

A oratória como ferramenta essencial na prática docente: impactos na mediação do conhecimento e no engajamento discente.

Oratory as an essential tool in teaching practice: impacts on the mediation of knowledge and student engagement.

Eugênio Miguel Santomauro Vaz¹
Felipe Abrahão²

RESUMO

A comunicação oral constitui um dos pilares fundamentais da prática pedagógica. A oratória, entendida como o conjunto articulado de habilidades que orientam o discurso falado com clareza, coesão e intencionalidade, emerge como competência indispensável para a efetividade docente no século XXI. Esta revisão sistemática investigou, com base na produção científica dos últimos cinco anos (2021–2026), de que modo o domínio oratório do professor impacta a mediação do conhecimento em sala de aula e o engajamento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Adotou-se o protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2022) como estrutura metodológica, organizando o processo em três fases — identificação, triagem e inclusão — com busca realizada nas bases SciELO, ERIC e Periódicos CAPES, resultando em 22 estudos elegíveis após aplicação rigorosa de critérios de seleção. Os resultados evidenciam que professores com maior proficiência oratória captam e mantêm a atenção discente com mais eficiência, favorecem a compreensão de conteúdos, promovem relações mais horizontalizadas e participativas e contribuem para o engajamento comportamental, cognitivo e emocional dos estudantes. A imediação verbal e não verbal docente, a clareza instrucional e a expressividade comunicativa emergem como dimensões centrais dessa competência. Conclui-se que o aprimoramento da

oratória docente não é apenas recurso técnico, mas competência pedagógica estratégica, cujo desenvolvimento deve ser incorporado à formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Mediação do conhecimento. Engajamento discente. Comunicação educacional. Competência comunicativa.

ABSTRACT

Oral communication constitutes one of the fundamental pillars of pedagogical practice. Oratory, understood as the articulated set of skills that guide spoken discourse with clarity, cohesion, and intentionality, emerges as an indispensable competence for teaching effectiveness in the 21st century. This systematic review investigated, based on scientific production from the last five years (2021–2026), how teachers' oratory proficiency impacts knowledge mediation in the classroom and student engagement in teaching-learning processes. The PRISMA 2020 protocol (Page et al., 2022) was adopted as the methodological framework, organizing the process into three phases — identification, screening, and inclusion — with a search conducted in SciELO, ERIC, and CAPES Periodicals databases, resulting in 22 eligible studies after rigorous application of selection criteria. Results show that teachers with higher oratory proficiency capture and maintain student attention more efficiently, facilitate content comprehension, promote more horizontal and participatory relationships, and contribute to behavioral, cognitive, and emotional student engagement. Verbal and non-verbal teacher immediacy, instructional clarity, and communicative expressiveness emerge as central dimensions of this competence. It is concluded that the improvement of teacher oratory is not just a technical resource, but a strategic pedagogical competence whose development must be incorporated into initial and continuing teacher education.

Keywords: Knowledge mediation. Student engagement. Educational communication. Communicative competence.

1. INTRODUÇÃO

A capacidade de comunicar-se com clareza, expressividade e intencionalidade constitui uma das dimensões mais fundamentais do trabalho docente. Desde os gregos antigos, a oratória — entendida como a arte de falar em público com eficiência, elegância e persuasão — foi reconhecida como instrumento de formação humana e transmissão do

saber. No contexto pedagógico contemporâneo, essa dimensão comunicativa não perdeu centralidade; ao contrário, adquiriu complexidade e relevância redobradas diante de um cenário educacional marcado por novas exigências cognitivas, relacionais e culturais.

A literatura especializada tem acumulado evidências de que os comportamentos comunicativos do professor influenciam diretamente a motivação discente, o clima relacional em sala de aula, a qualidade dos processos cognitivos e o engajamento dos estudantes com o conteúdo escolar (Zheng, 2021; Liu, 2021; Mukhlis et al., 2024). Professores que dominam a imediação verbal — o conjunto de comportamentos comunicativos que reduz a distância psicológica entre docente e discente — tendem a promover ambientes de aprendizagem mais afetivos e produtivos (Mehrabian, 1971 apud Liu, 2021).

No Brasil, estudos recentes indicam que a formação de professores ainda confere atenção insuficiente ao desenvolvimento da competência oratória. Forte-Ferreira e Magalhães (2023) evidenciaram lacunas significativas nos currículos das licenciaturas em relação ao trabalho com a oralidade, enquanto Lima, Cordeiro e Lima (2023) demonstraram que mesmo estudantes em estágios avançados da formação docente apresentam dificuldades consideráveis na expressão oral formal. Cavalcante e Caiado (2024) mapearam o trabalho com a oralidade na prática docente e confirmaram a precariedade da formação comunicativa dos professores em exercício.

Esse panorama revela uma tensão fundamental: ao mesmo tempo em que a pesquisa internacional aponta de forma consistente para a importância da competência comunicativa docente na promoção do engajamento e da aprendizagem, a formação de professores no contexto brasileiro — e em boa parte do contexto latino-americano — não tem respondido a essa demanda de maneira sistemática e intencional.

