

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Talita Mitrano de Villanova Santos

**O uso do gênero de texto *Podcast* de entrevista como ferramenta de ensino na  
Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem sob a perspectiva do  
Interacionismo Sociodiscursivo**

Juiz de Fora  
2025

Talita Mitrano de Villanova Santos

**O uso do gênero de texto *Podcast* de entrevista como ferramenta de ensino na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carolina Alves Fonseca

Juiz de Fora  
2025

Mitrano de Villanova Santos, Talita.

O uso do gênero de texto Podcast de entrevista como ferramenta de ensino na Educação de Jovens e Adultos : uma abordagem sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo / Talita Mitrano de Villanova Santos. -- 2025.

132 p. : il.

Orientador: Carolina Alves Fonseca

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. EJA. 2. Podcast. 3. Gêneros de texto oral. I. Alves Fonseca, Carolina, orient. II. Título.

**Talita Mitrano de Villanova Santos**

**O uso do gênero de texto *Podcast* de entrevista como ferramenta de ensino na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 25 de abril de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª Drª Carolina Alves Fonseca** - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profª Drª Daniela da Silva Vieira**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profª Drª Carolina Scali Abritta**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 02/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 13:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).





Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA SCALI ABRITTA, Usuário Externo**, em 25/04/2025, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2330269** e o código CRC **61E84749**.

---

Dedico esta dissertação à memória dos meus pais, meus primeiros educadores, a toda minha ancestralidade, e ao Daniel, meu fruto desta vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao final de um trabalho como este, não há como agradecer a alguém desta vida sem antes demonstrar toda a gratidão ao Criador deste universo, que proporcionou a oportunidade primeira de todos estarmos aqui.

Agradeço a toda boa espiritualidade que me acompanha (e acompanhou) durante o processo; aos meus ancestrais que, nos momentos críticos, movimentaram minha vida, meus caminhos, para que eu pudesse continuar. Meu agradecimento profundo à força dos orixás na minha vida, sem a qual certamente não conseguiria chegar até aqui.

Agradeço à minha família: meu noivo, Leandro, pelo auxílio com todos os afazeres dentro de casa, até mesmo com os cuidados do meu filho, para que eu pudesse concluir este trabalho; ao meu filho, Daniel, meu fruto desta vida, motivo genuíno de eu abrir meus olhos ainda todos os dias pela manhã, mesmo quando os fardos estavam muito pesados de carregar.

Agradeço à minha ex-orientadora de especialização, Queila, que me incentivou, me apoiou e demonstrou para mim mesma que eu era capaz.

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Letras da UFJF, que compartilharam tantos conhecimentos e experiências valiosíssimos para minha formação enquanto professora-pesquisadora.

À minha querida orientadora Carolina, a pessoa mais inteligente e humana ao mesmo tempo que pude conhecer nesse âmbito e na vida. Não tenho nem como expressar a imensa gratidão por ela ter aceitado me orientar e sempre me ajudar a sair muitas vezes de um estado de inércia, por conta das minhas lutas com a depressão.

E, por fim, é claro, sem esquecer daqueles parceiros e parceiras de jornada: meus colegas de profissão e de classe, da turma 9 do ProfLetras. A vocês, o meu agradecimento e minha profunda admiração pelos profissionais e pessoas que vocês são. Um agradecimento especial à Janice e à Fernanda, minhas colegas de trabalho em grupo durante o período de aulas. Quantas coisas aprendi com vocês... Muito obrigada! À Maria Amanda, que nessa reta final, não me deixou nem considerar a possibilidade de desistir. Obrigada, minhas amigas, por tudo! Sucesso para todas nós!

A oralidade é mais do que som: é gesto, é corpo,  
é presença... (Autor desconhecido)

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Juiz de Fora, cuja justificativa parte de um cenário real das salas de aula da pesquisadora: a escassez de materiais didáticos específicos para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Matuoka, 2022), e a necessidade de uma educação linguística que promova, de fato, a cidadania. Sendo assim, os objetivos delineados neste trabalho foram: (i) analisar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica em produções orais de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e (ii) levantar as dimensões ensináveis do gênero oral *podcast* de entrevista, a fim de elaborar um material pedagógico com base em uma sequência didática (SD) de modo sistematizado e em progressão, voltada para o ensino deste gênero. Como objetivo pedagógico, este trabalho se propôs a incentivar mudanças comportamentais em relação ao exercício da cidadania, por parte dos alunos da EJA, desenvolvendo atividades que abordem de maneira prática e reflexiva este tema, de modo a proporcionar a formação integral dos estudantes como cidadãos participativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade; além de incentivar o interesse pela aprendizagem do gênero oral em salas de EJA. A pesquisa fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006; 2008) e em uma abordagem processual da oralidade (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004; Costa-Hübes, 2008), articulando conceitos de capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004; Cristóvão, 2009; Cristóvão e Stutz, 2011), aspectos da linguagem inseridos no contexto do gênero de texto; e dimensões ensináveis dos gêneros orais (Vieira e Magalhães, 2021; Manzoni, Afonso e Rodrigues, 2021), que se refere àquilo que seja possível ensinar, na escola, sobre determinado gênero. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação (Thiollent, 2011), com análise de dados de cunho quanti-qualitativo (Creswell, 2014), aplicada em sala de aula com uma estudante da EJA. Os resultados evidenciaram indícios de avanço nas operações de linguagens ligadas à capacidade multissemiótica, a partir da comparação das produções inicial e final da aluna, sugerindo que o uso do *podcast* como ferramenta didática, aliado a uma sequência didática bem estruturada, pode contribuir significativamente para o ensino de gêneros orais e para a formação cidadã. Por fim, o caderno pedagógico com as atividades que foram desenvolvidas durante a pesquisa-ação permite que outros professores se apropriem da SD elaborada e a ressignifique em seus contextos de atuação.

**Palavras-chave:** Gêneros de texto oral. Podcast. EJA.

## ABSTRACT

This dissertation presents an action research project developed within the scope of the Professional Master's Program in Letters (ProfLetras) at the Federal University of Juiz de Fora. The justification for the research stems from a real scenario in the researcher's classrooms: the lack of specific teaching materials for the Youth and Adult Education (EJA) modality (Matuoka, 2022), and the need for a language education that truly promotes citizenship.

Therefore, the objectives outlined in this work were: (i) to analyze evidence of the development of multisemiotic language capacity in oral productions of Youth and Adult Education (EJA) students; and (ii) to identify the teachable dimensions of the oral genre “interview podcast,” with the aim of creating pedagogical material based on a systematic and progressive didactic sequence (DS) for teaching this genre.

As a pedagogical goal, this study aimed to encourage behavioral changes in relation to the exercise of citizenship among EJA students by developing activities that address this theme in a practical and reflective way, thus promoting the students' holistic formation as participatory citizens who are aware of their rights and duties in society, in addition to stimulating interest in learning oral genres in EJA classrooms.

The research is grounded in Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 2006; 2008) and in a process-oriented approach to orality (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004; Costa-Hübes, 2008), articulating concepts such as language capacities (Dolz & Schneuwly, 2004; Cristóvão, 2009; Cristóvão & Stutz, 2011), language aspects inserted within the context of text genres, and the teachable dimensions of oral genres (Vieira & Magalhães, 2021; Manzoni, Afonso & Rodrigues, 2021), referring to what can be taught in school regarding a specific genre.

The methodology adopted was action research (Thiollent, 2011), with a quantitative and qualitative data analysis approach (Creswell, 2014), applied in the classroom with one EJA student. The results showed evidence of progress in language operations related to multisemiotic capacity, based on a comparison between the student's initial and final productions, suggesting that the use of podcasts as a didactic tool, combined with a well-structured didactic sequence, can significantly contribute to the teaching of oral genres and to citizenship education.

Finally, the pedagogical booklet containing the activities developed during the action research allows other teachers to adopt and reinterpret the didactic sequence within their own teaching contexts.

**Keywords:** Oral text genres; Podcast. EJA.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos extralinguísticos .....	31
Quadro 2 - Aspectos linguístico-discursivos .....	32
Quadro 3 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos .....	32
Quadro 4 - Modelo didático do gênero entrevista .....	37
Quadro 5 - Modelo didático do gênero podcast .....	38
Quadro 6 - Dimensões ensináveis para o gênero podcast de entrevista .....	40
Quadro 7 - Exemplo de estrutura da BNCC .....	48
Quadro 9 – Convenções de transcrição .....	60
Quadro 10 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE: CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA .....	60
Quadro 11 - Roteiro escrito para a produção final .....	87
Quadro 12 - Quadro comparativo entre Produção Inicial e Produção Final .....	94

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Sequência didática do projeto.....	58
Tabela 2 - Questão 6: Qual a sua profissão? .....	67
Tabela 3 - Ocorrências de sobreposição de vozes indicadas pelo minuto do áudio .....	85



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo na EJA.....	64
Gráfico 2 - Tempo até o retorno aos estudos na EJA .....	65
Gráfico 3 - Renda do grupo familiar .....	66
Gráfico 4 - Gêneros textuais marcados como "sempre" trabalhados em sala de aula.....	69
Gráfico 5 - Gêneros textuais marcados como “às vezes” trabalhados em sala de aula .....	70
Gráfico 6 - Gêneros textuais marcados como “nunca” trabalhados em sala de aula.....	71

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A organização dos estratos do folhado textual .....	25
Figura 2 - Quadro de capacidades de linguagem.....	28
Figura 3 - Eixos de Língua Portuguesa nos PCN .....	43
Figura 4 - Produção de textos escritos (continua) .....	44
Figura 5 - Produção de textos orais .....	46
Figura 6 - Esquema de sequência didática de Dolz e Schneuwly .....	57
Figura 7 - Sequência didática de Swiderski e Costa-Hübes (2008) .....	57

## **LISTA DE ABREVIACES E SIGLAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CMS</b>	Capacidade de linguagem multissemiótica
<b>EJA</b>	Educa de Jovens e Adultos
<b>EJAI</b>	Educa de Jovens, Adultos e Idosos
<b>ISD</b>	Interacionismo Sociodiscursivo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educa Nacional
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>MDG</b>	Modelo Didtico de Gênero
<b>MEC</b>	Ministério da Educa
<b>PCN</b>	Parmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didtico
<b>SD</b>	Sequência Didtica
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educa Continuada, Alfabetiza, Diversidade e Inclus
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informa e Comunica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>APORTE TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
2.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	23
2.2	DIMENSÕES ENSINÁVEIS DOS GÊNEROS ORAIS .....	29
2.3	<i>PODCAST</i> – MÍDIA OU GÊNERO? .....	33
2.3.1	O gênero textual <i>podcast</i> de entrevista e suas dimensões ensináveis.....	34
2.4	ORALIDADE E POLÍTICAS CURRICULARES: PRESENÇA SIMBÓLICA OU COMPROMISSO REAL? .....	42
2.4.1	O lugar da EJA nos documentos oficiais .....	50
<b>3</b>	<b>ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>54</b>
3.1	O PROFESSOR PESQUISADOR E A PESQUISA-AÇÃO.....	54
3.2	O PERCURSO INVESTIGATIVO DURANTE A PESQUISA-AÇÃO.....	56
3.3	LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	61
3.4	INVESTIGAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	63
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>74</b>
4.1	A REALIZAÇÃO DA SD DE UM <i>PODCAST</i> DE ENTREVISTA.....	74
4.2	ANÁLISE DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA na produção inicial .....	76
4.3	ANÁLISE DE INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DOS OPERADORES LINGÜÍSTICOS RELACIONADOS À CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA NA PRODUÇÃO FINAL DA SD.....	87
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO – TCLE .....</b>	<b>104</b>
	<b>ANEXO B – INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....</b>	<b>106</b>
	<b>ANEXO C – QR CODE DE ACESSO AO CANAL DE <i>PODCAST</i>.....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Falar é dar sentido ao mundo com a nossa própria voz (Brandão, 1981).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhar com os gêneros orais assume uma importância ímpar, sobretudo por reconhecer e valorizar o saber falar como instrumento essencial para o exercício pleno da cidadania. Muitos dos sujeitos que compõem esse espaço educativo — jovens, adultos e idosos que, por diversas razões, não concluíram seus estudos na idade considerada regular — enfrentaram, ao longo de suas trajetórias históricas, silenciamentos, exclusões e marginalizações sociais. Nesse sentido, promover o ensino e a prática dos gêneros orais é mais do que uma escolha didático-pedagógica: é um gesto político e humanizador que visa fortalecer a voz daqueles que, por tanto tempo, não foram ouvidos. Ao se apropriarem das formas de dizer, argumentar, narrar e se posicionar no mundo, esses educandos ampliam suas possibilidades de participação social, de defesa de direitos e de construção de novas narrativas sobre si mesmos e sobre seu lugar na sociedade.

A oralidade, como prática social, é uma das formas mais potentes de expressão da identidade, da cultura e da cidadania, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que se reúnem sujeitos historicamente marcados pela exclusão escolar e social. Paulo Freire (1996) já alertava para a necessidade de uma educação dialógica, na qual o educando possa “dizer sua palavra” sobre o mundo e transformar a realidade por meio da linguagem. No Brasil, grande parte da população adulta foi privada do direito à escolarização básica durante décadas, especialmente em períodos de autoritarismo e desigualdade acentuada, como no regime militar (1964–1985), quando o acesso à educação foi profundamente restrito para as classes populares (Arroyo, 2006). Incorporar os gêneros orais às práticas pedagógicas da EJA, portanto, significa não apenas reconhecer os saberes trazidos pelos alunos, mas também criar espaços de escuta ativa e de emancipação, em que falar bem em público, argumentar, narrar experiências e participar de debates não sejam vistos como privilégios, mas como direitos legítimos de todo cidadão (Britto, 2003).

A infraestrutura das escolas públicas brasileiras ainda apresenta sérias limitações que comprometem o pleno desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à oralidade. Muitos espaços escolares carecem de salas adequadas à realização de atividades interativas que demandem recursos como microfones, equipamentos de áudio, acústica apropriada e acesso a tecnologias digitais — ferramentas fundamentais para o trabalho com os gêneros orais

contemporâneos. A exemplo disso, a própria experiência da pesquisa-ação realizada nesta dissertação enfrentou entraves como esses, conforme será detalhado nos capítulos de metodologia e de análise deste trabalho.

Além disso, a evasão escolar na EJA permanece como um dos principais desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, como se evidenciou na própria amostragem desta pesquisa-ação: a turma inicialmente composta por nove alunos foi reduzida a apenas uma estudante ao final do semestre letivo. Esse dado local dialoga com a realidade nacional. Segundo o Censo Escolar de 2022, cerca de 45% dos alunos matriculados na EJA abandonam os estudos antes de concluir a etapa (INEP, 2023). Tal cenário pode ser atribuído, em grande medida, às dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, que precisam conciliar os estudos com longas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e condições de vida precárias — fatores que tornam o ato de estudar um esforço frequentemente insustentável. Diante disso, o direito à educação e à expressão oral plena ainda esbarra em barreiras estruturais e sociais profundas, que exigem a formulação de políticas públicas integradas, comprometidas com a permanência e a valorização dos estudantes da EJA.

Ao traçar um panorama no que diz respeito a documentos oficiais da educação, no período pós-ditatorial, uma das mudanças mais significativas foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que se tornou um marco regulatório fundamental para a educação brasileira (Corrêa, Oliveira e Matos, 2024). A LDB reforçou a ideia de uma educação democrática, cooperativa com a comunidade escolar, o que gera um fortalecimento da ideia de cidadania dentro das escolas, incluindo a participação social e política, os direitos e deveres civis, políticos e sociais, além de atitudes de solidariedade, repúdio às injustiças e respeito ao próximo (PCN, 1998). A culminância foi justamente a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, que hoje se dispõe como um documento que parametriza o ensino no país.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos das escolas brasileiras, propôs o desenvolvimento de competências e habilidades tanto gerais quanto específicas para cada componente curricular. A BNCC inclui, entre esses conteúdos, temas como a análise das instâncias e canais de participação disponíveis na escola, na comunidade, no município ou no país, bem como das propostas e proposições que circulam nesses canais. Dessa forma, busca-se que os estudantes participem ativamente do debate de ideias e propostas na esfera social, além de se engajarem na busca de soluções para problemas que envolvam a vida da escola e da comunidade.

Nesse cenário, é imprescindível que haja uma educação linguística comprometida com a promoção da cidadania, a fim de alcançar as propostas. Isso se deve ao entendimento de que os sujeitos agem no mundo mediados pela linguagem, a qual, por sua vez, de acordo com a esfera comunicativa, é modulada em gêneros de texto adequados ao contexto (Bronckart, 2006; 2008). Nesse sentido, o domínio do maior número possível de gêneros de texto, orais ou escritos, é fundamental para o exercício da cidadania; sendo este um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa (LP) na escola.

Porém, mesmo após quase três décadas de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais orientam o docente a tomar o texto em situações sociocomunicativas mais reais de uso possíveis como ponto de partida e de chegada para o trabalho de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, seguindo a linha do que vinha sendo pesquisado e discutido em pesquisas acadêmicas, ainda vê-se um ensino descolado do uso, o texto sendo usado como pretexto para trabalho com nomenclaturas gramaticais apenas e/ou planejamentos que trabalham os gêneros, mas não de forma sistematizada (Sigiliano, 2021). A situação se agrava ainda mais ao se pensar no trabalho com gêneros orais. Estes são negligenciados, sendo abordados em número significativamente menor pelos professores e livros didáticos se comparados com gêneros escritos (Magalhães; Lacerda, 2019). Isso sem analisar a sistematização do gênero, abordando de fato dimensões ensináveis do oral. A maioria das atividades são, na verdade, oralização<sup>1</sup> de texto escrito (Barbosa e Magalhães, 2023).

Como exercer a cidadania sem domínio de gêneros de texto públicos, em especial dos orais? Esse foi o incômodo que gerou o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, por meio de experiências pessoais e observações diretas, foi claramente evidenciada a dificuldade enfrentada pelos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA ou EJAII<sup>2</sup>) de uma escola do município de Bicas - MG de agirem no mundo por meio de gêneros de texto formais, sejam eles escritos ou orais, mas principalmente com estes últimos. Notou-se também o desconhecimento de questões que dizem respeito à realização de atividades essenciais para uma cidadania plena. Dentre elas, destacam-se a dificuldade em portar documentos necessários durante viagens, a falta de compreensão sobre a importância do voto em eleições para o exercício democrático, bem como a limitação no acesso a serviços básicos de saúde. Essas são

---

<sup>1</sup> “Oralização” é um termo utilizado para denominar a reprodução da escrita através da fala em atividades como, por exemplo, leitura em voz de alta.

<sup>2</sup> EJAII é uma sigla que já acresce e inclui os idosos, cuja presença é bastante representativa no contexto dessa modalidade. Alguns autores como Bilro e Barbosa (2024), Sousa e Cantanhede (2022) já o utilizam em seus trabalhos acadêmicos.

apenas algumas das barreiras enfrentadas, revelando a complexidade dos desafios, com os quais os estudantes se deparam nessa fase educacional.

Aliada a esta constatação, um problema que comprova que este segmento de ensino vem sendo negligenciado é o fato de que o Plano Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) passou por mais de uma década para ser atualizado. O último PNLD EJA datava de 2014 e, nesse contexto, já não atendia mais ao direito fundamental à educação, adaptada para garantir seu pleno exercício da cidadania. Nos últimos anos, especialmente no período entre 2018 e 2022, houve um enfraquecimento das políticas educacionais relacionadas à EJA. Logo após a eleição para presidência, em 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão foi dissolvida, o que impactou diretamente a estruturação e investimentos na EJA, visto que essa secretaria era também responsável pelas diretrizes relacionadas ao trabalho com a educação de jovens, adultos e idosos. Em 2023, a SECADI voltou a estruturar o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de “unir e reconstruir”<sup>3</sup> o país, proposto pelo novo governo. Por consequência desse retorno, um novo PNLD EJA já está proposto para iniciar em 2026.

Todavia, nesse contexto, ainda surgem as seguintes indagações: Como os professores de língua portuguesa podem mediar suas aulas na Educação de Jovens e Adultos de modo a promover a cidadania? Quais ferramentas podem ser empregadas para abordar especificamente a oralidade nesse contexto?

Esta pesquisa-ação (Thiollent, 2011), portanto, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Juiz de Fora, teve como objetivo (i) analisar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes envolvidos nas atividades, com o intuito de avaliar se o material pedagógico atingiu sua finalidade; (ii) levantar as dimensões ensináveis do gênero oral de um *podcast* de entrevista para desenvolver um material pedagógico para a EJA com sequências didáticas de forma sistematizada e trabalhadas em progressão. Como objetivos pedagógicos, pretendeu-se incentivar mudanças comportamentais em relação ao exercício da cidadania, por parte dos alunos da EJA, visando atividades que abordem de maneira prática e reflexiva este tema, de modo a proporcionar a formação integral dos estudantes como cidadãos participativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

---

<sup>3</sup> Notícia no site oficial do governo em 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/mec-trabalha-no-enfrentamento-de-desigualdades-na-educacao>. Acesso em: 30 mar. 2025.



A opção por trabalhar com os gêneros orais parte do reconhecimento de que muitos educadores enfrentam desafios ao lidar com essa modalidade da língua de forma significativa. Por exemplo, raramente se observa a exploração de notícias e reportagens televisivas ou radiofônicas em ambiente escolar; geralmente esses gêneros são abordados apenas em sua modalidade escrita. Acredita-se que diversos fatores contribuem para essa relutância, incluindo a própria insegurança dos professores, a falta de recursos adequados, questões de disciplina em sala de aula (Miranda, 2005; Barbosa e Magalhães, 2023), entre outros. Portanto, é de suma importância propor o ensino dos gêneros orais, integrando-os como instrumentos essenciais para o pleno exercício da cidadania. Em outras palavras, compreender quando, como, com quem e onde se comunicar oralmente é uma habilidade fundamental para todos os cidadãos.

A partir de uma perspectiva sociointeracionista da língua, e defendendo que o homem se desenvolve na e, principalmente, pela linguagem (Bronckart, 2008), este estudo desenvolveu um projeto escolar que utiliza o *podcast* como ferramenta educativa. Este processo foi estruturado com base nos princípios da Sequência Didática (SD) (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004; Costa-Hübes, 2008), com o intuito de oferecer módulos que pretendem mediar a ampliação das capacidades de linguagens, em especial a mutissemiótica, de alunos do sexto ano da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Coronel Joaquim José de Souza. O objetivo final foi a abertura do canal público “Se liga, cidadão!”, a fim de compartilhar *podcasts* de entrevista que abordem temas sociais relevantes para a sociedade brasileira.

Para tanto, este texto de dissertação é composto, além desta introdução, por mais quatro capítulos: o segundo capítulo fornece o embasamento teórico que sustenta a pesquisa - o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Após delinear concepções sobre ensino, linguagem, gênero e oralidade - juntamente com uma breve revisão das pesquisas acadêmicas nesse domínio e sua representação em documentos oficiais – foram abordadas as características e a relevância do trabalho com gêneros orais no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. O terceiro capítulo explora as escolhas metodológicas deste estudo e está organizado em seções distintas. Apresentamos a metodologia que norteará este trabalho, a pesquisa-ação (Thiollent, 2011), um método de natureza social com potencial para promover mudanças reais, detalhando aspectos relacionados ao ambiente escolar e aos participantes da pesquisa. O quarto capítulo consiste na análise dos dados obtidos nas produções iniciais e finais. Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais, reiterando as conexões entre a base teórica adotada, os objetivos do estudo, as conclusões derivadas das análises e, a partir daí, possíveis perspectivas para futuras pesquisas.

## 2 APORTE TEÓRICO

*Menino já sabe falar; vai pra escola é pra aprender a ler e a escrever. É certo que o foco de atenção (Ainda hoje legítimo!) era então outro, qual seja, o silenciamento dos analfabetos, das camadas iletradas da sociedade. Na perspectiva em que está sendo colocado o domínio da oralidade, neste momento, passo, no entanto, a afirmar uma temeridade: Menino não sabe falar.*  
(Miranda, 2005, p. 165-166).

Miranda, no trecho de abertura deste capítulo, questiona o senso comum de que o objetivo central da escola é trabalhar com os eixos de leitura e de escrita, uma vez que os estudantes já “sabem falar” ao iniciarem sua vida escolar. No entanto, o domínio da capacidade de fala não significa o domínio de todos os aspectos que envolvem a oralidade. Da mesma forma que concluir o processo de alfabetização não torna os estudantes capazes de produzir todo gênero escrito, o domínio da fala não garante o bom desempenho em todos os gêneros orais, em especial naqueles de domínio público formal.

Dezenove anos se passaram da publicação do texto, porém, até os dias atuais, a epígrafe deste capítulo continua relevante para ilustrar o tratamento dado, em muitas escolas, ao ensino da oralidade. Desde a Educação Infantil, as crianças são incentivadas a explorar uma variedade de gêneros orais, como saraus, rodas de conversa, músicas e recontos de histórias. No entanto, o aprendizado gerado nesses eventos de letramento ocorre por meio da experiência, e não como um objeto de ensino planejado, trabalhado de forma sistematizada. A situação complica ainda mais ao adentrarem a fase de alfabetização, em que se inicia o aprendizado da língua por meio do código escrito. Nela, a oralidade é relegada a um papel quase insignificante, uma vez que o trabalho com gêneros escritos se dá em muito maior medida que o com os gêneros orais (Alvim, Magalhães, 2018; Storto, Brait, 2020). Acerca disso, Santos (2017) afirma que “[...] fica evidente a falta de uma sistematização do trabalho com a oralidade, nos conteúdos programáticos e diversos suportes pedagógicos, dificultando o trabalho desses docentes, no sentido de praticar, em sala de aula, uma educação para a oralidade” (Santos, 2017, p. 52).

