensino entrelaçado com outras oralidades e com diversas práticas de letramento.

Ressalto novamente: o livro prima pela imersão na prática dos professores, por uma observação qualificada dessas práticas, por uma "escuta" atenta e respeitosa das frustrações desses professores, com "o que não dá certo" - apesar de suas dedicadas atuações -, e pelo estabelecimento de um verdadeiro diálogo a um só tempo crítico e construtivo entre pares, o que possibilita uma "volta por cima" e a emergência de uma atitude de reconhecimento da necessidade de retomada e reconstrução das propostas de produção dos gêneros orais em foco.

Gostaria de comentar ainda, o fato de que todas as propostas de exercício da oralidade no interior do espaço escolar são sempre muito bem aceitas pelos alunos. No entanto, os casos estudados mostram que há ainda muito a se fazer no que diz respeito ao direito à fala. O direito à fala ainda é muito restrito na escola. Os casos mostram que os alunos aderiram de forma significativa às propostas, engajaram-se de maneira relevante, demonstrando um

desejo intenso de participar da esfera pública, seja para se posicionarem sobre determinado assunto, seja para pedir esclarecimento público a um especialista sobre determinado tema, seja para exercerem sua criatividade ou demonstrarem seus conhecimentos acumulados ao longo de um determinado período.

Um último aspecto a ser considerado é o da necessidade de um tempo mais estendido para a emergência de uma oralidade formal e pública no contexto das performances dos alunos. As propostas de transformação da prática docente parecem indicar a necessidade desse alargamento do tempo para a incorporação dos sentimentos e conhecimentos fundamentais que possam conduzir os estudantes ao domínio, sempre parcial, de diferentes gêneros orais formais públicos.

Rediscutindo o que afirmei há pouco mais de 15 anos em texto produzido para o Ministério da Educação (Bentes, 2010), o material presente nesta obra pode auxiliar a constante busca dos professores por respostas que melhorem tanto sua prática como o desempenho de seus alunos. No entanto, continuo acreditando, como disse no texto acima citado, que tanto a escola como as salas de aula ainda se configuram em espaços dos mais importantes em nossa sociedade, nos quais é possível, de forma democrática e única, exercitar, observar, refletir e comentar (sobre) as mais variadas formas de interação. Além disso, é a partir desse universo, no qual o processo de construção de conhecimentos deve ser central, que novas perguntas e interesses podem surgir, fazendo com que os sujeitos (professores e alunos) desenvolvam o interesse pelo conhecimento e, por que não, pela linguagem.

Gostaria de terminar este prefácio fazendo uma homenagem às organizadoras e aos/às autores/as desta obra: a mim parece que estão performatizando aquilo que permeia as relações sociais do mundo ameríndio: a troca, caracterizada por uma relação entre fala, generosidade e reciprocidade (Limulja, 2022).

Nesse sentido, o livro que ora se apresenta ao público mais amplo constitui de fato, uma bonita dádiva. Espero que possamos

todos nós, professores/as dos diferentes níveis de ensino, usufruir e responder às belas oportunidades de trabalho conjunto e reflexivo sobre a oralidade e os letramentos nas escolas brasileiras ofertadas nessas páginas.

Anna Christina Bentes

Setembro de 2026.

Referências

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *In*: ROJO R.; RANGEL, E. (org.). **Explorando o ensino**: língua portuguesa. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, p. 15-35, 2010.

LIMULJA, H. **O desejo dos outros**: uma etnografia dos sonhos yanomami. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

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.

APRESENTAÇÃO

Tânia Guedes Magalhães
Laís Lopes de Souza Gonçalves
Rafaela das Dores Soares

Por que é tão difícil trabalhar com a oralidade na escola, se os estudantes são tão falantes? Por que participam dos eventos orais mais formalizados na escola de forma inesperada, tímida, às vezes, sem saber realmente como agir usando a fala? Por que os alunos, muitas vezes, têm dificuldades de gravar vídeos (ou outras mídias), apesar de serem usuários de aplicativos diversificados e redes sociais, que têm grande circulação dessas mídias?

Essas e outras perguntas nos instigaram a construir esta obra, tecida a muitas mãos e, principalmente, vozes de docentes que dividiram conosco suas dificuldades na análise do oral.

Trazemos neste livro várias histórias. Histórias de professores que, em suas próprias palavras, foram "momentos de sucesso e de fracasso". A essência das histórias contadas aqui tem fundo factual, ou seja, realmente aconteceram; nesta obra, foram trazidas com fins pedagógicos, ganhando contornos fictícios para que pudessem se adaptar ao objetivo do livro, que é contribuir com a formação docente numa articulação teórico-prática no eixo da oralidade. Ao longo de 20 anos (eu, a primeira organizadora da obra e autora dos casos), e há 5 anos (nós, as duas outras organizadoras), temos nos dedicado às pesquisas acerca do **ensino de gêneros orais**. Ao mesmo tempo em que fomos nos formando (cada vez mais) professoras, fomos vivenciando nossas próprias histórias e coletando outras, de colegas, alunos e cursistas que nos relataram seus desafios na vivência e na implementação de práticas com gêneros orais. Nesse longo período, quando ministramos cursos e oficinas na Universidade

Federal de Juiz de Fora e em outras universidades e no LABOR – Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino, e no desenvolvimento das disciplinas de graduação e pós-graduação, sempre observamos padrões no que se refere ao ensino do oral.

Em relação aos professores atuantes ou em formação, esses padrões se materializam em algumas atitudes recorrentes, que elencamos aqui:

a) espanto diante da descoberta de que há necessidade de "ensinar a falar", ou seja, de que o eixo da oralidade também envolve conteúdos, objetivos e procedimentos no ensino de Língua Portuguesa;
b) necessidade de elaboração de materiais e tarefas para este ensino, a fim de superar a ideia de que "basta falar", ou de apenas colocar os alunos para conversar livremente em sala de aula;
c) desafios na elaboração desses materiais e tarefas, sobretudo, no que se refere aos aspectos multimodais para além do verbal;
d) superação desses desafios no momento da docência, já na implementação dos materiais; as dificuldades se acentuam pela sensação de "perda do controle" da turma;
e) dificuldades na avaliação das atividades desenvolvidas que, diferentemente das de produção escrita, cujos critérios de avaliação já se encontram mais consolidados, seguem novos parâmetros (e, na maioria das vezes, desconhecidos);
f) elaboração de atividades, de modo a dar continuidade ao trabalho com o oral, tornando-o permanente; muitos docentes têm uma sensação de fracasso diante de tantos desafios, às vezes desistindo dele.

O que percebemos nesses comportamentos diante de uma pedagogia do oral é que a discussão mais aprofundada sobre procedimentos, estratégias, conteúdos e relatos de experiências bem sucedidas, nesses mesmos cursos, oficinas e disciplinas, também auxiliaram muito esses professores a superá-los.

Nesse sentido, o estudo de caso (EC) foi uma das estratégias adotadas para investigar, com maior minúcia, não só a prática docente, absolutamente necessária nas licenciaturas, mas os elementos mais específicos dos gêneros orais, os meios para agir pela linguagem nessas situações, os conhecimentos envolvidos nos eventos orais, assim como possibilidades de avaliação, num processo complexo de aprendizagem intencional do ensino da fala pública.

Em relação aos alunos (seja da Educação Básica ou Superior), esses padrões também indicaram algumas atitudes recorrentes, que listamos em seguida:

a) surpresa diante da descoberta de que "falar bem" não é um dom nem uma capacidade inata: o que impera entre os estudantes é que algumas pessoas falam bem e outras, infelizmente, não podem se desenvolver porque "não nasceram pra isso";
b) timidez, vergonha, medo, pânico ou ansiedade, sentimentos comuns relatados diante do julgamento e da avaliação dos interlocutores;
c) poucas (ou nenhuma) vivências de aprendizagem de gêneros orais mais sistematizada, para além da leitura em voz alta e das apresentações orais em trabalhos escolares, seja na disciplina de LP, seja nas demais;
d) das vivências existentes, muitas são negativas, relatados como "esculachos" ou momentos de humilhação pública, realizadas por docentes, após as apresentações de trabalho na escola, ou na universidade, o que lamentamos e reconhecemos como falta de preparo para o ensino da fala pública;
e) satisfação em descobrir que não se trata de uma dificuldade individual: quando estudantes de todos os níveis percebem que apenas dominar um conteúdo não é suficiente para "falar bem", há uma mudança de postura e perspectiva, que gera interesse e estudo

> sobre a complexidade da interação pelos gêneros orais, pois eles percebem que podem se desenvolver.

Diante de tantos entraves, mas também de possibilidades de ultrapassá-los, construímos esta obra, com a qual esperamos direcionar o olhar docente de maneira mais refinada e minuciosa para a sala de aula. Nossa esperança é que a escola se abra para "deixar a meninada falar…" com respeito e organização coletiva, como deve acontecer em sociedades democráticas (Bentes, 2011). Assim, reunimos um conjunto de narrativas construídas a partir de experiências efetivas, ampliando os detalhes dos casos para fins pedagógicos.

Os estudos de caso foram escolhidos justamente porque enfocam e valorizam o trabalho real desenvolvido em sala de aula pelo professor. Eles se configuram como uma abordagem profícua para a formação docente, na medida em que possibilitam a reflexão de licenciandos acerca das situações próximas à realidade da sala de aula (Sá; Francisco; Queiróz, 2007). Essa reflexão pode propiciar conhecimentos para agir em sala de aula.

Ao promover a análise de problemas concretos e situações particulares do trabalho docente, essa metodologia favorece a compreensão de desafios ainda presentes na prática pedagógica, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento de um pensamento investigativo e crítico. Contribui ainda para o aprimoramento da capacidade de tomada de decisões (Spricigo, 2014), de proposição de soluções e de trabalho colaborativo (Pádua; Pozzebon, 1996).

Os estudos de caso podem ser compreendidos tanto como uma abordagem metodológica de pesquisa, quanto como um procedimento de ensino, a depender do autor; eles se fundamentam na análise de situações contextualizadas, geralmente baseadas em experiências reais — ainda que alguns casos possam ser construídos de forma ficcional, como ocorre com frequência em áreas como a saúde. Trata-se de uma estratégia de aprendizagem que mobiliza a análise de narrativas (casos) à luz

de referenciais teórico-conceituais e de conhecimentos prático-experimentais próprios de uma determinada área. Há variadas áreas que utilizam os estudos de caso como prática de formação profissional, como a Saúde, a Educação, a Administração, a Formação Docente, dentre outras (Spricigo, 2014; Pádua; Pozzebom, 1996; Graham, 2010; Sá, Francisco; Queiroz, 2007).

De modo geral, os casos são elaborados a partir de objetivos de aprendizagem específicos (Spricigo, 2014) e relacionados ao desenvolvimento de habilidades determinadas (Pádua; Pozzebon, 1997). Apresentam-se sob a forma de relatos, usualmente acompanhados de questões orientadoras, que demandam (dos estudantes ou profissionais) análise, interpretação e posicionamento crítico (Graham, 2010). Essa abordagem pressupõe uma condução orientada do processo de aprendizagem, na qual a resolução dos problemas propostos exige a mobilização de saberes diversos. As soluções, por sua vez, não são únicas, mas se configuram como possibilidades de intervenção, reforçando a articulação entre teoria e prática (Graham, 2010).

Não há estrutura fixa ou modelos para os casos (Graham, 2010). Assim, construímos nossa própria configuração para as narrativas, cuja estrutura, no âmbito desta obra, compreende: (i) título; (ii) a descrição do caso, sob a forma de narrativa; (iii) a análise da situação, com identificação de causas e relações possíveis; (iv) a proposição de sugestão de encaminhamentos para a transformação da proposta; e (v) a indicação de referenciais teóricos e materiais de apoio. Todas as seções após o caso foram escritas pelos autores dos sete capítulos (seções iii a v).

Ressaltamos que os casos não podem ser avaliados como positivos ou negativos de forma absoluta. Há narrativas em que o objetivo principal não foi alcançado, por diversas razões, entre elas as questões metodológicas, como a falta de planejamento. Há outros em que, mesmo com preparação, os alunos têm comportamentos variados, não sendo possível dizer que a prática

é “boa ou ruim”. E mesmo em casos que poderíamos avaliar como muito bem sucedidos, temos discussões e tarefas a adicionar, pois não é possível, em apenas uma prática escolar com o oral, desenvolver todas as capacidades de linguagem dos estudantes, dado que o desenvolvimento da fala e da escrita é processual e contínuo. Reforçamos que o detalhamento, tanto do caso quanto das sugestões de encaminhamento e de critérios de avaliação, foi nosso objetivo principal na construção dos capítulos.

Em 2018, desenvolvi (1ª autora), uma experiência de trabalho com estudos de caso em uma turma de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nessa experiência, pude ver seu potencial metodológico, principalmente porque estávamos em uma turma de estágio obrigatório. Quando discutimos as ações docentes, os graduandos-estagiários confrontavam as situações dos relatos às realidades escolares onde estavam imersos. Essa discussão foi essencial para o desenvolvimento de um trabalho sobre capacidades docentes no eixo da modalidade oral, como foi evidenciado por Mattos (2018), cuja análise consta em sua dissertação. Pudemos, após essa prática, estabelecer capacidades docentes próprias para a oralidade (Magalhães; Mattos, 2021), material que pode contribuir com professores universitários, que lecionam em disciplinas como Didática, Metodologias de Ensino, Saberes Escolares e Estágios.

Nos anos seguintes, de 2020 a 2022, momento em que enfrentamos a pandemia do Covid-19, infelizmente, a interação online com os estudos de caso não foi tão profícua. Em 2024, retomei o uso de EC nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, o que reforçou seu caráter formativo em viés reflexivo sobre a prática. Em 2025, propusemos para uma turma de graduação, a participação dos graduandos como autores dos EC, a fim de que eles se transformassem em capítulos de ebook. Isso promoveu estudos de gêneros orais novos para os graduandos, descrição analítica de cenas, leituras aprofundadas sobre educação da oralidade, pesquisa sobre materiais didáticos e

artigos científicos (de resultados de pesquisa intervencionistas, sobretudo), assim como a escrita em si do capítulo.

Tive, nessas disciplinas, atenção aos cuidados éticos necessários na escrita das análises, com base nas indicações de Graham (2010) e outros autores, reformuladas por nós. Os teóricos discutem a pertinência dos EC na formação profissional, com alguns critérios éticos que destacamos aqui: a não identificação de participantes e instituições envolvidas; a adoção de uma postura analítica propositiva, evitando julgamentos ou críticas de caráter destrutivo e pessoal; linguagem que privilegie possibilidades de ação, em detrimento de formulações centradas apenas na falta ou na ausência; elaboração de propostas pedagógicas condizentes com a realidade das escolas, considerando desafios recorrentes, como indisciplina, turmas numerosas e limitações de recursos. A partir disso, os nomes de alunos, professores e instituições foram substituídos por nomes fictícios.

Cada estudo de caso compõe um capítulo, totalizando sete, sobre os quais, comentamos brevemente a seguir. Ao mesmo tempo em que escolhemos gêneros já bastante comuns na escola (debate, entrevista, seminário), privilegiamos alguns, cujos materiais são mais escassos, como mesa-redonda, palestra e apresentação de pôster, a fim de disseminar a possibilidade de implementação de suas práticas.

O capítulo 1, "*Literacast*, o *podcast* de literatura para o 6º ano", escrito por Joaquim Junior Silva Castro e Tânia Guedes Magalhães põe em cena o caso 1, em que uma docente de uma escola privada bem equipada tecnologicamente, com envolvimento dos estudantes em leitura literária, enfrenta dificuldades na gravação de um episódio de podcast, cuja finalidade é relatar obras interessantes e estimular a leitura entre outros estudantes. O capítulo mostra que uma escola equipada não é suficiente para a produção oral em contexto de tecnologias digitais.

"A entrevista no 8º ano do Ensino Fundamental", capítulo escrito por Tânia Guedes Magalhães, Laís Lopes Souza Gonçalves e Rafaela das Dores Soares, aborda um caso em que uma

professora realiza discussões sobre gênero e sexualidade e convida os estudantes a participarem de uma entrevista de especialista na escola, com a presença de uma psicóloga. Apesar da gentileza e educação com que os estudantes trataram a convidada, o evento precisaria de alguns ajustes para ser mais bem-sucedido.

"O debate no 9º ano do Ensino Fundamental" é o 3º estudo de caso da obra. Escrito por Laís Lopes Souza Gonçalves, Rafaela das Dores Soares e Tânia Guedes Magalhães, analisa uma situação que tem muitas aproximações com as práticas atuais: alunos falando ao mesmo tempo, brigas e uma tendência à indisciplina, que assusta os professores. As autoras, então, trazem reflexões com encaminhamentos seguros para auxiliar a transformação dessa prática argumentativa essencial para os alunos.

"O seminário no 9º ano do Ensino Fundamental", título do estudo de caso 4, tem como autores Carolina Campos Pereira e Gabriel Barbosa Mendes. Os seminários ou apresentações de trabalho orais estão bastante presentes nas escolas e nas universidades, conforme afirmam diferentes pesquisadores. Contudo, os alunos ainda enfrentam dificuldades na realização desta tarefa, por variadas razões, mencionadas pelos autores, que trazem análises e propostas contundentes para modificar essa prática tão importante para a construção coletiva de conhecimento.

Júlia de Loreto Chang e Lucas Silvalino Xavier Costa são os autores do capítulo 5, com o estudo de caso, "Apresentação de pôster no 1º ano do Ensino Médio". Os autores analisam minuciosamente uma prática bastante relevante de um docente, em uma escola em que já se realizavam pesquisas científicas com os estudantes, com variadas produções para socializar resultados. Assim, a proposta de divulgar os resultados da pesquisa em forma de pôster traz elementos frutíferos para que as escolas implementem essa atividade.

O tema da saúde mental é o centro do caso 6, cujo título é "A palestra no 2º ano do Ensino Médio na Educação de Jovens,

Adultos e Idosos", escrito por Talita Mitrano de Villanova Santos e Alice Naves de Oliveira. Voltado para estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), especificamente do Ensino Médio, a importante temática foi motivada pelos relatos dos estudantes sobre as dificuldades enfrentadas nas famílias e no mercado de trabalho sobre saúde mental. Um elemento necessário na EJAI é que suas próprias experiências sejam aproveitadas nas aulas, o que precisa ser articulado de maneira mais planejada ao estudo dos gêneros orais, como indicam as autoras no caso da escuta ativa da palestra.

O 7º e último caso é de autoria de Carolina Alves Fonseca, intitulado, "A mesa-redonda no 3º ano do Ensino Médio", que enfoca um gênero oral também pouco comum em materiais didáticos voltados à Educação Básica, mas muito presente em congressos e outros eventos científicos nas universidades. O relato mostra como um gênero importante para a discussão de temáticas variadas, mas com um objetivo comum, pode ser implementado na escola. As diferentes profissões universitárias são os temas das mesas-redondas, em que os alunos não só aprenderam a se portar no evento, mas também analisaram a fala dos próprios expositores.

Esperamos que as perguntas postas no início desta apresentação possam ser respondidas ao longo da leitura. As reflexões que os autores fazem na discussão dos casos envolvem possibilidades reais de implementação de práticas orais, mesmo com tantos entraves enfrentados na atualidade brasileira.

Desejamos que a discussão dos casos instigue os docentes a ressignificar suas ações, englobando, conforme esclarece Bentes (2011), a natureza pública e política das práticas orais, práticas nas quais possamos enfocar a formação de "pessoas a serem mais solidárias, tolerantes, sem, no entanto, perder a capacidade crítica e de indignação com relação às injustiças sociais" (Bentes, 2011, p. 41). Almejamos que a docência possa, cada vez mais, se contrapor à escola silenciadora (Carvalho; Ferrarezi, 2018). Sem esgotar o assunto, abrimos o diálogo com você, professor da Educação

Básica, para que novos casos possam ilustrar as necessárias transformações no ensino de gêneros orais.

Referências

BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. *In*: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 41-54.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

GRAHAM, A. Como escrever e usar estudos de caso para o ensino e aprendizagem no setor público. **Repositório ENAP**, Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/515/1/estudos_de_caso.pdf/. Acesso em: 17 jul. 2025.

MAGALHÃES, T. G. MATTOS, P. S. Oralidade e formação de professores (as):propostas e desafios na mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. *In*: MAGALHÃES, T. G. *et al*. (org.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente.

MATTOS, P. S. **Oralidade e formação de professores**: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF. 2019. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019.

PÁDUA, E. M. M. O estudo de caso: aspectos pedagógicos e metodológicos. **Revista de Ciências Médicas**. Campinas, vol. 5, n. 2, 1996. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/cienciasmedicas/article/view/1396 Acesso em: 18 set. 2024.

SÁ, L. P; FRANCISCO, C. A.; QUEIROZ, S. L. Estudos de caso em Química. **Química Nova**. V. 30 n, 3, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000300039

SPRICIGO, C. B. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf /. Acesso em: 19 out. 2025.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESTUDO DE CASO 1

Literacast, o *podcast* de literatura no 6º ano

Joaquim Junior Silva Castro
Tânia Guedes Magalhães

1 Descrição do caso/narrativa

Andreia Loures Martins, professora de uma escola privada da cidade de Palmas (TO), adorava trabalhar literatura com seus alunos. Porém, observava que não conseguia sempre atingir os objetivos pretendidos e, sendo assim, decidiu articular a leitura literária a práticas mais interativas. O trabalho envolveu uma turma de 6º ano, cujos alunos tinham entre 10 e 12 anos, idade comum para esta etapa da escolarização. Quanto ao perfil, às vezes, esses estudantes portavam-se de forma mais infantilizada, às vezes, demonstravam maior maturidade ao lidarem com determinados temas, comportamento comum para esta idade. Tratava-se, ainda, de uma turma bastante agitada, porém participativa.

Em um certo momento do ano, a docente projetou para os estudantes um vídeo referente a uma pesquisa sobre leitura no Brasil, que mostrou o perfil de leitores no país; entre outras questões, a pesquisa mostrava que, apesar de a leitura no cotidiano dos brasileiros ter apresentado crescimento ao longo das últimas décadas, nos dois últimos anos esta prática havia diminuído.

Após assistirem ao vídeo em sala, os estudantes participaram de uma discussão sobre os motivos que os levavam ou não à prática da leitura. Alguns afirmaram que ficavam perdidos com leituras de "livros muito grossos"; outros, que consideravam

cansativas e pouco atrativas as leituras propostas pela escola; e, por fim, disseram que preferiam assistir TV ou vídeos em redes sociais, em vez de dedicar tempo à leitura literária. Em seguida, Andreia conversou com a turma sobre a importância da leitura, buscando incentivá-los a ampliar esta prática. A frequência à biblioteca era quinzenal, onde escolhiam livros para leitura em casa e, posteriormente, conversavam em sala sobre as impressões acerca das histórias. Apesar de escolherem as obras, a escola também indicava leituras obrigatórias bimestrais. Sempre havia a produção de um resumo em um caderno próprio (com informações básicas da obra, um pequeno relato da narrativa e opinião ao final), que eles não gostavam de fazer, apesar de escreverem bem.

Os estudantes ainda se encontravam numa fase inicial de formação leitora, razão pela qual apresentavam pouco repertório literário e não tinham autores preferidos. Demonstravam, ainda, dificuldades para elaborarem pequenas análises sobre livros e contos, ao mesmo tempo em que buscavam adaptar-se às exigências da transição para o 6º ano, algo que, em geral, não é tarefa fácil para a idade. Segundo a professora, a turma não apresentava grande interesse pela leitura. Os próprios estudantes afirmavam preferir filmes e séries a livros, evidenciando práticas culturais mais voltadas às linguagens audiovisuais do que ao universo da leitura e da escrita.

Diante deste cenário, a professora leu junto com a turma uma notícia que abordava os benefícios da leitura. Na aula seguinte, eles foram à biblioteca da escola, como de costume.

Com objetivo de tornar a prática de leitura mais interessante e superar a ideia restrita do resumo escrito, Andreia passou a ampliar os momentos de escolha autônoma. Naquele bimestre, inclusive, a indicação de leitura obrigatória foi suspensa. Assim, a professora criou um projeto intitulado *Literacast,* visando ampliar o envolvimento da turma. A proposta consistia na leitura de obras escolhidas pelos próprios estudantes e na produção de pequenos

episódios de *podcast*, que seriam compartilhados entre alunos de outros anos da escola.

A proposta motivou a turma, que já ficou agitada. Assim, cada aluno passou a escolher uma obra para ler, cujo prazo era de quinze dias e, após as visitas à biblioteca, eles escreveriam o texto já habitual. Contudo, a professora passou uma lista de itens fundamentais para a produção dos episódios do *Literacast*, no estilo do gênero resenha, com maior foco na opinião e na análise. Considerando, que alguns estudantes já haviam relatado dificuldades em realizar leituras mais extensas, Andreia flexibilizou a proposta inicial e indicou que eles fizessem episódios de *podcasts* a partir de contos ou crônicas, evitando que algum aluno ficasse de fora da proposta.

A docente, em seguida, passou a corrigir os textos, que continham informações como título do livro ou conto, autor, fonte e um pequeno relato da narrativa, mas sem revelar o desfecho, prática com a qual os alunos já estavam familiarizados durante as discussões em sala: "sem *spoiler*", como costumavam dizer gritando! Após essa etapa de revisão e orientação, Andreia deu início à organização das gravações dos episódios.

Como os alunos já eram usuários de redes sociais e lidavam com práticas tecnológicas facilmente, tinham celulares e perfis em variadas redes sociais, a docente acreditou que a etapa de gravação ocorreria com facilidade. Diante disso, organizou uma aula específica para a produção dos episódios do *Literacast*. Com o apoio de dois técnicos da escola, a professora orientou os estudantes, informando que uma auxiliar permaneceria em sala com a turma realizando uma atividade, enquanto ela acompanharia as gravações em uma sala separada, uma espécie de estúdio, conduzida por um técnico e um estudante por vez. "Será um sucesso", pensou ela.

No dia da gravação, os alunos estavam entusiasmados e, no momento da gravação do primeiro aluno, que havia lido e resumido a crônica "O homem nu", de Fernando Sabino, o

estudante iniciou sua fala da seguinte forma, que já seria gravada pelo técnico:

> ***Pedro**: Bom dia, ouvintes! Aqui quem fala éééééé o Pedro Rodrigues Lima, aluno do 6º ano A da Escola Profa. Lídia Maaattos, e hoje éééé, eu vou- eu vou- éééé apresentar (fica ofegante) uma história- um conto, não- a professora corrigiu e- e- e- ah falou que era uma crônica, né? que eu li semana passada e gostei muito, aí eu escolhiiii ela pra fazer esse episódio éééé e queria que vocês lessem também porque hahahaha, é muito engraçada. (neste momento, o aluno olha o caderno e começa a leitura). Escola Professora Lídia Mattos. Dia 17 de abril. Aula de Língua Portuguesa. Tarefa: resumo do conto. Éééé eu- ah- éééé a história começa assim, um homem fala para a mulheer dele- éééé, não- péra- um homem não tinha dinheiro para pagar uma díívida, e aí- Ah não. Título, o homem nu. Autor, Fernando Sabino.*
> ***Professora**: Pedro, pode parar. Vamos voltar pra sala e continuar outro dia, ok?!*

No corredor, a professora se perguntava o que tinha feito de errado, a escola oferecia suporte, equipamentos adequados, auxiliares, técnicos disponíveis e alunos que escreviam bem e dominavam as redes sociais. Além disso, havia corrigido os textos antes das gravações... O que deu errado? Por que não conseguiam atingir os objetivos?

Já em sala, os alunos demonstravam interesse para saber como havia sido a primeira gravação. Porém, a professora apenas anunciou que a atividade continuaria em outro dia. O sinal bateu!, o sinal tocou.

2 Vamos analisar esta prática?

Analisaremos a situação narrada, de modo a trazer reflexões sobre o (in)sucesso da atividade proposta pela professora Andreia. Além disso, proporemos maneiras de sistematizar o gênero *podcast* literário.

2.1 A interação

Em relação à disposição em participar como autores do *Literacast*, os alunos mostraram-se entusiasmados com a ideia. Eles fizeram as resenhas de livros, contos e crônicas de que gostavam e, para a docente, estavam preparados para a produção oral. Conforme mencionado, Andreia sabia que eles eram usuários de redes sociais e já haviam ouvido episódios de *podcasts* variados.

Uma das dificuldades das escolas é ter um ambiente adequado para gravações, silencioso e com tecnologias apropriadas. Pela descrição do caso, a escola privada parecia ter um estúdio próprio para gravações, com técnicos treinados para isso. Ademais, a professora contava com uma auxiliar que poderia substituí-la, para que as crianças não ficassem sozinhas, uma situação bastante idealizada, em que ela poderia dar toda atenção a cada estudante no momento de gravação. Contudo, isso não foi suficiente para o sucesso do projeto.

Para as gravações, eles poderiam se apresentar de maneira mais descontraída. É comum que, em episódios de *podcast*, haja uma abertura com saudação amigável, como "Fala, galera, aqui quem fala é o fulano de tal; estão preparados para a crônica de hoje?", ou ainda, "Bom dia, pessoal, aqui quem fala é o fulano de tal. E hoje, no nosso *literacast*, conversaremos sobre a crônica X". Essa interação ficaria mais interessante e chamaria mais a atenção do público ouvinte.

Pedro até tentou fazer esse movimento inicial, apresentando seu próprio nome, o da escola e o da professora. No entanto, acabou improvisando a abertura do *podcast*, já que esta etapa não havia sido planejada na escrita previamente pela professora com a turma. Em seguida, o aluno demostrou insegurança ao mencionar o gênero textual: "*uma história- um conto, não- a professora corrigiu e- e- e- ah falou que era uma crônica, né?"*. Neste momento, fica claro que não houve a elaboração de um roteiro e de um trabalho prévio de oralização da escrita, principalmente no que se refere ao

trecho específico de abertura do episódio. Este fato contribuiu para que a professora suspendesse a gravação.