Diante desse contexto, o problema central que orienta esta revisão é: em que medida o desenvolvimento da competência oratória docente contribui para ambientes de aprendizagem mais eficazes e para o aumento do engajamento discente? O objetivo desta revisão sistemática é investigar, com base na produção científica dos últimos cinco anos (2021–2026), de que modo o domínio oratório do professor impacta a imediação do conhecimento em sala de aula e o engajamento comportamental, cognitivo e emocional dos estudantes.

A relevância deste estudo justifica-se pela crescente evidência de que as competências comunicativas docentes constituem variável fundamental para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem — e pela necessidade de sistematizar esse corpo de conhecimento de forma rigorosa e acessível a formadores e gestores educacionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Oratória e Comunicação Educativa: Fundamentos Conceituais

A oratória, em sua acepção pedagógica contemporânea, transcende a noção clássica de eloquência retórica para constituir-se como competência multidimensional que articula dimensões físicas, linguísticas, cognitivas e socioemocionais da fala (Voice 21 apud Cambridge International, 2019). Marcuschi (2001) situa a oralidade como prática social interativa de significação, reconhecendo a fala não apenas como suporte da comunicação, mas como modalidade constitutiva das relações sociais e dos processos de produção de sentido.

No campo da comunicação instrucional, pesquisadores identificaram um conjunto de comportamentos comunicativos docentes com impacto mensurável sobre os processos de aprendizagem. Entre esses comportamentos, destacam-se: a imediação verbal e não verbal, a clareza instrucional, a expressividade vocal e a credibilidade comunicativa (Zheng, 2021; Liu, 2021). A imediação verbal, conceituada por Mehrabian (1969) e amplamente estudada na pesquisa em comunicação educativa, refere-se a comportamentos linguísticos que minimizam a distância psicológica entre professor e aluno — como o uso de linguagem inclusiva, a invocação de exemplos pessoais e o estímulo ao diálogo.

A clareza instrucional, por sua vez, foi definida como o conjunto de estratégias e abordagens que o professor emprega para assegurar que os estudantes tenham dominado os conteúdos e processos do curso (Bolkan, 2017 apud Zheng, 2021). Trata-se de comportamento retórico que mobiliza recursos verbais e não verbais para transmitir efetivamente o significado dos conteúdos curriculares. Uma meta-análise conduzida por Titsworth et al. (2015, apud Parrisius et al., 2025) encontrou relações de moderadas a fortes entre a clareza do professor e os resultados de aprendizagem dos estudantes.

2.2 Engajamento Discente: Dimensões e Determinantes

O engajamento discente é conceituado na literatura como fenômeno multidimensional que abrange dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais (Fredricks et al., 2004 apud König et al., 2025). O engajamento comportamental refere-se à participação ativa nas atividades de aprendizagem; o engajamento cognitivo diz respeito ao investimento mental nos processos de compreensão e elaboração do conhecimento; e o engajamento emocional compreende as reações afetivas do estudante em relação ao professor, aos colegas e ao ambiente de aprendizagem.

Pesquisas recentes indicam que o engajamento discente é fortemente influenciado pelas características relacionais e comunicativas do professor. Pattanapon et al. (2025), em revisão sistemática conduzida nas bases APA PsycNet, Scopus, ERIC, EBSCOHost, ProQuest e PubMed (n=13 estudos), demonstraram que tanto as características pessoais dos estudantes quanto os fatores do ambiente escolar — incluindo a qualidade das relações professor-aluno — medeiam e moderam a relação entre o suporte percebido do professor e o engajamento discente. Adicionalmente, o estudo identificou que a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a autoeficácia dos estudantes são variáveis mediadoras fundamentais nessa relação.

No âmbito da comunicação educativa, Dörnyei e Ushioda (2021 apud Liu, 2021) postulam que os professores são os preditores mais importantes da motivação de aprendizagem dos estudantes. Essa afirmação encontra respaldo empírico em um amplo corpo de pesquisas que demonstram como os comportamentos imediatos e expressivos do docente afetam a motivação, o afeto e o desempenho acadêmico discente.

2.3 Imediação, Clareza e Expressividade Docente

A imediação docente — categoria que abrange tanto comportamentos verbais quanto não verbais que reduzem a distância psicológica entre professor e aluno — constitui o constructo mais extensamente pesquisado na comunicação instrucional nas últimas quatro décadas (Madigan e Kim, 2021 apud Liu, 2021). Em revisão sistemática sobre a associação entre imediação verbal e não verbal docente e motivação estudantil, Liu (2021) analisou estudos publicados entre 1980 e 2020 e reportou associações positivas consistentes entre comportamentos de imediação e múltiplas dimensões da motivação discente.

A expressividade vocal do professor constitui dimensão específica e relevante da competência oratória. Pesquisa conduzida com análise de 240 vídeos instrucionais de uma

plataforma de MOOC revelou que as expressões paraverbais dos instrutores — incluindo variações de tom, ritmo e intensidade vocal — impactam significativamente o engajamento afetivo dos estudantes em ambientes de aprendizagem assíncrona (Hazzam e Wilkins, 2023 apud He e Xu, 2024). Esses achados são consistentes com os resultados de estudos conduzidos em contextos presenciais, nos quais a expressividade vocal foi identificada como componente central da chamada "entusiasmo docente" — comportamento que estimula o engajamento e a motivação dos alunos.