A escassez de trabalho com os gêneros orais na escola representa uma barreira significativa para os alunos. Ao não desenvolverem habilidades de comunicação verbal, conforme apontado por Miranda (2005), o que evidencia uma falha na equação entre oralidade e escrita, muitas oportunidades escapam por entre os dedos. Como mencionado na introdução, tarefas simples como abrir uma conta bancária sem taxas, providenciar os documentos

necessários para uma viagem, votar de forma consciente ou até mesmo responder a perguntas em uma entrevista de emprego são negligenciadas, não intencionalmente, mas como resultado da falta de discussão desses aspectos em sala de aula. Isso é agravado pelo fato de que muitas famílias têm um histórico de baixa escolaridade entre os provedores. Portanto, para muitos brasileiros, a escola é de fato o único acesso a uma educação cidadã (Freire, 1996). Nesse sentido, é fundamental o trabalho com gêneros utilizados na participação da vida pública, em especial os orais. É o que defende esta dissertação, a qual pretende, além de discutir aspectos teóricos que fundamentam esse posicionamento, apresentar um caminho possível para o docente abordar de maneira significativa gêneros orais em sala.

Nas últimas décadas, estudos foram gradualmente apontando caminhos que evidenciavam cada vez mais a necessidade de incluir os gêneros de texto, tanto falados quanto escritos, nos círculos acadêmicos e nas salas de aula. As formas de manifestações textuais, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p.284), começam a ser vistas pela ótica do contexto social e tudo o que os envolve. Principalmente a partir da implantação dos PCN de língua portuguesa, esse olhar foi mais reforçado. De acordo com este documento oficial, a utilização da ideia de gêneros, (sejam discursivos ou textuais) em vez do conceito de tipo, é vista como mais eficaz para promover o ensino tanto da leitura quanto da produção de textos, tanto escritos quanto falados. Nas inúmeras situações de interação social fora da escola:

[...] a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral [...]. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (Brasil, 1997, p. 25).

Embora os textos tenham ganhado mais destaque nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se que o ensino da oralidade não seguiu o mesmo ritmo. Mesmo havendo discussões informais em sala, os gêneros orais geralmente não são ensinados de forma sistemática, conforme citado no início do capítulo, e, quando são abordados, muitas vezes são apenas uma forma de introduzir outros temas. Reconhecendo a importância de melhorar essa situação, pois os alunos precisam desenvolver não apenas habilidades escritas, mas também orais para se comunicarem em diferentes contextos, e entendendo que a linguagem é uma prática social, cultural e histórica, este estudo se baseia no ISD e em contribuições de autores alinhados a essa abordagem teórica.

Neste capítulo, portanto, serão apresentados os conceitos centrais de nosso principal aporte teórico - o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2006; 2008). Na primeira seção, serão relacionados os conceitos dessa vertente ao ensino de Língua Portuguesa; na segunda, serão abordadas as dimensões ensináveis do gênero oral, ou seja, quais aspectos da dos gêneros orais podem ser ensinados; na terceira, será abordada a forma como a oralidade é tratada em alguns documentos oficiais, bem como o espaço da EJA nesses documentos; e, por fim, serão discutidos alguns pontos relacionados à definição de *podcast* e as dimensões ensináveis do gênero *podcast* de entrevista.

## 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O aporte teórico principal desta dissertação é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A principal tese desta linha de pesquisa é a de que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, o que significa dizer que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e da interação social (Bronckart, 2006; 2008). Portanto, o ISD oferece um instrumental analítico para investigar como a linguagem influencia nossa percepção do mundo e nossa interação com os outros.

A base teórica dessa linha foi construída a partir das perspectivas bakhtiniana e vygotiskiana. Vygotsky, com o Interacionismo Social, defendia a teoria de que o desenvolvimento humano se dá através da interação. Como observam Dolz e Schneuwly, “para o ‘interacionismo social’, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 39).

Ao afirmar que a consciência de si e o desenvolvimento de funções cognitivas superiores estão intrinsecamente ligados à história de relações sociais do indivíduo e à sua interação com a linguagem, o interacionismo social destaca a natureza social e cultural do desenvolvimento humano. Isso implica que as experiências sociais, os contextos culturais e, inclusive, as interações linguísticas desempenham papéis fundamentais na formação da identidade, no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento. Teses estas que fundamentam o ISD.

Já Bakhtin (2003) trouxe o enunciado para o foco da pesquisa linguística e começou a explorar o conceito de gêneros do discurso. Sua teoria, alinhada com a abordagem interacionista

de Vygotsky, enfatiza a importância das interações sociais e dos diálogos, destacando que os discursos são sempre influenciados por respostas a outros discursos anteriores e são, por sua vez, uma resposta a discursos futuros.

Baseado nessa concepção, para o ISD, as atividades linguísticas ocorrem em situações comunicativas que estão conectadas às esferas de comunicação. Portanto, de acordo com as ideias de Bakhtin, os gêneros discursivos<sup>4</sup> espelham e também são influenciados pelo contexto de sua criação e pelos diferentes domínios discursivos.

Nos termos do ISD, os textos são elementos comunicativos e semióticos que estão situados em contextos específicos e são classificados em gêneros de texto. Vale ressaltar que, embora esse conceito tenha se originado da definição de gênero do discurso de Bakhtin, não é completamente idêntico a ele. Para esclarecer essa distinção, é relevante citar as observações de Rojo (2005):

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes se encontravam enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual (Rojo, 2005, p.185).

Gênero de texto, portanto, é definido como formas de organização discursivas que emergem da interação entre sujeitos em contextos sociais específicos. É uma unidade de análise que permite compreender como o texto é produzido, interpretado e utilizado em diferentes práticas sociais. Para Bronckart, os gêneros de texto não são apenas formas de expressão linguística, mas também mediadores entre os indivíduos e os contextos em que estão inseridos, refletindo as normas e valores compartilhados pela comunidade (Bronckart, 2006).

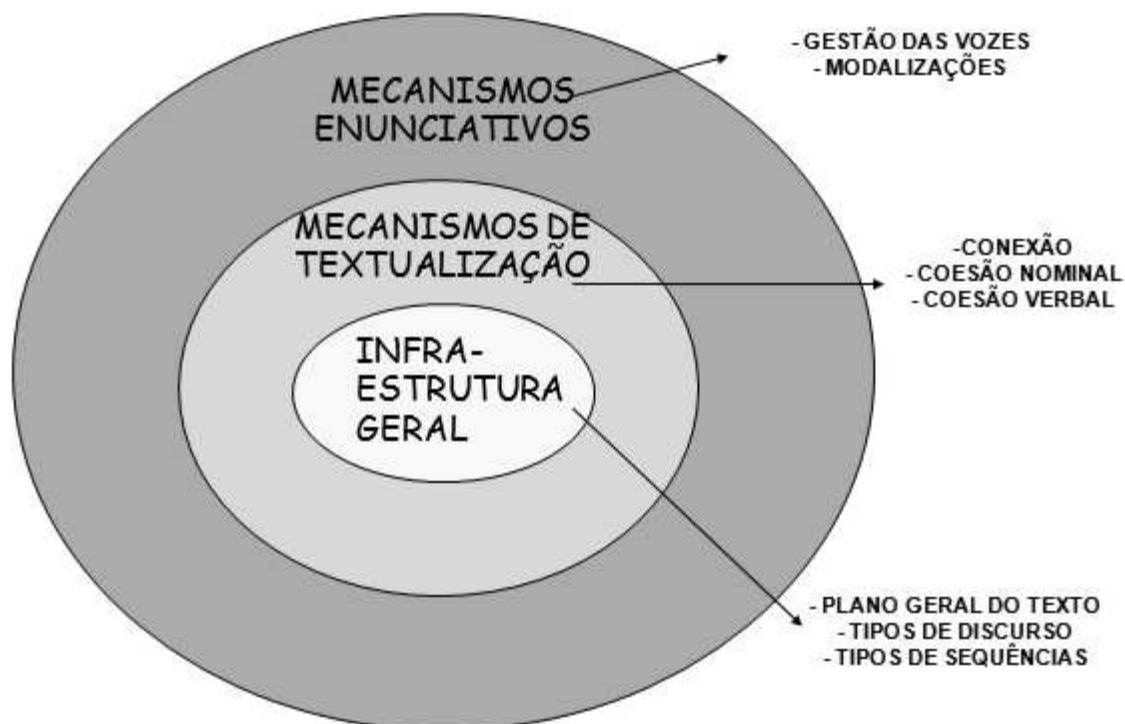
Assim, quando as aulas são planejadas de modo que os estudantes participem de forma crítica em situações reais, eles constroem o conhecimento acerca dos aspectos estáveis do gênero textual em questão, entendendo como se estrutura o folhado textual característico de um gênero (Bronckart, 2007) e, assim, é capaz de produzir seus próprios textos de maneira coesa e organizada.

O folhado textual é organizado em três estratos, conforme vê-se na figura a seguir:

---

<sup>4</sup> Optamos pelo uso do termo “gêneros discursivos”, no lugar de “gêneros de texto”, a fim de que fique mais fiel aos conceitos que Bakhtin traz para essa perspectiva.

Figura 1 - A organização dos estratos do folhado textual



Fonte: Nascimento (2012 apud Barreto; Corrêa, 2021, p. 9).

Esse conceito se trata de uma metáfora para descrever a estrutura organizacional de um texto. A ideia por trás do conceito é que um texto não é uma simples sequência linear de palavras, mas sim um arranjo complexo e estruturado de diferentes camadas ou folhas de significado que se sobrepõem e interagem para construir seu sentido global. A *infraestrutura geral* consiste na camada superficial do texto, em que ocorrem as escolhas linguísticas específicas, como vocabulário, sintaxe, e organização do texto. É onde as características formais dele são observadas, incluindo o uso de gêneros de texto específicos e convenções linguísticas. A camada dos *mecanismos de textualização*, como o próprio nome diz, representa os aspectos semânticos e pragmáticos. Inclui a interpretação do significado das palavras e frases no contexto do texto, bem como a análise das intenções comunicativas do autor e as inferências feitas pelo leitor. Por fim, os *mecanismos enunciativos* estão relacionados às condições sociais e situacionais em que o texto é produzido e interpretado. Envolve considerações sobre o contexto cultural, histórico e institucional que influenciam a produção e recepção do texto, bem como os papéis e as relações entre os participantes do discurso.

O folhado textual, portanto, estrutura os textos, os quais, por sua vez, são materializados em gêneros de texto. Nesse sentido, estes são considerados megainstrumentos (Dolz e

Schnewly, 2004), pois servem tanto como formas de comunicação, quanto como objeto de ensino e de aprendizagem, visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Conforme apontam Magalhães e Carvalho:

Fundamentando-se em uma concepção interacionista de linguagem, consideram-se os gêneros como objetos de ensino, que carregam significações sociais e orientam a ação de linguagem. Na escola, para que seja possível ampliar as capacidades de linguagem dos alunos, os gêneros trazem a possibilidade de aprendizagem por meio de situações discursivas reais (Magalhães; Carvalho, 2018, p.111).

Desse modo, cabe ao docente elaborar materiais que partam de situações comunicativas reais, selecionar o gênero de texto foco da atividade, levantar quais são as dimensões ensináveis deste gênero e pensá-las de forma sistematizada e em progressão. Cabe ressaltar, como apontam as pesquisadoras, que o objetivo final em uma aula de Língua Portuguesa é ampliar as capacidades de linguagem dos alunos. De acordo com Cristóvão (2009, p.319), as capacidades de linguagem são um “[...] conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem”.

Dolz e Schneuwly (2004) definiram, especificamente, as capacidades de linguagem, subdividindo-as em três tipos: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. A capacidade de ação refere-se à competência do indivíduo em adaptar sua linguagem conforme o contexto e o assunto; a capacidade discursiva é a habilidade do sujeito de escolher modelos de discurso apropriados para uma determinada situação; enquanto a capacidade linguístico-discursiva diz respeito ao conhecimento das operações psicolinguísticas necessárias para produzir um discurso específico. A capacidade de linguagem linguístico-discursiva está associada à estrutura formal do texto e é elucidada por meio de outros dois elementos presentes no contexto textual, que são os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Enquanto estes últimos se referem ao planejamento das vozes que compõem o texto e às modalizações realizadas, aqueles estão relacionados às unidades linguísticas que estabelecem as relações sintático-semânticas entre frases, orações, períodos e parágrafos.

Essas três capacidades de linguagem estão associadas às três dimensões que compõem a estrutura de um texto: a estrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos

enunciativos, formando o que o ISD denomina "Folhado Textual", como ilustrado no início desta seção.

Posteriormente, Dolz, em 2015, durante a apresentação de um seminário, enfatizou a importância de considerarmos os aspectos multimodais presentes nos textos e propôs a quinta capacidade, a multissemiótica (CMS). Para o estudioso, essa capacidade refere-se à habilidade de utilizar diferentes formas de linguagem, como verbal, visual, gestual, entre outras, para comunicar significados e construir sentidos de maneira integrada e complementar. No contexto específico desta pesquisa-ação, essa capacidade será fundamental, tendo em vista os diversos elementos não-linguísticos que envolvem a produção de um *podcast*.

Cristóvão e Stutz (2011), por sua vez, sugeriram outra capacidade denominada capacidade de significação, relacionada ao sentido construído de acordo com contexto social e histórico em que um texto é criado. Segundo elas, as operações de linguagem relacionadas a esta capacidade de linguagem

Possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 22).

Por fim, cabe destacar que, de acordo com as autoras, as capacidades se moldam e se articulam uma a outra, incentivando os alunos a se tornarem sujeitos ativos na sociedade. Ademais, afirmam que as capacidades de significação e de ação estão vinculadas à análise pré-textual enquanto as capacidades discursivas e linguístico-discursivas se detêm às análises textuais.

O quadro proposto pelas autoras a seguir exemplifica os conceitos sobre as cinco capacidades:



Figura 2 - Quadro de capacidades de linguagem

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CS (Capacidades de Significação)	<p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos;</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.</p>
CS (Capacidades de Ação)	<p>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</p> <p>(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>(3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</p>
CD (Capacidades Discursivas)	<p>(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i>, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.;</p> <p>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</p> <p>(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;</p> <p>(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p>
CLD (Capacidades Linguístico-Discursivas)	<p>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;</p> <p>(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);</p> <p>(3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);</p> <p>(4CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);</p> <p>(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;</p> <p>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</p> <p>(7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;</p> <p>(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;</p> <p>(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;</p> <p>(10CLD) Identificar a relação entre os anunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;</p> <p>(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor;</p> <p>(12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).</p>
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz(2015) e categorias por Cristóvão e Lenharo (no prelo)	<p>(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero;</p> <p>(2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;</p> <p>(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;</p> <p>(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca;</p> <p>(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.</p>

em

Diante desse contexto, torna-se claro que as capacidades de linguagem incluem tanto a comunicação escrita quanto a oral. Dentro da abordagem sociointeracionista, é de suma importância reconhecer o ensino da expressão oral como um domínio autônomo de estudo, uma vez que isso é essencial para capacitar os indivíduos a utilizar a linguagem de forma competente em várias situações sociais. Nos termos de Dolz e Schneuwly (2004, p.82):

A oralidade autônoma implica o domínio de formas linguísticas e discursivas específicas, próprias de situações de comunicação em que o sujeito precisa organizar sua fala de maneira planejada e eficaz, como em exposições, debates, entrevistas ou apresentações.

Mas quais aspectos ensinar? Este é o tema da seção seguinte.

## 2.2 DIMENSÕES ENSINÁVEIS DOS GÊNEROS ORAIS

Para efetivamente sistematizar o ensino de gêneros orais, é essencial deliberar sobre o conteúdo específico que será abordado dentro desse gênero. Isso implica em uma delimitação dos elementos que serão ensinados, levando em consideração não apenas a diversidade de gêneros orais existentes, mas também os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos. Magalhães e Callian ressaltam, acerca dessa ideia, que:

Apesar de serem dotados de certa regularidade em determinadas situações públicas, muitos gêneros orais são considerados de difícil construção (Leal; Brandão; Lima, 2012). Para superar essa dificuldade, as práticas de oralidade devem tomar como central os gêneros de forma sistemática, permanente e gradual, envolvendo propostas de produção reais atreladas à reflexão sobre a linguagem, de maneira que os alunos desenvolvam um comportamento consciente sobre os usos linguísticos (Magalhães e Callian, 2021, p. 5).

Essa sistematização, em uma perspectiva bakhtiniana, nos termos de Dolz e Schneuwly, se organiza em três dimensões essenciais: a) os conteúdos que podem ser expressos através dele; b) a organização comunicativa característica dos textos que fazem parte desse gênero; c) as características específicas das unidades linguísticas, que abrangem os atributos da posição do enunciador, conjuntos específicos de sequências textuais e tipos de discurso que compõem sua estrutura (Dolz e Schneuwly, 2004, p.143).

Nesse sentido, a primeira dimensão pode ser exemplificada, no contexto deste estudo, pela relevância do tema da cidadania no ambiente escolar (assunto). A pesquisadora, responsável por este projeto, desenvolveu atividades no caderno pedagógico que buscaram

reforçar, informar e discutir alguns aspectos desse tema, o qual se mostrou essencial para o público-alvo específico. Através dessas atividades, buscou-se, ao definir esta dimensão ensinável de um gênero, não apenas fortalecer o entendimento dos alunos sobre a cidadania, mas também fomentar discussões e reflexões que promovessem uma maior consciência cívica e participativa dentro da comunidade escolar.

A segunda dimensão ensinável em um gênero oral se concentra na estrutura comunicativa, que abrange diversos aspectos da organização interna de um gênero gravado em *podcast*, por exemplo. Isso engloba desde a preparação e execução da gravação até a disposição dos tópicos a serem abordados e a distribuição das falas entre os participantes. Dessa forma, ao explorar essa dimensão, os estudantes não apenas aprimoram suas habilidades de expressão oral, mas também desenvolvem capacidades relacionadas à organização e comunicação efetiva em contextos de produção de texto oral.

A dimensão ensinável do gênero oral que se refere às configurações específicas das unidades linguísticas aborda aspectos relacionados à linguagem utilizada em textos orais, incluindo elementos como sequências textuais e características linguísticas particulares do gênero em questão. Nesse contexto, os alunos são incentivados a observar e identificar como a linguagem é utilizada de forma específica em cada gênero oral, considerando aspectos como vocabulário, estilo, estrutura gramatical, e outros elementos linguísticos relevantes.

Considerando essas particularidades (que podem ser observadas empiricamente, definidas, etc.), o gênero se encaixa naturalmente em atividades de sala de aula, o que possibilita a proposição de atividades específicas e coerentes para os alunos (Dolz e Schneuwly, 2004). Assim os gêneros de texto se definem como uma unidade de trabalho que articula os textos em um todo coerente.

Após esse processo, transforma-se o texto/objeto para o aluno, construindo o modelo didático de gênero (MDG) (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Nesse sentido, o modelo didático de gênero fornece um guia para os professores planejarem e conduzirem “atividades, por meio das quais, em um processo de coconstrução do conhecimento, o/a aluno/a pode se apropriar de um gênero” (Magalhães et al., 2022, p.386).

É importante ressaltar, no âmbito desta pesquisa, que o trabalho com a capacidade de linguagem multissemiótica engloba as atividades com os elementos não linguísticos dentro da sequência didática, como tom de voz, entonação, ritmo, pausas, hesitações, dentre outros; e ainda é um desafio enfrentado pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Pontualmente, as causas desse entrave, conforme Magalhães e Callian assinalam, se devem à dificuldade em “didatizar esses aspectos em atividades em que docentes elaborem materiais didáticos, pois tais

elementos não costumam ser enfatizados, o que demanda formação docente específica para o trato do oral” (Magalhães e Callian, 2021, p.6).

De fato, ainda “existem poucos instrumentos que ajudem o professor a pensar o que é o oral em toda sua amplitude, como ele pode ser ensinado e avaliado” (Melo e Cavalcante, 2006, p.75), e, por esse motivo, faz-se necessário delimitar, além das dimensões ensináveis do gênero, as habilidades possíveis de serem trabalhadas, pensando nas intenções comunicativas, nos efeitos de discurso que tais elementos trazem à tona.

Para ilustrar essa discussão, os quadros a seguir trazem aspectos que podem ser levantados a fim de trabalhar o desenvolvimento das capacidades multissemióticas:

Quadro 1 - Aspectos extralinguísticos

a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa; conhecimento entre os participantes;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e) Grau de cooperação/organização dos turnos	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido a distância;
f) Grau de espontaneidade/fixação temática	comunicação preparada previamente ou não;
g) Reconhecimento do contexto cultural	adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados;
h) Estratégias de polidez	atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...).

Fonte: A autora, citando os quadros de Cavalcante e Melo (2007, p. 97-98) e Araújo e Suassuna (2020, p.105)

Quadro 2 - Aspectos linguístico-discursivos

Aspecto textual	Descrição.
Marcadores conversacionais	Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação.
Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes.
Paráfrases	Reformulação de algo que veio antes.
Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado.
Hesitações	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante.
Digressões	Suspensão temporária de um tópico retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas	Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas, entre outros.
Uso de modalizadores	Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto.
Fixação temática	Tema fixado (ou não) com antecedência.

Fonte: Araújo e Suassuna (2020, p.106)

Quadro 3 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Aspectos paralingüísticos/acústicos	Qualidade da voz Intensidade Altura Elocução Pausas Interrupções (Risos/suspiros/choro/irritação) Entoação Dicção
Aspectos cinésicos	Postura Gestos Expressão facial Olhares Movimentação dos interlocutores

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 97-98)

Tornar esses elementos conscientes e reconhecer que indicam intenções discursivas ao elaborar um gênero oral é fundamental na elaboração de atividades de oralidade. No entanto, pouco se vê materiais com este objetivo, visto que o texto oral geralmente, como já discutido, é utilizado

para se chegar à escrita, em um processo de dicotomia oral x escrita. É para tentar diminuir esta lacuna que esta pesquisa se insere.

No âmbito desta dissertação, o enfoque é levantar, principalmente, as dimensões ensináveis relativas ao desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica, em produções de *podcasts* de entrevista, visto que raramente aspectos paralinguísticos, cinésicos e extralinguísticos são o centro da discussão, assunto que será objeto de discussão na próxima seção.

### 2.3 *PODCAST* – MÍDIA OU GÊNERO?

Quando se fala em utilizar a mídia *podcast*, na maioria das vezes, ouvimos “você já escutou esse *podcast*?” ou então “vou ouvir meu *podcast*”. O termo tem sido utilizado de forma genérica para se referir a várias versões distintas de *podcasts* – seja em áudio ou em vídeo, de entrevista, de tutorial, de casos policiais, de reportagem científica. Muito provavelmente isso ocorre devido à sua popularização e estrutura de certa forma comum: ouve-se por episódios, há uma descrição escrita sobre o teor deles quando o ouvinte abre a tela no celular, seus registros são sempre orais, seu veículo é a internet, etc. No entanto, não há como definir um objetivo comunicativo em comum para todos os formatos de *podcast* possíveis, visto que ele se apresenta como um “[...] catalizador de gêneros verbais, sendo muito facetados” (Mattos, 2019, p.245).

Nesse sentido, Bonini (2011) corrobora que:

Em oposição ao gênero, que é uma unidade da interação languageira, a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula. Mas não se trata de um elemento inócuo em relação ao gênero, uma vez que é a mídia que determina as coordenadas de cada gênero que nela circula (Bonini, 2011, p. 688).

De acordo com Bakhtin (1997), das diversas variedades das esferas da atividade humana originam-se vários gêneros do discurso, definidos como formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio historicamente. Ao ponderarmos a características dos gêneros de poderem apresentar certas variações, visto serem formas “relativamente” estáveis, pode-se sugerir que *podcast* define-se como um gênero. No entanto, mesmo considerando também as influências contextuais da mídia sobre o gênero (Bonini, 2011), há concordância com Mattos (2019) ao pontuar que a não definição de um objetivo comunicativo em comum entre todos os formatos possíveis de programas de *podcasts*, o que implica profundas mudanças em sua microestrutura, inviabiliza classificá-lo, por si só, como um gênero de texto.

Nesse sentido, os conteúdos de cada gravação podem variar amplamente, incluindo entrevistas, tutoriais, notícias, exposições sobre temas diversos e divulgação científica. E esses conteúdos mudam sobremaneira aspectos estruturais e linguísticos do programa de *podcast*, o que justifica dizer que o que se configura como gênero de texto, de fato, é o teor de cada mídia gravada dentro de um programa de *podcast*<sup>5</sup>. Nesse sentido, a nomeação de *podcast* como gênero de texto se dá a partir da sua especificação, isto é, *podcast* de entrevista, *podcast* de divulgação científica, *podcast* de caso de assombração etc.

Sendo assim, o termo genérico *podcast* não se caracteriza como um gênero de texto, mas sim como uma mídia digital (a própria plataforma, em alguns casos) que disponibiliza episódios de áudio ou vídeo, os quais são distribuídos pela internet para *download* ou *streaming*. No contexto do projeto de pesquisa em análise, o foco recai sobre os *podcasts* em formato de áudio. É relevante observar que alguns programas podem adotar ambos os formatos, como é o caso do "Flow Podcast", conduzido por Igor 3K<sup>6</sup>.

O *podcast* popularizou-se e hoje a maioria da população o acessa, seja pelos mais variados objetivos. Inclusive, produção de roteiro de *podcast* tornou-se uma habilidade prevista para o trabalho com Língua Portuguesa na BNCC, conforme a habilidade EF69LP37 descreve. Além disso, a habilidade EF69LP10 também consiste em:

Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (BNCC, 2018, p. 143).

Mas como tornar o *podcast* objeto de ensino? É o que se discute na subseção a seguir.

### 2.3.1 o gênero textual *podcast* de entrevista e suas dimensões ensináveis

O *podcast*, como um recurso digital que boa parte da população pode ter em mãos, pode ser transformado em uma ferramenta educacional para dar suporte ao ensino de gêneros de texto orais.

<sup>5</sup> Definição traçada por Regina Cássia, em uma atividade de Língua Portuguesa específica para 7º ano da EJA, no site da Prefeitura Municipal de Goiânia. Disponível em:

<<https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/lingua-portuguesa-o-podcast-e-sua-natureza-discursiva/>>.

Acesso em 02 mai 2024.