Ao longo da prática, Pedro se mostrou bastante nervoso e despreparado para a fala. O alongamento de vogal "éééééé" evidenciou hesitação, comportamento comum em situações nas quais o sujeito ainda não domina plenamente o conteúdo que pretende enunciar, quando falta conhecimento daquilo que se pretende falar, em que tentamos "buscar na mente" algum conteúdo adequado para a situação, recuperar informações para sustentar o discurso.

Dizer que a crônica era engraçada foi uma estratégia interessante de interação com o público. Caso tivesse havido um planejamento prévio de abertura, Pedro poderia ter iniciado a gravação com expressões como: "Fala, pessoal, hoje vou apresentar uma crônica superengraçada..." ou "Querem ouvir uma história engraçada? Então, escuta essa!". O conteúdo seria retomado posteriormente ao longo da apresentação, o que poderia ter despertado o interesse do ouvinte. Entretanto, como a apresentação foi interrompida pela docente, ele não teve a oportunidade de apresentar o restante da história. Assim, observamos que um roteiro escrito teria possibilitado uma interação plena, fluida e organizada.

A leitura oral na gravação de um episódio de *podcast* é muito adequada, desde que o tom da oralização seja feito de maneira que transmita certa espontaneidade, mesmo que o texto seja lido oralmente. Não se espera que o aluno decore a mensagem, mas que desenvolva familiaridade com ela por meio de exercícios de leitura oral antes da gravação. Esse trabalho prévio permite ao estudante aprimorar aspectos fundamentais da oralidade, como entonação, ritmo, pausas, ênfases e pronúncia das palavras, favorecendo uma apresentação mais segura e expressiva.

Outro aspecto que contribuiu para que a interação não se efetivasse foi o próprio texto corrigido pela docente. Tudo indica que o material produzido pelos estudantes não contemplava características de abertura e fechamento de um gênero oral,

aproximando-se mais de um trabalho escolar escrito ("Tarefa: resenha do conto XX"). No contexto de produção de um *podcast*, a configuração textual deveria ter sido reformulada, adequando-se a uma abertura mais interativa e compatível com a situação de fala, com supressão do cabeçalho, por exemplo. A própria resenha escrita poderia estar em uma linguagem mais dinâmica, informal e interativa, voltada à interlocução com os ouvintes do *Literacast*. Embora estivesse bem escrito do ponto de vista sintático, a situação demandava um processo de retextualização para outro gênero: o roteiro de *podcast* literário, que seria usado como suporte para a gravação de oralidade proposta.

2.2 O tema, os elementos textuais e normativos

O(s) tema(s) escolhido para o *Literacast* estavam baseados em crônicas, contos ou livros que os próprios estudantes escolheram e gostaram de ler, o que se mostrou interessante e adequado, pois aguçou o interesse da turma com a proposta de trabalho. A partir dessas escolhas, a professora poderia ampliar gradativamente o repertório literário dos estudantes, introduzindo textos mais complexos. Além disso, a atividade possibilitaria o desenvolvimento de diferentes tipos de estratégias de argumentação por meio da fala, uma vez que os estudantes poderiam construir justificativas claras para as escolhas. Seria interessante também articular ao tema às próprias "reclamações" dos estudantes, como "ler é chato" ou "prefiro série" e responder a elas com a divulgação das histórias escolhidas. Essas questões poderiam ser incorporadas aos episódios, permitindo que os alunos respondessem a tais posicionamentos por meio da divulgação e da valorização das narrativas escolhidas, aproximando a leitura de seus interesses e experiências culturais.

Outras formas para abordar o tema nos *podcasts* seria envolver o uso de humor, empatia, identificação e curiosidade como recurso para atrair o ouvinte. Fazer uma aproximação entre a obra lida aos filmes, às séries ou até às situações do cotidiano

também seria bastante atrativo para os estudantes. Contudo, não sabemos, pela leitura da cena, se as resenhas produzidas por eles contemplaram tais elementos.

A abordagem de Pedro no trecho: "*queria que vocês lessem também porque hahahaha, é muito engraçada"*, não necessariamente deve ser apresentada dessa forma: o convite a uma leitura para crianças usando, "queria que vocês lessem também", pode não ser estimulante. Talvez algo como, "se você não ler, vai perder essa", poderia funcionar melhor.

Outro trecho referente ao conteúdo da história lida (*"a história começa assim, um homem fala para a mulheer dele- éééé, não- péra- um homem não tinha dinheiro para pagar uma dívida"*), também poderia ser reescrito: se estamos incentivando um estudante a ler, a descrição do cenário, dos personagens e do fato principal não deve ser objetiva e técnica, mas pode ser construída de maneira a gerar curiosidade e suspense. Uma pergunta do tipo, "Se uma pessoa não tem dinheiro para pagar uma dívida, o que pode acontecer?", poderia prender mais a atenção do ouvinte.

Não sabemos como a resenha foi ensinada aos alunos, pois esses dados não aparecem no relato. O que podemos considerar é que o *podcast* literário não envolve, simplesmente, expor fatos narrados e apresentar pontos de vista: é necessário apresentar a obra, descrevê-la, fundamentar os pontos de vista em uma configuração discursiva própria do gênero oral, que instigue os estudantes a ler mais. Essa falta de relação entre os gêneros (a resenha e o *podcast* literário) impactou direta (e negativamente) a produção do texto. Como resultado, Pedro não conseguiu desenvolver o *literacast*.

Outro aspecto importante é apresentar aos alunos, na elaboração do roteiro de um *literacast,* elementos linguísticos que sustentam a progressão temática, como os elencados em seguida:

a) elementos que organizam a narrativa, como "no início", "em seguida", "por outro lado", "além disso", "pra resumir";

b) estruturação da fala em **blocos temáticos da narrativa**, com transições claras entre eles;
c) uso de **saudações** e **despedidas** típicas do gênero ("Olá, ouvintes!", "Até o próximo episódio");
d) perguntas diversificadas para criar proximidade ("Você já passou por algo assim?", "O que aconteceria se você...." ou "Você lembra do caso que viralizou semana passada...");
e) chamadas à ação ("se você gostou, procure esse conto na biblioteca" ou "não vai perder, hein").

Sistematizar esses elementos próprios do gênero oral em um roteiro específico de *podcast* literário tornaria os estudantes mais preparados e seguros para as gravações e, com isso, eles não ficariam presos à resenha escrita, nem mesmo à fala de improviso, como no caso de Pedro.

2.3 Os aspectos não linguísticos

A reflexão sobre os aspectos não linguísticos na interação por gêneros orais é fundamental no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que tais elementos orientam e sustentam todo o processo de produção de sentido pelos ouvintes.

No caso do *literacast*, embora se trate de um gênero exclusivamente em áudio, o corpo exerce influência direta sobre a qualidade da voz, determinando o (in)sucesso da prática. Aspectos como manter uma postura ereta, favorecendo a respiração, evitar movimentos que gerem ruídos ou dispersão (como balançar as pernas ou manipular objetos) e desenvolver estratégias de controle do nervosismo (como respirar antes de iniciar, hidratar-se e ensaiar previamente) são etapas essenciais para se realizar com os alunos.

Situações como a de Pedro, que apresentou fala ofegante, evidenciam como a ausência de preparação corporal e emocional podem comprometer a realização do gênero. Desse modo, tais dimensões devem ser trabalhadas de forma integrada aos aspectos

linguísticos, contribuindo para uma apropriação mais consciente e produtiva do gênero.

Os elementos não linguísticos presentes na fala de Pedro, que gostaríamos de destacar são os seguintes:

1) "Aqui quem fala ***éééééé*** *o Pedro Rodrigues Lima e hoje* ***éééé****, eu vou- eu vou-* ***ééé*** *apresentar"; "aí eu escolh****iiii*** *ela pra fazer esse episódio"*. Esses dois trechos mostram alongamentos de vogais, que podem ocorrer quando a pessoa não domina o tema; os alongamentos podem ser usados como ênfases para gerar suspense, para desacelerar propositalmente mudando o tom de uma narrativa, para fazer uma transição entre blocos temáticos do *podcast*, mas esses não foram o caso de Pedro. Ouvir *podcasts* antes da gravação com os alunos permitiria fazê-los perceber que a alteração de ritmo, os alongamentos ou outros fenômenos da fala poderiam ser usados como estratégias para seduzir o ouvinte, deixando o áudio mais atraente e interessante.

2) "eu vou- eu vou- ééé apresentar (fica ofegante) uma história- um conto, não- a professora corrigiu e- e- e- ah falou que era uma crônica". Esse trecho mostra várias interrupções na própria fala, em que Pedro hesita na definição do gênero (uma história, um conto, uma crônica). A correção na própria fala é um elemento presente na oralidade em discursos espontâneos, sobretudo, nos improvisados. Com preparação, uma definição se a história é uma crônica ou conto é necessária no *Literacast*, para não gerar dúvida no ouvinte, pois trata-se de divulgação de conteúdo que precisa estar correto. A informação de que "a professora corrigiu e falou que era uma crônica" é desnecessária.

Outros elementos precisam também ser discutidos com os estudantes. A partir da escuta ativa de episódios de *podcasts*, podemos mostrar aos alunos o efeito de sentido de **entonação** para destacar ideias importantes, **pausas estratégicas** para dar clareza e fazer transições entre partes do episódio, **ritmo**

adequado, **ênfase** em palavras-chave, **variação na melodia da voz para** evitar monotonia, dentre outros.

3 Proposição: como poderíamos transformar esta prática?

O projeto *Literacast* apresentado tem amplo potencial pedagógico; com ensino explícito do gênero oral *podcast* na modalidade de divulgação literária, a proposta pode gerar grande interesse nos alunos.

Um simples pedido para que os alunos "gravem um *podcast*" não é suficiente. Mesmo com todos os recursos que a professora teve, como equipamentos, apoio de um técnico, uma colega auxiliar, é preciso desenvolver atividades de escuta e análise para que os estudantes compreendam como esse gênero funciona socialmente, enfatizando suas construções composicionais e estilísticas e intencionalidade comunicativa. Assim, enfocaremos, nas seções abaixo, a produção de um roteiro.

O *podcast* literário, também denominado *literacast* (Souza; Das Graças, 2018), é um gênero de circulação digital, voltado à apresentação, análise e recomendação de obras literárias. Segundo Amaral, trata-se de um recurso educacional que circula "por meio de uma plataforma de áudio, que explora obras literárias, autores e temas relevantes, promovendo discussões enriquecedoras sobre a literatura" (Amaral, 2025, p. 4). Glória Amaral esclarece que o *podcast* literário "serve como um meio acessível e dinâmico para despertar o interesse pela leitura, permitindo que os ouvintes, também, compartilhem suas impressões e reflexões" (Amaral, 2025, p. 4).

Ele combina elementos da resenha (síntese, contextualização, opinião, estratégias de persuasão) com características de uma fala midiática, no estilo "conversa com os ouvintes". Episódios de *podcast* costumam ter abertura com vinheta (som curto no início do episódio que identifica um perfil), apresentação do locutor, pergunta instigante, explicitação do objetivo do episódio, do tema, progressão clara, pausas estratégicas e encerramento, geralmente

incitando a uma ação (ler o livro, por exemplo); há intervalos sonoros em alguns momentos do episódio. Dessa forma, seu propósito comunicativo é informar, comentar e recomendar, aproximando o público da obra. O público-alvo, no caso, são os próprios estudantes do Ensino Fundamental, o que sugere linguagem acessível, tom descontraído e curta duração.

Uma efetiva educação da oralidade não pode tratar a fala como improviso. Autores como Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001) defendem que os gêneros orais precisam ser ensinados com a mesma sistematicidade que os escritos, compreendendo, com isso, análise de suas configurações composicionais, da situação comunicativa, envolvendo planejamento, roteirização, revisão e avaliação. A fala pública, portanto, exige preparação, pois, diferentemente da conversa espontânea, demanda consciência sobre pausas, fluência oral, adequação ao contexto, a fim de aproximar os ouvintes ao universo da literatura.

A familiaridade com redes sociais pode facilitar a produção oral, mas não significa domínio de gêneros orais. A fala cotidiana é diferente de uma oralidade pública e midiatizada, que tem intencionalidade comunicativa singular.

3.1 A preparação

A preparação para o ensino do *podcast* literário demanda uma abordagem intencional, uma vez que articula dimensões complexas como a oralidade planejada, o letramento digital e as práticas de análise e produção de textos multimodais. Trata-se, portanto, de um processo formativo que requer mediação docente consistente, com etapas bem definidas e objetivos claros. Nesse sentido, a seguir, apresentamos uma proposta de organização dessa preparação.

a) ouvir diferentes episódios de *podcasts* literários, para que os estudantes se familiarizem com o gênero (sugestões são apresentadas ao final do capítulo);
b) a partir da escuta ativa[1], sistematizar com os alunos o que é um *podcast* e suas finalidades comunicativas, buscando incentivá-los a formular uma definição;
c) identificar elementos composicionais: vinheta, abertura, apresentação, resumo sem spoilers, análise, opinião, recomendação, encerramento; a análise atravessa todo o texto (não está só no final);
d) identificar, na abertura e no fechamento, elementos específicos da interação do *literacast* (pergunta instigadora, fato do cotidiano, incitação à leitura, citação de séries, dentre outros);
e) observar ritmo, entonação, pausas, marcadores conversacionais, entre outros elementos da fala, enfocando como tais itens demarcam as seções do episódio e trazem sentido à produção;
f) comparar episódios diferentes (por exemplo de divulgação científica[2]) e discutir estratégias argumentativas diversificadas;
g) definir o público ouvinte;
h) definir o tempo do episódio (sugestão: 2 a 3 minutos);

[1] A atividade de escuta ativa pode ter um roteiro ou "guia de escuta", conforme descrevem Alvim e Magalhães (2015) e Magalhães, Fonseca e Sigiliano (2025).
[2] Sugerimos o perfil "Capivaras curiosas", com variados episódios de divulgação científica produzidos por (e para) crianças do Ensino Fundamental I. A autora Augusta Veloso realizou sua pesquisa com *podcasts* no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. Link para o "Capivaras curiosas": https://open.spotify.com/show/1v74jehiqv7ekdicvtiIuo

i) escolher a vinheta[3] (que dá identidade ao perfil) e os sons para transições (palmas, som que pode ser repetido em todos os episódios para caracterizar o *podcast* na plataforma onde eles circularão);
j) elaborar um roteiro com os elementos descritos, para que seja lido no momento das gravações (que deve ser corrigido pelo docente);
k) realizar uma leitura oral em sala antes da gravação, com o roteiro finalizado: essa atividade pode ser feita em duplas; caso haja a situação idealizada e colaborativa como a de Andreia, os estudantes podem, um a um, ir à mesa da professora realizar a leitura oral, enquanto os demais realizam outra atividade. Pode-se fazer um momento de exercitação coletiva, em que cada aluno lê em voz alta seu roteiro, e os demais estudantes da sala opinam sobre os elementos orais, como altura da voz, ritmo, entonações, sugerindo inclusive mudanças para o episódio ficar mais interessante);
l) revisar o texto para diminuir (ou aumentar) o roteiro, caso o tempo da leitura oral extrapole (ou não alcance) o que foi determinado;
m) definir a plataforma onde os episódios circularão (sugerimos o Spotify, que é gratuito e de fácil manejo).

A leitura oral antes da gravação é fundamental para que os alunos pronunciem bem as palavras, exercitem um ritmo de fala adequado, deem ênfases em alguns trechos, bem como utilizem a voz em tom de conversa, mesmo que haja uma leitura de texto escrito.

[3] Para auxiliar o trabalho do/a docente, indicamos o material didático, "*Como criar podcasts?"* (Bragiatto, 2025), produzido para o LABOR – Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino, em que há um detalhamento do uso do *Spotify Creator*, recurso gratuito e de fácil manuseio. Disponível em: https://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2026/02/3o-material-Como-criar-podcasts-com-ficha-13.02.pdf

3.2 O momento da produção oral: a gravação do episódio do Literacast

Durante a gravação do *literacast*, a mediação da professora é fundamental para garantir o sucesso do episódio. No momento da interação, o ideal é que o aluno sinta que não está sendo avaliado, mas acompanhado. A professora pode ajudá-lo a respirar, reorganizar ideias, retomar o roteiro, ajustar a entonação e controlar a ansiedade.

É muito comum errar no momento da gravação; isso significa que é preciso iniciar a gravação várias vezes. A experiência de gravar tem nos mostrado que é frequente o locutor gaguejar, interromper-se, pronunciar palavras erradas, hesitar, tendo que reiniciar a gravação. Explicar isso aos alunos pode acalmá-los, sem ter que acertar na 1ª vez.

O docente também pode interromper gentilmente para orientar os alunos: "Vamos tentar novamente essa parte", "Fale mais devagar", "Olhe para o roteiro", "Explique com suas palavras". Assim, em um ambiente silencioso, realize a gravação por trechos, e não a leitura toda de uma vez, conforme esclarece Bragiatto (2025).

É importante incentivar o aluno a falar com naturalidade e permitir regravações sem constrangimento. Além disso, é bom reforçar que a fala midiatizada não é inata, mas pode ser exercitada. Não defendemos um estímulo a comparações dos estudantes com a fala de *influencers*; uma pedagogia do oral visa ampliar as capacidades de linguagem para que os alunos se desenvolvam no estudo da Língua Portuguesa em uma perspectiva crítica.

A presença da professora pode reduzir a tensão e transformar as gravações em momentos efetivos de aprendizagem do oral, não de exposição. Assim, o estudante será capaz de compreender que falar bem será um processo sempre em construção.

3.3 A avaliação dos episódios

A avaliação da oralidade não deve se restringir apenas ao conteúdo de um gênero oral. No caso do *literacast*, por exemplo, não devemos nos limitar a classificações simplistas, como "bom ou ruim". É importante considerar o estilo do episódio, a adequação ao público, aos elementos não linguísticos, e à própria construção da interação oral, além do conteúdo literário abordado. Perguntas como as seguintes podem auxiliar ao professor nesse processo de avaliação da produção oral:

a) o episódio segue a estrutura típica de um *podcast* literário?
b) há vinheta, saudação, apresentação, contextualização, análise e encerramento?
c) o roteiro é coerente e sem *spoilers*?
d) a linguagem está adequada ao público-alvo?
e) a fala é clara, com pronúncia, ritmo, volume, ênfases, entonação e pausas adequados?
f) há sons pertinentes (no caso de intervalos)?
g) há ruídos que atrapalham a compreensão do texto oral (objetos caindo, sinal da escola, vozes de outros alunos)?
h) a análise/opinião é pertinente e bem articulada?
i) o aluno demonstra compreensão da obra?
j) o episódio desperta interesse no ouvinte?
k) o estudante estabelece interação com o público, com elementos como "vamos hoje...", "o que você acha", "corre lá" ou semelhantes?
l) o tempo do episódio está adequado?

No caso em questão, além de toda a apropriação do gênero, o *podcast* literário contribui para ampliar o interesse de leitura de textos literários e conectar os estudantes ao mundo da literatura (Rodrigues; Fusaro, 2024). Assim, a articulação entre oralidade e literatura são bem desenvolvidas em um projeto como este, contribuindo com a ampliação da formação crítica dos alunos.

4 Que materiais eu posso usar para incrementar minha prática?

Apresentamos nesta seção materiais com teor teórico e prático, que podem contribuir com o aprofundamento dos estudos sobre gêneros orais, como o *literacast*, auxiliando docentes que desejam inserir os gêneros orais em seu planejamento pedagógico.

4.1 Artigo com proposta didática

O artigo "Circuito do Podcast Literário", de Letícia Gantzias Abreu, apresenta uma proposta didática para integrar *podcasts* ao ensino de literatura no Ensino Médio. A pesquisa fundamenta-se na teoria dos círculos de leitura de Rildo Cosson, que defende o letramento literário por meio da leitura coletiva e do compartilhamento social das impressões sobre as obras, articulada ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação para formar leitores críticos.
Disponível em:
https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39729

4.2 Artigo com resultado de projeto de extensão

O artigo "Para ouvir e ler: o podcast como meio de incentivo à leitura", de Hadassa Rodrigues e Márcia Fusaro, analisa o uso de mídias digitais como ferramentas de mediação de leitura literária. O estudo baseia-se no projeto de extensão "Podcast: pelo olhar de Carolina", realizado em 2023 no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).
Disponível em:
https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/64495

4.3 Produto educacional de resultado de pesquisa de mestrado

O "Podcast Literário" é um produto educacional desenvolvido por Glória Maria Vasconcelos Amaral, sob orientação da Profa. Dra. Elza Ferreira Santos, como parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe. Elaborado em 2024, o recurso visou incentivar a prática de leitura entre estudantes do Ensino Médio Integrado do *campus* Aracaju do Instituto Federal de Sergipe, integrando a literatura ao cotidiano, por meio de tecnologias digitais e promovendo uma formação crítica e inclusiva.
Disponível em:
https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/921291)

4.4 Dissertação de mestrado com produto educacional

Elaborado na pesquisa de mestrado de Augusta Veloso, a dissertação "Podcast como ferramenta comunicativa e de desenvolvimento da alfabetização científica", desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, propiciou o desenvolvimento do podcast "Capivaras curiosas". Apesar de a pesquisa estra centrada no campo da alfabetização científica, ela auxilia o docente a compreender o desenvolvimento da oralidade em projetos com crianças.
Disponível em:
https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/vinculos/202010079D.pdf

Referências

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. *In*: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (org.). **Oralidade, formação docente e ensino de**

língua portuguesa. Araraquara: Letraria, 2019, p. 24-67. Disponível em: https://www.letraria.net/oralidade-formacao-docente/ Acesso em: 13 jan. 2025

AMARAL, G. M. V. **Podcast literário** [recurso eletrônico]. Aracaju: EDIFS, 2025. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/921291/7/Podcast%20Liter%C3%A1rio.pdf

BRAGIATTO, G. A. **Como criar podcasts?** [recurso eletrônico]. Juiz de Fora [UFJF], 2025.

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

MAGALHÃES, T. G.; FONSECA, C. A.; SIGILIANO, N. S. Desautomatizando a escuta ativa com a videoanimação: uma proposta de análise linguística/semiótica da oralidade na escola. **Línguas & Letras**, *Unioeste,* Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1–37, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250006. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34917. Acesso em: 3 abr. 2026.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, H. V.; FUSARO, M. C. F. Para ouvir e ler: o podcast como meio de incentivo à leitura. *Fronteira Z:* Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, São Paulo, n. 33, p. 367-382, dez. 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/64495. Acesso em: 15 abr. 2026.

VELOSO, A. M. F. **Podcast como ferramenta comunicativa e de desenvolvimento da alfabetização científica**. Dissertação.

(Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Santa Cruz. 2022.

VELOSO, A. M. F. **Podguia:** um guia digital para formação de professores da educação básica: Disponível em: https://podcasts.apple.com/us/podcast/podguia-um-guia-digital-para-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores/id1640706810

ESTUDO DE CASO 2

A entrevista no 8º ano do Ensino Fundamental

Tânia Guedes Magalhães
Laís Lopes Souza Gonçalves
Rafaela das Dores Soares

1 Descrição do caso/narrativa

Patrícia Almeida Mattos, professora do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Norte de Minas Gerais, empenhada em inserir gêneros orais em seu planejamento de aulas de Língua Portuguesa, escolheu o gênero **entrevista de especialista** para realizar as seguintes etapas de trabalho.

Em uma determinada aula, ela discutiu com os estudantes algumas questões relativas a gênero e sexualidade na escola, a partir de um fato ocorrido naquela semana: um aluno havia xingado uma estudante, o que levou a professora a conversar com eles sobre questões de feminismo e machismo. Após dialogar com a turma, os alunos se interessam pela temática, mas como pouco sabiam sobre o assunto, a docente propôs convidar uma especialista para abordar o tópico com eles.

Assim, definiram que fariam uma entrevista de especialista, com a presença da convidada na escola. Este momento serviria como coleta de conteúdos para a produção de um perfil nas redes sociais pela turma, onde circulariam vídeos, episódios de podcasts e diversos textos escritos e gravados pelos alunos, a fim de desmitificar *fakes* sobre "ideologia de gênero nas escolas".

A docente, então, convidou uma colega psicóloga, especialista na temática e também bastante experiente com adolescentes, para ir à escola para que os estudantes pudessem

entrevistá-la; seria uma entrevista coletiva, em que os alunos seriam os entrevistadores e a convidada, a entrevistada.

Após marcação da data, ela informou aos alunos que a especialista estaria na instituição na semana seguinte e que todos deveriam participar do evento de forma ativa e respeitosa. Os alunos gostaram bastante da proposta.

No dia combinado, a professora levou os estudantes para uma outra sala, mais ampla e arejada, mas um pouco barulhenta porque estava perto da quadra, onde havia uma turma em aula de Educação Física dos anos iniciais. A sala foi organizada, no momento em que a convidada já estava no local, com cadeiras em círculo (que os alunos realocaram cuidadosamente, sem arrastá-las!). Uma mesa foi deixada ao centro para a convidada, onde havia uma toalha, uma jarra de água, um copo e uma flor numa garrafa de vidro: tudo muito simples, em função dos escassos recursos da escola.

Os jovens, com postura educada e gentil, cumprimentaram a convidada e tomaram seus lugares.

No momento do evento, entretanto....

Os alunos ficaram envergonhados e tímidos. Os que se encorajaram a falar perguntaram questões óbvias, como "o que é gênero?" e "O que é sexualidade", questões que já haviam sido discutidas em sala. Apesar disso, outros estudantes fizeram algumas poucas perguntas pertinentes. Alguns alunos fizeram perguntas de caráter pessoal, como "Quantos anos você tem?" e "Onde você trabalha?" e ainda, "Quanto você ganha?", sem enfocar o tema escolhido. Por que eles estavam agindo assim, se eles assistem a tantas entrevistas nas redes sociais?

Em determinado momento, um estudante fez o seguinte questionamento: "Aqui, éééé.... fala pra gente sobre ideologia de gênero e direitos humanos", sem ao menos se apresentar. A professora questiona: "É assim que fala, Douglas?"

A docente estimulava os alunos a tirarem dúvidas, relembrando as inquietações que tiveram em sala. Com as

perguntas feitas de improviso, o evento foi pouco produtivo. Poucos levantaram questões dentro da temática abordada.

Após se encorajar, mas ainda tremendo, uma aluna, fez uma pergunta, gesticulando excessivamente e em volume quase inaudível. Outra estudante, que aproveitou para fazer logo uma pergunta e vencer a insegurança, falou tão rápido que teve que repeti-la. Já perto do final da entrevista, que já havia deixado a docente desanimada, duas alunas tomaram a fala no mesmo momento. Entretanto, após tantos risos, o que dispersou a sala toda, apenas uma quis fazer a pergunta. Depois que a psicóloga respondeu, a outra afirmou que tinha exatamente a mesma dúvida, desistindo do questionamento.

Para finalizar, após a própria docente ter feito algumas questões para ampliar a discussão, entre as poucas que os jovens fizeram, ela solicitou que um estudante fizesse um fechamento do evento ao final, mostrando o quanto a atividade havia sido produtiva, para agradecer com palavras finais. O aluno, assim, disse muito rapidamente: "O evento foi produtivo. Obrigado". Todos caíram no riso, inclusive a entrevistada.

Após voltarem para a sala, a docente, frustrada, conversou com a turma sobre o comportamento deles, tentando entender as razões pelas quais os alunos não participaram conforme combinado, já que estavam bastante empolgados. Eles disseram estar com vergonha e medo. Ela pediu que pegassem suas anotações para dar continuidade à tarefa de criar conteúdos para as redes sociais, mas eles não haviam anotado nada durante o evento. Para dar continuidade ao projeto, ela tentou fazer com que os estudantes lembrassem das informações, registrando-as no caderno.

2 Vamos analisar esta prática?

Na análise desta situação de ensino, vamos avaliar algumas ações, trazendo reflexões e possíveis causas para o resultado do evento, que deixou a professora desanimada. Além disso, proporemos algumas atividades que podem reduzir a pouca participação em eventos orais na escola.

2.1 A interação no evento

Em relação aos aspectos da interação com a convidada, os alunos souberam se comportar na sala, cumprimentando gentilmente a psicóloga e organizando a sala em círculo, além de terem colaborado com a ornamentação (toalha e flor). Quando faziam as (poucas) perguntas, usavam vocabulário adequado na maior parte das vezes; porém, alguns conceitos e termos já usados em sala, quando iniciaram a discussão, foram esquecidos.

Para interagir com a convidada, eles poderiam dizer seu nome antes de fazer a pergunta. Para iniciar seu turno, há outros termos para usar na interação em vez de "Aqui, fala pra gente", como "Bom dia, meu nome é Douglas e eu gostaria de saber sobre a relação entre ideologia de gênero e direitos humanos". Essa elaboração da pergunta para a convidada seria mais polida e informativa, além de mais pertinente ao evento formal em que se usa a norma culta falada. De forma geral, apesar do uso de "fala pra gente", eles já dominavam elementos mais formais da oralidade.

Ao longo da prática oral, os estudantes souberam ouvir as perguntas (poucas feitas pelos colegas e várias feitas pela professora) e as respostas da especialista, escutando com atenção. Contudo, nada anotaram, o que dificultou registrar informações após o evento, quando voltaram para a sala. Não houve demasiadas conversas paralelas, nem uso de celular; como consequência, a interação ocorreu de forma tranquila. Não houve interrupção da fala de outros, nem sobreposição de vozes, pois os

alunos não estavam disputando o momento de falar, com exceção de um único momento. Assim, trata-se de uma turma que sabe interagir e se portar bem em eventos orais, mas que precisa aperfeiçoar alguns elementos.

Assim como há uma forma mais adequada para iniciar uma pergunta, o encerramento do evento também poderia ter sido mais apropriado. O aluno, pego de surpresa, repetiu o que a docente falou, de forma improvisada e rápida, o que poderia ter sido feito da seguinte maneira: "Nós gostaríamos de agradecer a presença da senhora na escola; o evento foi muito produtivo para nosso aprofundamento deste tema". Ainda poderia ter dito que os conhecimentos mencionados serviriam para criar um projeto de circulação de materiais nas redes.