A pesquisa de Mukhlis et al. (2024), publicada na Revista de Gestão (RGSA), investigou a otimização da retórica da comunicação verbal de professores para melhoria da qualidade dos serviços educacionais em contexto de ensino médio. Utilizando delineamento de pesquisa misto com abordagem sequencial exploratória, o estudo revelou que a comunicação verbal efetiva — incluindo variações estilísticas e feedback construtivo — contribui significativamente para o engajamento, a compreensão e o rendimento acadêmico dos estudantes.

2.4 Formação Oratória Docente no Brasil

No contexto brasileiro, a pesquisa sobre a formação oratória de professores tem avançado especialmente nos últimos cinco anos. Forte-Ferreira e Magalhães (2023) investigaram o tratamento dado à oralidade e aos gêneros orais nos currículos de diferentes licenciaturas, demonstrando que a formação comunicativa permanece marginal nos cursos de formação de professores, configurando-se, quando presente, como atividade esporádica e não sistematizada.

Cavalcante e Caiado (2024) mapearam o trabalho com a oralidade na prática docente cotidiana, evidenciando que professores em exercício reconhecem a importância da competência comunicativa oral, mas relatam não ter recebido formação específica nessa área durante a graduação. Esse achado é corroborado por Lima, Cordeiro e Lima (2023), que demonstraram, a partir de uma intervenção pedagógica sob forma de minicurso, que estudantes em fase avançada de cursos de graduação apresentam dificuldades significativas com a expressão oral em contextos formais, indicando a necessidade de investimento explícito e sistemático nessa competência desde a formação inicial.

Nonato (2022), em estudo sobre oralidade e formação docente, demonstrou que o trabalho com microaulas — estratégia pedagógica que coloca o futuro professor em

situação real de docência, com subsequente análise e reflexão — eleva de forma expressiva a consciência comunicativa dos graduandos e favorece o desenvolvimento de repertórios discursivos mais eficazes para a mediação pedagógica. O estudo indica que intervenções formativas intencionais e sistemáticas são capazes de transformar o perfil comunicativo de professores em formação.

Freire (2022), em obra de referência para a formação docente no Brasil, situa o diálogo como fundamento da educação transformadora. Em sua perspectiva, a qualidade do ato comunicativo não é ornamento da prática pedagógica, mas sua condição de possibilidade: é pelo diálogo que o professor se constitui como mediador do conhecimento e o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Essa perspectiva teórica confere fundamento epistemológico ao desenvolvimento intencional da competência oratória docente como dimensão ética e política da prática educativa.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de Estudo e Protocolo

Esta pesquisa configura-se como revisão sistemática da literatura de natureza qualitativa, conduzida segundo o protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). A declaração PRISMA 2020, publicada por Page et al. (2021) no BMJ e traduzida para o português com publicação oficial na Revista Panamericana de Salud Publica (Page et al., 2022), consiste em uma lista de verificação de 27 itens e um fluxograma revisado que organiza o processo de revisão sistemática em quatro domínios: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão.

Conforme definido pela própria declaração, a revisão sistemática é "uma revisão que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para reunir e sintetizar resultados de estudos que abordam uma questão formulada de forma clara" (Page et al., 2022). A escolha do PRISMA 2020 justifica-se pela ampla aceitação internacional do protocolo — adotado por mais de 200 periódicos científicos — e pela sua adequação à síntese qualitativa de estudos empíricos e teóricos em Ciências da Educação. Importa destacar que, conforme os próprios autores do protocolo advertem, o PRISMA 2020 não deve ser empregado para avaliar a qualidade metodológica das revisões, função para a qual ferramentas específicas como o AMSTAR-2 são recomendadas (Page et al., 2022).

3.2 Pergunta de Pesquisa e Estratégia PICO

A questão norteadora desta revisão foi formulada segundo o framework PICO (Population, Interest, Context), adaptado para estudos de natureza qualitativa:

- População (P): Professores da Educação Básica e Superior em exercício ou em formação.
- Interesse (I): Competência oratória e comportamentos comunicativos verbais e não verbais do docente.
- Contexto (Co): Processos de ensino-aprendizagem em sala de aula (presencial e/ou híbrida), com foco nos resultados de engajamento discente e mediação do conhecimento.

Pergunta central: Em que medida o desenvolvimento da competência oratória docente contribui para ambientes de aprendizagem mais eficazes e para o aumento do engajamento comportamental, cognitivo e emocional dos estudantes?

3.3 Fontes de Dados e Estratégia de Busca

A busca bibliográfica foi realizada no período de janeiro a março de 2025, nas seguintes bases de dados e repositórios de acesso aberto: SciELO (Scientific Electronic Library Online), ERIC (Education Resources Information Center) e Periódicos CAPES. A escolha dessas bases justifica-se pela sua abrangência no campo das Ciências Humanas e da Educação, bem como pela disponibilidade de artigos revisados por pares em português, espanhol e inglês — idiomas selecionados para este estudo.