<sup>6</sup> Link para o canal:

<https://www.youtube.com/watch?v=WFihkL-ZwFo&list=PLWieWKZeFoVRmUNn9KA2dVpQswo19QkwQ>

No contexto desta dissertação, o *podcast* de entrevista tornou-se um megainstrumento na sala de aula para que os alunos pudessem ter a oportunidade de aprender aspectos cruciais relacionados à oralidade. Nos termos de Rubio (2023), a escolha de um gênero de texto, em determinado contexto, é feita pelos interlocutores com base nos efeitos desejados ou implicitamente envolvidos na comunicação. Cada gênero de texto destaca, desse modo, uma convenção comunicativa que considera as características e expectativas de uma dada situação discursiva.

Quando Dolz e Schneuwly (2004, p.74) afirmam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam”, eles naturalmente apontam que os gêneros de texto fornecem estruturação para a produção de texto em contextos específicos. Nesse sentido, Rubio (2023) afirma que:

Ao considerá-lo não apenas como um instrumento, mas como a integração de um amplo conjunto de instrumentos em uma totalidade única, sugere-se que os gêneros textuais não são entidades isoladas, mas sistemas multifacetados que incorporam diversas ferramentas e elementos linguísticos. Essa visão expandida ressalta a diversidade e a adaptabilidade dos gêneros como instrumentos de comunicação, incorporando uma ampla gama de recursos, estilos e formas, tanto na oralidade quanto na escrita (Rubio, 2023, p. 67).

Durante as leituras para construção do aporte teórico e levantamento das dimensões ensináveis do gênero *podcast* de entrevista, não foi encontrada uma modelização específica. Portanto, em consonância com os objetivos desta dissertação, algumas dimensões ensináveis específicas para este gênero oral serão levantadas a partir da revisão bibliográfica de alguns autores que trabalham MDG de entrevista e MDG de *podcast*.

Segundo Vieira e Magalhães (2021), a entrevista é um gênero de texto com potencial para uma integração na aprendizagem da escrita e da fala e, por isso, poderia ser mais explorada nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de ser considerada como uma “constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) (Hoffnagel, 2003, p. 180, apud, Vieira e Magalhães, 2021, p. 6253)”, a entrevista mantém uma estrutura básica composicional. Há um entrevistado (que possui determinado conhecimento a ser compartilhado naquela interação); os objetivos, que variam de acordo com o contexto; o entrevistador, condutor da conversa, etc. Nesta dissertação, o entrevistado é um especialista, conhecedor de determinado assunto relacionado ao exercício da cidadania, e o entrevistador, a aluna.



Dessa forma, o entrevistador pode ser definido como:

[...] um mediador entre o entrevistado e os ouvintes; o mediador está em busca de transmissão de informação para uma população, com restrições mais definidas. Neste caso, ele não se comporta como um jornalista que satisfaz suas curiosidades, mas transmite um saber ao público (Vieira e Magalhães, 2021, p. 6254).

Assim, estipulam-se os papéis de cada um dos interlocutores envolvidos na ação languageira. Ainda nesse contexto, Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021) esquematizam um modelo didático de gênero para entrevista e outro para *podcast*, baseados nos conceitos de capacidades de linguagem. Vale ressaltar que os autores consideram o *podcast* como um gênero de texto. Mas, para efeito desta pesquisa, ainda se considera como mídia digital que dá suporte a outros gêneros (Bonini, 2011; Mattos, 2019), originando, assim, diversos tipos de *podcasts*: de entrevista, de notícia, de reportagem, etc. A seguir, os quadros 4 e 5 ilustram MDG's construídos para o gênero entrevista e *podcast*, respectivamente:

Quadro 4 - Modelo didático do gênero entrevista

Capacidades de ação	
Contexto de produção e de recepção	<b>Mundo físico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lugar de produção:</b> onde o gênero é produzido (escola, casa, estúdio de televisão, rádio etc.);</li> <li>- <b>Emissor do texto:</b> quem faz a entrevista;</li> <li>- <b>Receptor:</b> quem é entrevistado.</li> </ul>
	<b>Mundo sociossubjetivo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Posição social do emissor:</b> entrevistador (provocador da fala do entrevistado);</li> <li>- <b>Posição social do receptor:</b> entrevistado (alguém que deve responder aos questionamentos do entrevistador, enveredando por um determinado caminho: o entrevistado "veste" determinada "máscara" social dependendo do estilo e dos objetivos do suporte (programa televisivo, jornal, revista, portal da internet etc.));</li> <li>- <b>Lugar social:</b> esfera jornalística, literária, midiática;</li> <li>- <b>Objetivo da interação:</b> entreter, informar, esclarecer assuntos, formar opinião etc.</li> </ul>
Conteúdo temático	Assuntos de interesse social, cultural e político geralmente relacionados à vida pessoal, profissional ou acadêmica do entrevistado.
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	Pode ser estruturado a partir do relato de acontecimentos sociais, políticos, culturais e vividos; de uma exposição de fatos e ideias, que pode se fundamentar, por exemplo, na sequência argumentativa (defesa de uma tese). Em qualquer caso, a sequência dialogal (perguntas e respostas) é que estrutura o gênero. As respostas aparecem sempre em primeira pessoa, mantendo um diálogo muito próximo com o interlocutor. As perguntas são sempre direcionadas ao outro - "tu/você".
Tipos de discurso	Interativo.
Sequências textuais	Dialogal.
Capacidades linguístico-discursiva	
Mecanismos de textualização	
Conexão	Os conectivos são de diversas ordens. No caso das entrevistas orais, há a mobilização de marcadores interacionais da conversação (né, entendeu? etc.).
Coesão nominal	As retomadas são feitas, geralmente, por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais.
Coesão Verbal	Tempo verbal de referência da pergunta é sempre o presente. No caso da resposta, vai depender do tipo de discurso utilizado.
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Pluralidade de vozes (entrevistador, entrevistado, sociais, cultural etc.).
Modalizações	Apreciativa, lógica, pragmática e deontica.
Fonte(s): Adaptado de BARROS, E, M, D; FELIX, S. 2012. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.I	

Fonte: Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021)

Quadro 5 - Modelo didático do gênero *podcast*

Capacidades de ação	
Contexto de produção e de recepção	<b>Mundo físico*</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lugar físico de produção:</b> laboratório de multimídia (ou sala de aula equipada com microcomputadores, tablet ou celular), quando adaptada ao ensino</li> <li>- <b>Momento de produção:</b> ato da produção</li> <li>- <b>Emissor:</b> nome do produtor do texto</li> <li>- <b>Receptor:</b> colegas de turma e, eventualmente, outros estudantes da unidade escolar.</li> </ul>
	<b>Mundo sociossubjetivo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Posição social do emissor:</b> <i>podcaster</i> (aluno criador, produtor, locutor);</li> <li>- <b>Posição social do receptor:</b> ouvinte de <i>podcast</i>;</li> <li>- <b>Lugar social:</b> na internet (<i>streaming</i> de músicas, sites de notícias, programas de rádio online etc.);</li> <li>- <b>Objetivo da interação:</b> divulgar fatos da atualidade, assuntos culturais, políticos, sociais, econômicos e outros.</li> </ul>
Conteúdo temático	Relacionado a fatos culturais, políticos, sociais e econômicos da atualidade e atemporais.
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vinheta de abertura;</li> <li>- Apresentação do <i>podcast</i> e do locutor;</li> <li>- Apresentação do tema e dos participantes;</li> <li>- Avaliação sobre o tema;</li> <li>- Encerramento.</li> </ul>
Tipos de discurso	Interativo.
Sequências textuais	Explicativa predominantemente; descritiva; podendo haver presença da dialogal, com alternância de turnos de fala.
Capacidades linguístico-discursiva	
Mecanismos de textualização	
Conexão	Organizadores de ordem lógica (porque, entretanto, etc.) e organizadores espaço-temporal.
Coesão nominal	Predomínio de anáforas pronominais em relação às nominais; apagamentos; predomínio das anáforas pronominais de primeira, segunda e terceira pessoas, normalmente, com valor dêitico, com valor anafórico recorrencial do <i>eu</i> , <i>você</i> , <i>nós</i> , <i>a gente</i> .
Coesão verbal	Predomínio dos verbos no tempo presente e pretéritos perfeito e imperfeito.
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Voz do <i>podcaster</i> ; voz do autor empírico; vozes sociais e vozes institucionais.
Modalizações	Lógica, deôntica, apreciativa e pragmática.
Fonte(s): MANZONI, R. M.; DE LUCCI, A. G. no prelo. *As informações contidas no mundo físico do contexto de produção foram organizadas pelas autoras, adaptadas às referências supracitadas e às caracterizações do mundo sociossubjetivo deste gênero.	

Fonte: Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021).

Os autores ilustram que há uma estrutura padrão tanto no gênero de texto entrevista, como também no *podcast*. A partir desses dados, foram levantadas algumas dimensões ensináveis para o gênero *podcast* de entrevista, mais direcionadas ao objetivo deste trabalho conforme mencionado anteriormente, a fim de se trabalhar operações languageiras relacionadas à capacidade de linguagem multissemiótica, em um material pedagógico voltado para o público da EJA. As especificidades relacionadas à mídia/gênero *podcast* e entrevista foram ampliadas a partir desses estudos, incluindo as especificidades desta última capacidade, a fim de se construir esse levantamento.

Ao convergir esses conceitos àqueles relacionados às capacidades de linguagem, foi possível a construção do quadro a seguir com as dimensões ensináveis do gênero *podcast* de entrevista:

Quadro 6 - Dimensões ensináveis para o gênero *podcast* de entrevista

<b>CAPACIDADE DE AÇÃO</b>	<b>Conteúdo temático</b>	Assuntos de interesse social, cultural, político, normalmente associados à vida/experiência do entrevistado	---	---	---	---
	<b>Contexto de produção e de recepção</b>	Escolha do meio de circulação: Spotify, Amazon Music, Deezer	Definição do entrevistador e do entrevistado	Escolha do tipo de aparelho a ser utilizado para gravação	Escolha do lugar para gravação	Definição do objetivo da interação
<b>CAPACIDADE DISCURSIVA</b>	<b>Tipos de discurso</b>	Interativo	---	---	---	---
	<b>Sequências textuais</b>	Dialogais, podendo ser às vezes explicativa, descritiva ou argumentativa, dependendo do assunto	---	---	---	---
	<b>Plano geral do texto</b>	Vinheta de abertura	Apresentação do <i>podcast</i>	Apresentação do tema a ser discutido	Roteiro escrito: Saudação inicial/ Perguntas/ Saudação final	---

<b>CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA</b>	<b>Conexão</b>	Conectivos de diversas ordens, uso de marcadores interacionais como “né, entendeu?”	---	---	---	---
	<b>Construções sintáticas, modalizações e estilo</b>	Uso de modalizadores como “talvez”, “normalmente”, “certamente”, quando o assunto é relacionado à uma ideia de senso comum	Períodos mais longos, devido à necessidade de o entrevistado fazer contextualizações	Linguagem formal, porém clara, sem rebuscamento, com esclarecimento de expressões técnicas que não são de domínio público, pois o podcast precisa estar inteligível a todo tipo de público	Expressões de polidez na abertura e fechamento da entrevista, como “Boa noite a todos”, “Agradeço imensamente a participação”	
<b>CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA</b>	<b>Aspectos paralinguísticos</b>	Assegurar que o tom de voz esteja adequado na gravação (fazer uma verificação prévia)	O entrevistador deve respeitar as entonações, mantendo a espontaneidade, mesmo na oralização do texto escrito (perguntas)	Dicção clara, sem acelerar muito a fala, para que, na gravação, todos possam compreender bem o que está sendo dito.	Pausas intencionais (quando necessário, dependendo do contexto), interrupções apenas se sinalizadas e se for conveniente durante a conversa	--
	<b>Aspectos extralinguísticos</b>	Espontaneidade, fluidez na conversa, porém sem perder a estrutura da entrevista (perguntas e respostas)	Estratégias de polidez: apresentar o entrevistado, falar sobre sua experiência no assunto a ser falado, fazer agradecimentos ao final.	Grau de participação emocional mediano, a fim de não ocorrerem fugas ao tema, ou assuntos demasiadamente pessoais.	Domínio do tema (preparo prévio de um roteiro)	--

Fonte: organizado pela autora (2025), baseado em Manzoni, Afonso e Rodrigues (2011)

Nesse sentido, algumas dimensões ensináveis levantadas no quadro anterior, como as propostas para o conteúdo temático, podem variar dependendo da situação comunicativa. As dimensões ensináveis de um gênero de texto não são (nem devem) ser estáticas, visto que a concepção de linguagem, tomada nesta dissertação, postula que os indivíduos **agem** pela linguagem. Portanto, cada ação, em determinado contexto, trará demandas diferentes.

Para todo o processo delineado nesta seção, é fundamental considerar, também, as perspectivas e orientações dos documentos oficiais que guiam a prática educacional. Portanto, na próxima seção, serão abordados alguns aspectos sobre como o oral é abordado nesses documentos, bem como o lugar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa dentro desse contexto.

## 2.4 ORALIDADE E POLÍTICAS CURRICULARES: PRESENÇA SIMBÓLICA OU COMPROMISSO REAL?

Dado que a comunicação oral é uma parte essencial da vida de todos os indivíduos, não é possível relegá-la a segundo plano. A oralidade desempenha um papel fundamental em nossas interações diárias, tanto pessoais quanto profissionais, e é através dela que expressamos nossas ideias, compartilhamos experiências e construímos relacionamentos. Nesse sentido, é crucial reconhecer a importância da oralidade e garantir que ela seja valorizada e integrada de maneira significativa nas práticas educacionais, capacitando assim os alunos a se comunicarem eficazmente em todas as esferas da vida, especialmente as públicas formais. Considerando esse aspecto, serão discutidos alguns pontos sobre o tratamento dado à oralidade nos PCN e na BNCC.

Os PCN são o primeiro documento oficial a enfatizar a necessidade de incluir práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da oralidade. Isso inclui a realização de atividades que estimulem a expressão oral dos alunos, partindo de gêneros de texto como debates, apresentações orais, seminários. Além disso, os PCN ressaltam que:

[...] dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos (Brasil, 1998, p.41).

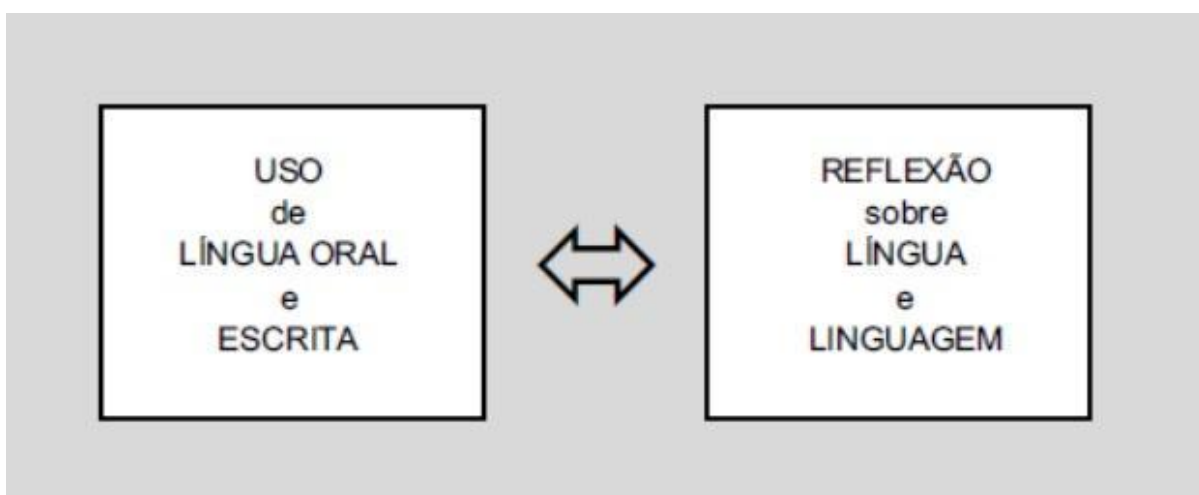
Com isso, ao abordar a oralidade de forma abrangente, os PCN buscam garantir uma formação linguística mais completa e eficaz para os estudantes brasileiros. No entanto, embora ofereçam diretrizes para orientar a ação geral, o que é positivo para os professores, as orientações

educacionais só serão vantajosas se os docentes as encararem como recursos de ensino flexíveis, passíveis de ajustes para se adequarem às diversas realidades sociais. Isso ocorre porque a escola reflete e é influenciada pela sociedade em que está inserida, conforme destacado por Marcuschi (1999):

Trata-se, no mínimo, da possibilidade de definir linhas gerais de ação. Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional (Marcuschi, 1999, p. 114-115).

O documento mencionado, conforme indicado na figura a seguir, estrutura os conteúdos de Língua Portuguesa em dois principais eixos: a utilização da língua falada e escrita, e a análise da língua e da linguagem. Desta maneira, trata o texto como unidade fundamental de ensino, concentra-se na produção de discursos contextualizados, reforça a relevância da reflexão linguística e da exploração das variedades linguísticas, além de examinar os aspectos sociais e históricos que moldam os discursos.

Figura 3 - Eixos de Língua Portuguesa nos PCN



Fonte: Brasil (1998, p.34).

É importante ressaltar que esse documento oficial contempla como negativa “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão” (Brasil, 1998, p. 18). Outro ponto favorável é a visão não-dicotômica que o documento traz sobre a relação entre oralidade e escrita. Nos termos de Marcuschi, “ressalta-se a posição enfática e explícita defendida corretamente



nos PCN de que a língua falada e a língua escrita não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares” (Marcuschi, 1999, p. 119).

Embora o conjunto de diretrizes represente um avanço significativo no ensino da oralidade, é fundamental notar algumas deficiências e desafios que complicam a aplicação da teoria na prática. Em primeiro lugar, as sugestões de gêneros orais apresentados no documento, tanto para atividades de produção quanto de escuta e leitura, são bastante limitadas. Além disso, as instruções relacionadas ao trabalho com a oralidade, se comparadas às da escrita, são consideravelmente escassas e superficiais. A figura a seguir, retirado do documento em questão, ilustra exatamente esse ponto:

Figura 4 - Produção de textos escritos (continua)

- **redação de textos considerando suas condições de produção:**
  - \* finalidade;
  - \* especificidade do gênero;
  - \* lugares preferenciais de circulação;
  - \* interlocutor eleito;
- **utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:**
  - \* estabelecimento de tema;
  - \* levantamento de idéias e dados;
  - \* planejamento;
  - \* rascunho;
  - \* revisão (com intervenção do professor);
  - \* versão final;
- **utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:**
  - \* de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;

Figura 4 – Produção de textos escritos (continuação)

- \* de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
- \* de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
- \* de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
- \* de avaliação da orientação e força dos argumentos;
- \* de propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;
- utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:
  - \* título e subtítulo;
  - \* paragrafação;
  - \* periodização;
  - \* pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências);
  - \* outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);
- utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador):
  - \* fonte (tipo de letra, estilo – negrito, itálico –, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor);
  - \* divisão em colunas;
  - \* caixa de texto;
  - \* marcadores de enumeração;
- utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Fonte: Brasil (1998, p. 58-59)

Figura 5 - Produção de textos orais

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Fonte: Brasil (1998, p.58)

Por meio das figuras acima, nota-se que as orientações relacionadas à produção de textos escritos prevalecem sobre aquelas voltadas aos textos orais. Essa situação apresenta um desafio significativo, pois, dado o pouco direcionamento oferecido aos professores sobre o ensino da oralidade, juntamente com a falta de recursos em sala de aula e a escassez de materiais com exemplos de gêneros orais exemplares, é provável que eles escolham priorizar o ensino da escrita, já que estão mais familiarizados com essa modalidade.

Ainda é necessário notar que, mesmo que os PCN tenham sido um marco introdutório da língua oral em documentos destinados à educação, a capacitação de professores não alcançava de forma efetiva a fim de prepará-los para essa prática (Silva e Pilati, 2024). Graduados em uma época na qual os currículos focavam no ensino da Gramática Normativa, sem englobar as contribuições que, hoje, a Linguística traz sobre o assunto em questão, os professores foram orientados a ensinar aquilo que, muitas vezes, eles próprios não dominavam concretamente (Mattos, 2024).

Já em 2018, vinte anos depois, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que se organiza em cinco áreas de conhecimento para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Uma das áreas que a BNCC contempla é a de Linguagem na qual se insere a Língua Portuguesa. Os conteúdos são classificados nos eixos Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

O conteúdo de Língua Portuguesa na BNCC dialoga com os documentos educacionais anteriores, como os PCN, a fim de atualizá-los à luz das pesquisas recentes na área e das

mudanças nas práticas de linguagem ocorridas neste século, influenciadas, também, pelo avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC), conforme trecho próprio do documento oficial:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Nesse sentido, em consonância com o ISD, discutido nas seções anteriores, a BNCC estende a visão da linguagem como algo enunciado e discursivo, entende a língua como uma ferramenta social, coloca textos e gêneros de texto no centro do ensino de Língua Portuguesa e reconhece a importância de abordar a língua em contextos reais, não de maneira isolada.

Especificamente em relação à oralidade, a BNCC delinea aproximadamente 30 áreas de conhecimento e 49 habilidades para serem trabalhadas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, alinhadas com as 10 competências específicas de Língua Portuguesa e as 6 competências específicas de Linguagens.

Assim, esse documento amplia e aprofunda a abordagem da linguagem oral em diversos contextos de uso, detalhando o que deve ser ensinado a cada ano em relação à modalidade oral, de acordo com as práticas observadas em diferentes campos de atuação. A seguir, um quadro, retirado do próprio documento ilustra essa organização:

Quadro 7 - Exemplo de estrutura da BNCC

4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	<b>Produção de textos</b>	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	<b>(EF67LP19)</b> Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
	<b>Leitura</b>	Curadoria de informação	<b>(EF67LP20)</b> Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
	<b>Produção de textos</b>	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	<b>(EF67LP21)</b> Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. <b>(EF67LP22)</b> Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
	<b>Oralidade</b>	Conversação espontânea	<b>(EF67LP23)</b> Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
		Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	<b>(EF67LP24)</b> Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
	<b>Análise linguística/semiótica</b>	Textualização Progressão temática	<b>(EF67LP25)</b> Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
		Textualização	<b>(EF67LP26)</b> Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.

Fonte: Brasil (2018)

No entanto, a implementação da BNCC nas salas de aula ainda enfrenta desafios por parte dos professores. O documento adota uma abordagem muito prescritiva, estabelecendo um conjunto uniforme de padrões e competências em todo o país (Storto, Maciel e Magalhães, 2023). Isso pode restringir a capacidade dos educadores e escolas de ajustar o currículo de acordo com as necessidades específicas de seus alunos e comunidades locais. Contraditoriamente, no eixo de oralidade, o documento defende que os alunos devam “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (Brasil, 2018, p.79).

Uma questão debatida é a ausência de uma participação mais efetiva dos professores, pais, alunos e comunidades na elaboração da BNCC. Muitos defendem que políticas educacionais desse porte deveriam ser desenvolvidas de maneira mais colaborativa e inclusiva, considerando uma ampla gama de perspectivas e experiências, em vez de serem impostas como uma política *top down*. Sobre esse tema, Cavalcanti destaca que:

Os argumentos usados para recomendar o emprego do modelo *topdownse* referem à inter-relação ou mesmo interpenetração dos processos de formulação e implementação que ocorre, sobretudo em políticas formuladas segundo o modelo incremental. O modelo top down busca determinar o porquê de certas políticas serem bem sucedidas (bem implementadas), e outras não, partindo de uma definição de implementação como um processo em que as ações de atores públicos ou privados são dirigidas ao cumprimento de objetivos definidos em decisões políticas anteriores, no momento da formulação (Cavalcanti, 2007, p.234, grifo do autor).

Nesse contexto, é perceptível uma abordagem simplista na tomada de decisões educacionais, onde o único critério considerado é o histórico de sucesso prévio, sem levar em conta as contribuições e experiências dos diversos atores envolvidos no processo educativo. Essa visão estreita pode limitar a capacidade de adaptação e inovação no ensino, impedindo o surgimento de soluções mais adequadas e contextualizadas às demandas particulares da educação.

No âmbito do ensino dos gêneros de texto, tanto orais quanto escritos, uma lacuna evidente se faz presente na falta de clareza por parte do documento em questão (Storto, Maciel e Magalhães, 2023). Especificamente, percebe-se uma ausência de direcionamento em relação aos gêneros recomendáveis para serem abordados em sala de aula dentro de determinados objetos de conhecimento. Essa omissão pode gerar incertezas e dificuldades para os educadores na seleção e no planejamento das atividades pedagógicas, visto que não há uma orientação explícita sobre quais gêneros seriam mais adequados para desenvolver determinadas competências e conteúdos. Como

resultado, os professores podem enfrentar desafios adicionais ao tentar alinhar suas práticas com as expectativas do currículo, comprometendo, em certa medida, a eficácia do ensino dos gêneros de texto no contexto escolar.

No que diz respeito à compreensão dos gêneros orais, percebe-se que, assim como nos PCN, eles são citados em quantidade menor que os gêneros escritos no documento. Há ainda certa vagueza com relação a alguns termos, como escuta ativa, e uso inadequado de oralização, que é utilizado algumas vezes como sinônimo de oralidade. Nos termos de Magalhães, Maciel e Storto,

Esse equívoco também pode impactar no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, de modo que o/a professor/a possa vir a reproduzir esse discurso, entendendo que trabalhar a oralidade em sala de aula é apenas realizar atividades de oralização de textos escritos[...] (Magalhães, Maciel e Storto, 2023, p.208).

O trecho do documento, que deixa os educadores sem um guia claro sobre como incorporar a escuta ativa em suas práticas pedagógicas comprova:

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos (Brasil, 2018, p. 79).

Isso pode resultar em interpretações diversas e, por vezes, superficiais do conceito, impedindo que os professores aproveitem todo o potencial dessa atividade para promover uma comunicação eficaz e um engajamento mais profundo dos alunos em sua própria aprendizagem. No caso da ferramenta que será utilizada para a pesquisa proposta neste projeto, o *Podcast*, a condução de uma prática de escuta ativa eficiente é essencial.

Assim, observa-se que o tratamento da oralidade na BNCC ainda necessita de uma abordagem mais sistemática. Dada sua natureza como documento oficial regulatório, seria importante uma maior atenção a esse aspecto, aliada a políticas públicas eficientes de formação continuada.