2.2 O tema, os elementos textuais e normativos

Em relação às perguntas, que não foram planejadas, vemos que o momento da entrevista foi de certa forma "desperdiçado", sendo quase perdida a oportunidade de aproveitar a presença da especialista na escola com questões mais específicas. Como não houve uma leitura em sala sobre o tema, nem elaboração de perguntas previamente, os estudantes não tinham respaldo e conhecimentos suficientes para criarem perguntas durante a entrevista. Como resultado, sem estudar a temática, eles pouco avançaram na entrevista e pouco se lembravam do que tinham conversado em sala, pois não fizeram anotações prévias.

Criar uma lista de perguntas e distribuir entre os estudantes evitaria que duas jovens levantassem ao mesmo tempo (e tivessem a crise de riso, contagiando a sala toda) assim como evitaria perguntas repetidas (e a desistência de participar de uma delas).

Em relação às perguntas de caráter pessoal, elas podem ter constrangido a convidada: apesar de a professora dizer que poderiam ser elaboradas questões mais informais, as que foram feitas não contribuíram com a discussão em curso. Dessa maneira,

elaborar uma pauta antes do evento é uma atitude que evita desconforto e fuga ao tema.

Vale destacar ainda que, para usar os dados na sala após o evento, seria necessário reforçar que os estudantes tomassem notas no caderno, selecionando elementos centrais, uma tarefa quase nunca sistematicamente ensinada. Para estudantes que ainda apresentam dificuldades em anotar autonomamente informações em uma palestra ou entrevista, é possível realizar um guia de escuta, elencando as principais informações que eles precisarão reter ao longo da atividade. Um guia de escuta tem não só a função de registro para posterior uso, mas também de manter a atenção focada no falante em curso.

2.3 Os aspectos não linguísticos

Quando os estudantes não estão acostumados a falar em público, eles costumam ter vergonha, medo e insegurança. Por isso, é importante exercitar constantemente a fala, criando um ambiente confortável e acolhedor para que possam se expressar e melhorar ao longo da escolarização. Em geral, eles gesticulam excessivamente, falam baixo e costumam tremer, sobretudo, se a fala for improvisada. Além disso, podem incorrer em excesso de hesitações, correções, interrupções ou pausas, revelando pouca fluência oral (como o aluno que perguntou "Aqui, éééé"). Dessa maneira, é importante ler em voz alta, antes do evento, as perguntas com um colega ou com a mediação da professora. Por exemplo, podem ser discutidas maneiras de usar um objeto na mão a fim de disfarçar o tremor (segurar um caderno, por exemplo); podem ser dadas dicas para usar gestos mais sutis no momento da fala. Também pode ser enfatizada a necessidade de elevar a voz para que todos possam ouvir, principalmente porque a sala onde estavam localizava-se ao lado da atividade de Educação Física de outra turma. É preciso fazer um esforço até que os estudantes se acostumem com este tipo de interação.

3 Proposição: como poderíamos transformar esta prática?

Por mais que os estudantes lidem com variadas entrevistas no cotidiano (entrevistas com famosos, de seleção, jornalística, etc.), e por mais que já tenham interagido em situações formais próximas a uma entrevista, como nas consultas médicas, conhecer as especificidades dos gêneros orais e escritos é determinante para o êxito no desenvolvimento da fala e da escrita. Isso porque as configurações dos gêneros, embora semelhantes, apresentam características linguístico-discursivas próprias que, muitas vezes, os alunos desconhecem. As hierarquias e papéis sociais assumidos nesses eventos, como paciente, candidato a um emprego ou jornalista, nas situações citadas, mudam o uso da linguagem, cujas sutilezas farão diferença nas produções.

Uma entrevista oral realizada presencialmente na escola se compõe de, pelo menos, dois participantes, em que desempenham papéis definidos: elaborar e responder perguntas a partir de um tema pré-definido (Hoffnagel, 2003), para aprofundar-se em um conhecimento científico de uma área específica, na qual a psicóloga convidada é especialista. No caso especificamente de um evento em que um profissional está neste papel, a "entrevista consiste, então, em fazer falar essa pessoa *expert* a respeito de diversos aspectos de um problema ou de uma questão, com o intuito de comunicar as informações fornecidas a terceiros, que apresentam, teoricamente pelo menos, a demanda de informações" (Dolz; Schneuwly, 2004, p.73). Na escola mencionada, a entrevista foi coletiva, em que os estudantes assumiram o papel de entrevistadores, na busca por informações e produção de conteúdos para conscientização dos jovens sobre a temática enfocada.

Para realizar uma prática oral, em que os gêneros orais são tratados como ações coletivas em que todos participam e as expectativas sobre como agir são criadas e alcançadas, é preciso estabelecer algumas etapas: a preparação, a realização do evento e a avaliação.

3.1 A preparação

Inicialmente, é importante não apenas instigar os alunos para a temática, mas efetivamente prepará-los para a produção oral, de maneira a não termos improvisos no momento da interação. Assim, recomendamos alguns passos para que a atividade possa ser mais bem sucedida.

a) ler textos de introdução e aprofundamento sobre o tema;
b) destacar os conceitos principais e elencar dúvidas dos estudantes;
c) assistir a uma entrevista em vídeo, levantando alguns aspectos da organização espacial e da estrutura de perguntas e repostas que compõem o gênero; também é necessário mostrar que os elementos não verbais da interação são significativos e, por isso, devem ser observados;
d) ao assistir a uma entrevista, podem ser destacados itens como abertura e fechamento do evento, apresentação do entrevistado, formas de passar a palavra entre os participantes, indícios de que a pessoa já terminou (ou não) de falar, como expressões faciais e corporais, assim como o significado do silêncio (perguntas constrangedoras, perguntas inadequadas, respostas óbvias); perceber que há significados subentendidos também é uma forma relevante de compreensão da linguagem, pois os gestos, as expressões faciais e corporais, assim como os risos podem revelar diferentes significados dependendo do modo como a interação segue;
e) escolher o convidado para a entrevista: essa escolha em geral parte do professor porque ele conta, na maior parte das vezes, com voluntários para realizar esta tarefa; contudo, no caso de a seleção poder ser compartilhada com os estudantes, vale a pena verificar em redes sociais a

formação e as credenciais dos profissionais para a escolha daquele mais habilitado para figurar na posição de *expert*;

f) ler (ou pelo menos mencionar) uma biografia curta do entrevistado (formação, atuação, especializações e campo de trabalho) e discutir o motivo para ser o escolhido para estar no lugar de especialista;
g) elaborar perguntas COM os estudantes, considerando a especialidade do convidado e o trabalho de divulgação a ser feito nas redes sociais após o evento; o número de perguntas vai depender do tempo disponível, assim como do projeto em andamento após o evento;
h) dividir as perguntas entre os estudantes, de forma que eles não tenham que improvisar; mesmo assim, a docente (ou um dos alunos) deve ter uma cópia da lista de perguntas, a fim de substituir possíveis ausências ou esquecimentos;
i) reforçar que devem ser feitas anotações sobre os principais aspectos a serem retomados após o evento: é recomendado elaborar um guia de escuta, com 3 ou 4 tópicos principais com espaços para anotações; caso não seja possível, basta escrevê-las no caderno e relembrar que os estudantes devem levá-lo no dia do evento, por mais que isso pareça repetitivo;
j) esclarecer que a escuta ativa às explanações da entrevistada é que vai permitir que sejam feitas perguntas no momento, não planejadas: a atenção ao tema indicará a necessidade de novas intervenções ou explicações a partir de falas que não estejam muito claras;
k) elaborar um pequeno texto de encerramento para agradecimento à profissional que irá à escola e escolher o aluno que fará a leitura no momento.

Como é comum, os jovens se sentem envergonhados para falar no momento das interações mais formais; assim, seria importante exercitar a fala na véspera, em sala, não só para relembrar as perguntas de cada um, mas para ensaiar a pronúncia

das palavras (como de autores e termos científicos, dados estatísticos, por exemplo) e acostumarem-se com uma oralidade mais empostada, em ritmo ajustado e em altura audível. Assim, eles podem se sentir mais confortáveis e tirar dúvidas sobre comportamentos para um evento como este.

É importante, por fim, relembrar que o evento requer uma organização do espaço diferente daquele comum às salas de aula: colocar as carteiras em círculo de forma ordenada e enfeitar o local mesmo que de maneira simples também são tarefas que podem ser distribuídas entre os alunos, para que tenham a experiência de organização. Para o adulto, esses elementos são claros, mas para crianças e adolescentes, tais questões ainda estão sendo aprendidas.

3.2 A entrevista: o momento da produção

No momento da produção, precisamos observar o andamento da atividade: a mediação do docente vai dar segurança aos estudantes. Na abertura do evento, que pode ser feita por um deles ou pelo professor, deve ser reforçada a necessidade do respeito e da escuta ao outro. A expectativa é que sejam feitas as perguntas conforme combinado, sem maiores intercorrências e, no final, o aluno faça o agradecimento e o encerramento.

3.3 A avaliação da entrevista

Após o evento, o mais comum é conversarmos com os alunos, enfocando questões como, "O que acharam do evento?". Além disso, é natural que enfoquemos o conteúdo da entrevista, analisando se a especialista tratou o tema adequadamente, se as dúvidas foram dirimidas ou se ainda restaram questões a investigar. Contudo, há elementos da análise da oralidade que extrapolam os aspectos temáticos, mas se referem às questões discursivas multimodais mais amplas. Assim, sugerimos alguns encaminhamentos que podem ser discutidos com os estudantes:

a) o evento transcorreu da forma como foi combinada, de maneira que o objetivo foi atingido?
b) as respostas dadas sanaram as dúvidas? Ou houve fuga a algum tema? Por quê?
c) as respostas foram suficientes, longas ou curtas para tratar das informações solicitadas?
d) a entrevistada falou algo inesperado? Por que você supõe que isso aconteceu?
e) a linguagem escolar mais formalizada, adequada a um contexto de circulação de conhecimento científico, foi utilizada? O que esse uso causou no evento?
f) a especialista citou autores, resultados de pesquisas recentes e experiências profissionais que contribuíram com a construção do perfil de divulgação? Que informações podem ser aproveitadas para a criação de conteúdos nas redes?
g) a fala da entrevistada parecia preparada, ou ela possivelmente falou de improviso? Que elementos revelam isso?
h) estudantes e entrevistada usaram a fala de maneira pertinente, em termos de ritmo, altura, gestual e comportamento corporal? Que consequências esse uso trouxe para o evento?
i) estudantes e entrevistada usaram a fala de maneira cordial, com polidez pertinente ao evento?
j) houve alguma fala que expressou emoções diferentes das esperadas? Como isso se revela no orador, em termos linguísticos, sonoros e gestuais?

Outras questões particulares do contexto da escola devem ser acrescentadas. Cada atividade oral mobiliza questões singulares dos contextos de uso, sem que possam ser previstas em listas. As perguntas aqui descritas são sugestões.

4 Que materiais eu posso usar para incrementar minha prática?

Trazemos aqui alguns materiais que poderão auxiliar o aprofundamento dos docentes, que querem inserir gêneros orais, como a entrevista de especialista, em seu planejamento.

4.1 Capítulo de ebook em formato de material didático

No capítulo, "Entrevista" do ebook, "Gêneros e ensino de Língua Portuguesa: construção de uma revista no Ensino Fundamental", há uma sequência de exercícios de escuta para o reconhecimento dos aspectos discursivos do gênero, assim como seus elementos não linguísticos. Nesse tipo de atividade, os alunos podem perceber elementos geralmente não visualizados quando não estão envolvidos em uma atividade de escuta ativa e análise linguística.

Disponível em:
https://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/2017-Ebook-G%C3%AAneros-e-ensino-Ed.-Letraria.pdf

4.2 Artigo científico de resultado de pesquisa aplicada

No artigo científico, "A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais", os autores relatam uma experiência de ensino em que alunos do 8º ano produziram o gênero oral entrevista. Os pesquisadores mostram que os estudantes já conhecem o gênero, mas precisam de atividades de escuta de reflexão linguística para se apropriarem de aspectos mais formais da prática.

Disponível em:
https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35346/20443

4.3 Artigo científico de resultado de pesquisa aplicada

No artigo, "A apropriação do gênero 'entrevista': a retextualização fala/escrita e o processo de letramento", as autoras

defendem a inserção de gêneros orais na escola, além de apresentarem uma discussão sobre o gênero entrevista jornalística. Apresentam ainda as etapas de implementação de uma prática com o gênero entrevista no 2º ano do Ensino Médio, elencando atividades que mostram a relação fala e escrita e tarefas de reflexão sobre a fala.
Disponível em:
https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=37293&search=&offset=13200&order_by=field12&sort=ASC&archive=0#

4.4 Artigo científico: caracterização do gênero entrevista de especialista

No artigo, "Oralidade em contexto acadêmico: as configurações do gênero entrevista de especialista na formação docente", as autoras fazem um levantamento dos aspectos linguístico-discursivos da entrevista de especialista, elaborando um modelo didático do gênero em questão, voltado para o contexto de formação de professores. As características, contudo, podem ser aproveitadas para elaborar materiais para a escola básica.
Disponível em:
https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78832

Referências

BARBOSA, B.; LOPES, I. A. A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais**. Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 4, p. 88-113, 2016.

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

FÉLIX, S.; BARROS, E. M. D. **A apropriação do gênero 'entrevista': a retextualização fala/escrita e o processo de**

letramento. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2012.

HOFFNAGEL. J. Entrevista: uma conversa controlada. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA; M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.180 - 193.

MAGALHÃES, T. G. *et al*. Entrevista. *In*: BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. (org.). **Gêneros e ensino de Língua Portuguesa**: construção de revista no Ensino Fundamental. Araraquara: Letraria, 2017, p. 37-62. (PDF). Disponível em: https://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/2017-Ebook-G%C3%AAneros-e-ensino-Ed.-Letraria.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

VIEIRA, D. S.; MAGALHÃES, T. G.; Oralidade em contexto acadêmico: as configurações do gênero entrevista de especialista na formação docente. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6247-6264, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78832/47297

ESTUDO DE CASO 3

O debate no 9º ano do Ensino Fundamental

Tânia Guedes Magalhães
Laís Lopes Souza Gonçalves
Rafaela das Dores Soares

1 Descrição do caso/narrativa

Luiz Carlos Silveira, professor do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada de uma cidade da Paraíba, desenvolveu uma atividade com o gênero debate com seus alunos. A motivação partiu da seguinte questão: uma das alunas, em sala de aula, comentou ter feito a leitura de uma notícia, na véspera, sobre uma adolescente de 13 anos impedida de fazer um aborto legal após uma situação de estupro. Rapidamente, os estudantes, muito interessados, começaram a querer falar sobre a notícia, a opinar, e o burburinho se instalou em sala.

O professor, sensível ao interesse da turma, perguntou aos alunos se eles queriam se aprofundar nesse tema; assim, ele levaria para a sala materiais diversos sobre o tópico, abordando diferentes pontos de vista, e aproveitaria para desenvolver a argumentação escrita e oral dos estudantes, proposta que foi prontamente aceita pelo grupo.

Já na aula seguinte, Luiz Carlos retomou o estudo do gênero artigo de opinião, que ele já havia iniciado em determinada época daquele ano. Ele abordou novamente as configurações textuais do gênero com leitura de dois exemplares de artigo, desta vez sobre o aborto: um texto em que a autora era favorável ao aborto legal, na situação de estupro da jovem de 13 anos, impedida judicialmente

de realizá-lo; e um texto de uma autora contrária ao aborto, em que ela elencava motivos para que a jovem não o fizesse.

Ao longo da leitura dos textos, os alunos queriam trazer novos argumentos, mas o docente informou que eles deveriam anotar no caderno tais apontamentos para que produzissem um texto escrito, a partir de pesquisa em sites diversos, além de poderem discutir o assunto com suas próprias famílias, amigos fora da escola, espaços religiosos, dentre outros. Os alunos estavam querendo falar, mas para que este diálogo mais aberto não tomasse um viés mais "caloroso" e certa desordem se instalasse, dada a polêmica em curso, o docente preferiu organizar um momento próprio de debate, numa aula que aconteceria dentro de alguns dias, de modo que todos pudessem expor seus pontos de vista, aprender a escutar e respeitar a opinião dos colegas, construindo um espaço democrático de discussão.

Em seguida, os alunos fizeram uma produção escrita de um artigo de opinião, a pedido do docente, que serviria de preparação para a realização de um debate na sala. Após a correção do texto pelo professor, que abordou coletivamente, no quadro, alguns elementos que ainda precisavam de ajustes, como pontuação, concordância, tipos de argumento, citação de autores de referência e coerência na formulação de opinião, os jovens reescreveram o artigo em casa, a fim de sanar as dificuldades ainda não vencidas.

Feita a reescrita, e uma nova correção do professor, os alunos reescreveram o texto, inserindo poucos ajustes finais, e o digitaram para circulação no *blog* da escola, que seria organizado pelo docente. Neste momento, Luiz Carlos considerou que a turma já estava suficientemente preparada sobre o tema para realizar o debate, com posições bem definidas sobre o tópico central. Ele então anunciou que, na aula seguinte, eles realizariam, enfim, o debate.

No dia em questão, o docente pediu que todos sentassem em círculo, o que já causou o primeiro tumulto em sala, visto que eles arrastaram as cadeiras e um empurra-empurra foi iniciado. Após uma solicitação para que eles se organizassem de forma mais

educada e pacífica, o professor deu explicações sobre como funcionaria o debate e iniciou a prática, lançando a primeira questão.

No momento do evento, entretanto....

A interação foi um desastre. Os alunos falaram todos ao mesmo tempo. Alguns começaram a gritar, já que queriam fazer valer como único o seu próprio posicionamento.

Vários jovens se levantaram para se enfrentar com o corpo, porque queriam que suas opiniões fossem escutadas e validadas. A todo momento, o docente tinha que intervir, pedir silêncio e solicitar que eles falassem um de cada vez. A maior parte deles teve uma postura de "vencer" o debate a qualquer custo, uma vez que compreenderam que seus argumentos eram verdade, eram o único posicionamento "certo". Até então, o professor havia lançado somente uma pergunta para os estudantes, mas havia uma série de tópicos a serem explorados ainda.

Em determinado momento, em que os alunos ficaram mais calmos, eles começaram a dar suas opiniões um a um. Um deles iniciou sua fala, mas logo esqueceu o que iria falar já que não tinha anotações nas mãos. Assim, sua participação não foi fluente, porque não havia domínio do tema, o que se revelou na sua fala em elementos como interrupções, hesitações e alongamentos (éééé:::). O professor, então, pediu que o estudante pegasse seu texto escrito para consulta ao material. Houve um deboche geral da turma, com gritaria.

Quando Luiz Carlos lançou mais uma pergunta, novamente um tumulto se instalou. Na tentativa de que falasse uma pessoa de cada vez, o professor foi chamando nome por nome, para que cada um apresentasse seus pontos de vista e argumentos, e assim uma forma mais colaborativa de interação se instaurou. Mesmo assim, vários alunos levantavam a mão ao mesmo tempo, solicitando, às vezes, implorando uma oportunidade de falar: "Deixa eu falar, profe, pelo amor de deus".

Em determinado momento, quando um estudante apresentou seu ponto de vista, um grupo vaiou o colega, pois ele defendeu

uma visão contrária à maior parte da turma, o que fez com que o professor desse uma enorme bronca no grupo, afirmando que era necessário respeitar o posicionamento de todos, independente do ponto de vista, contrários ou favoráveis à polêmica central. Ressaltou, ainda, que não havia posicionamento certo, mas pontos de vista diferentes sobre um tema controverso.

Outro aspecto observado foi o tempo de fala: alguns alunos apresentavam pontos de vista muito superficiais, sem embasamentos, de modo mais curto e rápido. Outros alongavam demasiadamente sua fala, apenas lendo o que haviam escrito anteriormente, pois não estudaram profundamente os argumentos que sustentavam o ponto de vista.

Uma das alunas se posicionou contra o aborto, afirmando que, por ser católica, ninguém poderia "tirar a vida de um inocente". Contudo, foi rebatida, irônica e agressivamente, por uma colega que perguntou se todas as pessoas deveriam seguir a religião dela.

Um estudante, para defender seu posicionamento, usou um dado em que sugeria que as taxas de aborto reduziam em países que descriminalizaram o aborto; contudo, não citou o país, nem as taxas de redução, argumento que foi rebatido por outro estudante imediatamente pela falta de informações.

Mesmo que os participantes apresentassem pontos de vista embasados e pertinentes, não havia a possibilidade de trabalho com "posicionamento, réplica e tréplica", com tempo determinado, comum em atividades com o gênero debate regrado, o que provocou uma insatisfação nos estudantes. Para rebaterem um argumento, eles tiveram que esperar uma enorme "rodada" de falas para voltar e fazer suas tréplicas (e discordâncias). Nesse sentido, como as falas eram apresentadas muito antes, os tópicos já haviam mudado e foram observadas colocações como, "Eu vou discordar da fala do fulano, que naquela hora disse que o aborto colocaria em risco a vida de uma menina de 13 anos...". Ou seja, o rebatimento aos argumentos dos colegas acontecia muito tempo depois, sem seguir uma hierarquia e organização temática própria

do debate regrado, pois, em círculo, as contribuições iam "rodando" até que todos pudessem participar.

Ao final, Luiz Carlos estava exausto, e os alunos perguntaram quem havia ganhado o debate, o que fez com que o docente tivesse que repensar em elaborar uma nova aula para estabelecer os objetivos da tarefa, esclarecer que debate não é briga e reforçar, por fim, que não há vencedores, mas o enriquecimento de todos a partir da compreensão de vários argumentos de um mesmo tema.

2 Vamos analisar esta prática?

Nas seções seguintes, exploraremos aspectos relativos à prática de ensino do professor em questão, levantando questionamentos e investigando as razões que levaram ao desfecho do ocorrido: exaustão docente e reelaboração da aula. Ademais, serão descritas algumas tarefas, que podem colaborar na ordenação dos turnos de fala e outros quesitos solicitados para a realização do gênero.

2.1 A interação no evento

É importante ressaltar que os estudantes, em um primeiro momento, realizaram pesquisas e produziram textos escritos para circulação em um blog. A partir disso, o docente ponderou que os alunos já estavam prontos para realizar a interação no gênero oral. Ou seja: a concepção presente é que basta dominar um conteúdo para interagir em uma situação oral, concepção essa muito arraigada no senso comum.

Sendo assim, ele organizou a sala em círculo. No início da interação, informou como funcionaria o debate, mas não houve uma discussão profunda nem sistematização de objetivos, regras de polidez na interação, tempo de fala, papeis desempenhados, estratégias de modalização do discurso, dentre outras questões que são solicitadas neste tipo de texto argumentativo. Com isso, os estudantes manifestaram um comportamento de competição,

assumindo o papel de adversários ao invés de debatedores, concepção também comum em práticas extraescolares: debater ou discordar pode significar briga. Tal questão pode ser exemplificada pelo estudante que pergunta quem "venceu" o debate, apontando para uma disputa corporal e verbal, sem a intenção de uma construção conjunta e crítica de conhecimento, que é um dos objetivos do debate. Diferente de uma disputa esportiva, não há uma "vitória unilateral" no debate, mas sim o aprofundamento um tema complexo, ampliação de pontos de vista e novos posicionamentos.

Outro aspecto a ressaltar é que houve o uso deliberado do papel como material de suporte por um dos discentes. Dessa maneira, ficou evidente o despreparo para a fala. O estudante não soube inserir as fontes registradas no caderno no momento da exposição oral, o que comprometeu a legitimidade dos argumentos. A ausência de citação de nomes e das taxas de redução de aborto em certos países, por exemplo, deixou as informações parecerem falsas, imprecisas ou, até mesmo, inventadas, sem nenhum embasamento consistente.

Destacamos dois aspectos centrais para a participação em um debate: a distribuição dos turnos, ou seja, o momento em que o aluno toma a palavra (unidade básica da interação), que precisa ser respeitado na interação; e a configuração dos papéis exercidos naquele momento: debatedores (alunos) e mediador (professor, que distribui os turnos e estabelece as subtemáticas). A ausência de regras estimulou o desejo de obtenção do turno ("Deixa eu falar, profe, pelo amor de Deus"). Sem regras e papéis discursivos explicitados, assim como ausência de critérios de tempo de fala e de organização de réplicas e tréplicas, Luiz Carlos, mesmo no papel de mediador e com autoridade de professor, foi parcialmente respeitado. Algumas hipóteses podem sugerir que as crenças dos alunos vão se consolidando de forma equivocada a partir de suas vivências até chegar a uma prática como essa: eles podem ter participado de outras situações semelhantes à descrita, sem serem corrigidos; os estudantes podem não ter participado de

um debate regrado antes, mesmo estando no 9º ano, já que a oralidade não é sistematicamente ensinada nas escolas.

Em vista disso, quem falava mais alto ou quem se levantava, tomava o turno. A figura do mediador foi constantemente desafiada. A intervenção do docente ocorreu, de forma mais intensa, após o episódio das vaias, quando ele chamou a atenção da turma para a necessidade de respeito, e não como parte de uma regra previamente explicitada que delimitasse o comportamento dos alunos desde o início. Logo, uma possível consequência para manifestações de desrespeito poderia ser uma perda do direito à réplica ou tréplica, por exemplo.

Assim, a ausência de um ensino e de uma organização do debate regrado, incluindo questões sobre dissenso e regras do gênero textual, resultou em embates intensos, evidenciando que o ensino da argumentação demanda não apenas domínio do tema, mas também formação para a escuta, a mediação de conflitos, a convivência democrática, a organização e distribuição de falas, as estruturas de poder que estabelecem quem pode falar e quando, o embasamento em dados e teorias, a pesquisa prévia para sustentação do argumento, o registro escrito adequado de informações, dentre outras questões.

Por fim, o caso estudado também evidencia a ausência de preparo para elementos mais amplos da oralidade, como as questões do uso de corpo, dos gestos, da voz e da organização do espaço físico. Como consequência, houve invasão do espaço do outro ao se levantarem, gestos impróprios e gritos.

2.2 O tema, os elementos textuais e normativos

O tema tratado neste estudo de caso, o aborto legal em caso de estupro envolvendo uma adolescente, refere-se a uma situação que mobiliza aspectos morais, religiosos, jurídicos e científicos, exigindo mediação pedagógica cuidadosa. A proposta do professor foi pertinente ao aproveitar o interesse da turma para desenvolver a argumentação escrita e oral. Entretanto, embora

tenha havido planejamento na escrita, a organização da prática oral deve ser também planejada.

Ao trabalhar com o artigo de opinião, Luiz Carlos considerou que os alunos já haviam se apropriado de elementos suficientes para interagir oralmente. Contudo, durante a interação, houve dificuldades na progressão temática, especialmente pela ausência de estrutura clara de participação. Além disso, faltaram mecanismos como o uso de conectivos argumentativos ("Eu vou discordar da fala do fulano…") e de estratégias explícitas de contra-argumentação, o que comprometeu a interação.

No que se refere à temática, fica clara uma falta de domínio do assunto escolhido, o que fez os alunos lançarem mão de questões pessoais. As posições assumidas pelos estudantes foram edificadas em repertórios subjetivos, religiosos, morais, e não em embasamento científico, social, estatístico, dentre outros. Ao apresentarem seus pontos de vista como verdades universais, como no caso da aluna que fundamenta sua posição na doutrina da Igreja Católica, os alunos evidenciam que suas crenças podem funcionar como argumento, reforçando que, no debate, opiniões pessoais podem assumir peso semelhante ao de argumentos fundamentados em consensos científicos.

Destacamos também características próprias da fala espontânea, como interrupções, sobreposição de vozes e uso de expressões informais ("Deixa eu falar, profe…"). A ausência de regras previamente estabelecidas para a tomada de turno contribuiu para o tumulto e para a compreensão equivocada de que o debate consistia em "vencer" o outro. Desse modo, imperou a ausência de elementos formais de discordância, bem como do exercício da escuta ativa (Alvim; Magalhães, 2019). O professor, embora tenha tentado intervir e reorganizar a dinâmica, chamando os alunos nominalmente, poderia ter assumido mais explicitamente o papel de mediador, estabelecendo temas e seus subtópicos com possibilidades de réplica no momento da discussão, e não após uma enorme "rodada", em que a temática já havia "esfriado".

O debate regrado também pode ser construído com a distribuição de papeis em que 3 a 5 alunos são os debatedores de cada ponto de vista, um aluno ou o professor é o mediador, e o restante da turma, a plateia (que pode fazer perguntas, inclusive); tal organização produzi uma fala mais organizada em um tempo mais curto, como numa aula de 50 minutos. Apesar dessa organização, todos podem participar da pesquisa e da preparação nas aulas que antecedem o debate.

É perceptível o contraste entre a preparação para a escrita e para a prática oral. Isso revela a importância de ensinar explicitamente não apenas as configurações discursivas do gênero oral, mas também a ética da argumentação, o respeito à diversidade de opiniões e a compreensão de que o debate é um espaço de construção coletiva de conhecimento, para que todos ampliem seus pontos de vista.

2.3 Os aspectos não linguísticos

Apesar de pontuar alguns elementos do gênero debate no início da aula, uma reflexão explícita sobre os recursos não verbais da interação é extremamente necessária, sobretudo quanto aos elementos da prosódia, como a voz, e aos aspectos corporais e faciais, à organização do espaço físico e à distribuição da fala. Como a oralidade é uma prática social que envolve não só a fala, mas também todos os demais aspectos mencionados, ela é considerada uma prática multimodal.

No caso em questão, o ambiente físico e as expressões corporais criaram uma atmosfera de confronto. Sabemos que, embora nós, docentes, tentemos dizer para os alunos serem organizados, o barulho de "cadeiras sendo arrastadas" é comum no nosso dia a dia, o que precisa, ao longo de toda a escolarização, ser constantemente rebatido.

Em relação ao espaço, como eles foram colocados em círculo, o ambiente se tornou um "ringue" em que a proximidade física excessiva, sem a mediação de mesas ou distanciamento formal

(pois em círculo, as falas iam "rodando" até que todos pudessem participar), facilitou a invasão do espaço pessoal e propiciou um enfrentamento com o corpo, ao invés de contribuir para a construção de um espaço de escuta educada.