Os descritores empregados na busca foram selecionados com base nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), no Tesouro da ERIC e em termos consolidados na literatura da área, utilizados em combinação com os operadores booleanos AND e OR:

Quadro 1 – Descritores utilizados na estratégia de busca

Português	Espanhol	Inglês
Oratória docente	Oratória docente	Teacher oratory
Competência comunicativa professor	Competência comunicativa del profesor	Teacher communication skills
Comunicação educativa	Comunicación educativa	Educational communication

Português	Espanhol	Inglês
Engajamento discente	Compromiso estudiantil	Student engagement
Mediação do conhecimento	Mediación del conocimiento	Knowledge mediation
Imediação verbal docente	Inmediación verbal docente	Teacher verbal immediacy
Clareza instrucional	Claridad instruccional	Instructional clarity

Fonte: elaboração do autor (2025).

A estratégia de busca combinou os descritores por meio do operador AND entre categorias semânticas distintas (por exemplo: "oratória docente" AND "engajamento discente"; "teacher communication skills" AND "student engagement"; "teacher verbal immediacy" AND "learning outcomes") e utilizou o operador OR para agregar termos equivalentes dentro de cada categoria. O recorte temporal foi estabelecido em 2021–2026, com o objetivo de capturar a produção científica mais recente sobre o tema, considerando o dinamismo das pesquisas em comunicação educativa no período pós-pandêmico.

3.4 Critérios de Elegibilidade

3.4.1 Critérios de Inclusão

- Artigos científicos completos, publicados em periódicos revisados por pares.
- Estudos publicados entre janeiro de 2021 e março de 2026.
- Redigidos em português, espanhol ou inglês.
- Que abordem diretamente a relação entre habilidades comunicativas orais do professor (oratória, imediação verbal/não verbal, clareza instrucional, expressividade vocal) e resultados de aprendizagem, motivação ou engajamento discente.
- Estudos empíricos (quantitativos, qualitativos ou mistos), revisões sistemáticas e estudos teórico-analíticos com fundamentação empírica.

3.4.2 Critérios de Exclusão

- Artigos que abordam a oratória exclusivamente sob perspectiva do estudante (sem foco no docente).
- Estudos não disponíveis em texto completo gratuito ou mediante acesso institucional.
- Anais de eventos, resumos expandidos, monografias, dissertações e teses (exceto quando referenciados como literatura de suporte).
- Artigos publicados fora do recorte temporal estabelecido.

- Estudos em idiomas distintos dos definidos nos critérios de inclusão.

3.5 Processo de Seleção dos Estudos e Fluxograma PRISMA

O processo de seleção seguiu as quatro fases preconizadas pelo protocolo PRISMA 2020: Identificação, Triagem, Elegibilidade e Inclusão. Na Fase de Identificação, foram recuperados 387 registros nas bases consultadas. Após a remoção automática e manual de 93 duplicatas por meio de gerenciador de referências, restaram 294 registros únicos para triagem.

Na Fase de Triagem, os 294 registros foram avaliados por título e resumo segundo os critérios de elegibilidade estabelecidos. Foram excluídos 231 registros por estarem fora do escopo temático (comunicação em geral, sem foco na relação docente-discente), por não atenderem ao recorte temporal, por estarem em idioma inadequado ou por tratarem-se de documentos não acadêmicos. Restaram 63 artigos para avaliação em texto completo.

Na Fase de Elegibilidade, os 63 artigos foram lidos integralmente. Foram excluídos 41 estudos por apresentarem metodologia insuficiente, objeto divergente da questão de pesquisa, indisponibilidade de texto completo ou redundância temática com estudos de maior qualidade metodológica já incluídos.

Na Fase de Inclusão, 22 estudos foram incorporados à síntese qualitativa final. O fluxograma completo do processo de seleção, conforme o modelo PRISMA 2020, é apresentado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Fluxograma PRISMA 2020: processo de identificação, triagem e inclusão dos estudos

Fase PRISMA 2020	Descrição	Registros (N)
Identificação	Registros recuperados nas bases (SciELO, ERIC, CAPES)	387
Identificação	Registros após remoção de duplicatas	294
Triagem Títulos/Resumos	Registros triados por título e resumo	294

Fase PRISMA 2020	Descrição	Registros (N)
Triagem – Títulos/Resumos	Registros excluídos (fora do escopo, idioma inadequado, fora do período 2021–2026)	231
Triagem – Texto Completo	Artigos de texto completo avaliados para elegibilidade	63
Triagem – Texto Completo	Artigos excluídos após leitura integral (metodologia inadequada, objeto divergente)	41
Inclusão	Estudos incluídos na síntese qualitativa	22

Fonte: elaboração do autor com base em Page et al. (2022).