#### **2.4.1 O lugar da EJA nos documentos oficiais**

Nos termos de Sampaio (2009), a trajetória da EJA ao longo do século XX, até os dias atuais, foi de complexidade e tensão. Segundo a estudiosa, esse cenário reflete bastante nas práticas de ensino nas escolas. Relegada frequentemente a segundo plano, ao menos por experiência própria, os professores dessa modalidade costumam observar seus colegas do ensino regular participarem de

curso, capacitações e eventos educacionais, enquanto raramente encontram oportunidades específicas para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Não há oferecimento de cursos específicos e, quando surge a oportunidade, muitas vezes não são liberados de seus horários na escola. Essa situação evidencia a posição periférica da EJA na sociedade, refletindo as prioridades dos gestores públicos responsáveis por garantir a implementação de políticas educacionais que promovam a educação de qualidade para aqueles que, por diversos motivos, não puderam continuar seus estudos.

Essa lacuna nas políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino é corroborada pela demora de um PNLD atualizado para a modalidade. O último foi feito no ano de 2014, há uma década. E só apenas agora, para o ano de 2026, entrará em vigor o novo programa atualizado para a modalidade. Nesse contexto, a EJA enfrenta a falta de materiais didáticos atualizados, dificultando cada vez mais a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, como a proposta desta pesquisa pretende alcançar. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) postula:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, **com características e modalidades adequadas às suas necessidades** e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (Brasil, 1996, grifo meu).

Essa lei, que visa proporcionar recursos atualizados e adaptados às demandas e contextos dos alunos, foi comprometida pela ausência de um PNLD atualizado durante esses últimos anos. Isso é especialmente problemático porque, em muitas escolas, o livro didático é a principal ferramenta de ensino disponível para os professores. Como resultado, os educadores enfrentam dificuldades significativas para engajar os alunos, uma responsabilidade que é atribuída à escola de acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002).

Além da escassez de material didático de qualidade voltado ao público de jovens e adultos, a EJA também não é contemplada na BNCC. Esse documento, conforme discutido na seção anterior, foi criado para ser referência principal na criação dos currículos escolares em todo o país. No entanto, não especifica nenhum parâmetro para esta modalidade. Uma vez que o documento não delimita um programa para a EJA, o Documento Referencial para implementação das diretrizes operacionais do segmento nos estados, municípios e Distrito Federal, publicado em 2021, entende que:

[...] há a prerrogativa de estruturação curricular a partir da BNCC (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), em que é possível a organização pedagógica pelas áreas do conhecimento e componentes curriculares, considerando essa respectiva fase da escolarização dos jovens e adultos (Brasil, 2021, p.26).



Daí se instaura outro impasse, já delimitado pela proposta de 2002:

[...] é necessário considerar a enorme heterogeneidade das turmas de alunos da EJA. Muitas vezes, em um mesmo grupo, encontra-se o jovem que pretende terminar o Ensino Fundamental mais rapidamente, para começar a trabalhar; o adulto que resolve voltar a estudar depois de muitos anos afastado da escola, para realizar o sonho de finalizar aquela etapa e, quem sabe, ingressar em algum curso superior; há ainda o aluno de meia-idade que, sentindo-se fora das exigências do mercado de trabalho, retoma os estudos em busca de qualificação. Ou seja, diversas pessoas com diferentes propósitos dividem o mesmo espaço físico e assistem à mesma aula (BRASIL, 2002, p.22).

Nessa perspectiva, não se pode utilizar um parâmetro que compara o desenvolvimento escolar de uma criança e adolescente com um adulto de 40 anos, por exemplo. São vivências que devem ser consideradas e respeitadas. A maneira de mediar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, os temas escolhidos, até mesmo gêneros orais específicos, adequados a esse público, são completamente desconsiderados. Nem mesmo uma orientação prática de como proceder essa adaptação curricular, da BNCC para a EJA, é explicitada em nenhum dos documentos.

Nesse sentido, outra questão importante a ser discutida nesse contexto, é o processo chamado de juvenilização da EJA. Este consiste no aumento do número de jovens entre 15 e 18 anos, devido ao insucesso escolar, e isto descaracteriza o formato original proposto para a modalidade (Filho, Cassol e Amorim, 2021). Segundo os autores, esse acontecimento desvenda um problema muito maior: o da incapacidade do sistema escolar regular manter esse aluno estudando na idade certa. Além disso, há outro ponto destacado pelos estudiosos. Os alunos jovens, muitas vezes, seduzidos por propostas de subempregos, movidos frequentemente pela necessidade de se manter financeiramente, deixam a escola em segundo plano. Assim, não conseguem acompanhar o turno regular por coincidir os horários de trabalho e estudo. Dessa forma, emerge um público muito novo na EJA, que se mescla ainda mais à heterogeneidade da modalidade. Nesse contexto, é necessário que as práticas pedagógicas estejam em consonância com esse fenômeno, a fim de incluir esse aluno, considerar sua história, sua vivência, e não o taxar de “aluno-problema”.

O documento referencial do segmento da EJA prescreve como objetivo do ensino de língua portuguesa:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 2002, p.19).

Nesse momento, já se falava sobre atender demandas sociais as quais incluem a cidadania, tema relacionado às sequências que serão propostas neste projeto. Além disso, corroborando os PCNs,

há a centralidade do texto como objeto de ensino em seu contexto real de uso e o reconhecimento da necessidade de se trabalhar em sala com escuta e produção de gêneros orais. No entanto, assim como nos demais documentos oficiais que parametrizam o ensino de LP, ainda há certa vagueza de como este trabalho deve ser feito e quais aspectos linguísticos e extralinguísticos devem ser abordados. O trecho a seguir é um dos únicos que pincelam o trabalho com oralidade:

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembléias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado, etc (Brasil, 2002, p.13).

Não são citados no documento os aspectos cinésicos, linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos que constituem os gêneros orais e, por sua vez, constituem dimensões ensináveis, tornando-se objeto de ensino. Além disso, as sugestões de gêneros, assim como os demais documentos oficiais, são em bem menor quantidade que os de gêneros escritos.

Em conclusão, mesmo nos documentos mais antigos, já que a EJA não é contemplada nos atuais, as orientações muitas vezes não refletem mais a realidade contemporânea, tanto em termos de práticas pedagógicas quanto de correntes teóricas recentes. Isso evidencia a necessidade de uma revisão e atualização dos documentos oficiais para garantir que abordem adequadamente as necessidades e desafios enfrentados pelos educadores da EJA na contemporaneidade.

Após a explanação dos conceitos teóricos abordados neste capítulo, faz-se necessário o estudo da metodologia a ser empregada na condução da pesquisa a fim de estabelecer não apenas os fundamentos teóricos que orientarão a investigação, mas também as estratégias práticas que serão utilizadas para coletar, analisar os dados necessários e produzir o material para o caderno pedagógico. Assim, no próximo capítulo, tais aspectos serão abordados.

### 3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Freire, 2003, p. 47)

Seguindo os princípios de Freire, cujas ideias foram trazidas à epígrafe deste capítulo, é crucial estabelecer um percurso no qual os alunos possam, por si mesmos, alcançar conclusões significativas e redefinir suas perspectivas do mundo. O aprendizado se dá pela experiência, pela análise, através de um processo coparticipativo. Para viabilizar esse processo, é fundamental contar com uma base metodológica sólida, como será delineado ao longo deste capítulo.

No item 3.1, na próxima seção, intitulado “O professor pesquisador e a pesquisa-ação”, será exposto o tipo de investigação adotado – a pesquisa-ação – e serão esclarecidas suas principais características. Em seguida, na seção chamada “O percurso investigativo durante a pesquisa-ação”, alinhada às teorias sustentadas neste estudo, serão detalhados o processo de coleta de dados e o percurso metodológico adotado para alcançar os objetivos propostos. Na seção 3.3, serão apontados aspectos sobre a instituição onde as atividades serão realizadas, sua localização e as particularidades da comunidade escolar. Essas informações são fundamentais para compreender o perfil do público atendido e suas demandas educacionais. Por fim, na seção denominada “Investigação diagnóstica”, serão apresentados os resultados da aplicação do instrumento utilizado para identificar a relação dos estudantes com gêneros orais - além de outros dados como perfil socioeconômico, trajetória escolar, etc.

#### 3.1 O PROFESSOR PESQUISADOR E A PESQUISA-AÇÃO

Este estudo, conforme já explicitado no capítulo de introdução, foi elaborado como parte do Mestrado Profissional em Letras, um programa de pós-graduação voltado para professores de Língua Portuguesa que lecionam no ensino básico de escolas públicas no Brasil. Os participantes deste programa são incentivados a correlacionar teoria e prática, propondo e implementando pesquisas em suas salas de aula. Isso exigiu uma colaboração ativa de pesquisa e ação entre a docente pesquisadora (autora deste estudo) e os alunos. Para tanto, foi adotada uma abordagem dialógica, incentivando a cooperação entre todos os participantes, tanto os que

conduzem a pesquisa quanto os que são objeto de estudo, conforme sugerido por Thiollent (1986; 2011).

Portanto, a abordagem metodológica adotada neste estudo baseia-se no conceito de pesquisa-ação proposto por Thiollent (1986; 2011), que é descrita pelo autor como uma forma de investigação social e empírica realizada em estreita ligação com uma ação ou solução de um problema coletivo. Essa metodologia visa, ao identificar um problema, planejar uma ação, implementar intervenções e avaliar os resultados, com o objetivo de efetuar mudanças na realidade dos envolvidos (Thiollent, 1986).

Nos termos do autor, um dos principais objetivos dessa proposta:

[...] consiste em dar aos pesquisadores e grupo de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca por soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído[...] (Thiollent 1986, p.8).

A escolha do objeto de investigação desta pesquisa é resultado do reconhecimento de uma série de lacunas na docência – a necessidade de formação inicial e continuada que aborde o ensino de gêneros orais; a falta de material didático pensado para a EJA; a dificuldade dos alunos da turma participante da pesquisa com temas do cotidiano, tirar título de eleitor, marcar uma consulta, fazer pré-matrícula na escola. E é em busca por soluções a esses problemas reais que este trabalho foi desenvolvido.

Nesse contexto, a pesquisa-ação não apenas busca transformar a realidade, mas também desempenha um papel conscientizador e educativo, conforme destacado pelo autor. Essa abordagem implica uma colaboração ativa entre alunos e pesquisadores, resultando em uma "estrutura de aprendizado conjunta" (Thiollent, 1986, p. 66). Portanto, essa metodologia é de grande importância no contexto educacional, uma vez que professor-pesquisador e estudantes estão construindo juntos o conhecimento.

Para tanto, é essencial a divulgação dos resultados, em diferentes setores formais e informais, como forma de conscientizar as pessoas, demonstrando um caminho possível e, portanto, promovendo uma visão de conjunto da pesquisa. Para o autor,

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção [...]. Trata-se de fazer reconhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e investigação (Thiollent, 2011, p.81).

Conforme observado pelo autor, a divulgação dos resultados não apenas enriquece a pesquisa, mas também promove uma maior conscientização, à medida que as pessoas percebem que outras enfrentam situações semelhantes (Thiollent, 2011, p.82). Esse processo pode levar à mudança na realidade das pessoas, que é o objetivo durante e após a pesquisa. Isso pode ser alcançado por meio da divulgação dos trabalhos dos alunos, da participação em eventos e publicações que abordem os temas investigados. Além disso, no contexto desta pesquisa, essa circulação será realizada por diferentes frentes – além da escrita de artigos científicos e idas a congressos para divulgação dos dados encontrados – (i) a publicação do Caderno Pedagógico com a sequência didática desenvolvida com o gênero *podcast* de entrevista, de modo a contribuir com publicação de materiais didáticos com gêneros orais voltados para a EJA; e (ii) a criação do programa de *podcast* “Se liga, cidadão!”, com os *podcasts* desenvolvidos pelos alunos, que pode ser escutado pela comunidade.

Diferente de outras formas de pesquisa, as quais seguem fases rigorosas, a pesquisa-ação permite uma fluidez, um vai e vem no processo de investigação, moldado pelo contexto, pelas dinâmicas daquele determinado grupo de pesquisadores, que interagem com a situação investigativa.

Desse modo, as etapas da pesquisa e os procedimentos traçados para levantamentos dados que foram analisados serão melhor explicitados na seção a seguir.

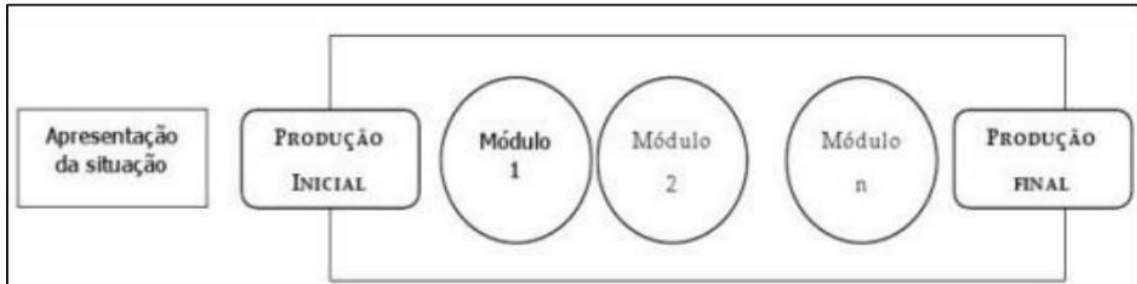
### 3.2 O PERCURSO INVESTIGATIVO DURANTE A PESQUISA-AÇÃO

Este estudo interventivo foi conduzido em uma escola pública pertencente à rede municipal de ensino de Bicas (MG), uma cidade de porte pequeno localizada no interior de Minas Gerais, com cerca de 15 mil residentes, um dos locais onde a pesquisadora leciona atualmente. Para a coleta de dados, foi solicitada a devida autorização para a gravação dos áudios, por meio do termo de consentimento (TCLE) autorizado pelo Comitê de Ética (CAAE: 86925925.7.0000.5147) em pesquisa com seres humanos, esclarecendo que os registros seriam utilizados como dados nesta pesquisa de mestrado.

Para analisar o desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes, foi elaborada uma sequência didática (SD) do gênero *podcast* de entrevista a partir dos dados obtidos na etapa de investigação diagnóstica. Para guiar essa intervenção, optou-se por adotar os princípios da sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), especialmente no que se refere à exploração dos gêneros textuais e à coleta de dados. O modelo de estrutura básica de uma sequência didática inclui as seguintes etapas: apresentação

da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos de ensino e produção final, como demonstrado no esquema a seguir:

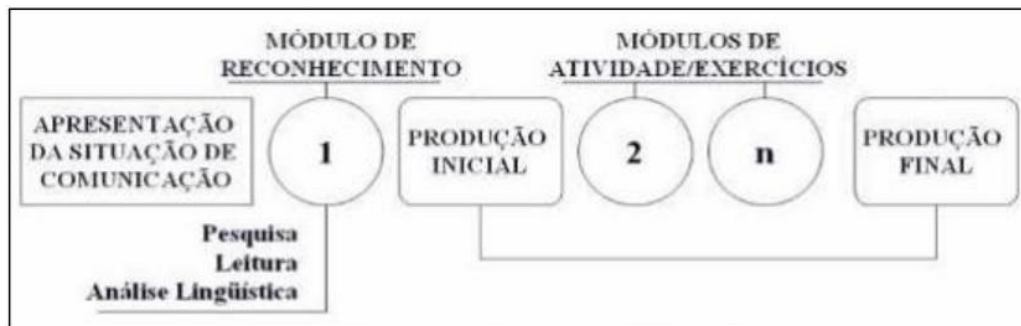
Figura 6 - Esquema de sequência didática de Dolz e Schneuwly



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98)

No entanto, para o contexto brasileiro, em que a maioria dos estudantes não tiveram experiência prévias com determinados gêneros de texto, em especial os públicos formais, Costa-Hübes (2008) propôs uma adaptação incluindo uma fase preliminar chamada de "módulo de reconhecimento do gênero", como indicado no esquema a seguir:

Figura 7 - Sequência didática de Swiderski e Costa-Hübes (2008)



Fonte: Swiderski; Costa-Hübes (2008)

Sob essa orientação, é que foi construída a SD que compõe o caderno pedagógico vinculado a esta dissertação, cujas etapas estão indicadas a seguir:

Tabela 1 - Sequência didática do projeto

ETAPA	ATIVIDADES
<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b>	Apresentação da sequência didática; dos objetivos do projeto pedagógico; do gênero de texto abordado; dos papéis dos envolvidos na produção; do tema abordado e da motivação.
<b>MÓDULO DE RECONHECIMENTO</b>	Reconhecimento das estruturas típicas do gênero; dos aspectos relevantes da situação comunicativa e do contexto de produção a partir de um <i>podcast</i> de entrevista – gênero modelar. Elaboração de ficha de constatação.
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	Produção de um roteiro; gravação de <i>podcast</i> de entrevista e elaboração de ficha de constatação utilizada pelo professor.
<b>MÓDULO I</b>	Escuta de <i>podcast</i> e análise de aspectos extralinguísticos e paralinguísticos/ acústicos
<b>MÓDULO II</b>	Apresentação de uma entrevista em vídeo e análise de aspectos cinésicos <sup>7</sup>
<b>PRODUÇÃO FINAL</b>	Produção do roteiro escrito; gravação do <i>podcast</i> de entrevista em áudio; Elaboração de ficha de constatação a fim de analisar o desenvolvimento das operações de linguagem relacionadas à capacidade multissemiótica (exceto aspectos cinésicos)

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Primeiramente foi realizada a etapa de apresentação da situação de comunicação, com uma reflexão sobre a temática do projeto, lançando a seguinte questão: “para você, o que é

<sup>7</sup> Apesar das produções iniciais e finais serem em formato de áudio, consideramos importante a discussão com os alunos sobre os aspectos cinésicos, visto que, durante a gravação, é importante eles terem ciência sobre postura, expressões faciais, gestos que, dependendo do grau de intimidade entre entrevistado, a postura pode variar, por exemplo.

cidadania?”. A partir do registro das respostas, fizemos uma roda de conversa, com questões direcionadas, a fim de discutir alguns pontos importantes da experiência dos alunos em situações de exercício da cidadania.

Posteriormente, na etapa correspondente ao módulo de reconhecimento, foi apresentado o gênero *podcast* de entrevista, com atividades de escuta atenta e observação dos aspectos relacionados à capacidade de linguagem multissemiótica. Após a produção, foram levantados – por ficha de constatação baseada no instrumento de análise descrito mais adiante – alguns aspectos relevantes a serem trabalhados, a fim de construir módulos de exercícios voltados às necessidades dos estudantes para que aprimorassem a capacidade de linguagem multissemiótica. Por fim, houve a produção final, que possibilitou a comparação das produções antes e depois dos módulos de atividades, conforme será detalhado no capítulo a seguir contendo a análise dos dados.

Como o intuito desta pesquisa é analisar indícios de progressão da capacidade multissemiótica dos estudantes, é fundamental a análise de duas produções distintas. No entanto, apenas uma aluna da turma completou o semestre na turma pesquisa. Assim, por mais que haja produções iniciais dos demais estudantes, optamos por analisar nesta dissertação as produções inicial e final desta aluna em específico, por ter sido a única a entregar os dois instrumentos. No entanto, os *podcasts* de entrevistas produzidos pelos demais alunos irão compor o canal “Se liga, cidadão”, somente não entrarão aqui na análise de dados por não ser possível comprovar os indícios de desenvolvimento com apenas uma produção, por mais que a docente pesquisadora tenha identificado mudanças de comportamentos linguísticos em sala.

Partindo da análise por meio da escuta das gravações dos áudios, foi elaborado um instrumento para análise dos dados, elencando algumas ações languageiras ligadas a operações de linguagem relacionadas à capacidade de linguagem multissemiótica, utilizadas no contexto das produções. Para análise dos dados, os trechos de podcasts foram transcritos baseados no modelo de transcrição de Jefferson (Loder, 2008), que se destacam na investigação da ação social humana mediada pelo uso da linguagem, cujo sistema de convenções está no quadro a seguir:



Quadro 8 – Convenções de transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hifen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	Prolongamento do som
<b>Nunca</b>	(sublinhado)	silaba ou palavra enfatizada
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h's)	Aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	Inspiração audível
[   ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	Elocuções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
(   )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Loder (2008)

Este instrumento, construído a partir da captação dos áudios, aliado à metodologia da pesquisa-ação proposta nesta dissertação, teve como objetivo não apenas quantificar, mas também compreender o desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica da aluna participante envolvida na pesquisa. A seguir, o quadro que compôs o instrumento utilizado para análise dos dados:

Quadro 9 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE: CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA

CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGENS	SIM	EM PARTE	NÃO
O podcast de entrevista apresenta vinheta de abertura condizente com o público alvo e a intenção comunicativa?			

O entrevistador realiza saudação de abertura indicando interação tanto com o entrevistado quanto com os ouvintes?			
O entrevistador utiliza boa entonação, indicando domínio do tema e fluidez na fala?			
Nota-se um preparo prévio à entrevista, com perguntas bem elaboradas e relacionadas ao tema?			
Os turnos de fala estão bem definidos, sem sobreposição de vozes?			
A qualidade do som da voz dos participantes estava adequada?			
Não houve barulhos externos ou ruídos de forma excessiva que prejudicaram a escuta do podcast?			
O entrevistador agiu com polidez?			
O entrevistador realiza saudação de encerramento com entonação adequada para esta ação?			

Fonte: elaborado pela autora (2025)

As categorias apresentadas nesse quadro não apenas permitiram uma compreensão das operações de linguagem empregadas pela aluna, mas também serviram como um guia para definir as estratégias pedagógicas mais adequadas a fim de impulsionar, de modo sistematizado, seu desenvolvimento em progressão, nos módulos da sequência didática do projeto.

Na seção seguinte, serão contextualizados o local e os sujeitos investigados, com o objetivo de apontar especificidades importantes a serem compreendidas sobre o público da EJA inserida em uma escola de Ensino Fundamental.

### 3.3 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Localizada no centro da cidade de Bicas - MG, a escola atende tanto alunos da área rural quanto da área urbana, sendo a única escola municipal que cobre os anos finais do ensino fundamental. A instituição também atende alunos das cidades ao entorno, pois é a única da região que oferece EJA a nível de ensino fundamental. Assim, boa parte dos estudantes utiliza o transporte da própria prefeitura para se locomoverem entre a escola e suas casas.

A maioria dos estudantes provém de famílias de baixa renda – dado corroborado na análise do questionário diagnóstico-investigativo aplicado antes de iniciar as atividades com a sequência didática – que dependem principalmente de programas sociais como o Bolsa Família, LOAS.

Nessa escola, as aulas são ministradas em três turnos: pela manhã, das 07h às 11h30, atendendo exclusivamente aos alunos do ensino fundamental II; à tarde, das 12h30 às 16h55, destinadas apenas aos alunos do ensino fundamental I; e no período noturno, das 18h30 às 22h, para a Educação de Jovens e Adultos.

Com relação aos recursos didáticos disponíveis na escola, tem-se uma coleção de livros EJA Moderna<sup>8</sup>, já obsoleta, que faz parte do PNLD de 2014. No ano de 2024 e 2025, por esforços próprios do diretor e da supervisora da escola junto à secretaria de educação da cidade, foram disponibilizadas amostras de novas coleções de livros didáticos, algumas previstas pelo novo PNLD EJA 2026, que poderiam servir de apoio ao trabalho do professor na sala de aula. No entanto, como as obras não estão completas, e não há ainda exemplares para os alunos, o aproveitamento desse material tornou-se pouco útil no dia a dia escolar.

A infraestrutura da escola constitui-se de um prédio, com dois andares, um pátio coberto ao meio, e a quadra de esportes descoberta ao fundo. Há também uma cozinha e um refeitório com duas mesas longas, onde a maioria dos alunos faz as refeições. São 10 salas de aula, divididas entre os dois andares. As salas de aula são equipadas com *datashows* há três anos, porém não estão em funcionamento. Não há computadores disponíveis nas salas para que haja o devido uso e, além disso, as instalações elétricas não estão completas. A escola conta com um laboratório de informática, com 9 computadores, porém já estão obsoletos e muitos não funcionam mais.

O quadro de funcionários noturno é composto por um diretor, uma supervisora pedagógica, um secretário, uma auxiliar de secretaria, um auxiliar de serviços gerais e duas cozinheiras. São 12 professores para o ensino fundamental II, 5º ao 8º módulo; e uma professora regente, em sala multisseriada, para o ensino fundamental I, 1º ao 4º módulo. Quanto aos aspectos pedagógicos, o município não conta com uma proposta curricular. Sendo assim, as escolas da rede baseiam-se no currículo estadual de Minas Gerais.

Foi nesse contexto escolar que a pesquisadora selecionou a classe do 6º ano, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), designado como 5º módulo, em que leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Esta turma incluía 12 alunos que recentemente deixaram o ensino regular devido à distorção idade/ano, além de alunos mais jovens e adultos de meia-idade. Neste semestre, em específico, não havia alunos idosos nesta classe, o que é bastante incomum, pois a maioria dos estudantes da sala multisseriada do 1º ao 4º módulo são idosos.

---

<sup>8</sup> AOKI, V. **EJA Moderna**: Educação de Jovens e Adultos. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2013.

Porém nenhum ainda havia chegado ao 4º módulo no semestre anterior<sup>9</sup>. Com o passar do semestre, a evasão escolar foi muito grande e apenas uma aluna continuou estudando até concluir o módulo.