O uso de vaias, embora comum entre estudantes, deve ser coibido num evento como este. Além disso, os alunos buscaram "falar mais alto" para tentar participar. As ênfases, em vez de darem destaque à fala, foram usadas como ataques, assim como as entonações irônicas ou agressivas, como quando o colega pergunta se todas as pessoas deveriam seguir uma religião.

A descrição do caso de Luiz Carlos trouxe "deboches e vaias"; embora não mencionado explicitamente no relato, supomos que isso pode estar articulado a uma gestualidade agressiva. As expressões faciais podem ter sido de desprezo, articuladas ao uso do corpo, de forma indevida, para ameaçar (como os alunos que se levantavam para gritar). Não é raro vermos nossos estudantes com gestual inadequado das mãos para momentos mais formais. Se os alunos tivessem assistido a um debate televisivo, por exemplo, no momento de preparação, poderia haver reflexões sobre o uso de gestual ou de expressões faciais como estratégias de intimidação, em detrimento da argumentação.

Apesar de terem o artigo de opinião como base para o debate, os alunos não o utilizaram como um roteiro para suporte no momento da fala. Ou seja, é importante haver um momento de preparo de roteiros (por exemplo com vários argumentos em forma de lista, letras grandes, com dados estatísticos, exemplos coletados na pesquisa prévia), pois eles não souberam articular elementos escritos à fala, consultando o suporte, e não apenas lendo. Essa articulação também requer preparo, pois não é um saber inato, mas aprendido. Demais aspectos como vestimenta, iluminação do ambiente e uso de microfones (no caso de um espaço maior, como em um auditório), por exemplo, não foram mencionados, mas são essenciais para a atuação neste evento.

3 Proposição: como poderíamos transformar esta prática?

A aprendizagem dos gêneros orais deve ser processual, exigindo planejamento pedagógico tão rigoroso quanto o dedicado à escrita. Para não agirmos intuitivamente, mas de forma a seguir passos e etapas do ensino de um gênero oral, primeiramente precisamos compreendê-lo conceitualmente.

Para Dolz, Schneuwly e De Pietro, há várias categorizações para um debate, dentre as quais eles destacam três: o **debate de opinião de fundo controverso**, conforme o que estudamos no caso acima; o **debate deliberativo** e o **debate para resolução de problemas**. Pinton, Steinhorst e Barreto (2022, p.19) pontuam que o debate é uma "discussão oral coletiva"; não se trata de uma simples troca de opiniões, mas um evento social complexo.

No estudo de caso em questão, no debate de tema controverso, não está em jogo uma decisão, como no deliberativo, mas "uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar as próprias" (Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2004, p. 250). Esse tipo de prática oral é essencial para que os estudantes, nas palavras dos autores, lidem com confrontações e deslocamentos de sentido, com a finalidade de "compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la" (Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2004, p. 205).

Para Jacob, Diolina e Bueno (2018), a reflexão prévia ao debate envolve análise das condições de produção e dos papéis sociais. Ao assumir diferentes papéis (debatedor, plateia, mediador) ao longo da escolarização, os estudantes precisam adequar a linguagem à situação e compreendê-la como ação social, levando-os a não falar livremente, mas agir conscientemente na esfera pública, segundo as autoras.

Ao estudar um debate, devemos compreender: os papéis sociais envolvidos (debatedor, mediador, plateia); a linguagem e o estilo esperados (formal, argumentativo, polido); as configurações

composicionais (abertura, estabelecimento de temáticas, apresentação de ponto de vista, réplica e tréplica com tempo definido, abertura para perguntas da plateia, conclusão); o tema e seus subtemas; a função do suporte (anotações e roteiros previamente elaborados para sustentar a fala) e a função social do debate (propor soluções para problemas, confrontar ideias).

Além dos aspectos ressaltados, a sistematização da prática deve contemplar o plano não linguístico. De acordo com a literatura especializada (Jacob; Diolina; Bueno, 2020, Araújo; Suassuna, 2020), o ensino dos gêneros orais deve enfocar o volume e o ritmo da voz, a gestualidade, a postura corporal e a organização do espaço físico, dentre outros elementos que portam significados e garantem efeitos de sentido diversos.

Quanto à avaliação, privilegia-se uma perspectiva processual que articula as dimensões diagnóstica e formativa. A primeira permite identificar as capacidades que os estudantes já possuem e as que ainda precisam ser desenvolvidas. Já a avaliação formativa atua como um mecanismo de regulação contínua, servindo para que o estudante monitore e ajuste sua aprendizagem em curso. Dessa maneira, ele saberá que será avaliado não só pelo domínio do conteúdo, mas pela capacidade de ser polido, respeitando o turno do colega, de se apropriar da fala do outro, de manter uma boa linguagem corporal, de adequar a sua voz, de escutar com respeito, dentre outros.

A transformação da prática ocorre quando o debate se distancia de uma atividade espontânea e se torna objeto de ensino planejado, mediado por critérios claros.

3.1 A preparação

É necessário que não haja foco apenas no tema. Assim, sugerimos alguns encaminhamentos:

a) ler textos que apresentem diferentes posicionamentos sobre o tema, ampliando o repertório argumentativo dos estudantes;

b) identificar, nos textos, os principais argumentos, contra-argumentos e estratégias argumentativas mobilizadas pelos autores;
c) discutir o funcionamento do gênero debate, explicitando seus objetivos comunicativos, que não se resumem a "vencer", mas a construir conhecimento a partir da confrontação de pontos de vista;
d) assistir a vídeos de debates, observando aspectos como organização dos turnos, tempo de fala, organização espacial e postura dos debatedores, uso de réplica e tréplica e atuação do mediador e da plateia;
e) destacar elementos linguísticos próprios da argumentação oral, como marcas de modalização ("acredito que", "é possível considerar que"), estratégias de discordância respeitosa e uso de conectores argumentativos; elementos como "eu respeito a sua opinião, mas discordo porque…" ou "entendo seu ponto, porém há um dado que mostra…" também são fundamentais para a interação oral formal respeitosa;
f) compreender os papéis sociais envolvidos no debate (mediador, debatedores e plateia), com as funções de cada participante e os momentos em que eles poderão falar;
g) elaborar, coletivamente, regras para a realização do debate, como tempo de fala, ordem de participação, temas e subtemas escolhidos, proibição de interrupções e critérios de respeito ao outro;
h) definir previamente os grupos ou posições a serem defendidas (favoráveis e contrárias, por exemplo), garantindo equilíbrio na distribuição dos participantes;
i) encaminhar, com os estudantes, a organização de seus argumentos por escrito, em forma de roteiro que possa ser consultado no momento da fala, de maneira a evitar a leitura integral e, ao mesmo tempo, garantir maior segurança na fala;

j) orientar o uso de fontes confiáveis, elaborando com eles a incorporação de dados, pesquisas e referências que sustentem os argumentos apresentados;
k) ensaiar o debate em sala, se possível, simulando situações de exposição, réplica e tréplica, entre grupos menores, para que os estudantes se familiarizem com a dinâmica do gênero;
l) discutir estratégias de escuta ativa, evidenciando que compreender o argumento do outro é condição para uma argumentação consistente e pode ser passível de penalização, como a não participação em algum momento de réplica ou tréplica;
m) organizar previamente o espaço físico, de modo a evitar tumultos e favorecer a interação entre os participantes, inclusive da plateia, que pode concordar, discordar, fazer perguntas pedindo esclarecimentos, dentre outros;
n) esclarecer, de forma explícita, que atitudes como vaias, interrupções e ataques pessoais comprometem o funcionamento do gênero e não serão toleradas.

Como frequentemente ocorre, os estudantes podem demonstrar timidez ou insegurança diante de situações de fala mais formais. Também é comum que, mesmo havendo preparo, em uma primeira experiência, nem sempre o debate ocorra sem emoções alteradas. Mas é necessário insistir, pois a fala polida e a escuta respeitosa são construídas ao longo da escolarização. Assim, é recomendável promover momentos de ensaio antes do debate, ainda em sala de aula, não apenas para retomar os argumentos previamente organizados, mas também para praticar a construção das falas articuladas às emoções exaltadas, o encadeamento das ideias e o uso de estratégias argumentativas. Essa prática possibilita, ainda, trabalhar aspectos como dicção, ritmo e entonação da voz, o que favorece uma participação mais segura. Com isso, os alunos tendem a se sentir mais à vontade e mais preparados; um ensaio pode esclarecer dúvidas sobre as formas de atuação esperadas nesse tipo de interação.

3.2 O debate: o momento da produção

No momento da produção, a atuação do docente (mesmo que algum aluno seja o mediador) é fundamental para alcançar o objetivo da interação. Na abertura, o professor, ou um aluno designado para essa função, deve apresentar o tema, retomar os objetivos do debate e explicitar as regras estabelecidas, como tempo de fala e respeito aos turnos.

Ao longo da interação, o mediador organiza os turnos de fala, com o intuito de conceder e/ou retirar a palavra conforme as regras acordadas, de modo a evitar sobreposições e interrupções. Durante o debate, a escuta ativa deve ser constantemente estimulada, uma vez que compreender o ponto de vista do outro é condição para uma argumentação consistente. O uso de estratégias linguísticas de concordância e discordância respeitosa, bem como de conectores argumentativos, é esperado, contribuindo com a situação comunicativa. O controle do tempo também deve ser observado.

Se houver necessidade, o mediador deve intervir para restabelecer a ordem da interação, sobretudo em situações de desrespeito às regras, como interrupções, vaias ou ataques pessoais, de maneira que o debate seja conduzido de modo democrático e respeitoso. Ao final, é recomendável que haja um momento de fechamento, em que o mediador sintetize os principais pontos discutidos, destaque a pluralidade de perspectivas e reforce que o objetivo do debate reside no aprofundamento crítico do tema. É importante destacar a participação dos estudantes, que ficam lisonjeados quando são elogiados por suas posturas respeitosas, caso a atividade tenha sido positiva.

3.3 A avaliação do debate

Após a realização do debate, é comum que o professor dialogue com os estudantes sobre a experiência, a partir de

questões como, “Como vocês avaliam a participação da turma no debate?”, “Quais foram as principais dificuldades e avanços percebidos durante a realização do debate?”. Todavia, uma pedagogia do oral não deve se restringir aos aspectos temáticos.

A avaliação pode se apoiar em “grades de avaliação”, por exemplo, para tornar-se menos abstrata. Desse modo, o estudante começa a monitorar sua própria fala em relação à adequação do gênero (Araújo; Suassuna, 2020; Soares; Magalhães; Gonçalves, 2026). Sistematizar critérios com aspectos multimodais pode transformar a avaliação em reflexão, garantindo que o foco não resida apenas no produto, mas no desenvolvimento das capacidades necessárias para falar em diferentes situações. Nesse sentido, sugerimos alguns encaminhamentos que podem orientar a reflexão com os estudantes:

a) o debate ocorreu conforme o que havia sido previamente combinado? O objetivo comunicativo foi alcançado?
b) os participantes respeitaram os turnos de fala e o tempo estabelecido? Quais foram os efeitos disso na organização da interação?
c) os argumentos apresentados foram consistentes e devidamente fundamentados? Houve uso de dados, exemplos ou referências?
d) em algum momento, houve desvio do tema central? Quais fatores podem ter contribuído para isso?
e) os estudantes conseguiram dialogar com as falas dos colegas, estabelecendo relações de concordância, contraposição ou problematização? Houve uso de elementos de coesão para isso? Quais?
f) a linguagem utilizada mostrou-se adequada a um contexto mais formal de discussão? Que efeitos esse uso produziu no debate?
g) os participantes empregaram estratégias de discordância respeitosa ou prevaleceram posturas mais conflituosas? Como isso impactou a dinâmica do debate?

h) as falas indicaram preparo prévio ou predominaram intervenções improvisadas? Que marcas linguísticas permitem essa análise?
i) o uso da voz (altura, ritmo, clareza) e do corpo (gestos, postura, expressões faciais) contribuiu para a compreensão dos argumentos? De que maneira? Em que momentos esse uso não contribuiu e por quê?
j) a organização física da sala foi apropriada? Por quê? Em uma futura prática, poderíamos organizar a sala da mesma maneira?
k) houve escuta atenta entre os participantes? Como esse aspecto se manifestou ao longo da interação?
l) a mediação foi eficiente na organização dos turnos e na manutenção do respeito entre os participantes?
m) ocorreram situações de desrespeito, como interrupções, vaias ou agressões? Quais foram as consequências dessas atitudes para o andamento do debate?
n) como as emoções interferiram na fala dos alunos? De que maneira podemos evitar (ou reforçar) isso?
o) os estudantes compreenderam que o debate não tem como finalidade definir vencedores? Que aprendizagens podem ser destacadas a partir da diversidade de pontos de vista?
p) houve mudança de ponto de vista de algum dos alunos em função do estudo mais aprofundado da temática? Isso trouxe, para algum deles, conflito com crenças e valores familiares e religiosos, por exemplo? Como devemos refletir sobre isso?

Por fim, é importante destacar que outras questões, específicas ao contexto da turma e da escola, podem e devem ser incorporadas. Cada prática oral mobiliza demandas locais, que nem sempre podem ser previstas. Assim, os encaminhamentos aqui apresentados têm caráter orientador e podem ser ampliados conforme as necessidades observadas pelo docente.

4 Que materiais eu posso usar para incrementar minha prática?

Trazemos aqui alguns materiais que poderão auxiliar o aprofundamento dos docentes, que desejam inserir gêneros orais, como o debate, em seu planejamento, buscando alcançar uma educação da oralidade para a cidadania e para a convivência democrática.

4.1 Artigo científico sobre debate regrado

No artigo, "O ensino do gênero debate regrado: por práticas escolares democráticas e críticas", Ana Elisa Jacob, Kátia Diolina e Luzia Bueno discutem a implementação de uma sequência didática voltada ao ensino do debate. O estudo evidencia o potencial do gênero para o desenvolvimento de práticas escolares mais dialógicas e críticas, nas quais os estudantes assumem papel ativo.

Disponível em:
https://homologacaoperiodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/619

4.2 Artigo científico sobre debate político

No artigo, "A influência de elementos cinésicos no gênero debate político: aspectos da multimodalidade na argumentação", Elaine Forte-Ferreira, Juliana Soares e Vicente Lima-Neto investigam como gestos e olhares influenciam a construção de argumentos e a adesão do eleitorado. A pesquisa analisa um debate presidencial brasileiro, de 2014, para reforçar que a multimodalidade é constitutiva do debate, e o domínio da fala integra-se indissociavelmente aos aspectos cinésicos para consolidar pontos de vista.

Disponível em:
https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1966

4.3 Artigo científico: caracterização do gênero debate eleitoral

No artigo, "Sequências didáticas do debate eleitoral em análise: a dupla implementação", Ana Elisa Jacob e Luzia Bueno trazem resultados de duas experiências com debate eleitoral. O artigo mostra critérios de análise das sequências didáticas, envolvendo as dimensões contempladas e as atividades desenvolvidas, o que pode contribuir para que professores implementem o debate em suas aulas.
Disponível em:
https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/12849/8364

4.4 Artigo científico: o gênero debate no livro didático

No artigo, "O gênero debate no ensino de português: uma investigação sobre usos do livro didático em sala de aula", Bruno Pereira e Williany Silva investigam como projetos didáticos de professoras se solidarizam ou se sobrepõem ao projeto do livro didático, revelando diferentes perspectivas no tratamento da oralidade.
Disponível em:
https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38822

Referências

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. *In*: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019, p. 24-67. Disponível em: https://www.letraria.net/oralidade-formacao-docente Acesso em: 13 jan. 2025.

ARAÚJO, F. S.; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa**. Letras**, [S. l.], p. 97–112, 2022. DOI: 10.5902/2176148538796. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38796. Acesso em: 16 abr. 2026.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas. Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. O ensino do gênero debate regrado: por práticas escolares democráticas e críticas. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 61–80, 2018. DOI: 10.22297/dl.v7i2.3206. Disponível em: https://homologacaoperiodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/619. Disponível em: https://homologacaoperiodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/619. Acesso em: 16 abr. 2026.

PINTON, F. M; STEINHORST, C.; BARRETO, T. **Glossário de gêneros e suportes textuais da Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) [recurso eletrônico]. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2022. 1 e-book: il. ISBN 978-65-87668-99-4. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSM_e259b0d38d318a7625395515021b0ba0 Acesso em: 16 abr. 2026.

SOARES, R. D.; MAGALHÃES, T. G.; GONÇALVES, L. L. S. Avaliação da Oralidade em Pesquisas na Formação de Professores: Considerações Sobre Critérios e Estratégias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 30, n. 62, p. 1–30, 2026. DOI: 10.26694/rles.v30i62.6778. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6778. Acesso em: 18 jun. 2026.

ESTUDO DE CASO 4

O seminário no 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Carolina Campos Pereira
Gabriel Barbosa Mendes

1 Descrição do caso/narrativa

Valéria Gomes, professora do 9º ano Ensino Fundamental de uma escola pública no interior de Pernambuco, mas que também já havia lecionado no Ensino Médio por vários anos, informou aos alunos que eles fariam apresentações orais de trabalhos a partir de temas da escolha deles, dentro de um leque de possibilidades, a fim de cumprir a indicação dada no planejamento da escola. Contudo, como eles já estavam concluindo o Ensino Fundamental, e já iriam entrar em breve no Ensino Médio (em que as exigências são maiores), ela também exigiria maior formalidade deles, como ela costumava fazer nos cursos preparatórios para o ENEM, onde já havia lecionado, nomeando a atividade de "seminário".

Havia um projeto na escola sobre "Valorização das mulheres brasileiras" em variadas áreas do conhecimento, como nas Ciências Naturais, na Literatura, nas áreas profissionais vinculadas às Exatas, que são predominantemente masculinas, assim como em outras diversas. Com base nele, Valéria solicitou que cada grupo escolhesse uma dessas mulheres para pesquisar e apresentar um seminário sobre a escolhida, revelando o trabalho que ela havia realizado ou ainda realizava na região em que moravam; ou poderiam escolher uma mulher de projeção nacional, que teria contribuições relevantes para a população brasileira de forma mais ampla. Eles deveriam investigar os atos e atividades dessas mulheres como "figuras sociais", apresentando

suas conquistas para a sociedade, incluindo dados de sua trajetória pessoal e profissional.

Divididos em grupos, a turma iniciou a pesquisa. Em aulas seguintes, Valeria perguntava se estava tudo indo bem com os trabalhos. Eles respondiam que sim, que estavam pesquisando e gostando. Ela se ofereceu várias vezes para atender os alunos caso tivessem dúvidas ou dificuldades em elaborar os *slides*, dentre outras questões. Cada grupo composto por 4 ou 5 alunos teria 20 minutos para sua apresentação; os seminários seriam apresentados em 3 dias (com 2 grupos por dia, todos numa mesma semana).

Em uma determinada aula, um pouco antes de explorar um outro conteúdo, ela explicou que a fala no seminário deveria ser formal; sorteou os dias e a ordem das apresentações. A nota seria dada ao grupo, e o domínio do conteúdo seria avaliado de forma rigorosa. Eles deveriam estudar bastante antes para não se perderem no momento da apresentação, demonstrando estudo e domínio do assunto, sem improvisos.

As apresentações

Durante todas as apresentações dos grupos, a maior parte das equipes usou o tempo de maneira adequada. Contudo, ao final de todas as apresentações, a professora estava um pouco decepcionada, pois havia uma série de elementos que eles já deveriam saber, ao final do Ensino Fundamental, para apresentar os seminários.

Então, em sala, ela começou a falar com eles quais aspectos ainda não haviam sido superados para uma boa apresentação. Em relação à produção oral, ela mencionou:

a) a leitura de *slides* por pelo menos um aluno por grupo;
b) fala mal distribuída entre os estudantes (um deles falou quase todo o tempo, e os demais tiveram poucos minutos cada);

c) troca entre falantes mencionando "partes", o que sugeriu que cada um pesquisou um tópico isoladamente, sem que houvesse uma finalização mais articulada dos subtemas;
d) como consequência do item anterior, houve repetição de determinadas informações; nesse item, alguns colegas diziam "fulano já falou isso, pula pra próxima coisa";
e) uso excessivo de gírias;
f) ausência de coesão entre as informações: por exemplo, alguns estudantes apresentaram informações sobre a infância da mulher de destaque, e depois, quando mencionaram fatos da vida adulta, repetiam a informação da infância sem necessidade;
g) tempo inferior ao solicitado, mostrando insuficiência de informações e de pesquisa; ou tempo muito superior ao determinado, o que indicou a necessidade de síntese e melhor seleção de fatos;
h) esquecimento de conteúdos, com interrupção de colegas que diziam "faltou falar aquele livro da mulher X, Jefferson, eu falei pra você!";
i) em alguns grupos, por falta de ensaio, houve pausas mais longas; como a desorganização da equipe era visível, eles não sabiam a ordem em que deveriam falar;
j) postura corporal inadequada, gestos com as mãos e corpo exagerados, tom de voz muito baixo, ritmo acelerado da fala, ajuntamento de todos da equipe num canto da frente da sala, além de expressões faciais inadequadas (como risos e brincadeiras, por exemplo), alguns deles por timidez e vergonha;

Em relação aos suportes usados, como *slides* e roteiros, ela levantou alguns aspectos oralmente com eles:

a) *slides* com figuras que não se relacionavam ao conteúdo da fala;

b) excesso de informações nos *slides* de quase todos os grupos, com enormes trechos de textos recortados de sites;
c) *slides* com letras pequenas e ilegíveis, além de pouco ilustrados;
d) ausência de suporte para a fala: o programa não abriu, pois não era compatível com o notebook da escola; a equipe não tinha cópia em PDF.

Após o levantamento desses elementos feito oralmente em sala, a professora liberou as notas dos alunos. Apesar dessas questões, eles tinham tirado notas boas, pois ela enfocou apenas o conteúdo. Contudo, Valéria se lembrou que, no Ensino Médio, ela reconhecia as mesmas dificuldades por partes dos estudantes. Por fim, lembrou ainda que, durante a sua graduação, tinha enfrentado obstáculos parecidos, e que seus professores universitários tinham a mesma postura: distribuir o tema entre os alunos, oferecer ajuda e avaliar o domínio do conteúdo; ao final, citavam alguns aspectos que não estavam adequados.

Será que era por isso que eles carregavam esses entraves por tantos anos, avançando pouco no domínio da fala pública?

2 Vamos analisar esta prática?

Ao examinar essa situação de ensino, busca-se problematizar as ações desenvolvidas, levantando reflexões e hipóteses explicativas para os resultados observados no evento, os quais geraram inquietações na professora quanto às estratégias adotadas. Em seguida, serão apresentadas propostas de atividades com o intuito de ampliar a participação dos alunos em práticas orais no contexto escolar.

2.1 A interação no evento

O evento comunicativo descrito configura-se como uma prática escolar institucionalizada de oralidade formal — o

seminário — situada em um espaço pedagógico marcado por relações assimétricas de poder, papéis sociais previamente definidos e expectativas normativas implícitas acerca do uso da linguagem. A análise da interação revela tensões importantes entre os objetivos pedagógicos, as condições reais de produção e, claro, as competências discursivas ainda em desenvolvimento pelos estudantes.

Do ponto de vista interacional, observa-se inicialmente que o seminário foi concebido prioritariamente como uma atividade de avaliação de conteúdo, e não como um evento comunicativo cuja interação precisaria ser ensinada sistemática e explicitamente. Isso produz um descompasso central: espera-se dos alunos uma performance discursiva formal sem que eles tenham sido socializados sistematicamente nas práticas interacionais próprias do gênero.

Nesse sentido, percebe-se que a interação é estruturada por uma clara hierarquia institucional: a professora ocupa o papel de avaliadora e reguladora da norma; os estudantes assumem o papel de expositores avaliados; a audiência (os colegas) permanece em posição majoritariamente passiva. Tal configuração aproxima o evento mais de uma exposição avaliativa unilateral do que de um seminário enquanto prática dialógica de construção coletiva de conhecimento. A autoridade discursiva permanece concentrada na docente, que define critérios, controla o tempo, valida o desempenho e realiza a avaliação final.

Sob a perspectiva da análise da interação institucional, percebe-se que os estudantes orientam sua fala não para interlocutores reais interessados no tema, mas para a instância avaliadora. Isso reduz a dimensão comunicativa e reforça uma lógica performativa escolar: falar para obter nota, e não para produzir circulação de saberes.

A exigência de "fala formal" aparece como orientação genérica, sem explicitação dos mecanismos linguístico-discursivos que constituem a formalidade. Como consequência, ocorre o uso recorrente de gírias, aparecem várias oscilações de registro e

surgem marcas de oralidade espontânea não monitorada. Esses fenômenos não indicam inadequação individual, mas a ausência de ensino das estratégias de modalização discursiva, tais como: marcadores de organização ("primeiramente", "em seguida", "concluímos que…"); estratégias de retomada e progressão temática e os mecanismos de endereçamento ao público. A polidez interacional também aparece fragilizada em momentos como interrupções entre colegas ("fulano já falou isso"), revelando desconhecimento das normas interacionais próprias de eventos públicos formais, nos quais a gestão de turnos de fala deve ser previamente negociada.

Outro aspecto central da interação é a dificuldade na distribuição da fala entre os participantes. A segmentação em "partes", muito comum na elaboração dos conhecidos "trabalhos em grupo", evidencia que o evento comunicativo foi organizado por divisão de tarefas informacionais, e não por construção coletiva do discurso. Isso resulta na ausência de continuidade temática, na repetição de informações, na falta de coesão interacional entre falantes e nas transições abruptas de turno. Esses elementos indicam que os estudantes não dominam práticas de coesão na fala, fundamentais em gêneros orais colaborativos, nos quais cada expositor precisa retomar o dito anteriormente e projetar a continuidade.

O relato revela uma ideologia escolar amplamente naturalizada: a crença de que a competência de falar em público se desenvolve espontaneamente ao longo da escolarização. A própria professora reconhece, ao final, que reproduz práticas vivenciadas em sua formação universitária. Nesse sentido, há, portanto, uma cadeia de reprodução pedagógica, na qual o gênero é solicitado, as dificuldades emergem, os comentários corretivos são feitos apenas após a performance e, por fim, não há intervenção formativa prévia organizada sistematicamente.

Além disso, essa lógica reforça desigualdades discursivas, pois estudantes com maior capital cultural ou experiência prévia tendem a desempenhos mais próximos do esperado, enquanto os

demais permanecem sem acesso explícito às regras do jogo comunicativo.

Outro elemento relevante, pontuado anteriormente, que merece ser destacado é a ausência de mobilização efetiva da audiência. Não há menção a perguntas, debates ou interação entre apresentadores e ouvintes. Assim, o seminário perde uma de suas características constitutivas: a circulação do conhecimento.

Quanto ao objetivo da interação, a resposta suscita dois níveis de análise. Em um primeiro plano, no que tange ao objetivo institucional explícito de avaliar o domínio do conteúdo, percebe-se um resultado parcial, uma vez que os estudantes apresentaram informações e demonstraram algum nível de pesquisa temática. Por sua vez, quanto ao objetivo comunicativo do seminário, cujo propósito é a socialização do conhecimento por meio da interação oral formal, os resultados mostraram-se ainda mais insatisfatórios. Isso se deve primordialmente à ausência de ensino explícito e prévio das práticas interacionais do gênero; à falta de compreensão, por parte dos alunos, da formalidade exigida, que foi prescrita, mas não modelizada; à indefinição do papel da audiência, que não participou como interlocutora ativa; e, por fim, à ausência de uma organização coletiva previamente construída. Assim, evidenciam-se dificuldades mais acentuadas no que se refere às práticas interacionais próprias do gênero.

Diante desse quadro, o evento configurou-se mais como uma atividade expositiva escolarizada do que como um seminário enquanto prática social de oralidade acadêmica.

2.2 O tema, os elementos textuais e normativos

Do ponto de vista temático, é importante destacar que a proposta apresenta um aspecto pedagógico bastante positivo: a escolha vinculada ao projeto escolar "Valorização das mulheres brasileiras" favorece a relevância social, a interdisciplinaridade e o potencial engajamento dos estudantes. O tema possibilita a mobilização de pesquisas, a seleção de informações biográficas e a

reflexão sociocultural, elementos compatíveis com o gênero seminário. Entretanto, faz-se necessário problematizar o processo de orientação das investigações desenvolvidas pelos alunos. Embora a professora tenha acompanhado o andamento dos trabalhos por meio de questionamentos gerais ("Divididos em grupos, a turma iniciou a pesquisa. Em aulas seguintes, Valéria perguntava se estava tudo indo bem com os trabalhos. Eles respondiam que sim, que estavam pesquisando e gostando."), observa-se a ausência de um acompanhamento mais sistemático e formativo. Faltou a mediação docente para orientar os percursos investigativos, sugerir fontes de referência confiáveis e avaliar criticamente os materiais selecionados pelos estudantes, aspectos fundamentais para a construção de um repertório consistente e para o desenvolvimento de práticas de pesquisa mais qualificadas.

Ademais, observou-se, como posto anteriormente, fragilidade na construção do plano textual das apresentações. A recorrente divisão por "partes" indica ausência de planejamento global da exposição, resultando em descontinuidade temática, em retomadas redundantes de informações e, por conseguinte, em uma progressão textual pouco linear. Isso sugere que os estudantes operaram com uma lógica de justaposição de conteúdos, e não com uma arquitetura textual orientada por introdução, desenvolvimento articulado e fechamento avaliativo: estrutura típica do seminário formal.

Nota-se, ainda, pouca utilização de mecanismos de coesão discursiva, como conectores argumentativos e marcadores de sequenciação, o que comprometeu a fluidez da exposição e a compreensão global pelo auditório. Nesse sentido, observa-se o predomínio de sequências expositivo informativas, frequentemente baseadas na enumeração de dados biográficos. Houve também pouca presença de movimentos discursivos esperados no gênero: a contextualização do tema, a problematização inicial, a síntese interpretativa e as conclusões avaliativas. Assim, a apresentação aproximou-se mais da leitura

oralizada de pesquisas do que de uma exposição explicativa construída para interlocutores.