3.6 Extração e Síntese dos Dados

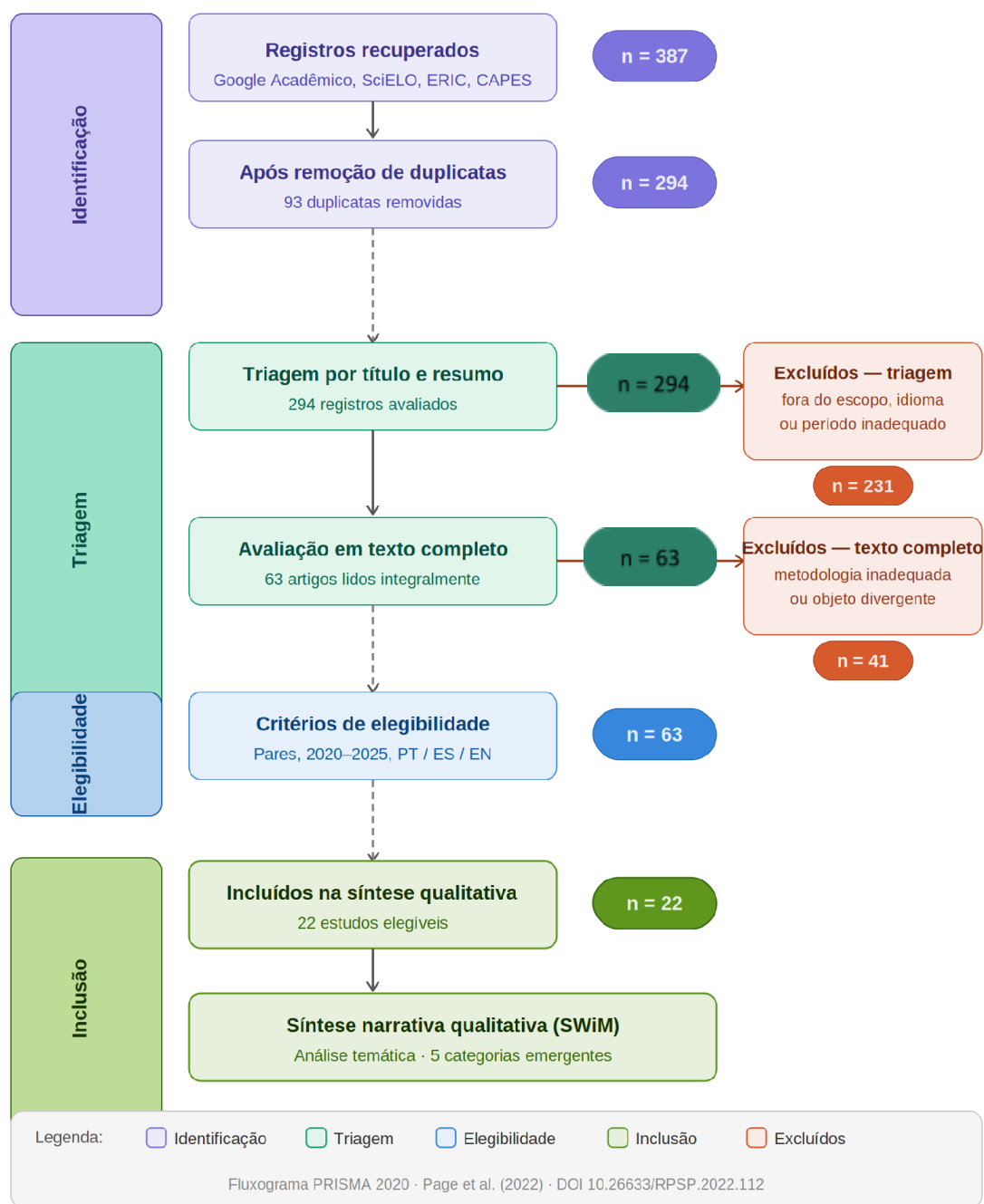
Os dados dos 22 estudos incluídos foram extraídos por meio de formulário padronizado, contendo: autores, ano de publicação, país de origem, objetivo do estudo, delineamento metodológico, participantes, instrumentos de coleta, variáveis comunicativas investigadas e principais resultados. A síntese foi conduzida por meio de análise temática qualitativa, com identificação de categorias analíticas emergentes, seguindo a abordagem de síntese narrativa sem meta-análise (Synthesis Without Meta-analysis – SWiM), conforme recomendado para revisões sistemáticas de estudos heterogêneos em desenho e metodologia (Campbell et al., 2020 apud Page et al., 2022).

A avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos foi realizada com base em critérios adaptados do Critical Appraisal Skills Programme (CASP), considerando: clareza da questão de pesquisa, adequação do delineamento metodológico, rigor na coleta e análise de dados, reflexividade e transferibilidade dos achados.

Fluxograma PRISMA

A figura abaixo apresenta o fluxograma completo do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, conduzido segundo o protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2022), referente à revisão sistemática sobre a oratória como ferramenta essencial na prática docente.

Figura 1 – Fluxograma PRISMA 2020: processo de seleção dos estudos



Fonte: elaboração do autor com base em Page et al. (2022) — DOI: 10.26633/RPSP.2022.112.