Em geral, esses estudantes apresentam uma grande diversidade de características, desde os mais dedicados até aqueles que são mais propensos a conversar durante as aulas, e até mesmo alunos muito reservados. Todos têm vivências marcadas por desafios, que, de uma forma ou de outra, os impediram de frequentar o ensino regular e, por vezes, dificultam o retorno aos estudos na EJA. No início do semestre em questão, havia alunos menores em situação de risco, privação de liberdade em regime semiaberto, dependentes químicos em recuperação. Por experiência própria, tais discentes, de modo geral, buscam o retorno aos estudos a fim de manter, aos próprios olhos, um traço da dignidade que a própria sociedade lhes retira. Durante as interações em sala de aula, nas discussões sobre os assuntos relacionados à cidadania, era perceptível, por falas como: “mas ninguém vai acreditar em mim, professora, eu já fui muito errado”, “isso não serve pra mim”, que existe um problema muito maior do que se pode resolver nesta pesquisa: um resgate da identidade cidadã desses indivíduos. Esse projeto, em certa medida, auxilia nesse processo, visto que dá acesso a informações que permitem o empoderamento dessas pessoas com relação ao seu lugar na sociedade. Mas a decisão final, mediante esse aprendizado, depende de cada sujeito, da sua realidade. Assim a enorme evasão desse semestre foi, certamente, uma consequência desse panorama. Os resultados, porém, discutidos nas considerações finais, sugerem uma mudança de perspectiva para o próximo semestre.

Na próxima seção, serão contemplados os resultados obtidos da aplicação do questionário de pesquisa, a fim de obter um perfil socioeconômico da turma, e também acerca dos conhecimentos e experiência com a oralidade durante sua trajetória escolar.

### 3.4 INVESTIGAÇÃO DIAGNÓSTICA

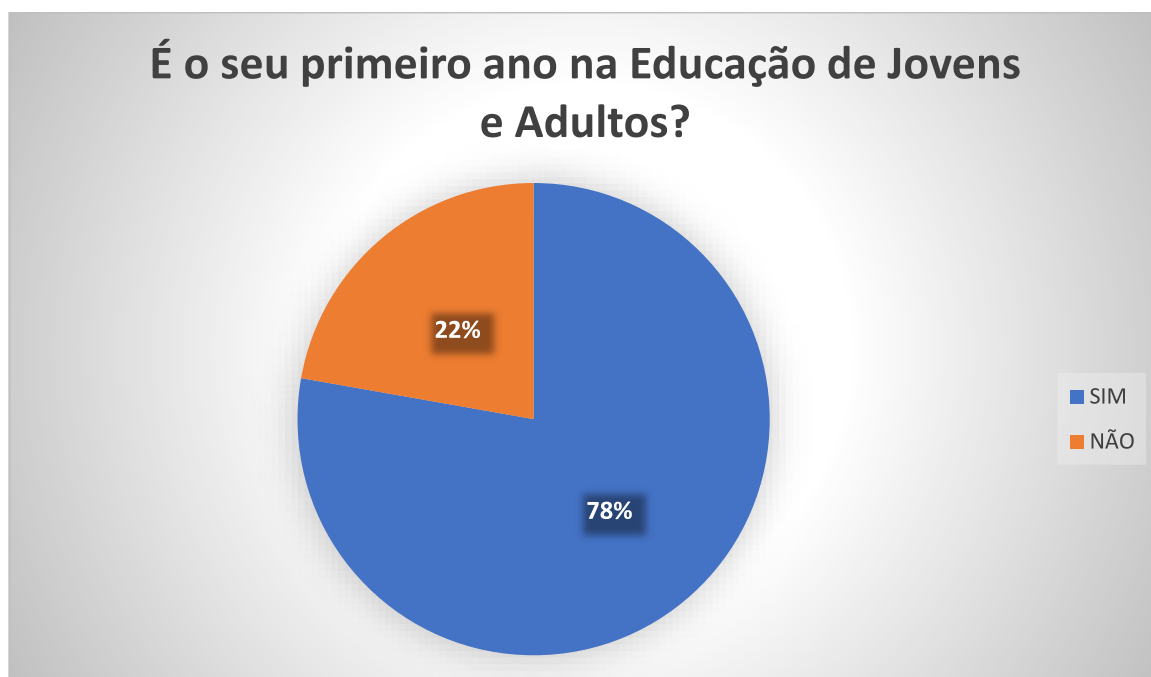
Para fornecer um perfil da turma, socioeconômico e de experiências com o estudo da oralidade foi aplicado um questionário de investigação (ANEXO A), cujos resultados serão apresentados a seguir. O objetivo desse instrumento de pesquisa é diagnosticar quais experiências e conhecimentos os alunos têm sobre oralidade, qual seu perfil social, econômico, tempo de estudo na EJA. É uma etapa importante para obter resultados que direcionem o processo de ensino-aprendizagem do professor, tendo em vista que o tema do projeto versa

---

<sup>9</sup> A sala multisseriada permaneceu fechada durante o ano de 2023, por falta de alunos suficientes. Somente no ano de 2024, o trabalho na EJA nesta escola, com os anos iniciais, foi retomado.

sobre cidadania, além do trabalho com o gênero oral *podcast* de entrevista. No dia da aplicação, 9 alunos, do total de 12 matriculados, haviam comparecido à aula. A seguir, os resultados de cada questão do instrumento de investigação diagnóstica.

Gráfico 1 - Tempo na EJA



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A maioria dos estudantes, conforme apontado pelos dados no gráfico anterior, estava na EJA pela primeira vez. Isso é esperado, visto que o 5º módulo é o início do ciclo do Ensino Fundamental II. Geralmente essa turma é composta por alunos adultos, que estão há muito tempo sem estudar, e concluíram até a antiga 4ª série. No caso desta turma, eram jovens, na faixa dos 20 anos; e adultos, na faixa dos 40 anos. Havia dois alunos menores de idade matriculados, mas que não deram prosseguimento aos estudos logo de início.

Junto a essa questão, foi perguntado aos discentes o seguinte: “o que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?”. Corroborando as discussões realizadas no capítulo teórico desta dissertação, muitos jovens escolhem a EJA (ou são colocados nela) por conta do insucesso escolar no ensino regular. Dos 9 alunos, 3 mencionaram, em suas justificativas, que estavam muito atrasados na modalidade regular e, por isso, optaram pela EJA.

**Aluna B:** Eu estava muito atrasada na escola, por isso eu tomei a decisão de sair do ensino regular.

**Aluno A.:** Porque já repetir.

Outros dois mais novos da turma, mencionaram que seus motivos são “por obrigação dos pais”:

**Aluno C:** A falta de vontade, minha mãe.

**Aluno D:** A falta de vontade. Minha mãe.

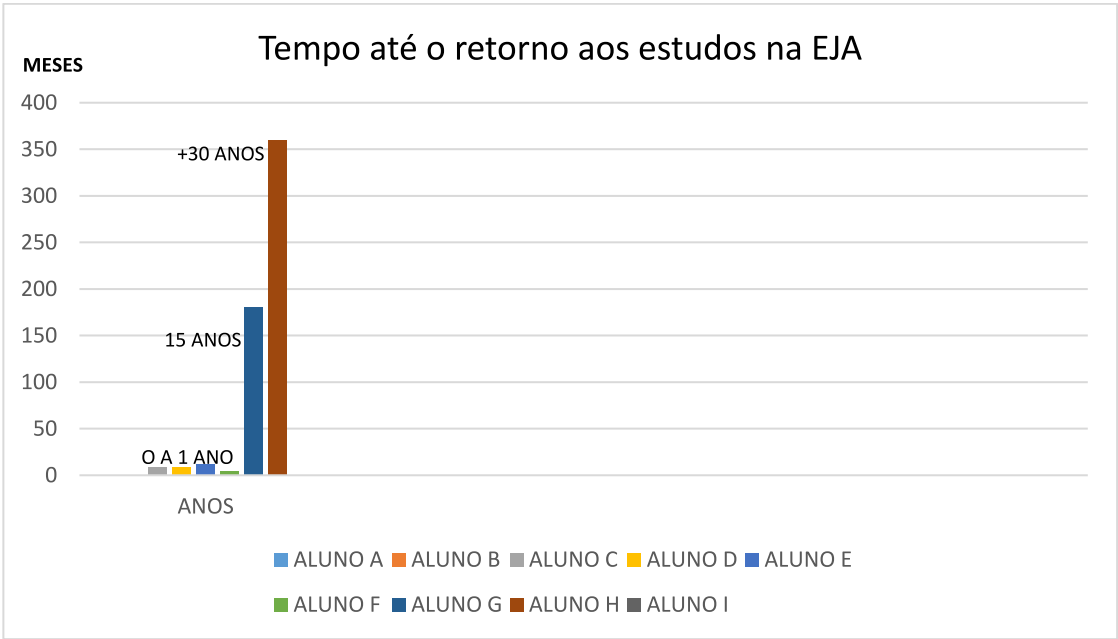
Já outras duas alunas mais adultas, citaram motivos diversos:

**Aluna H:** O que me motivou a estudar foi ver a minha evolução de mim, pois meus filhos são todos estudados isso me deu um ótimo combustível para fazer uma faculdade se Deus quiser futuramente vou ser uma ótima profissional.

**Aluna G:** O motivo trabalho, depois de casada voltei mais não consegui. Voltei de novo em 2024.

Na questão 3, foi realizada a seguinte pergunta: “Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?”

Gráfico 2 - Tempo até o retorno aos estudos na EJA



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Esse dado revela que a turma apresenta uma heterogeneidade muito significativa relacionada às demandas educacionais. Alguns alunos matricularam e já evadiram da EJA algumas vezes, outros já são advindos do ensino regular, o que torna o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, um desafio. Daí a importância de se buscar estratégias específicas voltadas para esse público.

As duas questões subsequentes do questionário investigativo versavam sobre o número de pessoas que moravam na casa dos estudantes (contando consigo mesmo), e sobre a faixa salarial do grupo familiar. Foi instruído que eles marcassem um X na alternativa correspondente à faixa salarial das pessoas da família que moram na mesma casa. A seguir, o gráfico combinando as duas informações das questões, ilustra média de renda aproximada dos participantes.

Gráfico 3 - Renda do grupo familiar



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Dos nove alunos que responderam a essa questão, apenas um indicou a faixa salarial “acima de R\$12.000,00” e outro assinalou a faixa entre “R\$6.000,00 e R\$12.000,00”. No entanto, é importante considerar que, nos casos mencionados, o número de moradores por residência relatado foi superior ao observado nos demais participantes. Ambos informaram

residir com mais cinco pessoas, totalizando seis indivíduos no mesmo domicílio, incluindo o próprio discente.

A maioria dos alunos vive em contextos familiares cuja renda média mensal varia entre um e dois salários mínimos. O número de residentes por domicílio, conforme informado, oscila entre duas e cinco pessoas. Com base nesses dados, estima-se que a renda per capita desse grupo não ultrapasse, em média, R\$ 600,00. Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a renda per capita nacional, em 2024, foi de R\$ 2.069,00. Considerando esse parâmetro, observa-se que os estudantes e seus familiares vivem com menos da metade da renda média brasileira. Na questão subsequente do questionário, solicitou-se que os discentes indicassem as profissões que exercem.

Tabela 2 - Questão 6: Qual a sua profissão?

<b>PROFISSÃO</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
<b>Açougueiro</b>	1
<b>Auxiliar de serviços gerais</b>	1
<b>Babá</b>	1
<b>Barbeiro</b>	1
<b>Costureira</b>	1
<b>Diarista</b>	1
<b>Do lar</b>	1
<b>Estudante</b>	2
<b>Instrutor de capoeira</b>	1

Fonte: organizado pela autora (2025).

Conforme se vê na tabela 1, apenas 2 alunos que participaram da pesquisa, de uma turma de 9 discentes, eram apenas estudantes. Esses eram alunos mais jovens, recém saídos do ensino regular, e que ainda moravam com a família, e não trabalhavam fora. Todos os outros que responderam sobre a profissão já tinham, na época, alcançado a maioridade.

Apenas três, dos nove alunos participantes, declararam possuir vínculo formal de trabalho sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Os demais exercem suas atividades profissionais de maneira informal, sem carteira assinada, o que os priva de direitos trabalhistas como férias remuneradas, 13º salário e seguridade social. Entre esses, encontram-



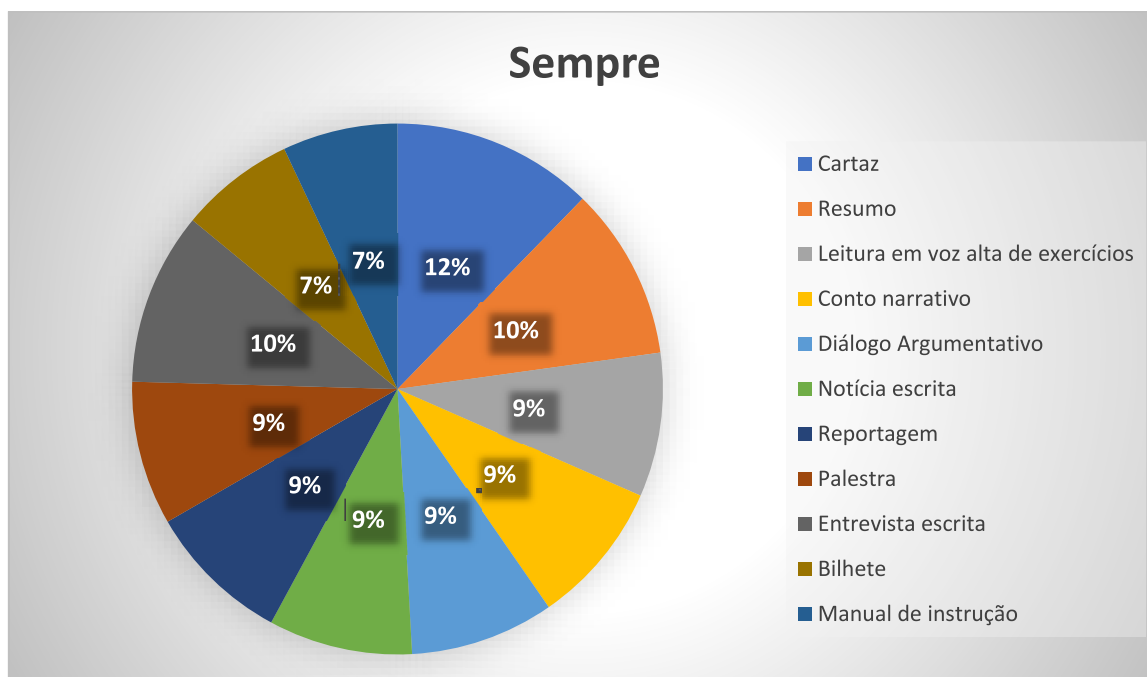
se o estudante que atua como instrutor de capoeira, a aluna que trabalha como babá, o discente barbeiro e a diarista.

Um dado particularmente relevante foi trazido por uma das alunas, que, ao informar sua ocupação, fez questão de acrescentar à sua atividade profissional o papel de “do lar”. Essa dupla identificação foi registrada tanto no questionário (em anexo) quanto transcrita na tabela apresentada anteriormente. Tal escolha evidencia uma questão central na realidade de muitas mulheres — especialmente no contexto da EJA, onde o público feminino é majoritário —: a sobrecarga de funções e a naturalização do acúmulo de tarefas domésticas e profissionais. O fato de a aluna enfatizar ambas as ocupações revela uma tentativa de atribuir visibilidade e reconhecimento ao trabalho doméstico, frequentemente desvalorizado, e de expressar a condição de mulheres que conciliam múltiplas jornadas de trabalho, muitas vezes invisibilizadas socialmente.

A questão 7 do questionário abordou a seguinte proposição: “Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais gêneros textuais já foram trabalhados em sala de aula.” Para isso, os estudantes foram convidados a preencher uma tabela indicando a frequência com que determinados gêneros textuais haviam sido abordados nas aulas. As opções de resposta eram: “sempre” (para os gêneros com os quais tiveram contato frequente), “às vezes” (quando o trabalho ocorreu de forma esporádica ou pontual) e “nunca” (quando o gênero era desconhecido ou não havia sido explorado no contexto escolar).

Os gráficos 3, 4 e 5, apresentados a seguir, ilustram os gêneros de texto que apareceram com maior frequência nas respostas, oferecendo um panorama sobre as experiências dos alunos com diferentes práticas de linguagem no percurso formativo recente.

Gráfico 4 - Gêneros textuais marcados como "sempre" trabalhados em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Dos 11 gêneros listados como mais frequentemente vistos e estudados na sala de aula, 8 deles são escritos, 1 é considerado como oralização do texto escrito, e 2 apenas são gêneros orais. Dentre os gêneros de texto mais frequentes em aulas, o cartaz foi o que mais apareceu marcado como “sempre” trabalhado nas aulas. Sendo um gênero escrito, corrobora, mais uma vez, a tese de que a oralidade, tantas vezes, é relegada a segundo plano, em detrimento da escrita. A “supremacia da escrita”, postulada por Olson (1997), ainda se mostra presente nas salas de aula. Nesse contexto, apenas o “Diálogo Argumentativo” e a “Palestra” figuraram como gêneros de texto orais sempre trabalhados em sala. Porém, é importante refletir sobre que tipo de atividades foram realizadas acerca desses gêneros. Normalmente, participa-se de palestras nas escolas. Mas esse gênero oral é ensinado como prática social, situada em contexto formal, em que cada indivíduo participante possui um papel determinado? Miranda (2005) já apontava a preocupação de apenas levar os alunos a vivenciarem o gênero oral, sem ensiná-los de forma sistematizada, como foco apenas no tema e não na linguagem, quando destacou, em sua pesquisa, regras para se comportar em uma palestra, obtidas de uma investigação feita com uma questão do PISM desta universidade. As próprias regras impostas pelos estudantes revelaram que o comportamento dos alunos em uma palestra, em geral, não era adequado.

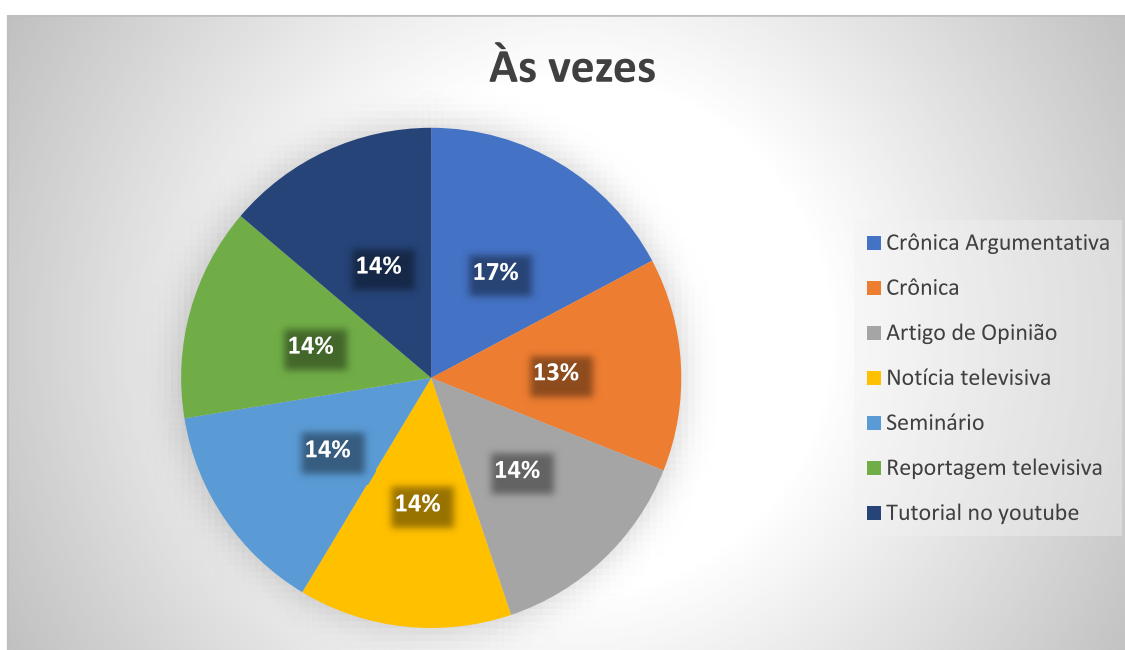
A “leitura em voz alta de exercícios” também surgiu com expressividade nos dados obtidos, e isso nos faz pensar se, talvez, os professores realizem essa prática pensando em um trabalho com oralidade. Schneider (2019) reitera esse pensamento, quando afirma que:

Para muitos professores, porém, oralidade significa trabalhar somente “leitura em voz alta” e os seminários e debates, reduzindo a variedade de gêneros que a linguagem oral possibilita (PALMIERI, 2005; COSTA-MACIEL, 2011; MAGALHÃES, LACERDA, 2019) (Schneider, 2019, p.125).

Nesse sentido, destaca-se a importância de uma boa formação inicial de professores, a fim de que não haja mais esse equívoco de conceitos.

Os gêneros identificados como “às vezes” foram os seguintes:

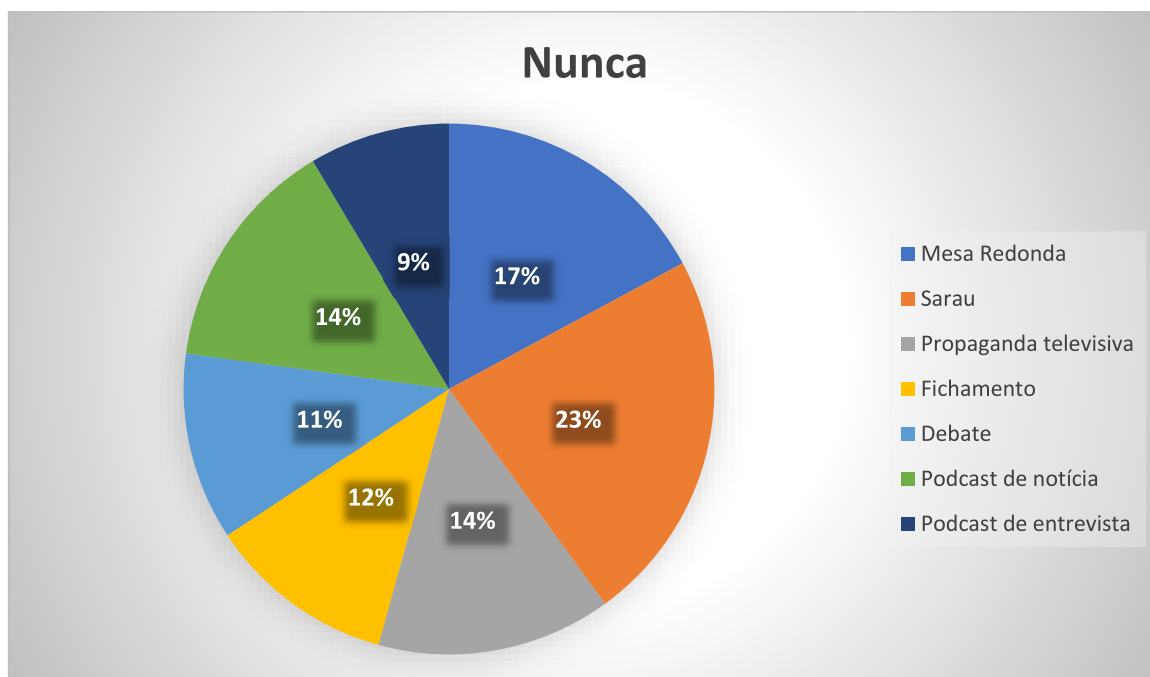
Gráfico 5 - Gêneros textuais marcados como “às vezes” trabalhados em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nesse contexto já se nota um movimento em direção ao trabalho com alguns gêneros orais, em menor frequência que os escritos. Dos 7 gêneros mais assinalados nesta coluna, 4 foram gêneros de texto oral, e 3 gêneros escritos.

Gráfico 6 - Gêneros textuais marcados como “nunca” trabalhados em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nesse ponto, nota-se um considerado aumento da frequência de gêneros orais marcados como quase nunca trabalhados em sala de aula. Dos 7 gêneros mais listados nesta coluna “nunca”, 6 foram gêneros de texto orais. Essa realidade é refletida, conforme discutido já na introdução desta dissertação, pelo receio que os docentes têm de trabalhar com gêneros orais em sala de aula, por alguns motivos como: a indisciplina na sala de aula, como consequência da crescente elasticidade dos padrões interacionais do gênero aula (Miranda, 2005; Lima, 2009); além da falta de capacitação específica para um ensino sistematizado do oral, por parte dos docentes, desde a universidade (Araújo e Rodrigues, 2021).

Na questão 8 do instrumento investigativo, foi feita a seguinte pergunta: “Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.”. De modo unânime, nenhum deles apontou algum gênero de texto diverso do que já havia sido listado.

Na questão 9, foi indagado se eles gostavam de aulas com foco nos gêneros orais. Como exemplo, a questão citava aulas em que se ouvem notícias. Houve 3 respostas negativas, 2 positivas e 4 abstenções. Algumas respostas tiveram um teor bastante negativo, conforme os trechos a seguir confirmam:

**Aluno C:** “Não, é entediante”

**Aluno B:** “Sim, porque não faço quase nada”

O tédio e o pensamento de que se pode ficar “à toa” em aulas voltadas a gêneros orais revela a falta de um trabalho com a escuta ativa em sala de aula. Uma vez que esse aluno apenas assiste a um vídeo, ou escuta um áudio sem definir um propósito para aquele momento, não se desenvolve nenhuma capacidade de linguagem. Mais uma vez, destaca-se a importância da sistematização do ensino de gêneros de texto de modo que o aluno compreenda qual a função pedagógica daquela aula, e que esta não seja interpretada como “aula de falação” (Miranda, 2005).

Em contrapartida, 2 alunos responderam positivamente à questão, conforme o trecho a seguir revela:

**Aluna G:** “Adoro aula de Português ler e discutir, o que foi lido”

Ao mesmo tempo em que essa resposta revela que o discente se sente confortável em aulas cujo foco sejam os gêneros orais, sugere também o conceito equivocado desse aluno a respeito do que seja o trabalho com a oralidade, visto que ler e discutir o que foi lido pode representar uma prática de oralização. Além disso, o “discutir” o que foi lido, que geralmente são as rodas de conversa, também não é sistematizado enquanto um gênero de texto oral. Desse modo, vê-se, mais uma vez, o ensino descolado das práticas sociais de linguagem, do uso. Nesse sentido, Araújo e Rodrigues (2022) sinaliza que muitos professores já em exercício do magistério há mais tempo, até mesmo os recém-formados, tomam o gênero de texto, seja oral ou escrito (porém muito mais o oral) como apenas um objeto de ensino, e não como uma prática social, que acontece em determinado contexto, com objetivos definidos. Mais uma vez se confirma que é necessário levantar as dimensões ensináveis dos gêneros de texto, aquilo que pode ser discutido como característica de determinado gênero de texto, antes de se colocar em prática o ensino.