Além disso, a orientação para o uso de linguagem formal não foi acompanhada de ensino explícito sobre adequação linguística e, como consequência, observaram-se alternâncias entre registros formais e coloquiais, o uso recorrente de gírias e a dependência excessiva da leitura dos *slides*. Cabe acrescentar que, em seminários, o uso de recursos visuais, como *slides*, é recorrente e também demanda orientação pedagógica. Nesse sentido, os alunos deveriam ter sido orientados quanto à organização desses materiais, com ênfase na utilização de textos sintéticos e seleção adequada das informações. Também é fundamental que compreendam que os *slides* funcionam como apoio à exposição oral, não devendo ser utilizados como roteiro de leitura contínua, sob pena de comprometer a interação com o auditório e a própria dinâmica comunicativa do gênero.

Reitera-se que tais ocorrências não devem ser interpretadas como falhas individuais, mas como indícios de que a construção da noção de formalidade ainda permanece implícita para os alunos. A adequação ao registro formal exige ensino sistemático de recursos linguísticos específicos da oralidade monitorada, distintos tanto da escrita quanto da conversação cotidiana.

Assim, embora o tema tenha sido pertinente e potencialmente mobilizador, a ausência de trabalho prévio com os elementos textuais e normativos do gênero limitou a construção de exposições coesas e adequadas à situação comunicativa proposta. Tal fator evidencia a necessidade de se trabalhar com modelos didáticos de gênero, que possibilitem ao professor identificar e ensinar as dimensões constitutivas do seminário — como contexto de produção, organização composicional e recursos linguístico-discursivos —, favorecendo a construção de apresentações mais coerentes e articuladas.

2.3 Os aspectos não linguísticos

Os elementos não linguísticos observados no evento revelam que as principais dificuldades dos estudantes não se restringem à dimensão verbal da linguagem, mas envolvem competências multimodais fundamentais para a produção de gêneros orais formais. Conforme apontam estudos sobre oralidade (Bueno, 2008), a construção de sentido em eventos públicos depende da articulação entre voz, corpo, espaço e suportes semióticos. Para fins didáticos, procede-se à segmentação de alguns desses elementos, oferecendo ponderações sobre cada um. Vejamos:

a) O uso da voz

Foram recorrentes as dificuldades relacionadas à projeção vocal e ao controle prosódico, tais como o tom de voz muito baixo, dificultando a escuta do auditório, o ritmo acelerado da fala e as pausas prolongadas decorrentes da falta de ensaio. Esses elementos indicam pouca familiaridade com estratégias de fala planejada, nas quais velocidade, entonação e ênfases funcionam como recursos organizadores do discurso e de manutenção da atenção do público.

No contexto do seminário, faz-se necessário adequar tanto o tom de voz quanto o ritmo da fala à situação comunicativa, de modo a garantir clareza, audibilidade e engajamento dos interlocutores. Espera-se que os emissores utilizem uma projeção vocal suficiente para alcançar todos os ouvintes, com entonação variada, evitando a monotonia, e com ritmo moderado, que favoreça a compreensão das informações apresentadas. Além disso, o uso consciente de pausas estratégicas contribui para a organização das ideias, a ênfase de pontos relevantes e a interação com os demais, configurando-se como elemento fundamental na construção de uma exposição oral eficaz.

b) Expressividade corporal e postura

A postura corporal revelou insegurança interacional, manifestada, principalmente, pela presença de gestos excessivos ou descoordenados, pelos risos e expressões faciais inadequadas ao contexto formal e pelo agrupamento dos integrantes em um único ponto da sala. Tais comportamentos podem ser compreendidos menos como indisciplina e mais como efeitos da exposição pública sem preparação prévia para o gerenciamento do corpo em situações formais de fala.

No gênero em análise, a expressividade corporal deve contribuir para a clareza e a eficácia da comunicação, sendo utilizada de forma consciente e funcional. Espera-se que os emissores mantenham uma postura estável, evitando tanto a rigidez excessiva quanto movimentos dispersivos. Os gestos devem ser moderados e coerentes com o conteúdo apresentado, funcionando como apoio à explicação e não como elemento de distração. Do mesmo modo, as expressões faciais precisam estar alinhadas ao teor da exposição, reforçando a seriedade e a adequação à situação comunicativa.

c) Organização espacial

O uso do espaço físico não foi explorado de maneira funcional. A concentração dos estudantes em um canto da sala reduziu o contato visual com o público e limitou a dinâmica comunicativa. Em gêneros expositivos, a ocupação do espaço contribui para a construção da autoridade e para o estabelecimento da interação com a audiência.

No seminário, espera-se que a utilização do espaço seja planejada e coerente com a dinâmica da apresentação. Os emissores devem distribuir-se de forma a garantir visibilidade de todos, evitando aglomerações e favorecendo o contato visual com diferentes pontos da sala. A ocupação do espaço deve acompanhar a organização da fala, podendo incluir

deslocamentos intencionais que sinalizem transições entre tópicos ou entre os participantes. Tais movimentos, quando realizados de maneira consciente e moderada, contribuem para a fluidez da apresentação e para o fortalecimento da presença comunicativa dos falantes.

d) Uso de suportes multimodais

Os *slides*, embora amplamente utilizados, funcionaram predominantemente como substitutos da fala, e não como apoio semiótico complementar como já mencionado anteriormente. Destacam-se, nesse sentido, as ponderações que seguem, tendo em vista que o recurso a esse suporte é amplamente disseminado entre os estudantes, principalmente em razão da massificação de *smartphones* que popularizaram aplicativos como o *Canva* e outros de Inteligência artificial generativa, os quais produzem rapidamente sequências de *slides*.

Assim, percebe-se em relação ao material confeccionado: o excesso de texto copiado, imagens pouco relacionadas ao conteúdo, problemas de legibilidade e ausência de planejamento técnico (incompatibilidade de arquivos). Esses aspectos demonstram desconhecimento do papel dos recursos visuais no seminário, que deveriam sintetizar informações e orientar a progressão discursiva, e não ser fonte de leitura integral.

Nesse sentido, os estudantes ainda não dominam a dimensão performativa do gênero seminário. A voz, o corpo e os materiais de apoio apresentam-se dissociados do projeto comunicativo da apresentação, o que reforça que a oralidade formal se configura como uma prática social complexa, cuja apropriação demanda ensino explícito, oportunidades de ensaio e acompanhamento avaliativo ao longo do processo.

É imprescindível que se reconheça o seminário como um evento comunicativo essencialmente multimodal, no qual diferentes semioses — verbal, vocal, gestual e visual — atuam de forma integrada na construção de sentido. Dessa forma, o ensino

da oralidade não pode limitar-se à dimensão verbal, devendo contemplar também os elementos paralinguísticos e extralinguísticos que compõem a performance comunicativa. A ausência desse trabalho contribui para que os discentes não reconheçam o papel desses recursos na interação, mantendo dificuldades que se prolongam ao longo de sua trajetória escolar.

3 Proposição: como poderíamos transformar esta prática?

A análise do caso evidencia que as dificuldades apresentadas pelos estudantes não decorrem de falta de empenho individual, mas da ausência de um ensino sistemático dos gêneros orais formais. Diferentemente do que historicamente ocorreu na escola, espaço no qual se pressupõe que "saber falar" é uma competência naturalmente adquirida, as pesquisas em Linguística Aplicada demonstram que a aprendizagem da oralidade pública é gradual e processual e deve ser mediada pedagogicamente.

Tal constatação reforça a necessidade de compreender a linguagem como prática social situada, em consonância com os pressupostos dos letramentos. Nessa perspectiva, não basta expor os estudantes a situações de fala: é preciso inseri-los em práticas orientadas que lhes permitam compreender, analisar e produzir gêneros em contextos reais de uso. Assim, o ensino de linguagem exige organização didática, intencionalidade pedagógica e construção de percursos formativos que favoreçam a apropriação efetiva das práticas discursivas.

Nesse contexto, a utilização de sequências didáticas, conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresenta-se como um caminho metodológico potente para o ensino do gênero seminário. Trata-se de um conjunto organizado de atividades que visa ao desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem dos estudantes, contemplando momentos de sensibilização, produção inicial, intervenção pedagógica e produção final. Essa abordagem permite não apenas identificar as dificuldades dos alunos, mas também intervir de

forma planejada, promovendo avanços concretos na apropriação do gênero.

Além disso, é fundamental reconhecer que o domínio da oralidade formal está diretamente relacionado à democratização do acesso a espaços sociais de prestígio. Ao não ensinar sistematicamente gêneros como o seminário, a escola contribui para a manutenção de desigualdades, uma vez que apenas os estudantes que já possuem maior capital cultural tendem a apresentar melhor desempenho nessas situações. Nesse sentido, a atuação docente assume papel decisivo na ampliação das possibilidades de participação social dos alunos.

No marco das ponderações construídas, defendemos que o seminário constitui um gênero complexo, pois exige, simultaneamente, planejamento textual, gestão interacional, controle da voz e do corpo, adequação linguística e uso integrado de recursos multimodais. Tais habilidades não emergem espontaneamente, mas demandam modelização, prática orientada e avaliação formativa contínua.

Sob a perspectiva dialógica da linguagem, conforme discutido por Mikhail Bakhtin (2003), o seminário deve ser compreendido como um espaço de interação em que os sujeitos se posicionam, respondem a discursos e constroem sentidos em relação ao outro. Dessa forma, a apresentação oral ultrapassa a dimensão informativa e assume caráter discursivo, interacional e socialmente situado.

Outro aspecto central refere-se à articulação entre fala, leitura e escrita. A produção de um seminário envolve a leitura de diferentes fontes, a seleção e organização de informações e a elaboração de roteiros que orientam a exposição oral. Trata-se, portanto, de uma prática integrada de linguagem, que precisa ser explicitamente ensinada para evitar a fragmentação do processo educativo.

Segundo Francieli Matzenbacher Pinton, Camila Steinhorst e Taís Barreto (2022), o seminário pode ser compreendido como um evento público e formal em que o expositor, especialista ou sujeito

em formação, dirige-se a um auditório para apresentar conhecimentos de modo aprofundado, visando à divulgação de saberes e à discussão investigativa.

Transformar essa prática implica deslocar o seminário de uma atividade avaliativa pontual para uma sequência didática estruturada, centrada no processo de aprendizagem e na formação da autonomia discursiva dos estudantes.

3.1 A preparação

A preparação constitui a etapa central do ensino do gênero, pois é nela que os estudantes compreendem como falar, e não apenas sobre o que falar. Trata-se de um momento de mediação pedagógica intencional, no qual o professor organiza situações de aprendizagem que favoreçam a apropriação progressiva das práticas discursivas.

Nesse processo, a preparação configura-se como espaço que articula leitura, escrita e oralidade. Os estudantes leem, selecionam informações, produzem roteiros e transformam esses conteúdos em fala pública, desenvolvendo competências múltiplas e interdependentes.

Tal perspectiva reafirma o papel da escola na promoção de práticas de linguagem socialmente situadas, uma vez que, conforme discutido no campo da Linguística Aplicada, a fala deve ser compreendida como prática integrada às demais modalidades de uso da língua, envolvendo sujeitos que "interagem entre si através de ações linguísticas, cognitivas e sociais, de maneira dialógica", sendo a construção de sentidos um processo indissociável dessas interações (Marcuschi, 2001).

Ações docentes

a) apresentar o gênero por meio de exemplos reais, possibilitando análise de práticas sociais concretas;

b) promover análise coletiva dos exemplares, identificando características discursivas e multimodais;
c) discutir finalidade, papéis sociais e formalidade;
d) construir critérios de avaliação com a turma;
e) explicitar diferenças entre fala cotidiana, leitura oral e exposição planejada;
f) ensinar estratégias discursivas (abertura, progressão, transições, síntese) por exemplo: para passar a palavra, evitar o uso de "minha parte", usando "vou passar a palavra para o colega, que vai abordar a temática XX";
g) trabalhar linguagem formal por meio da identificação e utilização de marcas linguísticas adequadas a contextos de apresentação públicas;
h) orientar a elaboração de roteiros escritos para apoiar as falas;
i) ensinar princípios de organização de *slides* e uso de recursos visuais.

Ações discentes

a) realizar leituras orientadas e selecionar informações relevantes;
b) elaborar roteiros por grupos, com mediação do professor;
c) ensaiar a apresentação, com cronometragem para atingir o tempo estipulado, sem ultrapassá-lo;
d) ajustar tempo e divisão da fala de forma equilibrada entre os expositores;
e) planejar transições discursivas por meio da organização prévia das etapas da apresentação e da seleção de conectivos e expressões que garantam a progressão temática, tais como "após compreender esse aspecto", "passando agora para o próximo ponto", "além disso", dentre outras.

Destaca-se a importância do ensaio orientado como espaço de experimentação e construção da autonomia discursiva.

3.2 O seminário: o momento da produção

Durante a realização do seminário, o foco deve deslocar-se da avaliação para a interação comunicativa, compreendendo a apresentação como evento discursivo situado.

Na perspectiva de Mikhail Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica. Assim, o seminário deve ser concebido como espaço de interlocução, no qual os estudantes constroem sentidos em interação com o público.

Papel do docente

a) mediar a interação promovendo, por exemplo, a abertura do seminário, a organização dos turnos de fala e a participação do público por meio de perguntas e comentários. É importante também incentivar e orientar os estudantes quanto a possibilidade de eles próprios conduzirem a mediação;
b) organizar o espaço físico com a ajuda dos estudantes;
c) incentivar escuta ativa;
d) orientar os discentes quanto ao roteiro de escuta que irão receber antes de cada apresentação;
e) registrar observações para *feedback* posterior.

Papel dos expositores

a) utilizar roteiro como apoio;
b) garantir continuidade entre falas;
c) mobilizar estratégias interacionais, tais como estabelecer contato visual com a audiência, retomar informações já apresentadas e utilizar marcadores discursivos que favoreçam a interação;
d) adaptar-se às reações da audiência.

Papel da audiência

a) exercitar escuta ativa;
b) formular perguntas e comentários que serão feitos ao final da exposição;
c) registrar observações por meio de um roteiro de escuta fornecido pelo professor com o objetivo de analisar a organização da apresentação e promover maior reflexão sobre os conteúdos abordados. Os roteiros serão também um instrumento para o professor realizar a avaliação dos grupos.

O seminário, assim, configura-se como prática complexa que envolve produção, escuta e avaliação.

3.3 A avaliação do seminário

A avaliação deve assumir caráter formativo, processual e multidimensional, contemplando todo o percurso de aprendizagem. Avaliar não significa apenas atribuir nota, mas compreender como os estudantes mobilizam recursos discursivos em situações reais de uso da linguagem, ou seja, tal ação deve integrar-se ao processo de ensino, funcionando como instrumento de reflexão e aprimoramento. Algumas perguntas podem orientar a proposta:

a) O tema foi compreendido?
b) Houve clareza e progressão das ideias?
c) Como se deu a articulação do grupo?
d) Os recursos visuais contribuíram para a explicação?
e) Houve articulação entre o que estava sendo falado e o recurso visual exibido?
f) As falas estavam com boa altura de voz?
g) As falas estavam com bom ritmo, nem muito acelerada, que dificulta a compreensão, nem muito lenta, que diminui o interesse do ouvinte?

h) Como se deu a gestualidade dos falantes? Os gestos se articulavam com o conteúdo da fala ou demonstraram apenas nervosismo, não sendo conscientes?
i) Os falantes direcionaram os olharam para todos os ouvintes? E as expressões faciais eram adequadas ao conteúdo?
j) As vestimentas dos falantes estavam de acordo com o esperado para um gênero oral formal?
k) Os ouvintes respeitaram o turno de fala dos apresentadores?
l) Os ouvintes apresentaram postura de interesse ou desinteresse no geral?
m) Os olhares dos ouvintes voltaram-se para as apresentações?

Por fim, a inclusão da autoavaliação e da avaliação entre pares favorece o desenvolvimento da consciência metadiscursiva, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas próprias práticas de linguagem.

Em síntese, ao transformar o seminário em objeto de ensino, a escola deixa de tratá-lo como tarefa avaliativa isolada e passa a utilizá-lo como instrumento de formação, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia discursiva e para a inserção crítica dos estudantes nas práticas sociais de linguagem.

4 Que materiais eu posso usar para incrementar minha prática?

A seguir, apresentamos quatro materiais que podem subsidiar o trabalho docente com o gênero seminário, especialmente no contexto da Educação Básica. Nesse sentido, optamos por indicar, nesta seção, fontes diretamente vinculadas ao repositório do Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (UFJF), uma vez que elas dialogam de modo mais direto com o campo teórico-metodológico mobilizado no estudo de caso por nós apresentado, a fim de suscitar as relações de pertinência ao ensino da oralidade, a integração com gêneros orais escolares ou acadêmicos e o potencial de transposição didática para a Educação Básica.

4.1 Artigo científico sobre o seminário

O artigo, "Conteúdos da oralidade: o gênero discursivo seminário na aula de língua portuguesa", é diretamente alinhado ao estudo analisado, pois discute o seminário como objeto de ensino e não apenas como instrumento avaliativo. Nele, os autores evidenciam que o gênero seminário o exige ensino sistematizado de: planejamento discursivo, organização temática, estratégias de exposição oral e adequação linguística ao contexto formal. Sua contribuição central está, acreditamos, em demonstrar que as dificuldades dos alunos decorrem da ausência de modelização didática, um aspecto confirmado pelo estudo de caso analisado. Sua utilização pedagógica visa fundamentar a etapa de preparação do seminário, item 3.1.
Disponível em:
https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/36813

4.2 Artigo científico sobre avaliação do seminário

O artigo, "O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário", propõe a avaliação como prática formativa baseada na escuta ativa e em critérios explícitos compartilhados com os estudantes. Defende que avaliar oralidade implica observar dimensões múltiplas, dentre as quais destacam-se as discursivas, as interacionais, as corporais e as multimodais. A pesquisa oferece suporte teórico direto para reformular o momento avaliativo do seminário escolar, fundamentando o item 3.3 — Avaliação do seminário.
Disponível em:
https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37031

4.3 Artigo científico sobre a comunicação oral em eventos

O texto, "As dimensões ensináveis do gênero textual "a comunicação oral em eventos científicos", apresenta um modelo

didático inspirado no Interacionismo Sociodiscursivo, identificando dimensões ensináveis da comunicação oral pública, no contexto das quais destacamos: a gestão da interação, a organização retórica, o uso de recursos não linguísticos e a adequação ao auditório. A abordagem objetiva aproximar o seminário escolar das práticas acadêmicas reais, reforçando a necessidade de ensino progressivo da oralidade formal. Pedagogicamente, o texto pode ajudar a sustentar teoricamente os itens 3.1 e 3.2.
Disponível em:
https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42386

4.4 Artigo científico sobre o conceito de gênero oral

O artigo, "Elementos para a discussão do conceito de gênero oral", oferece fundamentação conceitual essencial ao discutir o que caracteriza um gênero oral enquanto prática social situada. Nele, o autor problematiza a ideia de oralidade como espontaneidade, enfatizando a dimensão social da fala pública, a normatividade interacional e a relação entre oralidade e contexto institucional. Acreditamos que ele pode funcionar como base teórica para compreender por que o seminário precisa ser ensinado como gênero discursivo específico e, assim, ajudar a fundamentar sua organização teórica geral. Assim, o seminário deixa de ser uma prática avaliativa tradicional e passa a constituir uma situação de aprendizagem da comunicação pública alinhada às perspectivas contemporâneas da Linguística Aplicada.
Disponível em:
https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38794

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; VOLTERO, K. M. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. **Entretextos**,

Londrina, v. 19, n. 1, p. 13–42, 2019. DOI: 10.5433/1519-5392.2019v19n1p13. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37031. Acesso em: 06 jun. 2026.

ANDRADE, E. R. **Oralidade e ensino: práticas pedagógicas e formação docente**. Teresina, UESPI, 2024. Disponível em: https://uespi.br/wp-content/uploads/2024/11/EVALDO RIBEIRO-DE-ANDRADE.pdf. Acesso em: 6 abr. 2026.

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

BUENO, L. Gêneros orais: elementos linguísticos e não linguísticos. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2008, São Paulo. **Anais do I SIMELP**. São Paulo: FFLCH/USP, 2008, p. 1–10.

DA SILVA, C. S.; DOS SANTOS, A. P. Conteúdos da oralidade: o gênero discursivo seminário na aula de língua portuguesa. **Letras**, [S.l.], p. 57–78, 2022. DOI: 10.5902/2176148536813. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/36813. Acesso em: 06 jun. 2026.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81–108.

FONTEQUE, V. S. Sequência de atividades com o hipergênero multimodal seminário acadêmico. **EDUCAPES**, Cornélio Procópio: UENP/CAPES, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204642/2/Produ%c3%a7%c3%a3o%20T%c3%a9cnica%20Educacional%20-%20UENP%20-%20PPGEN%20-%20Sequ%c3%aancia%20de%20atividades%2

0com%20hiperg%c3%aanero%20multimodal%20semin%c3%a1rio%20acad%c3%aamico%20-%20Vanessa%20S.%20Fonteque%20-%202017.pdf.pdf . Acesso em: 8 abr. 2026.

HILGERT, J. G. Elementos para a discussão do conceito de gênero oral. **Letras**, [S. l.], p. 15–34, 2022. DOI: 10.5902/2176148538794. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38794. Acesso em: 29 jun. 2026.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, D. D. As relações oral/escrita nos gêneros orais públicos formais: uma proposta de ensino para o seminário escolar. **EDUCAPES**, 2019 123. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572982/2/produto--seminario-escolar.-nascimento-d.d.pdf/. Acesso em: 29 jun. 2026

PINTON, F. M.; STEINHORST, C.; BARRETO, T. **Glossário de gêneros e suportes textuais da Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Santa Maria: UFSM, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28410. Acesso em: 8 abr. 2026.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual "a comunicação oral em eventos científicos". **Letras**, [S. l.], p. 349–370, 2022. DOI: 10.5902/2176148542386. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42386/. Acesso em: 29 jun. 2026.

ESTUDO DE CASO 5

Apresentação de pôster no 1º ano do Ensino Médio

Júlia de Loreto Chang
Lucas Silvalino Xavier Costa

1 Descrição do caso/narrativa

A apresentação de pôster na escola, de acordo com Paulo Henrique de Souza Soares, professor recém-chegado a uma escola pública de uma cidade no interior de São Paulo, em que passou a lecionar para alunos do 1º ano do Ensino Médio, é um importante trabalho com oralidade. Paulo soube que a professora do 9º ano já havia trabalhado o seminário com aquele grupo e, então, decidiu ampliar as práticas orais em seu planejamento. Assim, ele planejou o ensino do gênero apresentação oral do **pôster** com resultados de pesquisa a fim de aprimorar a fala dos estudantes.

Paulo sabia que era necessário que os jovens tivessem contato com gêneros do campo científico, sobretudo, aqueles utilizados em feiras de ciências e eventos escolares. Então, articulou seu planejamento a um projeto já em andamento, realizado com todos os alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental: a pesquisa na escola. O diferencial daquela instituição era que os estudantes não realizavam pesquisas apenas nas áreas de Ciências Naturais, mas também nas Ciências Humanas, em que os docentes de História, Geografia, Filosofia e Língua Portuguesa, entre outros, se envolviam com muita energia. Havia escolha do tema, elaboração de objetivos, coleta de dados, análise orientada pelos docentes e, ao final, apresentações orais, divulgação em relatórios de experiência, pequenos ensaios, produção de postagens para redes sociais, etc.

Para realizar a tarefa, Paulo Henrique seguiu a prática de pesquisa já tradicional na escola e iniciou o trabalho com os estudantes: a partir da temática "Cortesia e polidez na fala de adolescentes e adultos", os estudantes coletariam dados tanto na escola, com alunos de 6º ao 9º ano e do Ensino Médio, tanto de adultos (professores, pais e outros adultos fora da escola), para comparar os usos sociais de estratégias de polidez e cortesia em várias situações cotidianas. Com isso, eles poderiam observar o fenômeno da variação linguística na fala, bem como analisar tendências e determinados padrões de uso da linguagem entre jovens e adultos.

Os alunos já estavam acostumados com a prática de pesquisa na escola: a novidade, naquele ano, era que eles apresentariam em pôster na sala primeiramente, como exercício, para posteriormente apresentar a pesquisa na feira da escola.

Após o encaminhamento da pesquisa, com objetivo, metodologia, coleta e análise de dados, que durou quatro semanas, Paulo pediu aos alunos que observassem os pôsteres já apresentados nos anos anteriores, que ficavam expostos nos laboratórios e salas da escola. Em uma determinada aula, Paulo orientou os alunos a produzirem seus pôsteres, a partir das atividades que já havia realizado: inserir o texto em um *template* fornecido, com título, nome dos alunos de cada equipe, introdução com objetivo, metodologia (com data da coleta, tipo de pesquisa e número de sujeitos entrevistados, resultados das análises e conclusão).

Para sorte do professor, ele pediu que os estudantes projetassem na parede da sala de aula cada pôster, com *datashow* e notebook reservado da escola para aquele dia, antes de mandarem imprimi-los em papel para a feira.

E então, o 1º grupo projetou seu pôster e começou a falar. E veio a frustração de Paulo...

Nesta **primeira** apresentação, apenas um aluno falou, sem dar a chance para os demais apresentarem. Não houve uma divisão de tempo de fala entre os colegas. Os demais ficaram

mudos. O pôster do 1º grupo parecia um relatório transposto para um cartaz, com letras pequenas, poucas imagens e *template* sem a estrutura indicada pelo docente.

Já na apresentação do **segundo** grupo, os alunos apenas leram em voz alta os dados do pôster projetado, que continha quantidade de informações adequada, com as seções que o professor solicitou. O material estava bem ilustrado, com figuras pertinentes ao conteúdo e com letras de tamanho legível. O visual do pôster deste grupo ficou excelente. Contudo, as informações deveriam ser ampliadas e explicadas oralmente pelos alunos à medida que apresentavam, mas eles se voltaram apenas ao que estava escrito, sem ampliar, apenas lendo o conteúdo em voz alta. Assim, terminaram bem antes do tempo determinado, que era de 10 minutos por grupo. Eles revezaram a fala entre eles, lendo tudo o que estava escrito. Ficaram de costas para a turma durante a leitura, que foi feita em voz tão baixa que os ouvintes passaram a se dispersar e conversar na sala.

O **terceiro** grupo trouxe seu pôster com as frases em tópicos, sem as seções da comunicação científica orientadas por Paulo. Apesar de apresentarem com mais fluência e domínio do assunto, e dividirem bem a fala entre os integrantes, ao serem questionados pelo professor sobre os tipos de variação linguística, os alunos não souberam responder, já que enfocaram apenas os dados e pouco estudaram as questões teóricas que embasaram a pesquisa. Também não tinham anotações sobre as questões de metodologia, que não foram adequadamente colocadas no *template*.

A aula terminou com o professor se questionando como ele poderia, na aula seguinte, orientar os alunos a realizar um trabalho melhor.

2 Vamos analisar esta prática?

Analisaremos, a partir dessa proposta didática, os pontos relevantes que acarretaram um resultado não esperado pelo

professor. Além disso, iremos propor ajustes que contribuam para o desenvolvimento de uma prática mais assertiva, que possibilite aos alunos um maior domínio do gênero pôster.

2.1 A interação no evento

Em relação a apresentação dos pôsteres, os três grupos tiveram dificuldades. O primeiro grupo não planejou uma divisão equilibrada da fala, de modo que apenas um aluno ficou responsável pela comunicação oral enquanto os demais não contribuíram. Já o segundo grupo, apesar de terem demonstrado uma melhor organização na divisão da apresentação, apenas se limitaram a ler o que estava escrito. Por fim, o terceiro grupo também dividiu bem a fala e demonstrou mais fluência no assunto, entretanto, não souberam responder à questão colocada pelo professor.

Posto isso, nota-se que a falta de sistematização do gênero textual somado à lacuna quanto aos critérios de avaliação pode ter sido um dos motivos que contribuíram para o resultado, que não atenderam às expectativas do professor. Aparentemente, os alunos não foram preparados para receberem uma pergunta ao final da apresentação, visto que somente o terceiro grupo foi questionado sobre os tipos de variação linguística.

O docente poderia ter incentivado uma interação entre os grupos, preparando-os para apresentarem questões e comentários uns aos outros, o que traria mais dinâmica ao momento. Além disso, ao propor essa interação, o professor estaria incentivando que os alunos prestassem atenção nas apresentações dos colegas, aprendendo ainda mais sobre o tema.

Sendo assim, o objetivo da interação não foi plenamente alcançado. Os alunos não compreenderam que a apresentação de pôster exige um planejamento prévio da fala, da troca de turnos e do tempo de fala. Também nota-se que apenas o segundo grupo compreendeu como deveria ser elaborado o material de suporte visual, tendo sido o único grupo a apresentar um pôster

adequado. Por fim, os alunos também não estudaram de forma aprofundada o tema da apresentação, o que se faz necessário, já que estarão ocupando o papel de especialistas naquele assunto.

2.2 O tema, os elementos textuais e normativos

O tema da pesquisa - cortesia e polidez na fala de adolescentes e adultos - mostra-se pertinente ao Ensino Médio e ao campo dos estudos linguísticos, pois possibilita a observação de usos sociais da linguagem, estratégias discursivas e fenômenos de variação linguística em situações reais de interação social.

Entretanto, as apresentações revelaram dificuldades na articulação entre o tema investigado e os elementos textuais próprios da comunicação científica, tanto no pôster quanto na apresentação oral. Em alguns casos, observou-se a ausência de um plano de texto definido, com fragilidades na distinção entre introdução, metodologia, resultados e conclusão. No primeiro grupo, por exemplo, o pôster assumiu a forma de um relatório escrito transposto para o cartaz, com excesso de informações e pouca hierarquização dos conteúdos, o que comprometeu a legibilidade e a função comunicativa do gênero.

No que se refere às sequências textuais, predominou a sequência expositiva, característica do gênero, mas sem o devido encadeamento lógico entre as partes. A ausência ou o uso limitado de conectivos e marcadores discursivos na apresentação oral dificultou a progressão temática e a compreensão dos dados apresentados.