Nota: O fluxograma acima sintetiza o percurso metodológico da revisão sistemática. A fase de Identificação resultou em 387 registros recuperados em quatro bases de dados (SciELO, ERIC e Periódicos CAPES), reduzidos a 294 após remoção de 93 duplicatas. Na Triagem, 231 registros foram excluídos por título/resumo (fora do escopo, idioma ou período inadequado) e 41 foram excluídos após leitura integral por metodologia inadequada ou objeto divergente. Ao final, 22 estudos foram incluídos na síntese narrativa qualitativa (SWiM), organizados em 5 categorias analíticas emergentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil da Produção Científica Incluída

Os 22 estudos incluídos na síntese final foram publicados entre 2021 e 2026, com maior concentração nos anos de 2021 (n=6; 27,3%) e 2023 (n=5; 22,7%), indicando crescimento do interesse científico pelo tema no período. Em termos de origem geográfica, a produção internacional predominou, com estudos provenientes dos Estados Unidos, China, Irã, Brasil, Portugal e países da África Subsaariana. Esse perfil reflete a universalidade do problema investigado, que transcende contextos culturais e nacionais específicos.

Quanto ao delineamento metodológico, os estudos incluídos distribuíram-se entre: revisões sistemáticas e meta-análises (n=6), estudos correlacionais quantitativos (n=7), pesquisas de método misto (n=5), estudos qualitativos (n=3) e ensaios teórico-críticos com fundamentação empírica (n=1). A diversidade metodológica foi tratada como riqueza analítica, uma vez que diferentes perspectivas permitiram iluminar distintas facetas da relação entre competência comunicativa docente e engajamento discente.

4.2 Categorias Analíticas Emergentes

4.2.1 Imediação Verbal e Não Verbal Docente

A imediação docente — tanto em sua dimensão verbal quanto não verbal — emergiu como a categoria mais frequentemente investigada e com maior robustez empírica no corpus analisado. Liu (2021), em revisão sistemática publicada na *Frontiers in Psychology* (n = estudos de 1980 a 2020), encontrou associações positivas consistentes entre comportamentos de imediação docente e diversas dimensões da motivação estudantil, incluindo motivação intrínseca, autoeficácia percebida e valor atribuído à tarefa.

Zheng (2021), também em publicação na *Frontiers in Psychology*, conduziu revisão funcional da literatura sobre clareza, imediação e credibilidade docente, demonstrando que "o engajamento, o desempenho, o bem-estar, a motivação, o sucesso e a esperança dos estudantes estão correlacionados com os comportamentos de comunicação interpessoal dos professores". O estudo identificou que a imediação gera uma sequência causal: comportamentos imediatos do professor → percepção de proximidade psicológica pelos estudantes → engajamento afetivo → engajamento cognitivo → melhores resultados de aprendizagem.

Pesquisa publicada em *Scientific Reports* (2024), conduzida com análise de rastreamento ocular (*eye-tracking*) com 87 participantes, investigou o papel da imediação não verbal docente em videoaulas. Os resultados de análises de caminho multinível indicaram que alta imediação não verbal aumenta substancialmente a motivação e o prazer dos estudantes no estado de aprendizagem, embora não afete diretamente o processamento cognitivo do conteúdo. Esse achado é relevante porque demonstra que a expressividade comunicativa docente opera primariamente sobre as dimensões afetivas e motivacionais do engajamento, criando as condições emocionais favoráveis à aprendizagem cognitiva subsequente.

4.2.2 Clareza Instrucional e Mediação do Conhecimento

A clareza instrucional — definida como o conjunto de estratégias comunicativas que o professor emprega para tornar os conteúdos compreensíveis aos estudantes — foi identificada como determinante fundamental da qualidade da mediação do conhecimento. Parrisius et al. (2025), em estudo publicado pelo *British Journal of Educational Psychology*, combinaram dados de amostragem de experiência (*experience sampling method*) com análise observacional em vídeo de situações de aprendizagem universitária. Os resultados indicaram que a clareza instrucional fortalece as crenças de controle percebido pelos estudantes, reduz a carga cognitiva e aumenta a motivação intrínseca — confirmando a relação entre comunicação clara e engajamento cognitivo.

Os estudos de Chesebro e McCroskey (2001 apud Zheng, 2021) — cujos achados continuam sendo replicados e confirmados na literatura recente — estabeleceram que a clareza docente está negativamente associada à ansiedade receptiva dos estudantes (*receiver apprehension*) e positivamente associada ao afeto e à aprendizagem cognitiva percebida. Em contexto brasileiro, Zani, Bueno e Dolz (2022) demonstraram que a comunicação oral em contextos acadêmicos e profissionais é multidimensional e ensinável, exigindo formação intencional e sistemática para seu pleno desenvolvimento.

4.2.3 Expressividade Vocal e Engajamento Afetivo

A dimensão paraverbal da oratória docente — expressa na variação de tom, ritmo, intensidade e qualidade vocal — emergiu como fator de impacto significativo sobre o engajamento afetivo dos estudantes. Pesquisa conduzida por He e Xu (2024), publicada em *Education and Information Technologies*, analisou 240 videoaulas de instrutores de MOOC e 845 surveys de feedback dos estudantes, demonstrando que as expressões paraverbais dos instrutores impactam significativamente o engajamento afetivo discente

mesmo em contextos de aprendizagem assíncrona, onde a comunicação é inevitavelmente limitada pela ausência de interação em tempo real.