Os dados, de modo geral, sinalizam que os estudantes participantes desta etapa da pesquisa possuíam pouquíssimo conhecimento acerca do gênero *podcast* de entrevista. Além de ser um novo modo de ouvir programas (como os de rádio, que são ao vivo), a hora que

precisar, o próprio gênero de texto entrevista oral não foi muito trabalhado em sala de aula durante a trajetória escolar desses alunos. Vale ressaltar que alguns adultos ficaram 20, 30 anos sem estudar. Eles possuem a vivência de ver essa prática social de linguagem acontecer, ao assistir uma entrevista na televisão, ou na internet, mas não como objeto de ensino na escola. Sendo assim, eles fizeram mais parte do ensino focado no “mundo no papel<sup>10</sup>”, do que os mais jovens. Daí a relevância de se propor uma didatização do gênero *podcast* de entrevista, por ser uma maneira de trabalhar a capacidade de linguagem multissemiótica, que é mais ainda “marginalizada” dentro do trabalho com os gêneros orais em sala de aula.

---

<sup>10</sup> Termo cunhado por Olson (1997) a fim de exprimir a ideia de um mundo criado pela escrita.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

A ciência nunca resolve um problema sem criar outros dez (George Bernard Shaw).

À luz da epígrafe do dramaturgo irlandês, autor de *Pigmaleão*, é que se apresenta este capítulo de análise. Diferentemente do que comumente se espera, não se objetiva aqui oferecer soluções definitivas para os entraves inerentes ao trabalho com as múltiplas semioses de um texto oral. Ao contrário, reconhece-se que toda pesquisa, ao mesmo tempo em que promove descobertas relevantes, também revela impasses e limitações que, em um projeto ainda em fase inicial, como a qualificação desta dissertação, não poderiam ser integralmente previstos. Nesse sentido, é que este capítulo traz, como objetivo principal, uma análise comparativa em busca de indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica da participante da pesquisa, a partir de uma SD aplicada com o gênero textual *podcast* de entrevista.

Seguindo a proposta de SD adaptada por Costa-Hübes (2008), foi apresentada a situação inicial, logo após passou-se para a etapa de reconhecimento do gênero e, em seguida, foi solicitada a produção inicial. Após a análise dessa primeira produção, foram aplicadas as atividades dos módulos da SD, a fim de explorar mais aspectos julgados necessários a partir do primeiro texto. Assim foi possível solicitar posteriormente a refacção do *podcast* de entrevista, porém com assunto e entrevistado diferentes, por conta da especificidade de uma entrevista oral, que acontece no momento da fala. Foi considerada, então, uma versão final com outro tema, porém com a mesma entrevistadora, a fim de analisar possíveis progressos. A seguir, na seção 4.1, será delineado de modo sucinto o modo como foi a realização dessa sequência; e nas seções 4.2 e 4.3 serão feitas as análises da capacidade de linguagem multissemiótica da discente na produção inicial e na final, respectivamente.

### 4.1 A REALIZAÇÃO DA SD DE UM *PODCAST* DE ENTREVISTA

A primeira etapa da SD consistiu na apresentação da proposta de produção inicial. Foi explicado o tema da sequência didática intitulada "Se liga, cidadão!", que foi o nome escolhido, pelos alunos, do programa aberto em lista pública no *Spotify*<sup>11</sup>. Logo após esse momento, foi lançada uma questão no quadro para iniciar uma reflexão: "para você, o que é cidadania?". Essa abordagem foi utilizada para instigar os alunos a pensarem sobre o que é de fato ser um cidadão

---

<sup>11</sup> Link para acesso ao canal com as produções inicial e final:  
<https://open.spotify.com/show/52S2cQaSSqjfeidfHVR2>

dentro da sociedade. Logo após, foi proposta uma roda de conversa, com algumas questões orientadas, para que os alunos comesçassem a compartilhar suas experiências com o exercício de seus direitos e deveres enquanto cidadãos<sup>12</sup>.

Durante a aplicação das atividades, a maioria dos alunos se envolveu bem, participou ao compartilharem suas experiências, questionamentos, etc. Até os mais calados inicialmente, no decorrer do processo, fizeram questão de participar ativamente. Na etapa correspondente ao módulo de reconhecimento, a abordagem foi com o objetivo de auxiliar os estudantes na identificação de convenções inerentes ao gênero proposto. Muitos deles não têm familiaridade com a mídia *podcast*. Mas demonstraram interesse visto que assimilaram aos programas de rádio, que costumam ser transmitidos ao vivo.

Na etapa correspondente ao módulo de reconhecimento, foi realizada uma abordagem com o objetivo de orientar os discentes na identificação de padrões inerentes ao gênero proposto. A fim de alcançar esse objetivo, foram organizadas atividades que fizessem os alunos experienciarem a situação comunicativa e o contexto de produção, enquanto ouvintes de um *podcast*. A primeira atividade foi voltada a uma escuta ativa de um *podcast*, tomando nota, a partir de uma ficha de constatação, de aspectos inerentes à capacidade de linguagem multissemiótica.

Em seguida, foi proposta uma atividade com *podcast* de entrevista em vídeo, a fim de que os alunos pudessem observar, além dos elementos extralinguísticos e paralinguísticos, os elementos cinésicos envolvidos em uma produção de *podcast*. Foi discutida a questão do formato do *podcast*, que poderia ser em vídeo ou áudio, dependendo da finalidade e da circulação de cada um. Foi levantada a questão de que muitos *podcasts* ficam disponíveis nos dois formatos. Inclusive, dentro das atividades, foi ensinado como alternar o formato desses *podcasts* na plataforma *Spotify*.

Após concluir as etapas iniciais de introdução ao gênero, foi proposta uma produção inicial do gênero *podcast* de entrevista, em formato de áudio. Sugeriu-se aos alunos algumas opções de temas, que levariam, conseqüentemente, à escolha do entrevistado. Após essa produção, foram identificados muitos pontos a serem melhorados, no que dizia respeito ao aprimoramento da capacidade de linguagem multissemiótica<sup>13</sup>, como por exemplo a escolha do local de gravação, a fluidez da fala, respeito aos turnos de fala para que não prejudique o entendimento do ouvinte com demasiadas sobreposições de vozes, etc. A partir daí, foram

---

<sup>12</sup> Para maiores detalhes, conferir as atividades do Caderno Pedagógico.

<sup>13</sup> Como a produção inicial e final foram gravadas em áudio, não foi realizada a avaliação dos aspectos cinésicos.



estruturadas as atividades do caderno pedagógico, com o objetivo de proporcionar um aprimoramento dos aspectos relacionados à multissemiose do gênero.

Foram propostas atividades de escuta ativa de *podcasts* de entrevista, além da análise de algumas em vídeo também. Os dois módulos de atividades procuraram trabalhar pontos relacionados à capacidade de linguagem multissemiótica, como entonação adequada, sobreposição de vozes – um problema que se destacou na produção inicial – fluidez e naturalidade nas perguntas, mantendo a sequência dialogal, etc.

Na última etapa da sequência didática, a discente ouviu novamente a produção inicial, mas, nesse momento, utilizando a ficha de constatação construída durante a sequência didática. Com o registro escrito dos pontos a serem melhorados, foi gravada uma segunda produção, mas dessa vez com um entrevistado diferente, conforme já explicitado no capítulo de metodologia, devido ao caráter da entrevista acontecer no momento da fala, não sendo possível regrava-la. Manteve-se, portanto, a mesma entrevistadora, a aluna participante da pesquisa. Após a gravação, foi feita a criação do programa de *podcast*, “Se liga, cidadão!”, na própria sala de aula da escola, com instruções elaboradas para que a aluna conseguisse participar de todo o processo.

Nesse contexto, na seção a seguir, será realizada a análise da produção inicial e, em seguida, da produção final dos *podcasts* de entrevista da discente. As atenções serão voltadas para os indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica - elementos extralinguísticos e paralinguísticos. Tal avaliação tem como objetivo central verificar se as atividades elaboradas no Caderno Pedagógico atenderam, de fato, às expectativas de progresso da aluna dentro dos critérios estabelecidos, particularmente por meio do método da SD.

## 4.2 ANÁLISE DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA NA PRODUÇÃO INICIAL

A produção inicial foi examinada com base nas operações de linguagem associadas à capacidade de linguagem multissemiótica. Esta refere-se à habilidade de produzir e interpretar significados por meio de distintas semioses, tais como verbais, visuais, gestuais, dentre outras. Sob essa perspectiva, a linguagem não se restringe ao domínio verbal, configurando-se como uma construção complexa que envolve múltiplas camadas de sentido. Tais camadas compreendem elementos extralinguísticos, relacionados ao contexto comunicativo e à situação de produção; aspectos linguísticos, como atos de fala, marcadores conversacionais, hesitações e autocorreções; traços paralinguísticos, a exemplo da qualidade vocal, pausas e suspiros; bem

como componentes cinésicos, expressos por meio de atitudes corporais, contato visual e gestualidade (Cavalcante; Melo, 2007).

A análise da capacidade de linguagem multissemiótica visa compreender os processos por meio dos quais os indivíduos articulam informações oriundas de diferentes modalidades comunicativas, reconhecendo, assim, a complexidade e a diversidade das formas de expressão e interpretação presentes nas interações humanas. Essa abordagem mostra-se particularmente relevante em contextos nos quais a comunicação se efetiva de maneira híbrida, extrapolando a dimensão verbal, como nas práticas artísticas, na publicidade, nas mídias digitais e em diversos gêneros orais, como o *podcast* de entrevista. A seguir, serão realizadas algumas considerações a respeito da produção inicial da aluna, com base nas operações de linguagem listadas no instrumento de análise. A seguir, o roteiro escrito da entrevista para a produção inicial:

## **ENTREVISTA**

### **- Apresentação**

Boa noite a todos e todas. Nós, alunos do 5º módulo da EJA Coronel Souza, estamos aqui hoje com o nosso diretor da EJA professor Marlus Costa, formado em História e professor nesta mesma instituição na modalidade regular do Ensino Fundamental desde 2020. Sua trajetória na educação foi somada pelo cargo de diretor no período noturno. Nosso objetivo aqui hoje é traçar uma trajetória do professor e gestor.

### **- Entrevista:**

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Quando você começou a dar aulas?
- 3) Como você se sente sendo diretor com tanta responsabilidade?
- 4) Como um aluno pode seguir uma carreira como a sua?
- 5) Qual aluno mais marcou sua trajetória escolar?
- 6) Qual lugar mais tranquilo em que você trabalhou? E o mais desafiador?
- 7) Qual o objetivo de se estudar no EJA? O que leva o aluno a estar no EJA?
- 8) Qual a sua maior dificuldade em ser professor e diretor ao mesmo tempo?
- 9) O que você mudaria na educação para o EJA nessa escola?
- 10) Um aluno do EJA pode conseguir uma bolsa de estudos ou participar do sistema de cotas da universidade?
- 11) Qual a oportunidade que o aluno do Coronel Souza tem de se preparar para a prova do Encceja?

### **Agradecimentos finais**

O quadro a seguir apresenta uma visão geral do desempenho da estudante, o qual será analisado mais detalhadamente no decorrer do capítulo.

Quadro 9 - CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA – PRODUÇÃO INICIAL

CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGENS	SIM	EM PARTE	NÃO
O podcast de entrevista apresenta vinheta de abertura condizente com o público alvo e a intenção comunicativa?			X
O entrevistador realiza saudação de abertura indicando interação tanto com o entrevistado quanto com os ouvintes?		X	
O entrevistador utiliza boa entonação, indicando domínio do tema e fluidez na fala?		X	
Nota-se um preparo prévio à entrevista, com perguntas bem elaboradas e relacionadas ao tema?		X	
Os turnos de fala estão bem definidos, sem sobreposição de vozes?			X
A qualidade do som da voz dos participantes estava adequada?			X
Não houve barulhos externos ou ruídos de forma excessiva que prejudicaram a escuta do podcast?			X
O entrevistador agiu com polidez?		X	
O entrevistador realiza saudação de encerramento com entonação adequada para esta ação?		X	

Fonte: elaborado pela autora (2025)

### Primeira operação de linguagem:

Na produção inicial, não houve preocupação com a escolha de uma vinheta. Apesar de saber que nem todos os *podcasts* possuem uma, esse elemento é um importante sinalizador inicial para os ouvintes saberem sobre o que se trata aquele programa de *podcast*. Ele deve ser adequado no sentido de, por exemplo, não escolher uma música característica para abertura de um determinado programa de *podcast*.

A vinheta, nesse sentido, funciona como uma “identidade sonora” que ajuda a diferenciar aquele *podcast* dos outros. Nos termos de Cristóvão e Stutz (2011), a presença de uma vinheta estaria

relacionada à capacidade de linguagem multissemiótica de reconhecer a importância dos elementos não-verbais para a construção de sentidos.

Portanto, tendo em vista a ausência desse elemento na gravação, assinalou-se o campo “não” no instrumento investigativo.

### **Segunda operação de linguagem:**

Com relação à presença da saudação de abertura, ela está presente, porém a aluna não dirige diretamente os agradecimentos aos ouvintes, conforme o excerto 1 a seguir demonstra:

Excerto 1:

**Aluna:** Eu gostaria primeiramente de agradecer, né, por você ter aceitado nosso convite, né, pra poder ser entrevistado. A gente só agradece só.

**Entrevistado:** Eu que agradeço (    ) pela sua dedicação, [sua responsabilidade].

Pelo fato de o convidado ser um profissional da área de educação, atuando como diretor de escola naquele momento, a aluna considerou-o como especialista no assunto que iria ser abordado, fazendo, também, uma breve apresentação do currículo dele enquanto profissional dessa área. O excerto 2 a seguir aponta esse momento:

Excerto 2:

**Aluna:** Então, gente, ó, boa noite a todos que estão ouvindo essa entrevista, é::, nós alunos do quinto módulo do EJA Coronel Souza Bicas estamos aqui hoje em (    ) (    ), formado em História e professor desta instituição (inaudível) do ensino fundamental desde 2020. Sua trajetória na educação foi somada pelo cargo de diretor no período noturno.

Diante do exposto, considera-se que a aluna tenha alcançado “em parte” esta operação de linguagem, visto que não houve uma contextualização sobre o programa na saudação de abertura, ponto importante na saudação de abertura para situar o ouvinte sobre os objetivos desse *podcast*, além de não dirigir agradecimentos diretos aos ouvintes.

### **Terceira operação de linguagem:**

A entonação desempenha um papel fundamental na gravação de um *podcast*, uma vez que contribui significativamente para a construção do sentido, a manutenção do engajamento do ouvinte e a transmissão eficaz da mensagem. Diferentemente de textos escritos, nos quais a interpretação depende exclusivamente da estrutura sintática e do contexto, a oralidade envolve recursos prosódicos que modulam a recepção da informação e conferem maior expressividade ao discurso (Dolz, Schneuwly e Haller, 2011). Uma entonação monótona pode gerar desinteresse e dificultar a assimilação do conteúdo, ao passo que variações entonacionais bem planejadas podem enfatizar pontos-chaves, criar envolvimento e até mesmo estabelecer uma relação de proximidade entre o locutor e o público.

A estudante apresentou um bom domínio da entonação, não havendo ocorrências significativas que comprometessem a inteligibilidade de sua fala. Observou-se uma marcação prosódica adequada, especialmente nas sentenças interrogativas, em que o traço entoacional característico foi devidamente evidenciado. Tal aspecto favoreceu tanto a alternância de turnos por parte do entrevistador quanto a compreensão por parte do ouvinte. A seguir, são apresentados trechos que ilustram esses aspectos, conforme indicados nos excertos 3 e 4:

Excerto 3:

**Aluna:** aí [1], ó [1], qual a sua formação?

**Entrevistador:** eu sou formado em História pela UFJF, e Filosofia também (...)

Excerto 4:

**Aluna:** e como você se sente sendo diretor com tanta responsabilidade? (Hh)

**Entrevistador:** olha, quando eu recebi essa [2] proposta [1] proposta, esse convite, no ano de 2021, é:: eu aceitei assim com um pouco de receio [sim]

Já a fluência transmite espontaneidade sem perder o controle sobre o discurso, o que reforça o domínio e a confiabilidade de quem fala. Por outro lado, falas excessivamente fragmentadas, com pausas irregulares ou vícios de linguagem recorrentes, podem gerar distrações, comprometer a compreensão e reduzir o envolvimento do público.

No caso da produção inicial da aluna, existem alguns trechos com hesitações, pausas não significativas, conforme observado nos excertos a seguir:

Excerto 5:

**Aluna:** Para você qual foi o objetivo de estudar no:: é:: qual foi o objetivo de se estudar no EJA? O que geralmente leva o aluno estar no EJA? Qual é objetivo de estar no EJA...

**Entrevistado:** Eu nunca estudei na EJA, eu sempre trabalhei no:: na EJA, né? E:: eu acho assim, a EJA, eu estou desde 2007 trabalhando com a EJA [sim] desde 2007. Desde quando:: a EJA ela abriu aqui em Bicas em 2007. (        ) são dezesseis anos de EJA [tem dezesseis anos de EJA]

Neste trecho específico, a aluna faz algumas hesitações antes de concluir a pergunta, pois se confunde e tenta recorrer ao texto escrito. Essa informação foi observada pela pesquisadora, pois esta gravação foi feita em sala de aula. Desse modo, houve, por conta das hesitações, uma interrupção no controle dela sobre o discurso. Na realidade, a pergunta escrita em seu roteiro era “Para você, qual o objetivo de se estar na EJA? O que geralmente leva o aluno a estar na EJA?”.

Além de indicar uma quebra na fluidez da fala, essa hesitação revela uma falha no domínio do tema, das perguntas a serem feitas. Uma leitura atenta, uma espécie de “ensaio” da fala como preparação, certamente evitaria esse tipo de interferência.

Sendo assim, foi marcada a opção “em parte” no instrumento de análise, a respeito desta categoria.

#### **Quarta operação de linguagem:**

O preparo prévio à entrevista oral é de fundamental importância, sobretudo em contextos comunicativos formais, como as produções de *podcast*. Tal preparação não apenas contribui para a organização do discurso, mas também para o desempenho comunicativo como um todo, promovendo maior clareza, coesão e segurança na fala.

Essa organização prévia evita digressões e minimiza o uso de expressões de hesitação ou a ocorrência de silêncios prolongados, que podem comprometer a qualidade da comunicação.

Pela condução da entrevista, notou-se que essa operação de linguagem não está em nível satisfatório, visto que, em alguns momentos, ocorrem hesitações, trechos em que se percebe uma oralização do roteiro, apesar das sequências dialogais ocorrerem gradativamente após a

conclusão de cada tópico. O roteiro escrito foi preparado anteriormente, discutido em sala de aula, conforme ilustrado no início desta seção. Além disso, algumas perguntas ficaram demasiadamente pessoais a respeito do entrevistador, que tem um forte vínculo com os alunos, aumento o grau de intimidade na conversa. Assim essa operação de linguagem foi classificada como “em parte” consolidada.

### Quinta operação de linguagem:

Com relação a esta operação de linguagem, a aluna não alcançou, na produção inicial, um bom resultado. Em inúmeros trechos durante a gravação do *podcast* de entrevista, percebe-se uma sobreposição da voz dela à do entrevistado, tecendo comentários sobre a fala dele, porém antes de ele terminar de falar, o que pode ser notado pelo excerto a seguir, do minuto 1.51 ao 3.17, nos trechos grifados da fala do entrevistador e, entre parênteses, falas inseridas pela aluna no meio da explanação do entrevistador:

Excerto 6:

**Aluna:** ( ) isso [2] e como você se sente sendo diretor com tanta responsabilidade? Né::

**Entrevistado:** Olha, quando eu recebi essa:: [essa proposta] essa proposta no ano de 2021, é:: eu aceitei assim com um pouco de receio, eu não tinha experiência em direção, A minha experiência em sala de aula era totalmente diferente, [né:: e:: dentro de sala] ( ) conta do conteúdo muito bem, dou conta dos meninos, entroso muito bem com os alunos, [mas [1] é:: a:: quando cai uma responsabilidade de direção de escola já, amedronta um pouquinho, mas:: e foi um ano muito complicado, ( ) Covid, né... a escola [tava fechada (inaudível)] ela só foi voltar a funcionar meio do, meio do ano de 2022, nós ficamos um ano e [meio paralisados ali, é, com, é...] diante do caos, né, da... né, da... da crise sanitária, que o mundo estava vivendo. E eu é... comecei retomando o ensino [remoto, até, né... voltar à normalidade], e [estamos hoje persistente, vencendo aí, vencendo mais u::m vencendo mais u::m (inaudível) de direção].

Nas duas últimas linhas deste trecho, na fala do entrevistado, em “vencendo aí, vencendo mais u::m vencendo mais u::m (inaudível) de direção]”, nota-se um esforço por parte dele em terminar o raciocínio interrompido pela sobreposição de voz da aluna. E isso também

ocorre em diversos outros trechos do áudio. Sendo assim, considera-se como “não” consolidada ainda esta categoria.

### **Sexta operação de linguagem:**

A presença de sons abafados, chiados ou variações bruscas de volume pode gerar desconforto auditivo e dispersão, levando o ouvinte a interromper a escuta. Em contrapartida, uma gravação com boa qualidade sonora contribui para uma experiência de escuta mais agradável, favorecendo o engajamento e a permanência do público ao longo do episódio.

No caso desta primeira produção da aluna, houve muitas falhas relacionadas a isso. Sons abafados, chiados e com ecos que impossibilitaram a compreensão daquilo que estava sendo dito, conforme o trecho a seguir, do final da entrevista (12:11 a 13:22), demonstra. As descrições indicadas em parênteses duplos são exemplos desses problemas:

Excerto 7:

**Aluna:** Qual a ( ) do EJA Coronel Souza ((trecho incompreensível) o aluno se)) preparar para prova do Encceja? ((ruído externo))

**Entrevistador:** Nós temos todo um... ((ruído de impacto no microfone)) material, entendeu? A didática do professor, é... ((ruídos externos)) os professores da EJA, eu digo são preparados pra lidar com o ensino da EJA, entendeu? E já prepara o aluno assim pra [direcionar o aluno pra], ((ruído vozes)) [pra prestar um exame do Encceja], ( ) com certeza... [daí é um segundo passo grandão]. E a matéria é a mesma matéria do sexto no ensino fundamental [sim] porém, o que acontece aqui (.) ela passa um pouquinho mais rápido ((eco)) [sim] do que no fundamental, [passa um pouquinho mais] né? Ela é totalmente acelerada, no nosso calendário se faz dua:: é duas séries em um ano [mas se fizer a prova e passar, a chance de (.) pra] com certeza ( ) [muito grande] com certeza, sem dúvida.

**Aluna:** então a oportunidade é muito boa (2), e as perguntas acabaram, a gente agradece.

Conforme se vê nesse excerto, em vários momentos há interferência de ruídos externos, trechos inaudíveis por conta do eco da sala de aula, que estava muito vazia, além das



interrupções frequentes da aluna que geram o som apenas de um burburinho ininteligível. Desse modo, conclui-se que ainda não foi consolidada esta operação.

### **Sétima operação de linguagem:**

Como o *podcast* é essencialmente um meio auditivo, qualquer interferência sonora pode comprometer significativamente a **qualidade da comunicação**. No contexto desta gravação, a qual resultou a produção inicial desta aluna, houve várias ocorrências de ruídos externos, das outras salas de aula. Mesmo com a porta fechada, depois de ouvir o áudio do *podcast* de entrevista, notou-se que a acústica do lugar não foi favorável à gravação.

É imperativo destacar que, no momento da escolha do lugar, não houve essa percepção. A sala com poucas pessoas, e próxima a outras salas de aula geraram ecos e ruídos externos que prejudicaram muito a compreensão de certos trechos. Alguns exemplos até podem ser observados no trecho destacado para a operação de linguagem anterior, como também no excerto a seguir:

Excerto 8:

**Aluna:** É...é... estudar no EJA pode proporcionar ['o aluno' ((som embolado))] conseguir uma bolsa de estudos, ou participar do sistema de cotas de universidade?

**Entrevistado:** Com certeza... [silêncio/ruídos] com certeza... nós temos aí (tem toda chance, né de chegar lá) [sobreposição de vozes] tem, tem sim. Eu tenho alunas, ex-alunas aqui no EJA, a Dona ( ) hoje tá formando em História, formou em História, (fala incompreensível da aluna) e ela fez o EJA, a primeira turma, em 2007, a dona ( ) ela trabalha na área de saúde, agente de saúde, né, [visitando as casas] e ela fez o Ensino Médio no Estadual, depois foi fazer vestibular de História, ela se formou, ela [está diplomada pela UFJF] ((trecho inaudível)), tá? E era uma aluna ((ruídos externos)) de zona rural também.

Desse modo, considerou-se que a operação de linguagem relacionada a ruídos e barulhos externos não estava ainda bem desenvolvida, precisando ser trabalhada nas próximas atividades da SD.

### Oitava operação de linguagem:

A polidez por parte do entrevistador é essencial para que se crie um ambiente acolhedor, espontâneo, na hora da entrevista. Nesse sentido, foram levantadas algumas ações languageiras, como subcategorias de análise, que fazem parte dessa operação de linguagem no contexto da gravação de um *podcast* de entrevista:

- Apresentar o convidado com respeito e entusiasmo;
- Demonstrar escuta ativa e respeito às respostas;
- Não interromper abruptamente e, quando necessário, fazê-lo com cortesia;
- Validar a fala do entrevistado com comentários positivos e respeitosos;

Dessas quatro subcategorias, duas delas foram raramente respeitadas durante a gravação. Pela leitura dos excertos anteriores, é perceptível esse fato, pois a aluna realiza muitas interrupções, corta a fala do entrevistado a fim de “emendar” mais rápido na outra pergunta, além de falar muitas vezes junto com o entrevistado. Na maioria das vezes, é na tentativa de validar a fala do entrevistado. Mesmo que seja algo positivo, essas ações acabam prejudicando a fluidez da fala. A participante faz muito isso. Porém, ao cumprir essa subcategoria, ela descumpre outras.