Quanto aos marcadores conversacionais, notou-se o uso restrito e, em certos momentos, inadequado, com pausas excessivas, leitura mecânica e ausência de expressões que organizassem a fala, como retomadas (“como vimos”, “em relação aos dados”, “passando agora para os resultados”) ou encerramentos parciais. Esses elementos são fundamentais para orientar o ouvinte e conferir maior fluidez à apresentação oral.

Em relação às questões normativas, embora o registro tenha sido majoritariamente formal, adequado ao contexto escolar e científico, houve pouca atenção à oralidade formal monitorada. A leitura em voz baixa, a falta de projeção vocal e o posicionamento corporal inadequado (como falar de costas para o público) comprometeram a clareza da comunicação. Além disso, a dificuldade de responder a questionamentos teóricos, observado no terceiro grupo, indica que o domínio conceitual ainda não estava plenamente consolidado.

2.3 Os aspectos não linguísticos

Os aspectos não linguísticos da apresentação dos pôsteres envolveram diversos elementos que interferiram diretamente na qualidade da comunicação oral dos grupos.

No segundo grupo, houve problemas relacionados à voz, como leitura feita em volume muito baixo, o que dificultou a compreensão dos ouvintes e contribuiu para a dispersão da turma. Também se observou a falta de entonação, já que os estudantes apenas leram o texto projetado, sem explorar ritmo, pausas estratégicas ou ênfases que ajudassem a destravar informações relevantes.

No plano das expressões corporais, apareceram posturas pouco favoráveis à comunicação: no caso do segundo grupo, alguns apresentadores ficaram de costas para o público, fixados na leitura do pôster, o que eliminou o contato visual e reduziu o engajamento dos colegas. Em contraste, o terceiro grupo apresentou com mais fluência e domínio, mostrando melhor controle desses recursos mesmo sem atender plenamente aos critérios científicos.

Quanto ao uso do espaço físico e dos suportes, o projetor e o pôster foram utilizados, mas nem sempre explorados adequadamente. No primeiro grupo, o material projetado dificultava a visualização por causa das letras pequenas e do layout inadequado, o que prejudicou a relação entre o suporte e a

fala. No segundo grupo, a distância em relação ao público, o posicionamento diante da tela e o fato de se voltarem totalmente à projeção prejudicaram a interação.

Além disso, tanto o segundo quanto o terceiro grupo apresentaram ausência de anotações de apoio, o que poderia auxiliar na ampliação oral das informações e evitar a leitura integral do material (no caso do segundo grupo) ou a insegurança diante de perguntas (no caso do terceiro grupo).

3 Proposição: como poderíamos transformar esta prática?

A aprendizagem dos gêneros orais na escola, especialmente daqueles vinculados ao campo científico, como a apresentação oral de pôster, não ocorre de forma imediata ou espontânea, mas se constitui como um processo gradual, sistemático e contínuo, que exige mediação docente. Embora os estudantes já estejam expostos a diversas situações de fala no cotidiano escolar, isso não garante, por si só, o domínio das especificidades linguístico-discursivas dos gêneros orais formais.

Nesse sentido, a aprendizagem sistemática do gênero, aliada a processos avaliativos de caráter formativo, mostra-se fundamental para que os alunos compreendam que a oralidade também é um objeto de ensino e aprendizagem, e não apenas um meio de comunicação espontânea.

A apresentação do pôster é um gênero do campo científico e acadêmico que tem como finalidade a divulgação sintética de resultados de pesquisa, articulando linguagem verbal, recursos visuais e explicação oral. É caracterizada por Magalhães e Callian (2025) como um gênero da oralidade cujo ensino deve voltar-se para seus aspectos contextuais, configuracionais e para a articulação entre fala e escrita.

O pôster consiste em um texto de caráter informativo e expositivo, geralmente organizado em seções como introdução, objetivos, metodologia, resultados e conclusão, sendo utilizado em eventos acadêmicos, feiras científicas e contextos de

socialização do conhecimento. No caso da apresentação oral do pôster, há a ampliação desse gênero para uma situação interacional, na qual o expositor explica, comenta e reformula oralmente as informações dispostas visualmente, adequando sua fala ao público presente.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que a aprendizagem dos gêneros orais formais não ocorre espontaneamente, mas exige mediação didática sistemática que leve em conta as características estruturais, funcionais e discursivas de cada gênero. Magalhães e Callian (2025), por sua vez, evidenciam que a apresentação oral do pôster exige dos estudantes não apenas o domínio do conteúdo temático, mas também competências relacionadas à organização do discurso oral, ao uso da linguagem formal monitorada, à gestão do tempo de fala e ao uso consciente de elementos não linguísticos, como postura corporal, direção do olhar e projeção da voz.

Nesse evento comunicativo, os interlocutores assumem papéis sociais bem definidos: os estudantes ocupam o lugar de pesquisadores-apresentadores, responsáveis por explicar os dados e sustentar suas análises, enquanto os colegas e o professor atuam como ouvintes e interlocutores críticos, podendo questionar, comentar e solicitar esclarecimentos. Trata-se, portanto, de um gênero que exige não apenas domínio do conteúdo temático, mas também competências relacionadas à organização do discurso oral, ao uso da linguagem formal monitorada, à gestão do tempo de fala e ao uso consciente de elementos não linguísticos, como postura corporal, direção do olhar e projeção da voz.

Diversas pesquisas na área do ensino de Língua Portuguesa têm evidenciado a importância de um trabalho sistemático com os gêneros orais na escola. Estudos como os de Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros orais e escritos devem ser ensinados de forma planejada, considerando suas características estruturais, funcionais e discursivas. Pesquisas mais recentes, como as de Magalhães e Callian (2025), mostram que a apresentação oral de pôster, quando trabalhada de maneira

processual, com etapas de preparação, produção e avaliação, contribui significativamente para o desenvolvimento da oralidade formal e dos letramentos acadêmicos dos estudantes. Nesse mesmo sentido, investigações sobre práticas de oralidade em sala de aula (Rocha; Richartz, 2023) reforçam que a avaliação reflexiva das produções orais permite que os alunos compreendam seus avanços e dificuldades, favorecendo a progressiva apropriação dos gêneros do campo científico.

Assim, transformar a prática analisada implica reconhecer a apresentação oral de pôster como um objeto de ensino, que demanda planejamento didático, acompanhamento contínuo e avaliação formativa, possibilitando aos estudantes não apenas expor resultados de pesquisa, mas também desenvolver competências discursivas essenciais para sua formação acadêmica e social.

3.1 A preparação

A princípio, é essencial, além de direcionar os estudantes para a temática do pôster a ser apresentado, prepará-los também especificamente e de forma sistematizada para o momento da apresentação oral. É importante que os alunos percebam que o momento de apresentação do pôster deve ser planejado, sem improvisos – ressaltando que a oralidade, por sua natureza dinâmica, pode exigir ajustes espontaneamente, como no caso de nervosismo ou de questões levantadas pelo público. Dessa forma, sugerimos alguns passos para que a atividade seja mais bem sucedida:

a) apresentar e discutir com os alunos as características do gênero apresentação oral de pôster, diferenciando-o de outros gêneros orais, como o seminário e a leitura de relatório;
b) analisar coletivamente exemplos de pôsteres científicos, destacando a organização visual, a seleção de informações e a relação entre texto escrito e explicação oral;

c) retomar o plano do texto científico (introdução, objetivo, metodologia, resultados e conclusão), esclarecendo o que deve aparecer no pôster e o que deve ser desenvolvido prioritariamente na fala;
d) orientar os alunos quanto à elaboração de textos sintéticos no pôster, com uso de tópicos, gráficos e imagens, evitando o excesso de texto contínuo;
e) orientar a organização prévia dos grupos para que haja divisão equilibrada dos turnos de fala, definindo quem irá apresentar cada parte da pesquisa;
f) solicitar e ensinar os alunos a produzirem anotações de apoio para a apresentação oral, evitando a leitura literal do material exposto;
g) incentivar que os alunos ensaiem suas falas com os demais integrantes do grupo, se possível, disponibilizar tempo de aula para esse momento de treino;
h) discutir aspectos não linguísticos da oralidade, como a postura corporal, a direção do olhar, o volume da voz e o uso adequado do espaço;

O docente deve sinalizar para os alunos que pretende fazer perguntas no momento das apresentações, de forma que eles não sejam pegos de surpresa.

3.2 A apresentação oral do pôster: o momento da produção

No momento da apresentação, cabe ao professor assumir o papel de mediador da interação, garantindo que os objetivos da atividade sejam retomados. É importante reforçar que a apresentação não se resume à leitura do pôster, mas à explicação e ampliação oral dos dados e análises realizadas.

Os alunos, por sua vez, devem apresentar os resultados da pesquisa de forma organizada, respeitando a divisão de turnos de fala previamente combinada e mantendo uma postura adequada ao evento, com voz audível, olhar voltado para o público e o uso

do pôster como apoio visual, e não como roteiro de leitura. A fala deve priorizar explicações, exemplificações e retomadas dos dados mais relevantes, estabelecendo relações entre os resultados e os conceitos teóricos estudados.

Durante a interação, o docente pode intervir com perguntas que estimulem a ampliação das informações, solicitando esclarecimentos sobre metodologia, conceitos linguísticos ou interpretações dos dados, de modo a promover uma apresentação que seja mais reflexiva ao invés de apenas descritiva.

Ao final, é pertinente reservar um momento para comentários e questionamentos dos colegas, favorecendo a escuta ativa e o diálogo acadêmico.

3.3 A avaliação da apresentação oral

A avaliação da apresentação oral do pôster não deve se restringir apenas ao tema abordado ou aos resultados da pesquisa, mas contemplar também os aspectos discursivos, interacionais e multimodais da oralidade, fundamentais para a apropriação do gênero.

Após o evento, o docente pode promover um momento de avaliação dialogada com os estudantes, incentivando a reflexão coletiva sobre a prática realizada. Algumas questões que podem orientar esse diálogo:

a) a apresentação ocorreu conforme o que havia sido planejado previamente?
b) a divisão do turno de fala entre os integrantes foi equilibrada? o tempo de apresentação foi bem administrado?
c) a organização da fala contribuiu para a compreensão do público? foi possível identificar claramente a introdução, a metodologia, os resultados e a conclusão?
d) o uso da linguagem esteve adequado ao contexto formal?

e) o volume da voz, a postura corporal e o olhar favoreceram a interação com os ouvintes?
f) as informações apresentadas foram ampliadas oralmente ou apenas lidas? Em que momentos seria possível explicar melhor os dados?
g) o pôster funcionou como apoio visual à fala ou foi utilizado como roteiro de leitura?
h) houve articulação entre os resultados da pesquisa e os conceitos teóricos que fundamentaram a análise?
i) as perguntas feitas pelo professor ou pelos colegas foram compreendidas e respondidas com segurança?

Além dessas questões, o docente pode incentivar a autoavaliação dos estudantes, solicitando que reflitam sobre sua própria participação e sobre o trabalho do grupo, considerando aspectos como preparo prévio, domínio do conteúdo, segurança na fala e cooperação entre os colegas.

Essa avaliação, de caráter formativo, contribui para que os alunos compreendam que a apresentação oral é uma prática que envolve não apenas o conhecimento do tema, mas também escolhas linguísticas, organização discursiva e atitudes interacionais que podem ser aprimoradas ao longo do processo de escolarização.

4 Que materiais eu posso usar para incrementar minha prática?

Apresentamos aqui alguns materiais que podem auxiliar o aprofundamento de quem quer inserir os gêneros orais, como a apresentação de pôster, no seu planejamento.

4.1 Artigo científico sobre o gênero pôster na universidade

O artigo, "Produção oral e avaliação na formação inicial em Letras: a apresentação do pôster nos letramentos acadêmicos, trata da apropriação do gênero apresentação oral de pôster no contexto

universitário, destacando como etapas de preparação, produção e avaliação favorecem a apropriação do discurso científico oral pelos estudantes. A pesquisa mostra a importância de trabalhar a oralidade como prática sociocultural e processual. Pode servir como referencial teórico e metodológico para pensar a avaliação do gênero em contextos escolares.
Disponível em:
https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e30059

4.2 Artigo sobre o gênero pôster no Ensino Fundamental II

O artigo, "Gêneros acadêmicos e interdisciplinaridade: o pôster científico no Ensino Fundamental II", discute a inserção do pôster científico como gênero acadêmico no Ensino Fundamental II, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e fundamentada nos estudos de gêneros textuais e letramentos. A autora demonstra, por meio de uma proposta pedagógica aplicada, como o trabalho sistemático com gêneros acadêmicos contribui para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, além de favorecer o protagonismo estudantil e o letramento científico.
Disponível em:
https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/6228

4.3 Ebook sobre como elaborar um pôster

O material didático, "Como elaborar um pôster acadêmico", apresenta orientações claras e objetivas sobre a estrutura, organização visual e função comunicativa do pôster acadêmico, destacando a necessidade de síntese, legibilidade e uso de recursos gráficos. O texto é especialmente útil para orientar estudantes quanto à seleção de informações e à distinção entre pôster e relatório escrito. Pode subsidiar o trabalho docente na preparação dos alunos para apresentações científicas escolares.
Disponível em:
https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/materialdidatico/como_elaborar_pster.pdf

4.4 Dissertação

A dissertação, "Maio Laranja: uma sequência didática sobre o gênero pôster", propõe uma sequência didática sistematizada para o ensino do gênero pôster, articulando leitura, produção escrita e apresentação oral no Ensino Fundamental. O trabalho contribui ao evidenciar a importância da preparação gradual dos alunos para a apropriação do gênero, com atenção aos aspectos linguísticos, discursivos e multimodais. Embora voltada ao 5º ano, a proposta oferece fundamentos teórico-metodológicos aplicáveis a outros níveis de ensino.

Disponível em:
https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/20218/1/2024%20-%20Camila%20Brito%20Pereira%20Cabral.Pdf

Referências

CABRAL, C. B. P. **Maio Laranja**: uma sequência didática sobre o gênero pôster destinada a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. 2024. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/20218/. Acesso em: 15 dez. 2025.

DANTAS, L. M. V.; OLIVEIRA, A. A. **Como elaborar um pôster acadêmico**: material didático de apoio à vídeo-dica pôster acadêmico. Cachoeira: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2015. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/materialdidatico/como_elaborar_pster.pdf/. Acesso em: 15 dez. 2025.

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

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. Produção oral e avaliação na formação inicial em Letras: a apresentação do pôster nos letramentos acadêmicos. **Educação em Foco**, v. 30, n. 1, p. e30059, 2025. DOI: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2025.v30.50583. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e30059/. Acesso em: 15 dez. 2025.

SILVA, K. C. O. da. Gêneros acadêmicos e interdisciplinaridade: o pôster científico no Ensino fundamental II. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana - SE, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/6228/. Acesso em: 16 dez. 2025.

ESTUDO DE CASO 6

A palestra no 2º ano do Ensino Médio na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Talita Mitrano de Villanova Santos
Alice Naves de Oliveira

1 Descrição do caso/narrativa

Cláudia Sampaio Dutra, docente de Língua Portuguesa em uma turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) do Ensino Médio, em uma escola do interior de Minas Gerais, observou o interesse de estudantes de diferentes faixas etárias pela temática da saúde mental. Tal interesse estava relacionado à recorrência de relatos, em sala de aula, envolvendo parentes ou conhecidos, que enfrentam crises de ansiedade, depressão, entre outras condições.

Considerando que, no contexto da EJAI, deve-se valorizar as vivências dos estudantes – frequentemente adultos ou idosos com ampla experiência de vida, inclusive aposentados –, as aulas se caracterizavam por forte diálogo, e as práticas de escrita baseavam-se em elementos trazidos pelo grupo. Nessa perspectiva, vários relatos pessoais já haviam sido produzidos, além de breves memórias literárias e notícias para o blog da escola, entre outros gêneros, ainda com recorrentes dificuldades na escrita.

A docente dialogou com a turma, que demonstrou disposição para aprofundar o estudo da saúde mental. Propôs, então, que os estudantes elaborassem questões a serem esclarecidas por uma palestrante convidada para uma exposição sobre saúde mental e trabalho, considerando que este constitui um dos eixos centrais

das práticas na EJAI. Conforme relato da professora do ano anterior, a participação em palestras já integrava a experiência do grupo. A proposta foi bem acolhida, por representar uma atividade diferenciada em uma das noites de aula.

Imediatamente após anunciar o tema, uma aluna afirmou que a prima tinha "sistema nervoso" e que tomava "Maracugina" para acalmar. A professora explicou que todos têm sistema nervoso, o que não deveria ser confundido com "ficar nervosa". Considerou a contribuição pertinente, pois a médica iria tratar exatamente dessas questões; logo, deveriam pesquisar e trazer dúvidas e relatos sobre o tema.

Na aula seguinte, a docente perguntou aos estudantes sobre o que eles haviam pesquisado. Ninguém havia trazido nenhuma resposta. Ela reforçou que eles deveriam ler matérias sobre o tema, pesquisar em sites (na época não havia redes sociais, então o costume era pesquisar em blogs e sites), e informou o dia em que a médica psiquiatra e psicanalista convidada estaria na escola. Ela explicou a eles o que era a área de psiquiatria e psicanálise. Alguns se manifestaram sobre já conhecerem as especialidades, pois tinham parentes ou colegas que já necessitaram, em algum momento, de tratamento psiquiátrico.

Na data prevista para a palestra, os estudantes foram conduzidos a uma sala mais ampla e adequada à recepção de convidados: um espaço comum, organizado com carteiras em círculo e mesa ao centro. A docente providenciou uma jarra com água e convidou a profissional a ocupar o lugar central, enquanto os quinze estudantes se distribuíram nas cadeiras ao redor.

A docente apresentou a profissional convidada, que agradeceu o convite e iniciou sua exposição abordando a depressão, temática previamente acordada. Apresentou o relato de um paciente que precisou afastar-se do trabalho e elencou características associadas a determinados quadros depressivos, bem como seus desdobramentos para familiares responsáveis pelos cuidados. A exposição, contudo, foi interrompida por uma estudante, cujo relato será apresentado posteriormente. Ao

retomar a palavra, a palestrante tratou do transtorno de ansiedade generalizada, mencionando casos de adultos jovens cujos sintomas impactavam os estudos e o trabalho, em razão da ausência de tratamento adequado. Novamente, houve interrupção por outra estudante, o que levou a docente a solicitar que as perguntas fossem reservadas para o final, quando haveria tempo destinado a esse momento. Reforçou-se, ainda, que a conclusão da palestra traria dados relevantes, relacionados às experiências relatadas, além de orientações sobre como lidar com os familiares e possibilidades de encaminhamento para tratamento adequado.

Por fim, a convidada abordou transtornos relacionados a questões alimentares, apresentando exemplos que evidenciavam a eficácia do tratamento adequado, tanto para o paciente quanto para familiares e amigos, bem como seus impactos positivos no ambiente de trabalho. Novamente houve interrupção, momento em que a docente solicitou que a estudante aguardasse o término da exposição para realizar sua contribuição.

Mesmo com o pedido da docente, tanto jovens quanto alunos mais idosos interromperam a fala da palestrante várias vezes antes que ela avançasse no tema: uma adolescente falou, bastante frustrada, que não aguentava mais cuidar da irmã com crises de ansiedade, que não existia tratamento bom na cidade, que ela já tomava "remédio tarja-preta" há um tempo e que não estava adiantando nada, pois o tratamento não tinha resultado, e que a irmã simulava crises para faltar aula. Outra aluna, já mais idosa, disse que usava chás com o irmão mais velho, que estava constantemente triste pela casa após perder o emprego. Ela afirmou que o irmão não ia ao médico, mas como ela já tinha ouvido falar que podia ser depressão, com chás e idas à igreja, ela conseguiria curar o irmão, visto que depressão era "falta de deus". Por fim, na última interrupção, um aluno, que tinha em torno de 50 anos, disse que quando ele era novo, "não tinha essas frescuras de hoje", gesticulando fortemente com as mãos; afirmou ainda que ele apanhou dos pais e virou um homem honesto e que remédio para depressão era "cinta e correão", porque uma "boa

surra" tratava de resolver tudo e impor respeito. Informou que começou a trabalhar cedo, com 11 anos, e isso tinha feito com que ele se "formasse homem".

A palestra, então, que levaria 30 minutos, conforme Cláudia e a profissional haviam planejado, levou 45, pois os alunos interrompiam a todo tempo. Por ser um tema sensível, as interrupções à fala da palestrante durante sua exposição traziam exemplos de casos sobre eles, os parentes e sobre como enfrentavam situações muito similares às relatadas.

Embora os participantes mantivessem a polidez – ao se dirigirem à profissional como "senhora" e ao buscarem empregar a norma culta, com tom de voz adequado e recursos linguísticos pertinentes ao contexto –, houve frequentes interrupções da exposição para a apresentação de experiências pessoais, desabafos e opiniões. Tais intervenções ocorreram sem solicitação prévia de fala ou apresentação dos interlocutores, com tomada de turno da palestrante e uso recorrente de termos do senso comum.

A docente, que orientava a turma quanto à necessidade de monitoramento da linguagem em eventos formais e à pertinência de relacionar vivências pessoais às atividades escolares, reconheceu não ter realizado uma preparação específica para a participação na palestra, gênero que possui dinâmica distinta de uma roda de conversa, caracterizada por maior formalidade. Considerando a informação de que os estudantes já haviam participado de eventos semelhantes, não julgou necessária uma preparação prévia mais sistematizada.

Dando continuidade à descrição da atividade, observou-se que, em um dos cantos da sala, três estudantes não participaram das interações, não formularam perguntas nem demonstraram atenção ao que estava sendo exposto. Além disso, houve deslocamentos frequentes para entrada e saída da sala, o que gerou ruídos e interferiu na condução da fala da palestrante.

Apesar das intercorrências, uma aluna apresentou-se, agradeceu a exposição da profissional, manifestou preocupação com os dados apresentados sobre saúde mental na população e

relatou brevemente o caso de um colega de trabalho que apresentava comportamentos agressivos. Questionou sobre possíveis formas de lidar com a situação, ao que a palestrante respondeu prontamente, indicando estratégias e possibilidades de encaminhamento. A estudante agradeceu novamente e destacou a relevância da palestra, afirmando que passaria a adotar medidas mais adequadas ao ambiente profissional.

Outro estudante, adulto, também solicitou a palavra, apresentou-se e agradeceu os esclarecimentos. Com base em anotações realizadas durante a exposição, retomou um ponto referente ao sofrimento de familiares que acompanhavam pessoas com problemas de saúde mental e indagou sobre a existência de apoio específico para esses cuidadores. A profissional respondeu que tais atendimentos são limitados em função das fragilidades do sistema de saúde local, mas indicou algumas instituições às quais ele poderia recorrer.

Ao final da atividade, com a hora já avançada, porque o tempo planejado foi extrapolado, Cláudia finalizou o evento, agradeceu a presença da colega médica, reforçou com os alunos que numa palestra o mais comum é que sejam feitas perguntas mais voltadas ao tema e ao final, após a exposição. Em seguida, disse que se fosse o caso de fazer uma nova atividade como aquela, que optaria por uma roda de conversa, por ser mais informal e por talvez atender melhor às expectativas da turma. Alguns alunos concordaram e outros discordaram, dizendo que, apesar de certa desordem, a palestra tinha sido muito boa e esclarecedora, e que os colegas deveriam se preparar melhor para "ter mais educação com a convidada". Ficou nítido, para a docente, que havia uma tensão entre os alunos, que ela não havia percebido ainda. Finalizada a palestra, todos voltaram para a sala, e a professora perguntou o que eles tinham achado do evento. Alguns repetiram o que já haviam dito: que gostaram muito, enquanto os que pouco tinham participado não opinaram, abrindo o caderno e esperando a atividade seguinte.

2 Vamos analisar esta prática?

Na análise desta situação de ensino, serão avaliadas algumas ações ocorridas em uma palestra, com reflexões e possíveis causas para o resultado do evento, que deixou a professora desanimada, pronta para trocar o gênero em uma futura prática. Além disso, serão propostas algumas atividades que podem reduzir a pouca participação em eventos orais na escola.

2.1 A interação no evento

A docente mencionou que estava ciente de que os alunos haviam participado de palestras em ambiente escolar. Porém, na prática, ela notou que essa prévia experiência não havia sido suficiente para que eles internalizassem as convenções básicas do gênero: exercer o papel de ouvintes e fazer os questionamentos pertinentes ao final, em momento determinado para isso. Embora todos os estudantes falassem com polidez, chamando a profissional de "senhora" e esforçando-se para usar a norma culta, em tom de voz audível e com o uso de elementos linguísticos bastante adequados ao evento, eles interromperam a fala da palestrante para apresentar soluções pessoais, desabafos e fatos do seu cotidiano, sem se apresentar, sem pedir a fala, mas tomando o turno da profissional, além de usarem termos do senso comum.

No âmbito da EJAI, é fundamental considerar que os desabafos, relatos pessoais e soluções baseadas na experiência de vida fazem parte da identidade discursiva desses sujeitos e são frequentemente valorizados nas práticas pedagógicas dessa modalidade. No entanto, em um evento como a palestra, tais contribuições precisam ser reorganizadas de acordo com o papel social de cada um, de modo que não interrompam a exposição do especialista nem desloquem o foco do objetivo comunicativo do gênero.

Uma questão mais ampla subjacente a esses relatos refere-se à diversidade de sujeitos de várias faixas etárias. A saúde mental é

uma temática cujo debate social é relativamente recente. A EJAI, por ter essa diversidade própria do segmento, evidencia a persistência de posicionamentos diversos como: "antes não tinha essas frescuras de hoje", tempo em que ser agredido pelos próprios pais era uma atitude completamente normalizada. Sendo assim, é normal virem à tona, em uma discussão sobre saúde mental, comentários como esses.

A fim de evitar as interrupções durante a fala da palestrante, os alunos – ao lembrar de outras palestras das quais participaram no ambiente escolar – poderiam ter anotado seus questionamentos durante o momento da fala da convidada, para abrir espaço para discussões ao final, como é característico deste gênero. Além disso, a docente poderia reforçar, previamente, que as experiências pessoais teriam espaço no momento das perguntas finais ou em atividades posteriores de discussão em sala, evitando constrangimentos à palestrante e possibilitando que o conhecimento científico apresentado dialogasse, de forma mais produtiva, com os saberes trazidos pelos estudantes.

As interrupções constantes dos alunos, durante o evento, estenderam o tempo previsto e dificultaram o desenvolvimento da exposição planejada pela profissional convidada. Apesar disso, dois estudantes, ao final da palestra, demonstraram comportamentos mais adequados ao gênero: apresentaram-se, agradeceram a fala da especialista, retomaram informações relevantes da exposição e formularam perguntas pertinentes, ampliando a discussão temática. Esses comportamentos poderiam ter sido explorados previamente como forma de participação mais adequadas, indicando aos demais estudantes maneiras possíveis e socialmente valorizadas de interação em eventos orais formais.

Outro ponto importante, que provavelmente pode ter influenciado os alunos nesse tipo de comportamento mais "intimista", é o local onde foi realizada a palestra: a sala estava com as cadeiras dispostas em círculo com uma mesa ao centro, o que sugere uma configuração diferente de uma palestra, que normalmente é realizada em um auditório, onde o palestrante

permanece em um palco, distante do público, com recursos mais elaborados como microfone, *datashow* e *slides* de *power point*. Entende-se que a escola não possui esse tipo de estrutura, além de o público ser pequeno (15 alunos). Sendo assim, o ambiente se tornou, também, propício a um comportamento mais compatível com uma roda de conversa ou mesa redonda. Ao final da palestra, a própria professora reconheceu que, em um evento seguinte, ela faria uma roda de conversa, por ser mais "adequada" às expectativas da turma.

Assim, evidencia-se que a dificuldade da maioria dos alunos não decorreu de desinteresse ou falta de respeito, mas do desconhecimento de algumas convenções do gênero palestra, além da possível relação do ambiente com cadeiras em círculo ao gênero roda de conversa, menos monitorado. Embora alguns já tivessem participado de palestras anteriormente, isso não garantiu a apropriação das expectativas interacionais envolvidas, reforçando a necessidade de um ensino sistemático dos gêneros orais.

É importante destacar, ainda, que o objetivo comunicativo da palestra em questão – a circulação de informações especializadas sobre saúde mental e trabalho – foi parcialmente atingido, apesar do comportamento inadequado de parte dos estudantes. Houve troca efetiva de informações com um número reduzido de alunos, e a exposição da convidada chegou a se concretizar, permitindo que alguns participantes se apropriassem dos conteúdos apresentados e os relacionassem às suas vivências. Contudo, do ponto de vista do evento como prática social organizada, comportamentos como sair e entrar da sala constantemente, permanecer no celular ou não interagir de forma atenta interferiram negativamente no desenvolvimento da palestra. Tais atitudes comprometem a concentração coletiva, a linearidade da exposição e o reconhecimento do gênero como um espaço de escuta qualificada, aspectos que precisam ser observados, problematizados e trabalhados pedagogicamente em práticas futuras.

2.2 O tema, os elementos textuais e normativos

Como não houve uma aula com orientações pertinentes ao tema, os estudantes não dispunham de conhecimentos suficientes para promover discussões efetivamente relacionadas ao conteúdo abordado. O que ocorreu, de fato, foi a mobilização de experiências de vida, uma vez que elas constituíam o repertório disponível naquele momento. Além disso, a abordagem sobre uma palestra poderia ter sido realizada previamente à participação no evento. Dessa forma, seria possível evitar a extrapolação do tempo, além de aproveitar a contribuição da especialista da área de saúde.

Planejar uma aula sobre o gênero, contemplando suas principais características, bem como orientações sobre pesquisa, formas de expressão oral e comportamento diante da especialista contribuiria para oferecer à turma um "caminho" mais sobre como agir no dia da palestra.