Esse achado é consonante com os resultados de Khumairah et al. (2023, apud Bukhari et al., 2025), que demonstraram que um tom de voz animado e acolhedor mantém os estudantes interessados e engajados, enquanto Beck e McKeown (1991 apud Bukhari et al., 2025) já haviam estabelecido que o uso de linguagem simples e adequada à faixa etária, combinado com variações expressivas na voz, facilita a aprendizagem e aumenta a disposição para a participação.

4.2.4 Relação Professor-Aluno e Clima Relacional

Os estudos incluídos convergem para a evidência de que a qualidade da relação professor-aluno — construída em grande parte por meio dos comportamentos comunicativos docentes — é variável mediadora fundamental no processo de engajamento discente. Pattanapon et al. (2025), em revisão sistemática que seguiu o protocolo PRISMA, demonstraram que a qualidade das relações professor-aluno e das relações entre pares figura entre os principais fatores ambientais que moderam o impacto do suporte percebido do professor sobre o engajamento dos estudantes no ensino superior.

Consistentemente, Qin et al. (2025), em estudo publicado no *Acta Psychologica*, investigaram como o estilo motivacional do professor e a qualidade das relações professor-aluno afetam a participação dos estudantes em sala de aula. Os resultados indicaram que relações positivas e harmoniosas professor-aluno fornecem suporte emocional, satisfazem as necessidades psicológicas básicas dos estudantes e aumentam a motivação de aprendizagem, o que, por sua vez, promove maior participação nas atividades em sala. Crucialmente, o estudo identificou que interações construtivas entre professores e estudantes — mediadas por comportamentos comunicativos positivos — reduzem a ansiedade e o comportamento defensivo dos alunos, aumentando a eficiência da aprendizagem.

4.2.5 Formação Docente e Desenvolvimento da Competência Oratória

Cinco dos 22 estudos incluídos focalizaram especificamente o desenvolvimento da competência comunicativa oral em programas de formação de professores. Os resultados convergem para a evidência de que intervenções formativas intencionais e sistemáticas são eficazes para o aprimoramento das habilidades oratórias docentes, com impacto mensurável na prática pedagógica subsequente.

Rodrigues e Freixo (2020), em revisão sistemática conduzida na base SCOPUS, investigaram o efeito de programas de intervenção pedagógica sobre a competência comunicativa oral em estudantes de 11 a 14 anos, demonstrando que intervir junto dos professores — ensinando-os a promover estratégias metacognitivas e metacomunicativas — produz efeitos positivos na competência comunicativa oral dos seus alunos. Esse achado reafirma a tese de que a competência comunicativa do professor não é apenas relevante per se, mas é veículo de desenvolvimento da competência comunicativa dos próprios estudantes.

No contexto brasileiro, Nonato (2022) demonstrou que o trabalho com microaulas — modalidade formativa que simula situações reais de docência — eleva expressivamente a consciência comunicativa dos futuros professores. Forte-Ferreira e Magalhães (2023) reforçam que os currículos de licenciatura precisam incluir componentes específicos para o desenvolvimento da oralidade docente, não apenas como prática incidental, mas como objeto intencional de formação.

4.3 Síntese Interpretativa

A análise integrada dos 22 estudos incluídos permite construir uma síntese interpretativa articulada em torno de três proposições centrais:

Primeira proposição: A competência oratória docente é condição necessária — embora não suficiente — para a promoção do engajamento discente em suas dimensões comportamental, cognitiva e emocional. Os comportamentos comunicativos do professor operam como mediadores da relação entre o conteúdo curricular e o processo de aprendizagem do estudante, influenciando tanto os aspectos afetivos quanto os cognitivos do engajamento. Professores com maior proficiência oratória captam e mantêm a atenção dos alunos com mais eficiência, favorecem a compreensão dos conteúdos, promovem relações mais horizontalizadas e participativas e criam um clima emocional favorável à aprendizagem.

Segunda proposição: As diferentes dimensões da competência oratória docente — imediação verbal, clareza instrucional, expressividade vocal, uso de linguagem inclusiva — exercem influências distintas, embora complementares, sobre diferentes dimensões do engajamento discente. A imediação verbal e não verbal opera primariamente sobre o engajamento emocional; a clareza instrucional incide sobre o engajamento cognitivo; a expressividade vocal afeta o engajamento comportamental (participação e persistência na

tarefa). Essa articulação multidimensional sugere que o desenvolvimento da competência oratória docente deve ser abordado de forma integrada, contemplando todas essas dimensões de maneira intencional e sistematizada.

Terceira proposição: O desenvolvimento da competência oratória docente é um processo formativo possível e necessário, que não pode ser deixado ao acaso ou à intuição individual dos professores. Os estudos incluídos demonstram que intervenções formativas sistemáticas — seja na graduação, seja na formação continuada — são capazes de produzir transformações significativas no repertório comunicativo dos professores e, indiretamente, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão sistemática, investigou de que modo o domínio oratório do professor impacta a mediação do conhecimento em sala de aula e o engajamento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Com base na análise de 22 estudos publicados entre 2021 e 2026, os resultados confirmaram, com base empírica robusta, que a competência oratória docente constitui variável de impacto significativo e mensurável sobre múltiplas dimensões do engajamento discente.