A seguir, foi feito um levantamento que demonstra a frequência de ocorrências de interrupções abruptas e falta de escuta ativa durante as respostas dos primeiros 10 minutos:

Tabela 3 - Ocorrências de sobreposição de vozes indicadas pelo minuto do áudio

1)	00:16	7)	03:39	12)	05:03	17)	06:15	22)	07:54
2)	01:35	8)	03:44	13)	05:16	18)	06:56	23)	08:41
3)	01:45	9)	04:00	14)	05:43	19)	07:08	24)	08:50
4)	02:41	10)	04:10	15)	05:55	20)	07:47	25)	09:05
5)	03:12	11)	04:36	16)	06:03	21)	07:50	26)	09:29

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Dessa forma, foi considerada como “em parte” atendida esta categoria de análise.

### Nona operação de linguagem:

A saudação final de um *podcast* atua como uma espécie de sinalizador discursivo de conclusão, ajudando o ouvinte a perceber que o episódio está se encerrando. Isso favorece a organização da fala e evita encerramentos abruptos ou descontinuados, que podem transmitir a sensação de que faltou estrutura ou preparo.

Além disso, agradecer publicamente ao convidado demonstra cortesia, e também um reconhecimento que reforça o vínculo com o entrevistado, valoriza sua contribuição e incentiva futuras colaborações. No momento de fechamento, há, também, um espaço estratégico para reforçar a identidade do programa, retomando o nome do canal, ou utilizando uma expressão que seja comum a todos os episódios, como “Se você gostou desse episódio, siga e compartilhe nosso *podcast*!”

Para esta saudação final, foi considerado que a aluna atingiu “em parte” o desenvolvimento dessa operação de linguagem, visto que não retoma o nome do canal, e termina de modo muito abrupto, após a última resposta do entrevistador, sem o uso de modalizadores como “bom, então, nós ficamos por aqui hoje...”. A seguir, o trecho em que a aluna faz a saudação final da entrevista:

Excerto 9:

**Aluna:** e as perguntas acabaram, a gente agradece por tudo, pela oportunidade que a gente teve de te... entrevistar, uma entrevista maravilhosa! Então a gente só agradece só.

Além dessa parte, é importante destacar o espaço ao final que houve para outros agradecimentos, da parte dos interlocutores da entrevista para a própria pesquisadora, que acompanhou a gravação; ao outro aluno que ainda frequentava as aulas, participou até da elaboração das perguntas para o roteiro escrito, porém optou por não realizar a produção oral, conforme a aluna participante comenta ao final. Nesse momento, abre-se um espaço característico pela proximidade entre os interlocutores. Como o entrevistado era alguém da convivência diária na escola, a aluna, e o próprio entrevistador, tomou essa liberdade de estender esses comentários e agradecimentos finais. Inclusive, o grau de intimidade entre os participantes é um aspecto extralinguístico, elencado por Cavalcante e Melo (2007) e Araújo e Suassuna (2020), que determina o grau de formalidade/informalidade do discurso.

De modo geral, notou-se muitos pontos a serem melhorados durante o percurso da SD, passando pelos módulos de exercícios até o momento da produção final.

A seção seguinte terá como objetivo levantar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica, com os mesmos operadores linguísticos utilizados como parâmetro nesta seção, e compará-los com a produção inicial.

#### 4.3 ANÁLISE DE INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DOS OPERADORES LINGUÍSTICOS RELACIONADOS À CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA NA PRODUÇÃO FINAL DA SD

Para a produção final da SD, foi convidada uma enfermeira da cidade, a fim de compartilhar suas experiências, e dar informações importantes sobre a saúde da mulher, vacinação e seus efeitos adversos, etc. A seguir, o roteiro escrito de produção do *podcast* de entrevista:

Quadro 10 - Roteiro escrito para a produção final

<b>SE LIGA, CIDADÃO!</b>
<p><b>Apresentação:</b></p> <p>- Boa noite a todos e todas as presentes aqui. Estamos aqui hoje começando uma entrevista para o nosso programa “Se liga, cidadão!”, inaugurando agora o nome oficial do nosso canal, dos alunos da EJA do Coronel Souza.</p> <p>- A nossa entrevistada de hoje é a Janaína. Boa noite, Janaína! É um grande prazer ter você aqui com a gente!</p> <p>[Espaço para possíveis respostas rápidas]</p> <p><b>Continuação da apresentação:</b></p> <p>Ela é enfermeira, já trabalhou aqui na cidade nos postos de saúde, e veio fazer uma contribuição muito importante a respeito de assuntos relacionados à saúde, principalmente na nossa cidade aqui de Bicas... E também outras coisas da sua experiência na enfermagem.</p> <p><b>Roteiro do diálogo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Você sempre quis ser enfermeira? Como surgiu essa vontade?</li> <li>2) Há quanto tempo você atua/ atuou na profissão? Poderia falar um pouquinho sobre a sua trajetória?</li> <li>3) A respeito da saúde da mulher, como funciona aqui na cidade, sobre os exames de preventivo? Qual a importância dele? A partir de que idade a mulher precisa/pode fazer?</li> <li>4) E sobre a vacinação, aqui no município? Como funciona?</li> <li>5) Qual a função da vacina para HPV? Pra que ela serve e por que ela é importante?</li> <li>6) A partir de qual idade ela deve ser tomada?</li> </ol>

7) Sobre a questão do movimento antivacina, o que você pensa sobre isso? Há realmente algum risco que justifique isso em se tomar uma vacina fornecida pela rede pública?

8) Sobre o nosso sistema de saúde, o SUS, o que você pensa sobre ele, de modo geral, com relação à eficiência? O que pode ser melhorado?

9) Você sabe dizer pra gente como funciona o e-SUS? Como as pessoas daqui de Bicas podem utilizá-lo?

10) Por fim, relate para nós, na sua visão: qual o maior desafio enfrentado pela sua profissão nos dias de hoje?

**Encerramento:**

Bom, então hoje ficamos por aqui. Agradecemos imensamente a presença da Janaína aqui, que compartilhou informações muito importantes aqui com a gente hoje. Muito obrigada!

[Pode puxar aplausos no final da gravação]

Fonte: organizado pela autora (2025).

O quadro a seguir apresenta uma visão geral do desempenho da estudante, o qual será analisado mais detalhadamente no decorrer do capítulo.

Quadro 10 - CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA – PRODUÇÃO FINAL

CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGENS	SIM	EM PARTE	NÃO
O podcast de entrevista apresenta vinheta de abertura condizente com o público alvo e a intenção comunicativa?	X		
O entrevistador realiza saudação de abertura indicando interação tanto com o entrevistado quanto com os ouvintes?	X		
O entrevistador utiliza boa entonação, indicando domínio do tema e fluidez na fala?		X	
Nota-se um preparo prévio à entrevista, com perguntas bem elaboradas e relacionadas ao tema?	X		
Os turnos de fala estão bem definidos, sem sobreposição de vozes?	X		
A qualidade do som da voz dos participantes estava adequada?	X		
Não houve barulhos externos ou ruídos de forma excessiva que prejudicaram a escuta do podcast?	X		
O entrevistador agiu com polidez?	X		

O entrevistador realiza saudação de encerramento com entonação adequada para esta ação?	X		
---	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2025).

### **Primeira operação de linguagem:**

Com relação à primeira operação de linguagem, houve um progresso, no sentido de se ter atenção à escolha de uma vinheta. A aluna se interessou por pesquisar na internet opções fáceis e grátis, e assim foi feito em sala, com o auxílio de um computador de uso próprio da pesquisadora, e internet da escola. Assim, foi selecionado um áudio para compor a vinheta, e o texto falado foi reproduzido com o auxílio de uma ferramenta de IA<sup>14</sup> (Inteligência Artificial), que transforma o texto escrito em falado para esse fim.

### **Segunda operação de linguagem:**

A segunda operação de linguagem continuou sendo contemplada na produção final, apesar de a aluna ter ficado mais “presa” ao texto e apresentar um aceleração da fala. A participante indicou, dessa vez, uma interação maior com os ouvintes, ao apresentar também o nome do programa.

Excerto 1:

**Aluna:** Boa noite a todos e a todas presente aqui. Estamos aqui hoje começando uma entrevista para o nosso programa “Se liga, cidadão” inaugurando agora o nome oficial do nosso canal dos alunos do EJA do Coronel Souza. A nossa entrevistada de hoje é a ( ) boa noite, ( ).

**Entrevistada:** Boa noite!

**Aluna:** é um grande prazer ter você aqui com a gente.

### **Terceira operação de linguagem:**

<sup>14</sup> Fonte: Disponível em <https://elevenlabs.io/> Acesso em 06 abr. 2025.

Em comparação à produção inicial, surgiu um novo equívoco diferente durante a gravação, pela presença constante de oralização do roteiro. Isso não permitiu que sua fala fosse mais “acolhedora” nesse momento inicial com a entrevistada, conforme o trecho destacado no excerto 1. Tal dificuldade provavelmente se deva à diferença do nível de intimidade entre ela e a convidada, outro aspecto extralinguístico que influencia diretamente nas comunicações orais.

Uma hipótese possível de ser levantada é o fato de que, ao retomar a produção inicial, a aluna notou que as sobreposições de vozes durante a gravação prejudicaram muito o entendimento do áudio. Sendo assim, a fluidez das sequências dialogais pode ter sido prejudicada na produção final por conta de um receio, que tornou a interação mais mecânica ao prender-se muito ao que estava no roteiro escrito.

Outra consequência desse entrave, é a entonação da aluna que, em muitos trechos, pelo fato de ela ter ficado muito presa ao texto escrito, se tornou monótona em alguns pontos. Não há pausas necessárias, término de um raciocínio e início do outro, conforme destacado nos trechos a seguir:

Excerto 2:

**Entrevistada:** (...) eu fui desligada porque eu não passei na prova, no processo seletivo, né, desse ano, da prefeitura municipal de Bicas. (termina no minuto 2:36)

**Aluna:** (inicia no minuto 2:37) Há quanto tempo você atua, atuou na sua profissão? Poderia falar um pouquinho sobre sua trajetória?

Excerto 3:

**Entrevistada:** (...) até 2025 na verdade, fevereiro de 2025. Então vem aí (.) quase (.) o que, quatorze (1) é desde 2000, é 25 anos na Enfermagem, técnico e enfermeira. (termina no minuto 3:15)

**Aluna:** (inicia no minuto 3:15) sim... A respeito da saúde da mulher como funciona aqui na cidade?

#### Quarta operação de linguagem:

Com relação a esta operação de linguagem, há indícios de que foi feito um roteiro (descrito no início desta seção), porém, no momento do diálogo, a aluna se manteve muito

condicionada a ele, e interagiu pouquíssimo com a entrevistada, que acabou por “palestrar” sobre cada tema levantado pelas perguntas. Isso pode ser bem observado no trecho a seguir:

**Aluna:** E sobre a vacinação aqui no município? Como funciona?

**Entrevistada:** É. A vacinação a gente trabalha com todo o calendário vacinal, desde o nascer, né... quando o bebê nasce. Tem situações em que o bebê toma a primeira vacina na maternidade, seja Juiz de Fora, São João Nepomuceno (.) tem mães que até fazem parto aqui em São João, ele recebe a BCG e a Hepatite B, são as primeiras vacinas, no primeiro momento do nascimento do neném. Temos, no município também, a BCG até o ponto (.) em que eu estou ciente ela é aplicada na Policlínica você liga pra (nome da funcionária) ou a (nome da funcionária), agenda, porque a BCG ela tem um frasco com cinco doses ou dez doses, depende, que o Ministério manda. E você tem que fazer e desprezar as que sobraram. Então para não haver um desperdício grande de doses, porque a vacina é um imunizante caro pro governo, né, então a gente az (.) agendando os bebezinhos vão aqueles todos naquela semana, e administra-se a BCG e a Hepatite B. A Hepatite B pode fazer no posto mesmo, cada unidade pode fazer no seu neném, de zero anos, né, até dias. E depois vem o calendário vacinal, 2 meses, 3 meses, 4 meses, 5 meses, 6 meses, 9 meses, 1 ano, 1 ano e 3 meses, que são 15 meses. Depois aos 4 anos, e depois aos 9 anos e aos 11 anos. E com 15 anos um reforço da antitetânica.

**Aluna:** Qual é a função da vacina par (.) para o HPV? E para que serve? E por que ela é importante? (...)

Ainda assim, consideramos que, nesta categoria, houve um progresso, situando a aluna na coluna “sim” para preparação prévia da fala.

#### **Quinta operação de linguagem:**

Um dos traços importantes que fazem parte da estrutura de uma entrevista oral é a marcação dos turnos de fala, normalmente feitos pelas perguntas direcionadas. Há um salto grande no desenvolvimento da aluna nesta operação de linguagem, visto que, na produção inicial, um dos graves problemas da qualidade do áudio foi esse. Conforme percebe-se pela



escuta do *podcast* como um todo, não há nenhum momento de sobreposições de vozes que prejudique a compreensão daquilo que está sendo dito.

Portanto, foi marcado como “sim” no campo de avaliação do instrumento investigativo.

#### **Sexta operação de linguagem:**

A qualidade do som da voz das participantes melhorou muito com relação à produção inicial. Para tanto, algumas providências foram tomadas como: o uso de um microfone que se acopla ao celular, contando também com um acessório de abafador de ruídos. Além disso, houve alteração na escolha do lugar de gravação, que passou a ser a biblioteca da escola, pelo fato de ser uma sala menor e cheia de livros e armários. Assim, os ecos como os que ocorreram no primeiro *podcast* foram evitados.

Sendo assim, considera-se que esta operação possa ser marcada como “sim” no instrumento de análise.

#### **Sétima operação de linguagem:**

Por contar com o microfone, além do abafador de ruídos, os ruídos externos e barulhos excessivos foram bastante minimizados com relação à produção inicial. Ouve-se o barulho do ventilador da biblioteca, pois, por ser um lugar muito fechado e quente, seria inviável fazer a gravação com os participantes desconfortáveis. Dessa vez se ouviu muito pouco o barulho das outras salas.

Então esta categoria foi considerada como consolidada, com marcação do campo “sim”.

#### **Oitava operação de linguagem:**

Apesar de ter agido com educação e polidez durante toda a gravação, a aluna se manteve muito distante enquanto entrevistadora, interlocutora que conduz a conversa. A seguir, foram retomadas as seguintes subcategorias, a fim de fazer a comparação desta operação de linguagem entre as duas produções:

- Apresentar o convidado com respeito e entusiasmo;
- Demonstrar escuta ativa e respeito às respostas;
- Não interromper abruptamente e, quando necessário, fazê-lo com cortesia;
- Validar a fala do entrevistado com comentários positivos e respeitosos;

Observa-se que, ao passar a cumprir duas subcategorias não contempladas totalmente na produção inicial, a estudante descumpriu as outras duas. Uma das hipóteses anteriormente levantadas para isso é a de que, visando evitar interrupções na fala do entrevistador — como ocorrido na primeira produção —, a aluna recorreu à estratégia de oralização do roteiro previamente elaborado. Outro ponto importante que influencia no cumprimento dessas subcategorias é o grau de intimidade entre os participantes. É importante relevar a forma como a aluna oraliza mais seu texto, com receio de sair da estrutura padrão, pelo fato da pessoa entrevistada não ser tão conhecida especificamente pela comunidade escolar.

Desse modo, a aluna atingiu “sim” nesta operação de linguagem.

### **Nona operação de linguagem:**

Conforme observado no trecho a seguir, continua existindo a presença de uma saudação de encerramento previamente elaborada, mas a entonação, como em outras partes da entrevista, fica prejudicada pelo fato de ter sido feita uma oralização da saudação escrita no roteiro.

**Aluna:** Bom, então ficamos... por aqui. Agradecemos imensamente a presença da J... aqui, que compartilhou coisas muito importantes com a gente hoje. Muito obrigada, J...

**Entrevistada:** Eu que agradeço, me coloco à disposição mas, é... o que eu explique pra vocês (som de aplausos dos alunos ouvintes na sala) (vozes indistintas) obrigada... eu quero reiterar só, por mais uma vez que... o que eu disse é com relação ao tempo que eu estive trabalhando em Bicas. No momento eu não estou mais trabalhando no município de Bicas.

**Aluna:** Muito obrigada... (inaudível, voz muito baixa)

Ainda assim, a aluna obteve progressos ao elaborar uma saudação final polida para a convidada, sendo classificada esta categoria como “sim”.

A seguir, um quadro comparativo das duas produções a fim de ilustrar os indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica da aluna em questão, desde a primeira produção até a produção final:

Quadro 11 - Quadro comparativo entre Produção Inicial e Produção Final

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA						
	PRODUÇÃO INICIAL			PRODUÇÃO FINAL		
OPERAÇÕES DE LINGUAGENS	SIM	EM PARTE	NÃO	SIM	EM PARTE	NÃO
O podcast de entrevista apresenta vinheta de abertura condizente com o público alvo e a intenção comunicativa?			X	X		
O entrevistador realiza saudação de abertura indicando interação tanto com o entrevistado quanto com os ouvintes?		X		X		
O entrevistador utiliza boa entonação, indicando domínio do tema e fluidez na fala?		X			X	
Nota-se um preparo prévio à entrevista, com perguntas bem elaboradas e relacionadas ao tema?		X		X		
Os turnos de fala estão bem definidos, sem sobreposição de vozes?			X	X		
A qualidade do som da voz dos participantes estava adequada?			X	X		
Não houve barulhos externos ou ruídos de forma excessiva que prejudicaram a escuta do podcast?			X	X		
O entrevistador agiu com polidez?		X		X		
O entrevistador realiza saudação de encerramento com entonação adequada para esta ação?		X		X		

Fonte: organizado pela autora (2025)

De modo geral, houve muitos progressos com relação aos aspectos que compreendem a maioria das operações de linguagens listadas no instrumento de análise, o que confirma a defesa desta dissertação por um ensino do oral sistematizado e em progressão, em busca de ampliar as capacidades de linguagem dos alunos para que, assim, tendo domínio do maior número de gêneros de texto orais públicos, os discentes possam exercer de forma plena sua cidadania.

No capítulo seguinte, algumas considerações finais da pesquisa serão discutidas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Freire, 1997, p.79)

A epígrafe que finaliza este texto indica o processo pelo qual a pesquisadora desta dissertação passou: “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo (...)”. Após a sugestão dada na disciplina Oralidade e ensino do Profletras: “você precisam pesquisar o que incomoda, o que ainda não está bem resolvido nem para vocês, nem para os colegas de profissão, nem para a comunidade escolar”, o tema da pesquisa foi delineado. O trato com o oral dentro da escola, especificamente nas salas de aula, ainda se resume a leitura em voz alta (conforme visto na etapa investigativa diagnóstica, no capítulo de metodologia), ou a interpretação textual de um gênero apresentado em vídeo. Pouco se considera que, para a realização desses gêneros de texto orais, é preciso pensar, além do texto verbal, também nos diversos aspectos não-verbais que envolvem as práticas de oralidade.

Nesse sentido é que esta dissertação teve como objetivos centrais investigar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica, em uma turma de sexto ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da implementação de uma sequência didática voltada para o ensino do gênero *podcast* de entrevista. Além disso, buscou-se levantar as dimensões ensináveis desse gênero oral, considerando os aspectos relacionados a algumas operações de linguagem da capacidade multissemiótica desde a polidez, a entonação, a fluidez da fala, até o planejamento do texto oral e escolha do local de realização das produções.

A fundamentação teórica, apresentada nos capítulos iniciais, ancorou-se na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo que postula que todo sujeito age na e pela linguagem (Bronckart, 2006; 2008), nas contribuições de autores que adotam a abordagem processual da oralidade (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004), em estudos sobre as capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004; Cristóvão, 2009; Cristóvão e Stutz, 2011) e dimensões ensináveis dos gêneros orais (Vieira e Magalhães, 2021; Manzoni, Afonso e Rodrigues, 2021). Com base nesse referencial, foram discutidos os modos como a capacidade de linguagem multissemiótica, com seus múltiplos aspectos – extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos – pode ser desenvolvida na construção de sentidos em um gênero oral como o *podcast* de entrevista, mediada pelo uso das tecnologias. No contexto específico da EJA, tal abordagem revelou-se ainda mais relevante, tendo em vista a importância de oferecer experiências de linguagem plurais, que dialoguem

com as vivências e os repertórios dos sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de escolarização. A vinculação do tema de cidadania, como um direito fundamental postulado desde a promulgação da “Constituição Cidadã”, baseou-se na experiência docente da pesquisadora, depois de notar que boa parte desses alunos precisam tanto de um resgate da sua identidade enquanto cidadãos, como também da construção dela. Desse modo, o caderno pedagógico, que contém a sequência didática aplicada nesta pesquisa, teve como tema central a discussão – dentro das atividades com os gêneros orais – de temas relacionados ao exercício da cidadania.

A análise das produções orais dos alunos, realizada no quarto capítulo desta dissertação, evidenciou indícios de que a organização da sequência didática em etapas progressivas favoreceu o desenvolvimento da capacidade da estudante participante de lidar com as múltiplas linguagens envolvidas na produção de um texto oral planejado. Foram observados avanços na utilização de estratégias como o cuidado na escolha do lugar com poucos ruídos externos, a preparação prévia do roteiro, a estruturação básica de uma entrevista oral (saudação de abertura, questões a serem levantadas, saudação de encerramento), além do controle de aspectos técnicos relacionados à qualidade sonora da gravação.

Além disso, os dados analisados indicam que a aluna passou a se apropriar, ainda que de forma inicial, de elementos próprios da oralidade formalizada, característica do gênero em questão. Tal resultado reforça a hipótese de que o trabalho com gêneros orais, articulado a práticas significativas e socialmente situadas, contribui para a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes (Dolz e Schneuwly (2004).

As dimensões ensináveis do gênero oral *podcast* de entrevista foram levantadas e identificadas ao longo do percurso, incluindo aspectos extralinguísticos (como estratégias de polidez) e paralinguísticos (uso da voz, entonação e pausas). Esses elementos, quando tematizados em sala de aula, revelam-se não apenas como conteúdos de ensino possíveis, mas como instrumentos de valorização da experiência dos estudantes, que passam a ocupar espaços sociais historicamente negados.

É importante destacar que, como toda pesquisa, este trabalho enfrentou limitações, como a evasão escolar significativa na EJA, as condições técnicas de infraestrutura da escola para gravação. Ainda assim, os resultados apontaram para caminhos promissores na construção de propostas didáticas para o uso da ferramenta de ensino *podcast* na EJA, ressaltando a necessidade de investir em práticas de linguagem contextualizadas, com uma determinada finalidade e direcionadas a determinado público-alvo.

A partir da produção final obtida na pesquisa, foi lançado um programa de *podcast* com o título escolhido pela aluna participante: “Se liga, cidadão!”. Essa proposta temática, voltada para a cidadania, teve o objetivo de gerar uma iniciativa que pudesse ter continuidade e utilidade para a comunidade geral, em específico, a escolar. De início, foram lançados dois episódios, que correspondem à produção inicial e produção final da sequência didática.

Ao saber do lançamento, docentes de outras áreas – na escola em que a pesquisadora leciona – como História, Geografia e Ciências já se interessaram em, futuramente, tornar o programa interdisciplinar dentro da escola, e abrir um diálogo entre conteúdos específicos dessas áreas. Fato que reforça a importância de se trabalhar gênero de texto na escola não apenas como um objeto de ensino, mas também como prática social em que os sujeitos possam agir por meio da linguagem, com possibilidades de transformação da própria realidade. Além disso, o caderno pedagógico, produto educacional desta dissertação, servirá, também, de base aos docentes de Língua Portuguesa que assim quiserem/ precisarem desse material didático, sugerindo um caminho possível para o trabalho com o gênero oral *podcast* de entrevista na EJA, de forma sistematizada e planejada, na perspectiva do oral autônomo.

Em síntese, espera-se que este estudo possa contribuir com os debates sobre o ensino de gêneros orais na escola e sobre a formação de professores comprometidos com práticas de linguagem mais inclusivas, plurais e socialmente relevantes. Como desdobramento, pretende-se ampliar a divulgação da pesquisa em congressos e eventos afins, bem como a possível exploração de outros gêneros orais e digitais que favoreçam o aprimoramento da capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes da EJA.

Por fim, de modo particular, reitero que, para mim, estar no Mestrado Profissional foi, não só a realização de um sonho de aprimoramento de carreira, mas também uma mudança profunda na conceitualização do que é ensinar língua materna. A percepção de que os nossos discentes não vêm à escola como uma tábula rasa é a que, a meu ver, muda toda a perspectiva de ensino ao passar por um curso como este. Ao contrário do que muitas vezes os alunos pensam, eles já sabem utilizar a língua materna, porém, a escola (e o professor de língua portuguesa, especificamente) têm o papel de fazê-los refletir acerca dos fenômenos de linguagem que perpassam pelas instâncias de interação da sociedade, assim como sobre as manifestações da arte literária. O modo como o texto se realiza, nos mais variados gêneros de texto, é o que vai caracterizar toda a finalidade do agir humano. E na língua falada não é diferente. Ela também se apresenta de tantas formas, mas sempre com uma finalidade, um propósito comunicativo determinado, desde as conversas informais em casa, com amigos, até no âmbito acadêmico formal. Desse modo, obter o domínio sobre ela também significa dominar as próprias decisões sobre o agir em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: a escuta ativa como procedimento didático no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: BARROS, E. M.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (Org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018, p. 113-134.
- ARAÚJO, F. S; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. **Letras Santa Maria**, especial 2020, n.1, p. 97-110.
- ARAÚJO, M.S.M; RODRIGUES, L.P. Gêneros orais na aula de língua portuguesa: repensando a prática docente na formação inicial de professores em estágio supervisionado. **Encontros de Vista**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 3–18, 2022. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4925> . Acesso em: 3 abr. 2025.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, G.O.; MAGALHÃES, T.G. As configurações do gênero tutorial em vídeo na formação de professores de Língua Portuguesa. **Estudos da linguagem**, Londrina, v.26, n.1, p. 144-160, abr 2023.
- BARRETO, A. P.; CORRÊA, F. Guia turístico: plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência. **Revista de Letras**, v.15, n.17, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2375/1510> . Acesso: 5 mar. 2025.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação básica** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – Língua Portuguesa**. Brasília, 2018.