Em relação aos elementos textuais, observou-se que os alunos agiram com determinada polidez, tratando a palestrante como "senhora", por exemplo. Alguns alunos tiveram a noção de se apresentar à convidada e agradecer ao final. Em contrapartida, ao interromperem a fala dela, muitos não se apresentavam e utilizavam termos do senso comum, como "cinto e correão" e "uma boa surra". Instruir os alunos a anotarem as dúvidas ou questionamentos para o final da palestra pode ser uma solução plausível para evitar as interrupções. Para a familiarização com a linguagem mais monitorada, vídeos de palestras sobre o tema também poderiam contribuir para o aprendizado dos alunos, uma vez que eles não só observariam o tema e o posicionamento da palestrante, mas também a postura dos ouvintes.

Ao analisar as opiniões dos alunos, percebeu-se que algumas intervenções podem ter gerado constrangimento à convidada, uma vez que, por serem de caráter pessoal, desviaram o foco da palestra de seu objetivo informativo para uma discussão mais geral, afastando-se do tema proposto. Nesse sentido, a realização

de atividades de pesquisa prévias em sala de aula pode contribuir para maior familiaridade com o assunto. Embora tenha sido solicitado que os estudantes realizassem pesquisas como atividade extraclasse, poucos trouxeram contribuições. Considerando a realidade da EJAI, tal dificuldade se justifica, em parte, pelas condições dos alunos, muitos dos quais trabalham em período integral, não dispõem de recursos tecnológicos ou se encontram em situação de privação de liberdade, com acesso limitado a meios de estudo fora do ambiente escolar.

Vale destacar que, em uma palestra, é importante que a especialista apresente o conteúdo sem interrupções, reservando-se o momento final para perguntas e esclarecimento de dúvidas. Dessa forma, a exposição tende a fluir melhor, e a turma pode ampliar seu conhecimento sobre o tema. Além disso, ao final da atividade, os estudantes poderão mobilizar, em outros contextos, os recursos aprendidos durante a participação no evento.

2.3 Os aspectos não linguísticos

Os aspectos não linguísticos também desempenharam papel relevante no andamento da prática. Apesar de muitos estudantes utilizarem voz audível e postura relativamente adequada, houve excesso de gestual em algumas intervenções, além de movimentação constante na sala, com entradas e saídas que geraram ruídos e distrações. Esses elementos interferiram na concentração da palestrante e dos ouvintes, prejudicando a fluidez da exposição.

A ausência de suportes, como *slides* ou um roteiro visível, pode ter contribuído para a dispersão e para a dificuldade dos alunos em acompanhar a progressão temática da palestra. Além disso, conforme mencionado anteriormente, a organização do espaço físico, com as cadeiras dispostas em círculo, contribuiu para criar um ambiente propício à informalidade. Além disso, não houve regras claras sobre permanência no local e escuta atenta, aspectos fundamentais para eventos orais formais.

3 Proposição: como poderíamos transformar esta prática?

A aprendizagem de gêneros orais na escola constitui um processo gradual e cumulativo, que demanda mediação sistemática por parte do professor. Diferentemente de habilidades pontuais, a competência para atuar em eventos orais — como entrevistas, debates e palestras — envolve a mobilização de um repertório discursivo, o controle da interação, a seleção de conteúdos, o uso estratégico da fala e o domínio de práticas sociais de circulação de conhecimento. Nesse sentido, conforme afirma Cristóvão (2013, p. 361), as ações humanas estão intrinsecamente relacionadas a atividades de linguagem socialmente construídas, organizadas por meio dos gêneros de texto. Assim, participar de uma palestra não se reduz ao domínio do conteúdo temático, mas implica compreender e agir de acordo com as normas e expectativas que regulam esse gênero em contextos sociais específicos. Essas habilidades não se desenvolvem automaticamente por meio de eventos isolados, mas são construídas ao longo do tempo por meio de atividades articuladas que permitam aos estudantes experimentar, observar, refletir e avaliar suas performances em situações reais na escola.

Uma palestra, de acordo com o *Glossário de Gêneros e Suportes Textuais*, é definida como "exposição oral que tem por objetivo apresentar/debater um tema cultural ou científico" (Pinton; Steinhorst; Barreto, 2022, p. 32). Para que esse objetivo seja atingido de maneira satisfatória, é necessário que o discente tenha a oportunidade de estudar sobre o tema em sala de aula, a fim de conseguir associar os conhecimentos debatidos às suas próprias experiências de vida. Assim, ao final da palestra, questionamentos relevantes sobre o tema poderiam surgir, enriquecendo ainda mais o evento.

De maneira geral, no contexto da prática analisada, embora o objetivo comunicativo da palestra tenha sido parcialmente alcançado, observaram-se dificuldades recorrentes, como interrupções inadequadas. Tal dificuldade é comum no processo

de aprendizagem de gêneros orais, especialmente em turmas em que a oralidade formal não é amplamente praticada no cotidiano escolar. Ressalta-se, contudo, a importância desse aprendizado em sala de aula, a fim de preparar os estudantes para atuar em diferentes instâncias sociais.

Miranda (2005), ao relatar uma pesquisa baseada em uma questão do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) de 2002 – que solicitava aos alunos a elaboração de regras de comportamento em uma palestra –, evidencia o desconhecimento, por parte de muitos jovens, dos padrões de interação próprios desse gênero. Alguns estudantes formularam regras voltadas a si mesmos, como "não jogar coisas no palco", "não vaiar o palestrista" e até "não matar ninguém", o que revela uma compreensão limitada e distorcida da situação comunicativa. Outros, por sua vez, direcionaram suas respostas à instituição escolar, sugerindo medidas como "a escola deverá expulsar os alunos que não souberem se comportar", o que pode indicar uma demanda implícita por maior estabelecimento de limites. A partir desses dados, a autora conclui que a maioria desses estudantes "está excluída de práticas de oralidade letrada" (Miranda, 2005, p. 169). Considerando que parte significativa desse público, ao interromper sua trajetória escolar na idade regular, recorre posteriormente à EJAI para retomar os estudos, reforça-se a necessidade de um trabalho sistematizado com a oralidade nesse segmento.

Para desenvolver uma prática de oralidade que compreenda os gêneros orais como ações coletivas, com participação de todos e construção compartilhada de expectativas sobre como agir, é necessário organizar o trabalho em etapas: preparação, realização do evento e avaliação.

3.1 A preparação

Antes da realização da palestra, é necessário preparar os estudantes para interagir socialmente de forma a cumprir os objetivos. Algumas ações possíveis são:

a) ler e discutir de textos introdutórios sobre o tema: notícias, artigos de divulgação científica, reportagens, em sala, **com** os estudantes;
b) levantar coletivamente as dúvidas e conhecimentos prévios;
c) analisar palestras em vídeo, observando organização da fala, do ambiente, momentos de interação, papéis sociais dos participantes – palestrante e ouvintes;
d) discutir com os alunos sobre a escolha do palestrante, a partir de critérios claros, como ser especialista na área. Geralmente, é o professor quem escolhe o convidado, mas esse pode ser um momento também de ensinar os alunos a verificarem a viabilidade de um convidado a palestrar;
e) apresentar o entrevistado aos alunos (formação, atuação, especializações e campo de trabalho) e discutir o motivo para ser o escolhido para estar no lugar de especialista. Essa apresentação geralmente é feita por um professor, mas se for previamente combinado, um aluno também pode fazê-la;
f) orientar os estudantes a não fazer interrupções durante a palestra, mesmo se tiverem dúvidas. Nesse caso, é necessário tomar nova, para sanarem as dúvidas ao final do evento;
g) orientar os discentes a saírem do recinto apenas se houver muita necessidade, a fim de não causar constrangimentos e ruídos inadequados (como portas abrindo e fechando) enquanto o especialista estiver falando;
h) chamar a atenção dos alunos para os aspectos não-linguísticos, como recursos tecnológicos: *datashow*, caixa de música; fazer dinâmicas com o público; disposição espacial dos assentos (palestrante na frente e as pessoas sentadas ouvindo); impostação de voz enquanto estiver perguntando

ao especialista, pois em uma sala mais cheia, é necessário levantar mais o tom de voz; utilizar vestimentas adequadas ao ambiente escolar, assim como gesticular de maneira comedida;

i) levantar uma discussão sobre papéis sociais, tomada de turno e formas adequadas de participação;
j) elaborar de um guia de escuta, com tópicos para anotações. Orientar os discentes a utilizarem esse guia, se assim desejarem, ao final da palestra, para fazerem seus questionamentos;
k) ensaiar as perguntas que poderão ser feitas ao final do evento.

3.2 A palestra: o momento da interação com a convidada

Durante a palestra, é importante que o docente incentive a participação dos estudantes nos momentos destinados a essa finalidade. Além disso, é possível realizar intervenções pontuais que auxiliem na organização e na clareza das ideias apresentadas pelos alunos.

Valorizar o uso de argumentos, exemplos e relatos de experiências pessoais relacionados ao tema também é de suma importância, tendo em vista as especificidades do público da EJAI. É igualmente válido que o professor atue como mediador, redirecionando o foco da palestra quando perceber que o tema está sendo desviado. Outro ponto relevante é dar voz aos estudantes mais tímidos, que talvez não se sintam à vontade para falar diante de todos, mas que gostariam que sua opinião ou questionamento fosse ouvido e respondido naquele momento.

Sendo assim, espera-se que os alunos pratiquem uma escuta ativa durante a palestra, realizando anotações, prestando atenção e evitando comportamentos que possam prejudicar o desenvolvimento da atividade, como produzir ruídos e sair da sala repetidamente. Espera-se, ainda, que aguardem o momento adequado para fazer perguntas, além de contribuírem com comentários pertinentes ao tema abordado.

3.3 A avaliação da palestra

Após o evento, a avaliação deve contemplar não apenas o conteúdo abordado, mas os aspectos discursivos e interacionais, por meio de questões como as abaixo.

a) A palestra ocorreu da forma como foi combinada, alcançando o objetivo?
b) As informações apresentadas foram compreensíveis? Houve algum tema não esclarecido? Qual?
c) Analise o uso da linguagem corporal pelos participantes (ouvintes e palestrante).
d) As perguntas feitas contribuíram para ampliar o tema? Todas as perguntas foram feitas no momento adequado? Por que isso aconteceu?
e) Como a palestrante lidou com as interrupções de sua fala? Como poderíamos solucionar esse problema para uma próxima vez?
f) A fala da palestrante parecia improvisada ou planejada? O que te levou a essa conclusão?
g) Quanto ao tom de voz, gestos e expressões faciais, a convidada utilizou-se desses recursos durante a sua fala? De que forma isso contribuiu para a sua compreensão sobre o que estava sendo discutido?
h) O local onde aconteceu a palestra estava organizado de maneira adequada? Se não, como o espaço poderia estar organizado?
i) Qual outro aspecto poderia ser melhorado em uma próxima experiência?
j) Quais elementos podem ser avaliados, para além do tema abordado?

4 Que materiais eu posso usar para incrementar minha prática?

A seguir, apresentamos alguns materiais, que poderão auxiliar no aprofundamento do gênero palestra em seu planejamento escolar.

4.1 Capítulos de livro sobre o gênero palestra

O capítulo do livro, "Palestra: um mosaico de possibilidades", analisa produções de palestras realizadas por alunos, discutindo evidências de desenvolvimento da competência comunicativa em contextos escolares. Os autores evidenciam a importância do ensino explícito do gênero palestra, com atenção à organização do discurso, ao papel dos interlocutores e aos aspectos interacionais.
Disponível em:
https://materiais.parabolaeditorial.com.br/pedagogia-do-oral

4.2 Capítulo de livro sobre o gênero palestra

O capítulo, "A palestra no contexto de ensino: evidências de competência comunicativa em produções de alunos", analisa produções de palestras realizadas por estudantes, oferecendo evidências de como a competência comunicativa pode se manifestar em práticas orais escolares. Os autores mostram que o desenvolvimento do gênero palestra exige mais do que a simples realização de apresentações, mas depende de preparação, *feedback* e reflexão sobre os aspectos discursivos e interacionais.
Disponível em:
https://pt.scribd.com/document/775999938/2016-LIV-ORALIDADE-EM-FOCO-OBJETO-DE-ESTUDO

4.3 Artigo científico sobre exposição oral na EJA

O artigo, "Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos", discute a apropriação do gênero exposição oral

em turmas da EJA, evidenciando a importância de sequências didáticas sistematizadas para a construção de repertório oral. Os autores destacam dificuldades discursivas comuns e ressaltam que a mediação docente é determinante para que estudantes ampliem seu domínio sobre a organização e os elementos linguístico-discursivos do gênero.
Disponível em:
https://www.scielo.br/j/rbla/a/Y7VrqPPMBYwc6njKrVmRCfd/?format=pdf&lang=pt

4.4 Artigo científico com análise do gênero palestra em um livro didático

O artigo, "O oral no livro didático de língua portuguesa: uma análise das dimensões constitutivas do gênero palestra", investiga como o gênero palestra é apresentado em livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de dimensões constitutivas e de componentes propostos para trabalho em sala de aula. As autoras problematizam lacunas e elementos potenciais dos materiais didáticos, contribuindo com reflexões sobre como esses recursos podem (ou não) apoiar práticas orais mais consistentes e intencionais.
Disponível em:
https://www.scielo.br/j/delta/a/CztSKbs8kphBD5XKSsXNrKH/?lang=pt

Referências

BALTAR, M. A. R.; COSTA, D. R. Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 387–402, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**:

uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 357- 383.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou cala a boca não morreu. **Revista da Anpoll**. Campinas, SP. Jun. 2005.

NASCIMENTO, M. F. F.; MORETTO, M. O oral no livro didático de língua portuguesa: uma análise das dimensões constitutivas do gênero palestra. **DELTA** – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 40, n. 4, 2024.

PINTON, F. M.; STEINHORST, C.; BARRETO, T. **Glossário de gêneros e suportes textuais da Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). [recurso eletrônico]. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, Pró Reitoria de Extensão, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28410.

SANTOS, J. L.; MESQUITA, R. M.; ALMEIDA, W. J. Palestra: um mosaico de possibilidades. *In*: PALMA, D. V.; TURAZZO, J. S. (org.). **Pedagogia do oral e ensino da língua portuguesa na perspectiva da educação linguística**: conhecimento científico e conhecimento a ensinar. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2025. [Recurso eletrônico].

SILVA, P. S. L.; RAFAEL, E. L. A palestra no contexto de ensino: evidências de competência comunicativa em produções de alunos. *In*: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. (org.). **A oralidade em foco**: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 2016, p. 145-175.

ESTUDO DE CASO 7

A mesa-redonda no 3º ano do Ensino Médio

Carolina Alves Fonseca

1 Descrição do caso/narrativa

Rita Almeida, uma professora do 3º ano do Ensino Médio, que lecionava em uma escola pública em uma cidade da Zona da Mata Mineira, sugeriu aos seus alunos a realização de uma mesa-redonda na escola sobre temas relativos às profissões universitárias de interesse deles, já que os estudantes estavam envolvidos com o vestibular. Com o aceite dos alunos, ela iniciou as atividades escolhendo, com eles, os profissionais: seis pessoas foram escolhidas e seriam convidadas pela docente, todos voluntários, colegas ou conhecidos da professora, que contou com a boa vontade deles para irem à escola.

Aquela não era uma turma muito empolgada: os estudantes, apesar de serem falantes, não eram participativos nas aulas e não tinham tanta energia para os estudos. Tratava-se daquelas turmas que os docentes costumam nomear como mais "passivos", que precisavam a todo tempo ter estímulos como, "vamos lá, pessoal, quero respostas"; "pra conversar vocês são bons, para participar, nada!", conforme Rita costumava falar.

Ao longo de várias aulas, eles prepararam a atividade: Rita dividiu os estudantes em seis grupos (com cinco alunos cada) e solicitou que eles pesquisassem aspectos das profissões elencadas para a aula seguinte. Na semana seguinte, durante a aula, solicitou que os estudantes falassem o que encontraram sobre a profissão (anotando no quadro). A partir disso, elaborou com eles perguntas com dúvidas ainda não "resolvidas" na pesquisa deles,

e dividiu-as entre os jovens, para que eles pudessem anotar e se lembrar da ordem em que seriam feitas no dia do evento. Informou ainda que, se alguém faltasse, um colega deveria ler a pergunta no momento. Ela, prudente, tinha uma cópia de todas as perguntas. A professora destacou que as informações deveriam ser anotadas para trabalho posterior em sala. Ainda em relação ao tema, ela reforçou que, se houvesse dúvidas, eles poderiam fazer perguntas não planejadas previamente, mas dentro do tema. Nada de perguntas pessoais!

A docente ainda fez uma reflexão sobre a estrutura de participação da mesa-redonda com fotos, mostrando a eles como era a disposição das cadeiras, como um ambiente de mesa-redonda é geralmente organizado e como a fala é construída: cada profissional tem o mesmo tempo para falar e, ao final, os estudantes poderiam fazer perguntas aos três componentes da mesa. Ela informou ainda o espaço onde a atividade seria realizada, que não demandava microfone, caixa de som ou outros equipamentos. Rita levaria seu próprio notebook no dia (porque o da escola já estava reservado) e o ligaria ao *datashow* reservado para o dia.

Todos conversaram sobre a necessidade de uma escuta ativa e atenção à fala dos convidados. Em relação ao comportamento dos alunos, embora já estivessem no Ensino Médio e fossem estudantes respeitosos, Rita ressaltou a necessidade de um comportamento verbal adequado ao evento, já que se tratava de uma turma pouco participativa, mas "conversadeira", ou seja, uma turma que gostava demasiadamente de conversas paralelas durante a aula.

Outro aspecto abordado pela docente foi a retomada de elementos das produções orais, que ela havia ensinado durante o estudo do gênero seminário: aspectos como gestos, tom de voz, expressões faciais e polidez na fala são muito significativos. Os alunos tiveram que elaborar ainda um agradecimento para ler ao final do evento; um deles foi escolhido pelos demais e aceitou o papel.

No 1º dia do evento, todos se encaminharam para o espaço da escola que, embora fosse coberto (mas com as laterais abertas, sem paredes), era denominado auditório. Lá, os três primeiros convidados (de um total de seis – seriam dois dias de evento na aula da própria professora) sentaram-se um ao lado do outro, enquanto os alunos ficaram com as cadeiras da plateia. A professora iniciou o evento, explicando que cada convidado teria 15 minutos para falar e, em seguida, a palavra seria passada aos estudantes, que teriam perguntas a fazer.

A docente apresentou o primeiro convidado, que era profissional de Nutrição. Em seguida, uma profissional de Turismo abordou aspectos da sua prática cotidiana e, por fim, uma Engenheira Civil relatou suas experiências. Rita ressaltou que, se alguma dúvida já tivesse sido abordada durante a fala, eles deveriam reformular a pergunta ou simplesmente dizer que "a fala do profissional X já abordou a minha questão", o que ocorreu apenas uma vez. Os estudantes fizeram suas perguntas, apresentando-se ao se levantar e agradecendo ao final, quando os profissionais perguntavam: "Respondi sua dúvida, fulano?". Naquele dia, um colega havia faltado a aula por estar doente; contudo, como os estudantes e a professora tinham a lista de pergunta, ao verificar que uma delas não seria feita, uma aluna prontificou-se a fazê-la, o que deu continuidade ao evento de maneira tranquila.

A profissional da área de Nutrição era bastante eloquente. Ela fazia colocações e contava histórias muito engraçadas, o que fez os jovens se dispersarem um pouco. Contudo, conforme a professora ia pedindo silêncio, os alunos, aos poucos, iam compreendendo a necessidade de controlar o riso. Já a turismóloga, embora tenha feito sua fala de 15 minutos, com base em anotações em um papel, gaguejava bastante e parecia estar bastante nervosa ao falar em público. A cada pergunta dos alunos, ela demonstrava uma certa ansiedade apesar de responder tudo. Por fim, a engenheira havia levado *slides* para sua apresentação, mostrando aspectos da

formação e da atuação profissional, com fotos e um pequeno vídeo, de 1 minuto, relativo ao tema.

Ao final, o aluno responsável pelos agradecimentos leu sua fala anotada: "Nós, alunos do 3º ano do Ensino Médio, gostaríamos de agradecer a presença de vocês, que tiraram um tempo de seu trabalho para esclarecer nossas dúvidas com muita competência. A turma do 'terceirão B' agradece". Neste momento, três alunas levaram, cada uma, uma pequena lembrancinha para as convidadas, que agradeceram também. As profissionais foram embora, acompanhadas por Rita, e os estudantes voltaram para a sala.

Na aula seguinte, logo após o primeiro dia da mesa-redonda, professora e alunos conversaram sobre a atividade. Rita ressaltou que, apesar de haver (pouca) conversa paralela e algumas brincadeiras entre os estudantes, o evento transcorreu bem e, então, eles deveriam, no 2º dia da mesa-redonda, na semana seguinte, buscar melhorar a questão da conversa paralela, estando mais atentos ao evento.

2 Vamos analisar esta prática?

Em nossa análise, vamos fazer observações sob três aspectos: questões relativas à interação no evento, aos aspectos temáticos, textuais e normativos, assim como aos elementos não linguísticos do evento.

2.1 A interação

A análise da interação no evento evidencia que a docente realizou um trabalho consistente de planejamento e organização das condições de participação dos estudantes, o que contribuiu significativamente para a fluidez da mesa-redonda. Desde a etapa preparatória, observa-se a preocupação em explicitar os papéis sociais dos participantes, orientar a escuta ativa e organizar previamente os turnos de fala por meio da elaboração coletiva de

perguntas. Essa antecipação das condições interacionais favoreceu a segurança dos alunos no momento da mesa-redonda, reduzindo improvisações e garantindo que todos tivessem, potencialmente, a oportunidade de participação. Evitou também certos constrangimentos, como a elaboração de perguntas pessoais aos participantes.

Durante o evento, os estudantes demonstraram compreensão das regras de funcionamento do gênero, como a necessidade de se apresentarem antes de fazer perguntas, o respeito ao turno de fala dos convidados e o uso de fórmulas de cortesia, como agradecimentos ao final das intervenções. Além disso, a estratégia de prever a ausência de participantes e garantir a continuidade da atividade por meio da redistribuição das perguntas revelou uma organização eficaz da dinâmica interacional.

Assim, do ponto de vista da organização discursiva do gênero, observa-se que a docente buscou aproximar a atividade das configurações da mesa-redonda, ao definir previamente a disposição dos participantes, o tempo de fala dos convidados e o momento destinado às perguntas dos estudantes. Esses elementos indicam uma preocupação com os aspectos do funcionamento do gênero, especialmente no que se refere à organização macroestrutural do evento.

No entanto, apesar desses aspectos positivos, nota-se que a dinâmica desenvolvida aproximou-se, em certa medida, de uma entrevista coletiva, na medida em que os estudantes se limitaram, majoritariamente, à formulação de perguntas previamente elaboradas, sem que houvesse um movimento mais explícito de debate, contraposição de ideias ou problematização das falas dos convidados, o que é previsto no gênero mesa-redonda. Considerando que a mesa-redonda se caracteriza não apenas pela exposição de pontos de vista, mas também pela interação argumentativa entre os participantes, a ausência de momentos de confronto de perspectivas ou de construção coletiva de argumentos indica uma possibilidade de aprofundamento didático.

No que se refere aos elementos linguístico-discursivos, destaca-se o uso adequado de estratégias de cortesia e de organização da fala por parte dos estudantes, como a apresentação inicial e os agradecimentos ao final das perguntas. Contudo, não se observa, de forma mais sistemática, o uso de marcadores discursivos que favoreçam a progressão temática ou a retomada de informações, o que poderia contribuir para uma participação mais articulada e coesa, não se assemelhando à leitura de uma lista de perguntas.

Assim, observa-se que a participação dos estudantes ainda se manteve fortemente mediada pela estrutura previamente definida, assemelhando-se à oralização, com pouca margem para intervenções espontâneas ou para a construção de interações mais dinâmicas. As perguntas, em sua totalidade, seguiram o roteiro elaborado anteriormente, o que, embora tenha garantido a organização do evento, pode ter limitado a emergência de comentários, réplicas ou aprofundamentos a partir das falas dos convidados.

Outro aspecto relevante refere-se à escuta ativa. Embora orientada pela professora, houve momentos de dispersão, especialmente diante de falas mais descontraídas de uma das convidadas, o que indica que essa habilidade ainda demanda maior sistematização no trabalho pedagógico. Assim, pode-se afirmar que, embora a interação tenha sido bem estruturada e conduzida, há espaço para o desenvolvimento de uma participação mais autônoma, responsiva e dialógica por parte dos estudantes, aproximando-se mais das características interacionais próprias do gênero mesa-redonda.

2.2 O tema, os elementos textuais e normativos

O tema proposto — profissões de interesse dos estudantes — mostra-se altamente pertinente ao contexto do 3º ano do Ensino Médio, especialmente por dialogar diretamente com as demandas vivenciadas pelos alunos em relação ao vestibular e às escolhas

profissionais. Essa proximidade com o universo dos estudantes contribuiu para a relevância social da atividade, favorecendo o engajamento e a construção de sentidos no processo de interação, o que é importante especialmente em atividades com turmas consideradas mais "passivas".

No entanto, o tema, apesar de ser considerado adequado ao público alvo, pode ter sido relevante para que a mesa-redonda perdesse um pouco sua característica argumentativa e ficasse semelhante a uma estrutura de entrevista coletiva. Assim, embora o tema e a organização geral do evento tenham sido adequados e coerentes com o gênero proposto, a atividade pode ser potencializada a partir da ampliação de práticas que incentivem a argumentação, a escuta ativa e a construção de relações entre as diferentes falas apresentadas.

No que se refere aos aspectos linguísticos da produção oral, observa-se que os estudantes demonstraram adequação ao contexto formal de interação, empregando fórmulas de cortesia, estratégias de apresentação pessoal e formas de tratamento compatíveis com a situação comunicativa. Não foram relatados desvios que comprometesse a compreensão ou que evidenciassem inadequação significativa ao registro linguístico esperado para o contexto. Entretanto, a participação dos estudantes caracterizou-se predominantemente pela leitura oralizada de perguntas previamente elaboradas, o que reduziu a ocorrência de recursos linguístico-discursivos mais próprios da oralidade interacional, tais como reformulações, marcadores conversacionais, retomadas anafóricas e estratégias argumentativas de concordância, contraposição ou aprofundamento temático. Desse modo, embora tenha havido adequação normativa ao evento, o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas associadas à fala culta ainda se apresenta como um aspecto passível de maior exploração pedagógica.

2.3 Os aspectos não linguísticos

Os aspectos não linguísticos da interação, fundamentais para a construção de sentidos em gêneros orais formais, foram contemplados pela proposta da docente no que se refere à organização do espaço físico e à orientação prévia dos estudantes. A disposição dos participantes em formato de plateia e mesa, bem como a definição do local do evento, contribuíram para a configuração de um ambiente compatível com a formalidade do gênero.

No entanto, merece destaque a configuração do espaço físico em que a atividade ocorreu. Embora o ambiente denominado auditório fosse adequado em termos de capacidade e disposição dos participantes, o fato de ser um espaço coberto, porém aberto lateralmente, pode ter favorecido a ocorrência de distrações e interferências externas, contribuindo para momentos de dispersão observados durante algumas exposições. Em eventos orais formais, aspectos ambientais como ruídos externos, circulação de pessoas e organização espacial produzem efeitos diretos sobre a atenção dos participantes e sobre a qualidade da interação. Sabemos, entretanto, dos limites dos espaços das escolas brasileiras que, nem sempre, têm auditórios ou salas fechadas mais voltadas para eventos de maior porte, sendo mais importante fazer a atividade num local como o relatado do que não fazer.

No que diz respeito ao comportamento dos estudantes, observa-se, de modo geral, uma postura adequada, marcada pelo respeito aos convidados e pela observância das normas de participação estabelecidas. Elementos como levantar-se para falar, apresentar-se e agradecer ao final das intervenções indicam a incorporação de práticas sociais próprias de eventos formais de fala.

Entretanto, alguns aspectos revelam a necessidade de um trabalho mais sistemático com a dimensão não linguística da oralidade. Episódios de riso e dispersão, especialmente diante de

falas mais descontraídas, indicam que o controle da expressividade e a manutenção da atenção ainda não estão plenamente consolidados. Além disso, embora os estudantes tenham demonstrado comportamentos adequados em termos de postura geral, não há indícios de um trabalho mais aprofundado com recursos como entonação, projeção da voz, uso expressivo do corpo, movimentação do olhar, vestimentas, ritmo de fala, aspectos essenciais para a construção de uma oralidade mais segura e eficaz. Tais aspectos, embora frequentemente naturalizados nas práticas escolares, constituem recursos multissemióticos fundamentais para a construção da credibilidade do falante, da manutenção da atenção do auditório e da eficácia comunicativa em gêneros orais públicos e formais.

Outro ponto relevante refere-se à participação dos convidados, cujas diferentes formas de expressão — como o nervosismo de uma das profissionais ou o uso de recursos multimodais por outra — constituem elementos ricos para a reflexão em sala de aula, mas que não parecem ter sido explorados de forma sistemática como objeto de análise com os estudantes.

Dessa forma, ainda que os aspectos não linguísticos tenham sido parcialmente contemplados e adequados ao contexto, sua abordagem pode ser ampliada, configurando uma atividade de análise linguística/multissemiótica para além da observação de aspectos apenas discursivos da organização do gênero, de modo a favorecer uma compreensão mais consciente e crítica dos recursos expressivos envolvidos na produção oral em situações formais.

3 Proposição: como poderíamos transformar esta prática?

A aprendizagem dos gêneros orais na escola, especialmente daqueles que se inserem em esferas públicas e formais, como a mesa-redonda, não ocorre de maneira espontânea ou imediata, mas se constitui como um processo gradual, sistemático e mediado. Embora os estudantes participem cotidianamente de

práticas de oralidade, isso não garante, por si só, o domínio das especificidades linguístico-discursivas exigidas em situações formais de interação, como a organização do turno de fala, a construção argumentativa, a escuta ativa e o uso consciente de aspectos não linguísticos que constituem os gêneros orais.