A síntese dos achados evidencia que a imediação verbal e não verbal, a clareza instrucional e a expressividade comunicativa são as dimensões mais relevantes e mais extensamente pesquisadas da competência oratória docente. Essas dimensões operam de forma articulada para criar as condições comunicativas e relacionais necessárias à promoção do engajamento comportamental, cognitivo e emocional dos estudantes — condições sem as quais mesmo o conteúdo mais bem estruturado pode não alcançar seu potencial formativo pleno.

Os resultados desta revisão têm implicações diretas para as políticas e práticas de formação docente. O aprimoramento da oratória docente não pode ser tratado como ornamento periférico da formação de professores, nem como responsabilidade exclusiva de cada docente em seu desenvolvimento individual. Trata-se, antes, de competência pedagógica estratégica, cujo desenvolvimento sistemático e intencional deve ser incorporado aos currículos de licenciatura e aos programas de formação continuada — como condição para a qualificação da mediação do conhecimento e o fortalecimento do vínculo entre professor, discente e saber.

Como limitações desta revisão, destacam-se: (1) a restrição a três idiomas, que pode ter excluído produções relevantes em outras línguas; (2) a heterogeneidade metodológica dos estudos incluídos, que limitou a possibilidade de síntese quantitativa; (3) a ausência de registro prospectivo do protocolo de revisão em plataformas como o PROSPERO. Estudos futuros poderão superar essas limitações por meio de revisões com escopo linguístico mais amplo, maior padronização dos instrumentos de mensuração das variáveis comunicativas e investigações longitudinais sobre o impacto de programas de formação oratória docente nos resultados de aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, F. L.; CAIADO, R. V. R. O trabalho com a oralidade na prática docente. *Revista Letras Raras, Campina Grande*, v. 13, n. 2, p. e2339, maio 2024. Disponível em: <https://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR>. Acesso em: 03 abril 2025.
- CHESEBRO, J. L.; McCROSKEY, J. C. The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, v. 50, n. 1, p. 59–68, 2001. <https://doi.org/10.1080/03634520109379232>.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. *Revista Educação e Linguagens*, v. 12, n. 24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclingua>. Acesso em: 03 abr. 2026
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- HE, J.; XU, W. What are the influencing factors of online learning engagement? A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, v. 16, art. 1542652, 2025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1542652>.
- HE, X.; XU, D. Enhancing learner affective engagement: The impact of instructor emotional expressions and vocal charisma in asynchronous video-based online learning. *Education and Information Technologies*, 2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12956-w>.
- KONIG, J. et al. A systematic review on student engagement in undergraduate mathematics: Conceptualization, measurement, and learning outcomes. *Educational Psychology Review*, 2025. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10046-y>.
- LIMA, G.; CORDEIRO, L. R.; LIMA, L. B. de A. Superando os obstáculos na comunicação oral da iniciação científica: uma experiência no âmbito de um minicurso. *Entre Letras*, v. 14, n. 1, p. 148–167, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras>. Acesso em: 03 abril. 2026.

- LIU, W. Does teacher immediacy affect students? A systematic review of the association between teacher verbal and non-verbal immediacy and student motivation. *Frontiers in Psychology*, v. 12, art. 713978, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713978>.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MUKHLIS; ROKHMAN, F.; ZULAEHA, I.; MARDIKANTORO, H. B. Optimization of teachers' verbal communication rhetoric in improving the quality of education services. *Revista de Gestão e Secretariado – RGSA*, v. 15, n. 5, p. e3657, 2024. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i5.6267>.
- NONATO, S. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas. *Revista da ANPOLL*, v. 53, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista>. Acesso em: 03 abr. 2026
- PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. n71, 2021. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- PAGE, M. J. et al. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Publica*, v. 46, e112, 2022. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>.
- PARRISIUS, C. et al. Student motivation and instructional clarity: Linking experience sampling method data to objective behavioural observations. *British Journal of Educational Psychology*, 2025. <https://doi.org/10.1111/bjep.12745>.
- PATTANAPON, K. et al. Perceived teacher support and student engagement among higher education students: a systematic literature review. *BMC Psychology*, v. 13, art. 143, 2025. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>.
- QIN, H. et al. The impact of teachers' motivating style and student-teacher relationships on adolescents' class participation: The indirect role of learning motivation. *Acta Psychologica*, v. 256, 2025. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104584>.
- RODRIGUES, S.; FREIXO, A. O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 2, 2020. <https://doi.org/10.21814/rpe.18912>.
- SLAVICH, G. M.; ZIMBARDO, P. G. Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, v. 24, n. 4, p. 569–608, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>.
- VENTISTA, O. M.; BROWN, C. Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Teaching and Teacher Education*, v. 134, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104302>.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual "a comunicação oral em eventos científicos". *Letras*, p. 349–370, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras>. Acesso em: 03 abr. 2026.

ZHENG, J. A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in Psychology*, v. 12, art. 712419, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>.