\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021:** institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, Brasília, 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e oralidade na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: **Educ**, 1999/1997. 2.ed. São Paulo, 2007.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. Gêneros Oraís na escola: Necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

CAVALCANTE, M.C.B. MELO, C.T.V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C.F, M. M, C., MCB. **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 89-102.

CORREIA, J.L.P; OLIVEIRA, C.R.S.; MATOS, V.M.P. A evolução da educação brasileira: uma revisão histórica. **Revista FT**, vol. 18, ed. 138, set. 2024. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/a-evolucao-da-educacao-brasileira-uma-revisao-historica/>> Acesso em: 28 mar. 2025.

COSTA-HÜBES, T.C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem. Londrina: UEL, 2008.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Penso. Porto Alegre, RS, 2014.

CRISTÓVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 179-198, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy, p. T. C. et al. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, pp. 17-40, 2011.

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, pp. 357- 383, 2013.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org). **O enigma da competência em educação**. São Paulo: Artimed Editora S.D, 2004.

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

DOLZ, J. **Seminário 2015**. Palestra Prof. Joaquim Dolz. 2015. Disponível em: <[www.youtube.com/ watch?v=K68WLhIcSrc](https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc)>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FILHO, A. A. S; CASSOL, A. P; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: avaliação de políticas públicas. **Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. **O texto na sala de aula**. São Paulo. 2014.

LIMA, F. R. O. **A perspectiva discente do *frame* aula**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFJF, Juiz de Fora, 2009.

MAGALHÃES, T. G.; GONÇALVES, E. A. Análise da oralidade em documentos oficiais e manuais didáticos do primeiro segmento do ensino fundamental. **III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita**, 2016.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. A. B. Análise do eixo oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos** (no prelo), 2018.

MAGALHÃES, T. G; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. Universidade São Francisco. **Revista Horizontes**, 2019. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>>. Acesso em: fev. 2023.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de língua portuguesa: anos iniciais. **Educação em foco**, n. 26, v.3, 2021.

MANZONI, R. M.; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A. **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o quê, por que e como ensinar**. 1ª ed. Bauru-SP: Canal 6, 2021.

MAGALHÃES, T. G. et. al. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas**, n.1, v.26, 2022.

MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**, n.2, v. 4, 114-129, 1999.

MATTOS, P. S. **Oralidade e formação de professores: O desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de letras da UFJF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFJF, Juiz de Fora, 2019.

MATTOS, C.P. **O diálogo argumentativo em sala de aula: um caminho para a formação cidadã**. 2023 – Dissertação de Mestrado, UFJF, ProfLetras, Juiz de Fora, 2024.

MATUOKA, I. **Centro de Referências em Educação Integral**. 05 dez. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/> . Acesso em: mar. 2025.

MELO, C. T. V. de; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) **Avaliação em língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 75-94, 2006.

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

OLSON, D. Seis mitos da escrita. **O mundo no papel**. São Paulo; Ática, 1997.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas** In: L. MEURER, A. B.; MOTTA-ROTH, D. (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

RUBIO, M. P. E. **O gênero podcast causa de assombração na escola do campo: do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, UFJF, Juiz de Fora, 2024.

SANTOS, T.M.V. **As práticas de oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma perspectiva sob o letramento**. 2017. Monografia de Especialização (Alfabetização e Letramento) – Faculdade Metodista Granbery, Juiz de Fora, 2017.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600> . Acesso em 2 mai. 2024.

SCOCUGLIA, A. F. **Ditadura Militar no Brasil: a vez e a voz dos perseguidos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. Disponível em:

<https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/201/68/741?inline=1> . Acesso em 30 mar. 2025.

SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, T. G. FERREIRA, C. S. **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. p.122-139.

SILVA, Kleber A. da.; PILATI, E.; DIAS; Juliana de Freitas (2010). O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, p-p. 975–994. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400008>>. Acesso em 09 de jan. de 2024.

SIGILIANO, Natália. Sathler. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em linguística aplicada**. Taubaté, v. 25, n. 2, p. 1-23, 2º sem. 2021.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 62, p.1-25, 2020.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; MAGALHÃES, T. G. Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Calidoscópico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 197–217, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinis.br/index.php/calidoscopio/article/view/25624>. Acesso em: 4 dez. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO – TCLE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "O uso do Podcast como ferramenta de ensino de gêneros textuais orais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes envolvidos no estudo. Nesta pesquisa, pretendemos desenvolver atividades que envolvam o gênero *podcast* de entrevista com especialistas, com temas relacionados ao exercício da cidadania.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: atividades de escuta, leitura e escrita dentro de sala de aula, interpretação do gênero *podcast* de entrevista, construção de atividades sobre pontos importantes sobre direitos e deveres de todo cidadão brasileiro, gravação de *podcasts* em áudio, a fim de fazer circular dentro da comunidade local as entrevistas com especialistas sobre temas relevantes para a cidadania, como: marcar consultas pelo SUS, como tirar seu título de eleitor, critérios, documentos e procedimentos necessários para retornar aos estudos na EJA, como abrir uma conta corrente em banco sem taxas, etc. As atividades serão propostas em sala, para que a pesquisadora/professora de língua portuguesa analise aspectos relacionados à capacidade multissemiótica dos estudantes, a saber: tom de voz, entonação, dicção, clareza nas informações, planejamento da fala para a gravação, organização de turnos de fala. Esta pesquisa tem o pequeno risco de você ser identificado, ainda que não haja essa intenção, visto que a proposta envolve compartilhamento (circulação) dos *podcasts* na comunidade local. Mas, para diminuir a chance de esse risco acontecer, serão tomadas as seguintes medidas: exclusão do seu nome, por meio da qual você possa ser identificado nos dados coletados na pesquisa; os textos produzidos por você serão confidenciais à pesquisadora e à orientadora da dissertação, de maneira que a análise comparativa das produções textuais orais seja restrita aos pesquisadores, sem qualquer nomeação dos participantes. Há risco de você se sentir constrangido por se sentir "obrigado" a participar da pesquisa. No entanto, para mitigar essa possibilidade, os alunos serão convidados informalmente em sala de aula, além de tomarem conhecimento público e coletivo acerca da não obrigatoriedade de participação, com confirmação da liberdade de escolha consentida pelo termo de consentimento livre e esclarecido, o qual deixa claro que não ocorrerá nenhum prejuízo para o aluno quando de sua livre escolha de participação. É importante salientar que, caso você não queira ou não possa participar das atividades propostas na pesquisa, não ocorrerá quaisquer penalidades em relação à perda de pontos ou qualquer outro prejuízo referente a notas. Somente serão considerados como dados efetivos da pesquisa as produções dos participantes que tiverem assinado o termo de consentimento.

A pesquisa pode ajudar na prática da oralidade que é essencial para o desenvolvimento pleno da aprendizagem e comunicação social, além de trazer informações relevantes às pessoas a respeito de direitos e deveres enquanto cidadãos. Além disso, pode contribuir para a formação continuada da professora pesquisadora envolvida no estudo, bem como para demais professores da rede que tiverem interesse em adaptar o caderno pedagógico construído para o público da EJA – materiais ainda tão escassos – em seus contextos de atuação.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 02 de maio de 2014

Juliana de Souza Martins

Assinatura do Participante

Talita Villanova

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Talita Mitrano de Villanova Santos  
Campus Universitário da UFJF  
Faculdade/Departamento/Instituto: PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras  
CEP: 36036-900  
Fone: (32)98850-4078  
E-mail: talitamitrano87@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_  
Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
Campus Universitário da UFJF  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
CEP: 36036-900  
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

## ANEXO B – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Suas respostas às questões abaixo são valiosas para uma pesquisa voltada a auxiliar a prática de ensino em sala de aula. Por isso, gostaríamos de ouvir sua opinião e experiências sobre a realidade da sua escola, da sua sala de aula, e da sua trajetória educacional. Como aluno, sua contribuição é fundamental!

1) Nome/Pseudônimo

A.

2) É o seu primeiro ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

☒ Sim      ( ) Não

O que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?

Porque foi reprovado.

3) Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?

Não fiquei sem estudar

4) Marque abaixo a faixa salarial de sua família (pessoas que moram na mesma casa):

( ) R\$ 1412,00 a R\$ 3000,00

( ) R\$ 3000,00 a R\$ 6000,00

( ) R\$ 6000,00 a R\$ 12.000,00

☒ acima de R\$ 12.000,00

5) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

Seis pessoas

6) Qual sua profissão?

Acadêmico

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita		X	
Notícia televisiva		X	
Notícia Radiofônica			X
Podcast de notícia			X
Debate		X	X
Artigo de Opinião		X	
Tutorial		X	
Diálogo Argumentativo		X	
Conto narrativo		X	
Conto psicológico			X
Crônica		X	
Crônica argumentativa			X
Causo de terror/assombração escrito			X
Causo de terror/assombração oral			X
Seminário			X
Palestra		X	
Mesa Redonda		X	
Reportagem		X	
Podcast de Reportagem		X	
Reportagem Televisiva			X
Convite			X
Receita escrita		X	
Receita televisiva			X
Sarau			X
Cartaz		X	
Panfletto			X
Entrevista escrita			X
Entrevista televisiva			X



Podcast de entrevista		X	
Bilhete		X	
Depoimento			X
Propaganda televisiva		X	
Propaganda escrita			X
Tutorial escrito			X
Tutorial no youtube		X	
Manual de instrução			X
Leitura em voz alta de exercícios		X	
Resumo		X	
Resenha escrita			X
Resenha oral			X
Tomada de notas		X	
Fichamento			X

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

---



---

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.

---



---



---



---

# QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Suas respostas às questões abaixo são valiosas para uma pesquisa voltada a auxiliar a prática de ensino em sala de aula. Por isso, gostaríamos de ouvir sua opinião e experiências sobre a realidade da sua escola, da sua sala de aula, e da sua trajetória educacional. Como aluno, sua contribuição é fundamental!

1) Nome/Pseudônimo

B.

2) É o seu primeiro ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

☒ Sim ( ) Não

O que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?

Eu reprovarei duas vezes e não quero ficar  
pelo trás

3) Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?

Não fizeti sem estudar

4) Marque abaixo a faixa salarial de sua família (pessoas que moram na mesma casa):

☒ R\$ 1412,00 a R\$ 3000,00

( ) R\$ 3000,00 a R\$ 6000,00

( ) R\$ 6000,00 a R\$ 12.000,00

( ) acima de R\$ 12.000,00

5) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

3

6) Qual sua profissão?

Instituto de pesquisa

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita	X		
Notícia televisiva		X	
Notícia Radiofônica	X		
Podcast de notícia		X	
Debate	X		
Artigo de Opinião		X	
Tutorial			X
Diálogo Argumentativo	X		
Conto narrativo	X		
Conto psicológico			X
Crônica		X	
Crônica argumentativa		X	
Causo de terror/assombração escrito		X	
Causo de terror/assombração oral		X	
Seminário		X	
Palestra	X		
Mesa Redonda			X
Reportagem	X		
Podcast de Reportagem		X	
Reportagem Televisiva		X	
Convite		X	
Receita escrita		X	
Receita televisiva		X	
Sarau			X
Cartaz	X		
Panfleto	X		
Entrevista escrita	X		
Entrevista televisiva	X		

Podcast de entrevista	X		
Bilhete	X		
Depoimento	X		
Propaganda televisiva			X
Propaganda escrita		X	
Tutorial escrito		X	
Tutorial no youtube	X		
Manual de instrução			X
Leitura em voz alta de exercícios		X	
Resumo	X		
Resenha escrita		X	
Resenha oral	X		
Tomada de notas		X	
Fichamento		X	

tica de  
da sua  
tal!

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

*Não*

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.

*Sim, porque não posso quase nada*

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Suas respostas às questões abaixo são valiosas para uma pesquisa voltada a auxiliar a prática de ensino em sala de aula. Por isso, gostaríamos de ouvir sua opinião e experiências sobre a realidade da sua escola, da sua sala de aula, e da sua trajetória educacional. Como aluno, sua contribuição é fundamental!

1) Nome/Pseudônimo

C

2) É o seu primeiro ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

☒ Sim      ( ) Não

O que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?

A falta de vontade, minha mãe

3) Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?

9 meses

4) Marque abaixo a faixa salarial de sua família (pessoas que moram na mesma casa):

☒ R\$ 1412,00 a R\$ 3000,00☐ R\$ 3000,00 a R\$ 6000,00☐ R\$ 6000,00 a R\$ 12.000,00☐ acima de R\$ 12.000,00

5) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

2

6) Qual sua profissão?

*Handwritten signature*

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita	X		
Notícia televisiva			X
Notícia Radiofônica			X
Podcast de notícia		X	
Debate			X
Artigo de Opinião			X
Tutorial			X
Diálogo Argumentativo			X
Conto narrativo		X	
Conto psicológico		X	X
Crônica	X		
Crônica argumentativa	X		
Causo de terror/assombração escrito			
Causo de terror/assombração oral			
Seminário		X	
Palestra	X		
Mesa Redonda			X
Reportagem	X		
Podcast de Reportagem	X		
Reportagem Televisiva		X	
Convite			X
Receita escrita			
Receita televisiva		X	
Sarau			X
Cartaz	X		
Panfleto			X
Entrevista escrita	X		
Entrevista televisiva		X	

Podcast de entrevista			X
Bilhete			X
Depoimento			
Propaganda televisiva			X
Propaganda escrita		X	
Tutorial escrito		X	
Tutorial no youtube		X	
Manual de instrução	X		
Leitura em voz alta de exercícios	X		
Resumo	X		
Resenha escrita			X
Resenha oral			X
Tomada de notas		X	
Fichamento			X

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

*São, esse ano estão sempre na aula*

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.

*Não, é interessante*

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

6) Qual sua profissão?

Nenhuma

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita		X	
Notícia televisiva			X
Notícia Radiofônica			X
Podcast de notícia			X
Debate			X
Artigo de Opinião			X
Tutorial			X
Diálogo Argumentativo			X
Conto narrativo		X	
Conto psicológico		X	
Crônica		X	
Crônica argumentativa			
Causo de terror/assombração escrito	X		
Causo de terror/assombração oral	X		
Seminário			X
Palestra	X		
Mesa Redonda			X
Reportagem	X		
Podcast de Reportagem	X		
Reportagem Televisiva			X
Convite			X
Receita escrita	X		
Receita televisiva	X		X
Sarau			X
Cartaz	X		
Panfleto		X	
Entrevista escrita	X		
Entrevista televisiva	X		



Podcast de entrevista		X	
Bilhete			X
Depoimento			X
Propaganda televisiva			X
Propaganda escrita			X
Tutorial escrito		X	
Tutorial no youtube	X		
Manual de instrução	X	X	
Leitura em voz alta de exercícios		X	
Resumo	X		
Resenha escrita	X		
Resenha oral	X		
Tomada de notas	X		
Fichamento			X

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

Não

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.

Não é interessante

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Suas respostas às questões abaixo são valiosas para uma pesquisa voltada a auxiliar a prática de ensino em sala de aula. Por isso, gostaríamos de ouvir sua opinião e experiências sobre a realidade da sua escola, da sua sala de aula, e da sua trajetória educacional. Como aluno, sua contribuição é fundamental!

1) Nome/Pseudônimo

E

2) É o seu primeiro ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

( ) Sim      (X) Não

O que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?

3) Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?

1 ano

4) Marque abaixo a faixa salarial de sua família (pessoas que moram na mesma casa):

( ) R\$ 1412,00 a R\$ 3000,00

( ) R\$ 3000,00 a R\$ 6000,00

(X) R\$ 6000,00 a R\$ 12.000,00

( ) acima de R\$ 12.000,00

5) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

moram 6 pessoas

6) Qual sua profissão?

Problema

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita	X		
Notícia televisiva		X	
Notícia Radiofônica		X	
Podcast de notícia			X
Debate			X
Artigo de Opinião			✓
Tutorial	X		
Diálogo Argumentativo	X		
Conto narrativo	X		
Conto psicológico		✓	
Crônica	x		
Crônica argumentativa		X	
Causo de terror/assombração escrito			X
Causo de terror/assombração oral			✓
Seminário			X
Palestra	X		
Mesa Redonda	✓		
Reportagem	X		
Podcast de Reportagem	X		
Reportagem Televisiva		X	
Convite	X		
Receita escrita	x		
Receita televisiva	X		
Sarau			X
Cartaz	X		
Panfleto			X
Entrevista escrita	x		
Entrevista televisiva	x		

Podcast de entrevista			X
Bilhete	X		
Depoimento			
Propaganda televisiva			X
Propaganda escrita			X
Tutorial escrito	X		
Tutorial no youtube	X		
Manual de instrução			X
Leitura em voz alta de exercícios	X		
Resumo	X		
Resenha escrita		X	
Resenha oral		X	
Tomada de notas		X	
Fichamento	X		

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

---



---

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.

---



---



---



---

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Suas respostas às questões abaixo são valiosas para uma pesquisa voltada a auxiliar a prática de ensino em sala de aula. Por isso, gostaríamos de ouvir sua opinião e experiências sobre a realidade da sua escola, da sua sala de aula, e da sua trajetória educacional. Como aluno, sua contribuição é fundamental!

1) Nome/Pseudônimo

Thayane F

2) É o seu primeiro ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

☒ Sim ( ) Não

O que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?

Eu estava muito atrasada na escola, por isso eu tomei a decisão de sair do ensino regular.

3) Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?

4 meses

4) Marque abaixo a faixa salarial de sua família (pessoas que moram na mesma casa):

( ) R\$ 1412,00 a R\$ 3000,00

☒ R\$ 3000,00 a R\$ 6000,00

( ) R\$ 6000,00 a R\$ 12.000,00

( ) acima de R\$ 12.000,00

5) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

3 pessoas

6) Qual sua profissão?

Costureira

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita		X	
Notícia televisiva			X
Notícia Radiofônica			X
Podcast de notícia			X
Debate		X	
Artigo de Opinião		X	
Tutorial			X
Diálogo Argumentativo	X		
Conto narrativo		X	
Conto psicológico			X
Crônica			X
Crônica argumentativa		X	
Causo de terror/assombração escrito			X
Causo de terror/assombração oral			X
Seminário		X	
Palestra		X	
Mesa Redonda			X
Reportagem		X	
Podcast de Reportagem			X
Reportagem Televisiva		X	
Convite		X	
Receita escrita			X
Receita televisiva			X
Sarau			X
Cartaz	X		
Panfleto		X	
Entrevista escrita		X	
Entrevista televisiva			X

Podcast de entrevista			
Bilhete			
Depoimento			
Propaganda televisiva			
Propaganda escrita			
Tutorial escrito			
Tutorial no youtube			
Manual de instrução			
Leitura em voz alta de exercícios			
Resumo			
Resenha escrita			
Resenha oral			
Tomada de notas			
Fichamento			

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

---



---

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.

---



---



---



---

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Suas respostas às questões abaixo são valiosas para uma pesquisa voltada a auxiliar a prática de ensino em sala de aula. Por isso, gostaríamos de ouvir sua opinião e experiências sobre a realidade da sua escola, da sua sala de aula, e da sua trajetória educacional. Como aluno, sua contribuição é fundamental!

1) Nome/Pseudônimo

G Gláucia

2) É o seu primeiro ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

(X) Sim ( ) Não

O que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?

O motivo trabalho, depois de casada não  
mais não consegui.  
Voltei de novo em 2024.

3) Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?

Uns quinze anos

4) Marque abaixo a faixa salarial de sua família (pessoas que moram na mesma casa):

(X) R\$ 1412,00 a R\$ 3000,00

( ) R\$ 3000,00 a R\$ 6000,00

( ) R\$ 6000,00 a R\$ 12.000,00

( ) acima de R\$ 12.000,00

5) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

Dois filhos e eu.



6) Qual sua profissão?

Cozinheiro e diarista

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita	X		
Notícia televisiva	X	X	
Notícia Radiofônica		X	
Podcast de notícia	X		
Debate		X	
Artigo de Opinião	X		
Tutorial			
Diálogo Argumentativo	X		
Conto narrativo	X		
Conto psicológico			X
Crônica	X		
Crônica argumentativa		X	
Causo de terror/assombração escrito	X		
Causo de terror/assombração oral	X		X
Seminário			
Palestra		X	
Mesa Redonda			X
Reportagem	X		
Podcast de Reportagem		X	
Reportagem Televisiva	X		
Convite		X	
Receita escrita	X		
Receita televisiva	X		
Sarau			X
Cartaz	X		
Panfleto	X		
Entrevista escrita	X		
Entrevista televisiva	X		

Podcast de entrevista			
Bilhete	X		
Depoimento	X		
Propaganda televisiva	X		
Propaganda escrita	X		
Tutorial escrito		X	
Tutorial no youtube		X	
Manual de instrução	X		
Leitura em voz alta de exercícios	X		
Resumo	X		
Resenha escrita	X		
Resenha oral	X		
Tomada de notas	X		
Fichamento			X

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

---



---

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.

*Adoro aula de Português ler e discutir, o que foi lido*

---



---



---

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Suas respostas às questões abaixo são valiosas para uma pesquisa voltada a auxiliar a prática de ensino em sala de aula. Por isso, gostaríamos de ouvir sua opinião e experiências sobre a realidade da sua escola, da sua sala de aula, e da sua trajetória educacional. Como aluno, sua contribuição é fundamental!

1) Nome/Pseudônimo

J H

2) É o seu primeiro ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

( ) Sim (X) Não

O que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?

O que me motivou a estudar foi ver a minha  
realização de mim. pois os meus filhos são  
todos estudados isso me deu um ótimo combustível  
para fazer uma faculdade se Deus quiser  
futuramente vou ser uma ótima profissional

3) Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?

São mais de 30 anos sem estudar

4) Marque abaixo a faixa salarial de sua família (pessoas que moram na mesma casa):

(X) R\$ 1412,00 a R\$ 3000,00

( ) R\$ 3000,00 a R\$ 6000,00

( ) R\$ 6000,00 a R\$ 12.000,00

( ) acima de R\$ 12.000,00

5) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

6 pessoas

6) Qual sua profissão?

Auxiliar de Serviços Gerais

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita	X		
Notícia televisiva			
Notícia Radiofônica			
Podcast de notícia	X		
Debate			
Artigo de Opinião			
Tutorial			
Diálogo Argumentativo	X		
Conto narrativo	X		
Conto psicológico			
Crônica			
Crônica argumentativa			
Causo de terror/assombração escrito	X		
Causo de terror/assombração oral			
Seminário			
Palestra			
Mesa Redonda			
Reportagem			
Podcast de Reportagem	X		
Reportagem Televisiva			
Convite			
Receita escrita			
Receita televisiva			
Sarau			
Cartaz			
Panfleto			
Entrevista escrita			
Entrevista televisiva			

Podcast de entrevista			
Bilhete			
Depoimento			
Propaganda televisiva			
Propaganda escrita			
Tutorial escrito			
Tutorial no youtube	X		
Manual de instrução			
Leitura em voz alta de exercícios	X		
Resumo	X		
Resenha escrita			
Resenha oral			
Tomada de notas			
Fichamento			

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

*Sim uma entrevista muito importante para nossa sala*

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.

*Gosto muito de notícias de jornais e revistas  
A frequência é sempre muito boa*

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Suas respostas às questões abaixo são valiosas para uma pesquisa voltada a auxiliar a prática de ensino em sala de aula. Por isso, gostaríamos de ouvir sua opinião e experiências sobre a realidade da sua escola, da sua sala de aula, e da sua trajetória educacional. Como aluno, sua contribuição é fundamental!

1) Nome/Pseudônimo

I

2) É o seu primeiro ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

(X) Sim ( ) Não

O que te fez sair do ensino regular e o que te motivou a reiniciar?

Eu que quis

3) Quanto tempo você ficou sem estudar, antes de se matricular na EJA?

Não fiquei sem estudar

4) Marque abaixo a faixa salarial de sua família (pessoas que moram na mesma casa):

(X) R\$ 1412,00 a R\$ 3000,00

( ) R\$ 3000,00 a R\$ 6000,00

( ) R\$ 6000,00 a R\$ 12.000,00

( ) acima de R\$ 12.000,00

5) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

4 pessoas

6) Qual sua profissão?

Baloi

7) Analisando sua trajetória escolar, especialmente após o reingresso na EJA, marque um X indicando quais dos gêneros textuais já foram trabalhados nas aulas.

Gêneros textuais	Sempre	Às vezes	Nunca
Notícia escrita		X	
Notícia televisiva			X
Notícia Radiofônica		X	
Podcast de notícia			X
Debate			X
Artigo de Opinião		X	
Tutorial	X		
Diálogo Argumentativo		X	
Conto narrativo	X		
Conto psicológico			X
Crônica		X	
Crônica argumentativa		X	
Causo de terror/assombração escrito	X		
Causo de terror/assombração oral	X		
Seminário		X	
Palestra	X		
Mesa Redonda			X
Reportagem		X	
Podcast de Reportagem			X
Reportagem Televisiva		X	
Convite	X		
Receita escrita	X		
Receita televisiva	X		
Sarau			X
Cartaz	X		
Panfleto	X		
Entrevista escrita	X		
Entrevista televisiva		X	

Podcast de entrevista			X
Bilhete	X		
Depoimento			X
Propaganda televisiva			X
Propaganda escrita		X	
Tutorial escrito			X
Tutorial no youtube		X	
Manual de instrução	X		
Leitura em voz alta de exercícios	X		
Resumo		X	
Resenha escrita		X	
Resenha oral		X	
Tomada de notas			X
Fichamento		X	

- 8) Há algum(ns) gênero(s) textual(is) trabalhado(s) que não foi indicado na tabela acima? Se sim, indique qual(is) e sua frequência em sala de aula.

Resumo

- 9) Você gosta de aulas cujo foco sejam gêneros orais? Como, por exemplo, aulas em que se ouvem notícias? Justifique sua resposta.



**ANEXO C – QR CODE DE ACESSO AO CANAL DE *PODCAST***