Nesse sentido, dificuldades como a dependência de roteiros rígidos, a limitação das intervenções à formulação de perguntas previamente elaboradas, a baixa exploração da argumentação e a oscilação na escuta ativa são recorrentes em práticas escolares com gêneros orais. Tais desafios evidenciam a necessidade de um ensino sistemático, que contemple não apenas a realização da atividade, mas também momentos de preparação, acompanhamento e avaliação formativa, possibilitando aos estudantes compreenderem a oralidade como um eixo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o *Glossário de* Gêneros e Suportes Textuais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o gênero de texto é assim definido:

> MESA-REDONDA
> Campo(s) de atuação: Práticas de Estudo e Pesquisa
> Gênero oral caracterizado pelo debate entre 3 e 5 pessoas, no qual especialistas e/ou representantes conversam sobre determinado assunto de maneira aprofundada, sendo um deles o(a) mediador(a), que apresenta os participantes, abre espaço para perguntas e comentários e, por fim, conclui a conversa. Geralmente, a mesa-redonda faz parte de eventos, como feiras, seminários e congressos. Tem como público-alvo os interessados nas temáticas abordadas. Atualmente, circulam por meio de plataformas de transmissão, como YouTube e Facebook (Pinton; Steinhorst; Barreto, 2022, p. 30).

Mesa-redonda, portanto, segundo Pinton, Steinhorst e Barreto (2022), é um gênero oral público e formal, de natureza expositiva e argumentativa. Apresenta uma estrutura fixa, com apresentação dos participantes, feitas pelo mediador, seguida de

exposição individual dos participantes, com tempo de fala pré-determinado, e finalizando com o momento de debate/perguntas feitas pelos ouvintes e organizadas pelo mediador, que encerra o evento. Nesse sentido, todos os participantes – mediador, convidados e ouvintes – têm uma função bem definida nesse gênero de texto.

Para Manzini (2024), a mesa-redonda configura-se como um espaço de debate orientado para temas específicos, podendo assumir diferentes finalidades, como a produção de conhecimento, a discussão de políticas públicas ou a problematização de acontecimentos. A definição dos participantes varia conforme esses objetivos, não havendo uma estrutura rígida para sua composição. Em contextos voltados à formulação de políticas, por exemplo, é comum a presença de representantes do poder público, entidades da classe e pesquisadores. De modo geral, a diversidade de posições e perspectivas entre os participantes é um elemento fundamental para a qualidade das discussões. O pesquisador cita que os próprios organizadores dos eventos científicos podem propor o protocolo para composição das mesas-redondas. Uma definição para mesa-redonda sugerida pelo evento Conedu sugere que seja uma "[...] atividade de até duas horas de duração, composta por até três proponentes, desenvolvida coletivamente ao longo do tempo proposto utilizando uma exposição dialogada entre todos os membros da atividade" (Conedu, 2024, online).

Nesse sentido, o gênero prevê, quanto a aspectos discursivos, o seguinte:

> 1) a mediação quase sempre é realizada por alguém do comitê organizador, podendo ser um convidado externo; 2) a função desse mediador é apresentar e envolver os convidados; 3) ele deve indicar uma ordem das apresentações das pessoas da mesa; 4) ele também deve controlar o tempo de fala dos apresentadores. Após as apresentações, os convidados debatem entre si e/ou o público está liberado para questionar (Manzini, 2024).

Percebe-se, assim, que a docente atendeu ao esperado para o gênero na maioria dos quesitos. Antes da atividade em si, ela trabalhou com a turma a pesquisa sobre o tema, o roteiro para elaboração das perguntas e as formas de participação. Durante a mesa-redonda, ela atuou como mediadora, controlou o tempo de fala e passou para a parte de perguntas, feitas pelos alunos a partir do roteiro. Por fim, após a atividade realizou uma avaliação, de modo que verificassem se ainda restavam dúvidas sobre as profissões.

No entanto, apesar desse encaminhamento, ainda há alguns pontos para aperfeiçoamento: houve conversas paralelas, apesar de poucas; os alunos participaram de forma mecânica, na maioria das vezes apenas lendo as perguntas feitas previamente, sem profundidade na argumentação; e avaliação ao final do evento voltou-se apenas para a compreensão do tema: dúvidas sobre as profissões.

Esta atividade comprova que a associação entre estudantes falantes e bom desempenho em práticas de oralidade formal nem sempre se confirma no contexto escolar. Nesse sentido, tanto Miranda (2005) quanto Pereira (2024) problematizam a ideia de que a desenvoltura em interações cotidianas garante a participação adequada em gêneros orais públicos e formais. Como destaca Miranda (2005), é comum que os alunos demonstrem interesse por aulas que a pesquisadora denomina como "aula de falação", isto é, aula marcada por momentos em que discentes podem se expressar de maneira livre e espontânea, sem que a fala esteja submetida a uma organização sistematizada ou a exigências discursivas mais complexas, ou seja, sem aprendizagem do oral. No entanto, esse engajamento não se transfere automaticamente para situações que demandam planejamento, controle da linguagem e adequação a um gênero específico.

Em consonância com essa perspectiva, Pereira (2024) observa que, mesmo em turmas reconhecidamente participativas e argumentativas no cotidiano, a realização da tarefa pode se alterar

significativamente quando os estudantes são inseridos em atividades formais, planejadas e orientadas. Em sua pesquisa, ao propor um diálogo argumentativo mais monitorado, a autora constatou que os alunos, embora habituados a interagir oralmente, passaram a apresentar respostas breves, pouco fundamentadas e direcionadas exclusivamente à professora, sem mobilizar recursos argumentativos mais elaborados nem explorar plenamente suas capacidades expressivas e multissemióticas. Isso reforça que o "falar" não é uma capacidade homogênea, mas se constitui de modo situado, exigindo, no caso dos gêneros orais formais, um trabalho pedagógico intencional e sistemático que possibilite aos estudantes ampliar suas formas de participação discursiva.

Dessa forma, transformar a prática analisada não implica romper com sua proposta original, que já apresenta aspectos consistentes, mas potencializá-la a partir de um trabalho mais sistemático com as dimensões interacionais, linguístico-discursivas e multissemióticas do gênero.

3.1 A preparação

A etapa de preparação é fundamental para que os estudantes compreendam as especificidades da mesa-redonda e possam atuar de forma mais autônoma e qualificada no momento da interação. Nesse sentido, além das estratégias já adotadas pela docente, é possível ampliar o trabalho pedagógico com foco na dimensão argumentativa e interacional do gênero em um efetivo exercício de análise linguística/semiótica da fala.

Inicialmente, recomenda-se explicitar e discutir com os alunos as características da mesa-redonda, diferenciando-a de outros gêneros orais, como a entrevista, a palestra e o seminário, com destaque para seu caráter dialógico e argumentativo. A análise de exemplos reais — em vídeos presentes no *Youtube*, por exemplo, e não apenas com fotos, como fez a docente — pode contribuir para a identificação de elementos como a organização

dos turnos de fala, o papel do mediador, as estratégias de retomada e contraposição de ideias, o uso de marcadores discursivos, o efeito de sentido de gestos, expressões, ritmo de fala, entonação, movimentação no espaço.

Além disso, é importante que a elaboração das perguntas seja acompanhada de um trabalho com diferentes tipos de intervenção oral, como perguntas abertas, solicitações de esclarecimento, comentários, contrapontos e relações entre as falas de diferentes participantes. Essa ampliação contribui para que os estudantes não se limitem a um roteiro fixo, mas desenvolvam maior flexibilidade e responsividade durante o evento. Para isso, uma atividade elaborada de escuta ativa a partir da análise de uma mesa-redonda gravada explorando justamente o momento da elaboração de perguntas seria bastante proveitoso.

Nota-se que, na etapa de preparação, a docente atentou-se para aspectos macro do gênero, como organização física, momento de exposição dos participantes e momentos de elaboração das perguntas, escritas previamente para serem lidas no momento da atividade. No entanto, nessa etapa, também é primordial o trabalho com aspectos não linguísticos, como postura corporal, projeção da voz, direção do olhar e controle da expressividade, favorecendo uma atuação mais consciente no momento da apresentação. Por isso, é interessante a realização de simulações prévias, em que os estudantes possam ensaiar suas intervenções, experimentar a tomada de turno e exercitar estratégias de escuta ativa, como a retomada de informações e a formulação de perguntas a partir do que foi dito anteriormente.

Em síntese, para o desenvolvimento dessa atividade, sugere-se:

a) identificar, junto aos estudantes, as características constitutivas do gênero mesa-redonda a partir da análise de vídeos de mesas-redondas autênticas;
b) desenvolver atividades de escuta ativa;

c) comparar a mesa-redonda com gêneros próximos, como entrevista, palestra e seminário;
d) discutir o papel social do mediador, dos debatedores e da plateia;
e) desenvolver atividades com vistas à elaboração de perguntas abertas, comentários, contrapontos e pedidos de esclarecimento;
f) planejar estratégias de retomada e articulação entre falas;
g) trabalhar explicitamente aspectos multissemióticos da oralidade, a partir de exemplares do gênero;
h) realizar simulações prévias da atividade;
i) construir, coletivamente, critérios de avaliação do evento no que tange à participação dos convidados e dos ouvintes.

Com esses passos, acredita-se que os estudantes estarão mais preparados para o momento da atividade em si, reforçando-se a perspectiva expositivo-argumentativa da proposta.

3.2 A mesa-redonda: o momento da interação oral

No momento da realização da mesa-redonda, é fundamental que o evento seja compreendido não apenas como uma sequência de perguntas e respostas, mas como um espaço de construção coletiva de sentidos, em que diferentes perspectivas são apresentadas, relacionadas e, quando possível, respeitosamente tensionadas.

Para isso, o professor pode assumir um papel mais ativo na mediação da interação, incentivando os estudantes a estabelecerem relações entre as falas dos convidados, solicitando comparações, aprofundamentos e posicionamentos. Intervenções como "alguém gostaria de comentar a resposta anterior?" podem favorecer o desenvolvimento de uma interação mais dialógica e argumentativa. Trata-se de uma boa oportunidade para ensinar que tensionar, discordar e questionar não significa brigar.

Além disso, é pertinente prever momentos específicos para réplicas e comentários dos estudantes, ampliando sua participação para além das perguntas previamente elaboradas. Essa dinâmica contribui para o desenvolvimento da escuta ativa, na medida em que os alunos passam a se posicionar a partir do que efetivamente foi dito no evento, e não apenas a partir de um planejamento prévio.

O uso de recursos multimodais pelos convidados, como *slides* e vídeos, também pode ser explorado como parte da interação, incentivando os estudantes a comentar e questionar esses materiais, ampliando as possibilidades de interpretação.

3.3 A avaliação da mesa-redonda

A avaliação da mesa-redonda deve assumir um caráter formativo, contemplando não apenas o conteúdo das perguntas realizadas, mas também os aspectos discursivos, interacionais e expressivos envolvidos na participação dos estudantes. Nesse sentido, é importante promover momentos de reflexão coletiva após o evento, possibilitando que os alunos analisem sua própria atuação e a dos colegas. Algumas questões podem orientar esse processo avaliativo:

a) a mesa-redonda atingiu seu objetivo comunicativo?
b) qual participante vocês mais gostaram de ouvir? Por quê?
c) o que pode ser destacado quanto às capacidades orais do participante de que vocês mais gostaram e que pode ter influenciado nessa decisão?
d) a participação na mesa-redonda ocorreu de forma planejada, com espaço para intervenções espontâneas?
e) qual participante apresentou mais domínio de fala? Por que você acha isso?
f) qual participante demonstrou mais insegurança? Que aspecto de sua fala evidencia isso?

g) houve conversas paralelas? Se sim, em quais momentos? Qual o efeito disso para a continuidade da mesa-redonda?
h) houve escuta ativa, com retomadas e relações entre as falas dos convidados?
i) as perguntas e comentários contribuíram para o aprofundamento do tema?
j) houve articulação entre uma pergunta e outra? Ou elas se assemelharam a uma leitura de uma lista de perguntas?
k) caso as perguntas tenham sido feitas apenas de forma oralizada, sem retomada de falas anteriores, o que pode ser feito para diminuir esse efeito?
l) os participantes do evento – mediador, ouvintes e expositores – tiveram uma postura corporal adequada a um evento oral formal público?
m) como eram as vestimentas dos participantes na mesa-redonda? Como a vestimenta pode (ou não) contribuir com o objetivo comunicativo do falante?
n) os participantes destinavam o olhar a quem? Qual efeito de sentido disso?
o) e os estudantes, no momento de realizarem as perguntas, olhavam em qual direção? Como isso pode ser interpretado?
p) o evento se aproximou de uma mesa-redonda ou de outros gêneros, como a entrevista? Por quê?

Além da avaliação coletiva, a autoavaliação dos estudantes pode ser incentivada, considerando aspectos como preparo prévio, segurança na fala, capacidade de escuta e participação na construção da interação.

Sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, essa avaliação pode contemplar diferentes capacidades de linguagem, como a capacidade de ação (assunção de papéis sociais e participação no evento), a capacidade discursiva (organização da fala e adequação ao gênero), a capacidade linguístico-discursiva (uso de recursos linguísticos e marcadores) e a capacidade multissemiótica (uso de elementos corporais e expressivos). Tal

abordagem contribui para uma compreensão mais ampla da oralidade como prática social complexa, passível de ensino, aprendizagem e aprimoramento ao longo da escolarização.

4 Que materiais eu posso usar para incrementar minha prática?

A seguir há indicações de materiais, que podem auxiliar na elaboração de atividades em sala de aula com mesa-redonda.

4.1 Trabalho de Conclusão de Curso - "Gêneros orais e letramentos: a mesa-redonda como objeto de ensino"

O trabalho investiga a inserção sistemática da mesa-redonda no ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da oralidade em contextos escolares. A pesquisa parte da compreensão dos gêneros orais como práticas sociais que demandam ensino explícito e planejamento didático, evidenciando que a mesa-redonda, enquanto gênero do campo acadêmico e de debate público, mobiliza competências relacionadas à argumentação, à escuta e à gestão da interação. A autora propõe, nesse sentido, uma abordagem pedagógica que articula letramentos e oralidade, defendendo que o trabalho com esse gênero contribui para a formação de sujeitos capazes de participar de práticas discursivas mais formais e socialmente relevantes, desde que haja mediação docente e organização de atividades que contemplem as especificidades estruturais e interacionais do gênero.

Disponível em:
https://repositorio.uepb.edu.br/items/82287d36-c3e1-470f-91b7-ad0b22289caf/ful

4.2 Artigo científico – "Considerações sobre a organização de rodas de conversa e mesas-redondas"

O artigo discute aspectos práticos e organizacionais diferenciando roda de conversa de mesa-redonda. Destaca-se a

importância do planejamento da interação e da definição clara de objetivos para o sucesso das atividades. O autor evidencia que a condução de mesas-redondas envolve escolhas relativas à seleção dos participantes, à delimitação do tempo de fala e à formulação de questões orientadoras, que funcionam como disparadoras do diálogo. A partir da análise de experiências concretas, o estudo mostra que, mesmo em contextos em que se espera participação ativa, os interlocutores tendem a assumir uma postura mais expositiva do que propriamente dialógica, o que reforça a necessidade de mediação cuidadosa para favorecer a construção coletiva de sentidos. Nesse sentido, o trabalho contribui para a compreensão da mesa-redonda como um gênero que exige organização prévia e intencionalidade pedagógica, especialmente quando transposto para o contexto educacional, em que a participação discente precisa ser orientada para além da simples exposição de experiências ou respostas pontuais.
Disponível em:
https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2185/1038

4.3 Dissertação "O diálogo argumentativo em sala de aula – um caminho para a formação cidadã"

A dissertação investiga o ensino da oralidade a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem em contexto escolar. Desenvolvida no âmbito do ProfLetras da Universidade Federal de Juiz de Fora, a pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação, organizada por meio de uma sequência didática voltada ao gênero diálogo argumentativo, desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental. O estudo parte do diagnóstico de dificuldades relacionadas à argumentação oral e à participação discente em situações formais de fala, apesar da turma ser considerada falante no dia a dia, propondo intervenções sistematizadas que contemplam diferentes dimensões da oralidade. Os resultados evidenciam que o trabalho planejado e

progressivo com o gênero contribuiu não apenas para o aprimoramento das capacidades de linguagem dos estudantes — como a produção de argumentos, o uso de recursos coesivos e a adequação da linguagem —, mas também para mudanças no comportamento em sala de aula, como a redução da indisciplina e o aumento da participação qualificada.
Disponível em:
https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17241

4.4 Tese - "As dimensões de ensino da oralidade presentes no currículo e nas práticas de professoras da rede municipal do Recife"

A pesquisa analisa como o ensino da oralidade é concebido e desenvolvido em contextos escolares, discutindo as diferentes dimensões envolvidas no trabalho pedagógico com gêneros orais. O estudo contribui para ampliar a compreensão da oralidade para além da fala espontânea, contemplando aspectos discursivos, interacionais e multissemióticos, além de problematizar desafios enfrentados por professores na implementação de práticas sistemáticas de ensino da oralidade.
Disponível em:
https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48966

Referências

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

MANZINI, E. J. Considerações sobre a organização de rodas de conversa e mesas-redondas. **Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 1-18, 2024. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2185/1038 . Acesso em: 15 abr 2026.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou "Cala a boca não morreu". **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 1, n. 18, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.18309/anp.v1i18.445/. Acesso em: 18 abr. 2026.

PINTON, F. M; STEINHORST, C.; BARRETO, T. (org.). **Glossário de gêneros e suportes textuais**: Base Nacional Comum Curricular. Santa Maria, RS : UFSM, Pró Reitoria de Extensão, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28410. Acesso em: 25 jan. 2026.

PEREIRA, C. C. **O diálogo argumentativo em sala de aula**: um caminho para a formação cidadã. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17241. Acesso em: 17 abr. 2026.

SODRÉ, G. M. C. **Gêneros orais e letramentos**: a mesa-redonda como objeto de ensino. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Portuguesa). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. 73f. Disponível em: https://repositorio.uepb.edu.br/items/82287d36-c3e1-470f-91b7-ad0b22289caf/full/. Acesso em: 15 abr. 2026.

SOUZA, J. T. **As dimensões de ensino da oralidade presentes no currículo e nas práticas de professoras da rede municipal do Recife**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48966/. Acesso em: 30 jun. 2026.

POSFÁCIO

A oralidade como ela é e como ela poderia ser ensinada na escola: dos obstáculos às proposições

Gustavo Lima

O que está por vir após a leitura deste livro? Tudo o que aqui for dito não passará de meras previsões, suposições do que pode realmente acontecer depois, até porque o "depois" é algo ainda nebuloso, imprevisível, "não sabido". O que temos de concreto é uma materialidade linguística, uma obra que parte do que "já é sabido" e, que vislumbra uma nova história sobre o ensino da oralidade a ser contada nas escolas brasileiras. Assim, os estudos de caso aqui apresentados se caracterizam por uma dupla faceta: o real e o desejável.

De um lado, eles trazem mais uma vez à superfície a problemática que envolve o ensino dos gêneros orais formais, sejam eles característicos das práticas de linguagem escolares, como o seminário, a entrevista e o debate regrado, sejam aqueles emergentes da cultura digital, como o podcast, ou até mesmo os gêneros da esfera acadêmico-científica, como a mesa-redonda, a palestra e a apresentação oral do pôster acadêmico. As práticas de ensino relatadas e analisadas possuem características bastante similares no que tange ao trabalho com a oralidade na escola e reiteram o que várias pesquisas no cenário nacional já vêm apontando: não se planeja o ensino dos gêneros orais e os aspectos da oralidade não são sistematicamente explorados na sala de aula. Muitos professores até tentam, se empenham, se esforçam, até compreendem e reconhecem a necessidade desse ensino, mas acabam esbarrando no desconhecimento acerca dos fundamentos teórico-metodológicos que podem efetivamente contribuir para a

reinvenção das práticas de ensino dos gêneros orais na escola. O resultado disso é uma prática que permanece intuitiva, baseada em suposições, apoiada no achismo, naquilo que o professor acredita que venha ser o ensino da oralidade na escola, enfim, uma prática "apartada" da teoria.

Quanto a isso, não há novidades, pois estamos situando a discussão no plano do que é realizado pela escola quando o objeto de estudo é a oralidade. O grande diferencial desta obra reside em outro aspecto, no que pode vir a ser essa prática, de como seria possível aproximá-la do desejável para o ensino dos gêneros orais formais na escola. Assim, o viés propositivo incorporado aos estudos de caso é sem dúvida a "cereja do bolo", pois permite que a reflexão vá além da mera descrição, constatação e interpretação da realidade. As análises refinadas e minuciosas das cenas que envolvem o tratamento dado à oralidade na sala de aula são conduzidas à luz do que a literatura especializada vem preconizando, mas estas são apenas o ponto de partida em direção a outros contornos que incluam etapas sistemáticas de trabalho com os gêneros orais formais (planejamento, produção e avaliação) e que incorporem os elementos característicos da textualização oral e os meios não linguísticos necessários à construção da significação do texto oral.

Então, em resposta à pergunta inicial deste posfácio, ainda não sabemos o que está por vir, mas certamente "bons ventos hão de soprar", o que já nos deixa muito otimistas quanto aos impactos que esta obra poderá trazer para o processo de ressignificação do ensino da oralidade nas escolas. Isso porque os estudos de caso também se apresentam como uma alternativa metodológica viável e inovadora para os cursos de formação inicial e continuada de professores, com grande potencial para que esse ensino tão desejável da oralidade possa efetivamente chegar ao chão da escola.

Com esta contribuição, Tânia Guedes Magalhães, Laís Lopes de Souza Gonçalves, Rafaela das Dores Soares e os demais colaboradores fortalecem ainda mais o coro daqueles que

incansavelmente vêm lutando para que a escola também seja um espaço de fala. Em razão disso, só temos a agradecer e endossar a proposta aqui apresentada na esperança de que o desejável possa se tornar real. Sim, outro ensino da oralidade é possível!!!

Quem somos?



Anna Christina Bentes

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará, Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Fez Pós-doutorado no Departamento de Antropologia da Universidade da California, Berkeley. É professora do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Seus estudos concebem a abordagem da língua(gem) a partir de uma teoria da prática social, focando precisamente nas relações entre a ação verbal, o sistema linguístico e outros sistemas semióticos, e as ideias que os falantes possuem sobre a língua e sobre o mundo social do qual fazem parte. Em função disso, os objetos de estudo privilegiados em suas pesquisas são: a heterogeneidade do fenômeno linguístico, com ênfase nos estudos sobre a elaboração de estilos e a formação de registros linguísticos, considerando especialmente recursos textuais-discursivos e multissemióticos, além do fenômeno da reflexividade; a produção, a circulação e a recepção de gêneros do discurso; a estruturação de práticas interativas institucionais. Email: acbentes@unicamp.br

Alice Naves de Oliveira



É graduanda em Letras – Português e Línguas Clássicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como bolsista do projeto de extensão do LABOR – Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino,

desenvolvendo atividades relacionadas à divulgação científica e às práticas de oralidade. Atualmente, desenvolve pesquisa de Iniciação Científica na área de Línguas Clássicas com foco na representação feminina nas tragédias de Eurípides e Ésquilo, especialmente nas obras *Medei*a e *Oresteia*. Tem interesse em estudos sobre oralidade, ensino de línguas clássicas, literatura grega e literatura latina. Email: alice.naves@estudante.ufjf.br



Carolina Alves Fonseca

Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, com atuação no Colégio de Aplicação João XXIII e no Mestrado Profissional em Letras. Possui graduação em Letras, Mestrado em Linguística e Ensino e Doutorado em Linguística, linha Linguagem e Sociedade, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É integrante do Grupo de Pesquisa "Linguagem, Ensino e Práticas Sociais" (LEPs) e colaboradora do Laboratório Brasileiro de Oralidade (LABOR) na avaliação, revisão e orientação de materiais didáticos para o ensino de oralidade. Realiza pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa, oralidade e formação profissional pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo. Email: carolinaalves.fonseca@ufjf.br



Carolina Campos Pereira

Graduada em Letras, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Mestra em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa nas redes estaduais de Minas Gerais, em Juiz de Fora, e do Rio de Janeiro, em Três Rios. Participou do Grupo de Pesquisa "Linguagem, Ensino e Práticas Sociais" (LEPs) e desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada,

Formação de Professores, Ensino de Língua Portuguesa e Oralidade. E-mail: krolinacp@yahoo.com.br



Gabriel Barbosa Mendes

Graduado em Letras e Filosofia, Especialista em Filosofia (com ênfase em Lógica e Hermenêutica) e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Desenvolve pesquisas na interface entre linguagem, educação e humanidades, com foco na formação docente, nos multiletramentos e na crítica à desinformação no contexto escolar. Atua como professor efetivo na rede municipal de Juiz de Fora e gestor educacional da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, integrando prática pedagógica, pesquisa e políticas públicas. Sua produção acadêmica articula referenciais de Gramsci, Paulo Freire, Marx e Bakhtin para discutir hegemonia, consciência crítica e diálogo, destacando o papel do professor como intelectual orgânico e a centralidade da escola pública na formação cidadã. E-mail: barletras@gmail.com

Gustavo Henrique da Silva Lima



É licenciado em Letras e possui Mestrado e Doutorado em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Realizou estágio Pós-doutoral em Didática das Línguas na Faculte de Psychologie et des Sicences de Education de Université de Genève, na Suíça. É Professor Associado I da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), onde coordena Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Também é professor permanente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UFAPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação

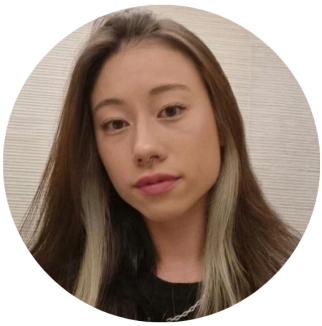
Contemporânea (PPGEduc) da UFPE (Centro Acadêmico do Agreste), onde atua na linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem. Tem ampla experiência na área de ensino e pesquisa, atuando no campo da Linguística Aplicada, em uma interface com a Didática das Línguas e a análise do trabalho docente. Email: gustavo.lima@ufape.edu.br



Joaquim Junior Silva Castro

É graduado em Letras e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente, é doutorando em Linguística na Universidade Federal do Ceará. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (UFJF) e do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (UFC), além de integrar o Centro de Estudos em Educação e Linguagem - (CEEL/UFPE) e o Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino - (LABOR). Tem como interesses de pesquisa Linguística Aplicada, Formação de Professores, Ensino de Língua Portuguesa e Oralidade. E-mail: joaquimjrcastro17@gmail.com.

Júlia de Loreto Chang



É graduanda em Letras - Português na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Durante a graduação, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do projeto Aprender em Rede (Programa de Recomposição de Aprendizagens) e atuou como monitora em diversas disciplinas na área da Linguística. Também desenvolveu pesquisas de Iniciação Científica nas áreas da Psicolinguística e da Linguística Aplicada. É membra do Grupo de Pesquisa "Letramentos, Gêneros e Ensino" da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e tem como interesses de pesquisa Linguística

Aplicada, Ensino de Língua Portuguesa, Letramentos Acadêmicos e Psicolinguística. E-mail: julia.chang@estudante.ufjf.br



Laís Lopes Souza Gonçalves

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pós-graduanda em Ensino e Gramática: Abordagens Contemporâneas para a Gramática, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao longo da graduação, atuou como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFJF, e como bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED/UFJF). É integrante do Grupo de Pesquisa "Linguagem, Ensino e Práticas Sociais" (LEPs/UFJF) e do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR). Tem como interesses de pesquisa Linguística Aplicada, Formação de Professores, Ensino de Língua Portuguesa e Oralidade. E-mail: laislsg98@gmail.com

Lucas Silvalino Xavier Costa



É graduando em Letras - Português pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como professor de Língua Portuguesa e coordenador do curso Pré-IF, desenvolvendo atividades voltadas à preparação de estudantes para processos seletivos, com enfoque em gramática, análise linguística, interpretação textual e produção escrita. Integra os grupos de pesquisa NEALP – Núcleo de Estudos em

Aquisição da Linguagem e Psicolinguística, também é integrante do Núcleo de Investigações em Teoria da Gramática, da UFJF. Tem interesse nas áreas de Linguística Formalista Gerativa, sintaxe, teoria gramatical, ensino de Língua Portuguesa, Linguística Aplicada e formação docente. E-mail: lucasxavier.costa@estudante.ufjf.br



Rafaela das Dores Soares

É graduada em Letras – Português pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente, é mestranda em Linguística na UFJF e membra do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS/UFJF) e do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR). Tem interesse nas áreas de Linguística Aplicada, Formação de Professores, Ensino de Língua Portuguesa e Oralidade. E-mail: rafaa_soarees@hotmail.com

Talita Mitrano de Villanova Santos



É graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestre em Letras, pelo Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da UFJF. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura da EJA Ensino Fundamental - Anos Finais, na rede municipal de ensino da cidade de Bicas (MG); e como docente de Língua Portuguesa e Redação de Ensino Fundamental - Anos Finais, na rede municipal de ensino da cidade de São João Nepomuceno (MG). Tem interesse em pesquisas nas áreas de Linguística, Interacionismo Sociodiscursivo, Ensino de Língua Portuguesa e Oralidade. Email: talitamitrano87@gmail.com



Tânia Guedes Magalhães
É graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa "Linguagens, Culturas e Saberes". Tem desenvolvido pesquisas no campo do Ensino de Língua Portuguesa, gêneros orais e formação docente. Coordena o Grupo de Pesquisa LEPS – "Linguagem, Ensino e Práticas Sociais" e é uma das coordenadoras do LABOR – Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino. Email: tania.magalhaes@ufjf.br

O livro materializa um diálogo importante entre os professores que estão atuando no contexto do ensino fundamental e médio, os que atuam em instituições de ensino superior e os graduandos na Licenciatura em Letras, ou seja, profissionais em formação. Tenho certeza de que a obra será muito lida e citada em função do fato de esse diálogo orgânico ser um exemplo definitivo de como a formação de professores de língua pode se dar de maneira processual, crítica e ancorada na busca pela resolução dos problemas e dúvidas de sempre enfrentados pelos professores, mesmo quando as escolas lhes oferecem boas condições físicas e pedagógicas, mesmo quando os estudantes são cooperativos.

Anna Christina Bentes

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br
ISBN 978-65-265-3297-3