



<https://dx.doi.org/10.35499/tl.v19i2.24490>

POTENCIAR INTERAÇÕES ORAIS EFICAZES NA SALA DE AULA ENVOLVENDO OS ALUNOS EM APRENDIZAGENS EFETIVAS

CARLA CRISTINA FERNANDES MONTEIRO (ESE, IPVC)*

 <https://orcid.org/0000-0002-7567-7919>

RESUMO

A interação oral é fundamental na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e participativos. Partindo de uma perspectiva sociointeracionista, a educação deve ser relacional, promovendo a partilha de responsabilidades entre professores e alunos. As práticas de ensino dialógicas favorecem o desenvolvimento da competência interacional, incentivando a autonomia, a reflexão crítica e o sentimento de pertença. Este artigo destaca a importância de promover interações eficazes em sala de aula, centrando-se na valorização da voz dos alunos. Neste âmbito, o instrumento SETT (*Self-Evaluation of Teacher Talk*), de Walsh, é apresentado como uma ferramenta estratégica para apoiar os professores na reflexão sobre as suas práticas interacionais, alinhando-as com os objetivos pedagógicos. São propostas estratégias que fomentam ambientes colaborativos, escuta ativa, valorização dos conhecimentos prévios, autorregulação e desenvolvimento comunicativo. Considerando o impacto crescente das tecnologias digitais, discute-se também a necessidade de potenciar uma cultura dialógica em contextos virtuais. Conclui-se que a promoção de interações orais eficazes, aliada à reflexão contínua sobre a prática docente, é essencial para criar salas de aula mais equitativas e orientadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, torna-se imperativo investir na formação contínua dos professores e adotar abordagens pedagógicas que incentivem a participação ativa dos alunos.

Palavras-chave: Competência interacional; A voz dos alunos; Práticas pedagógicas dialógicas; Desenvolvimento profissional docente

* Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, é Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Rua Escola Industrial e Comercial Nun'Álvares, 4900-347, Viana do Castelo, Portugal, sendo também Investigadora Colaboradora Doutorada no Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. Leciona e investiga na área da Didática do Português, tendo trabalhos publicados em revistas de âmbito nacional e internacional, no domínio da oralidade, leitura e escrita. É autora do livro *Soltar a Língua 7, um programa didático de promoção da competência comunicativa oral*, publicado pela Associação INVESTIGARE, Associação para a Investigação em Leitura e Neurociências. E-mail: camonteiro@ese.ipvc.pt

ABSTRACT

ENHANCING EFFECTIVE ORAL INTERACTIONS IN THE CLASSROOM TOWARD MEANINGFUL STUDENT ENGAGEMENT IN LEARNING

Oral interaction plays a key role in creating inclusive and participatory learning environments. From a socio-interactionist perspective, education should be relational, encouraging shared responsibility between teachers and students. Dialogic teaching practices foster interactional competence, promoting autonomy, critical thinking, and a sense of belonging. This article emphasizes the importance of effective classroom interaction, highlighting the value of student voice. In this context, Walsh's SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk) framework is introduced as a strategic tool to support teachers in reflecting on their interactional practices and aligning them with pedagogical goals. A set of strategies is proposed to encourage collaborative learning environments, active listening, recognition of students' prior knowledge, self- and co-regulation, and communicative development. Given the increasing influence of digital technologies in education, the article also discusses the need to foster a dialogic culture in virtual learning spaces. It concludes that promoting effective oral interaction, combined with ongoing reflection on teaching practices, is essential for building more equitable classrooms focused on students' holistic development. Therefore, investing in continuous teacher education and adopting pedagogical approaches that support active student participation is imperative for a more inclusive and meaningful teaching and learning process.

Keywords: Interactional competence; Student voice; Dialogic teaching practices; Teacher professional development

INTRODUÇÃO¹

Este artigo compõe o Dossiê "Oralidade, gêneros orais e ensino: perspectivas, avanços e desafios em diálogo com Luiz Antônio Marcuschi" da Revista Tabuleiro das Letras, inserindo-se no debate contemporâneo sobre a centralidade da linguagem nas práticas educativas.

A educação "de qualidade deve ser uma prioridade para todas as sociedades", confor-

me explanado no quarto objetivo sustentável da Agenda 2030 – Educação de Qualidade ("Garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos") (UNESCO, 2022, P.54). Tendo em conta que as aprendizagens ocorrem à medida que as crianças interagem com o ambiente, é premente que, desde a primeira infância, se criem e proporcionem ambientes ideais para o estímulo da língua materna. Como defende Marcuschi (2008), a língua deve ser compreendida como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, o que reforça a importância de experiências linguísticas contextualizadas desde a infância. A dramatização por meio do

1 Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

brincar ao “faz de conta”, assim como a leitura (com)partilhada de livros e o uso de vocabulário diversificado nas interações diárias são três de um vasto leque de estratégias que contribuem para o desenvolvimento das capacidades comunicativas desde tenra idade.

Considerando que as desigualdades linguísticas mais significativas têm origem na primeira infância, particularmente em famílias com níveis inferiores de escolaridade, pertencentes a contextos socioeconómicos desfavorecidos, e que oferecem interações e experiências culturais e educacionais de menor qualidade aos seus filhos (HART; RISLEY, 2003), é perentório que as escolas promovam ambientes voltados para uma educação equitativa. Nesse sentido, a linguagem, enquanto prática social situada (MARCUSCHI, 2008), deve ser o eixo estruturante de intervenções pedagógicas que considerem as condições reais de uso da língua pelos alunos. Em alternativa a facultarem aos alunos recursos homogêneos, as intervenções educativas devem priorizar o apoio adicional (“*scaffolding*”) às crianças em desvantagem, pois a oferta igualitária de recursos tende a beneficiar aquelas que já possuem um repertório linguístico mais diversificado, perpetuando assim as desigualdades existentes. Esse fenómeno é ilustrado na literatura como “efeito Mateus”, em que os indivíduos que já possuem vantagens continuam a acumulá-las, enquanto os menos favorecidos permanecem em posições inferiores. Por conseguinte, uma nova relação deve ser estabelecida entre a educação e os conhecimentos, capacidades e atitudes que ela cultiva, o que exige um mapeamento detalhado dos percursos orientadores e curriculares. Esse diagnóstico deve ser orientado por uma compreensão profunda das necessidades individuais dos alunos, especialmente daqueles provenientes de contextos desfavoreci-

dos, de forma a promover uma educação que verdadeiramente reduza as desigualdades.

Neste contexto, a voz dos alunos torna-se muito relevante, e os seus contributos na construção do conhecimento são essenciais para a expressão da sua identidade e para a transformação da educação (KAGEYAMA, 2025). Esta valorização da voz discente está em consonância com a conceção de dialogismo como princípio fundador da linguagem (MARCUSCHI, 2008), em que todo o enunciado é sempre de alguém para alguém, situado em práticas sociais concretas. Por este motivo, a natureza dialógica do discurso pode ser a chave para ajustar e equilibrar o processo de ensino, sendo importante que os professores encorajem os alunos a participar na aula, de modo a aumentar o seu nível de envolvimento e a melhorar o seu desempenho académico (FREDRICKS; FILSECKER; LAWSON, 2016).

Na verdade, enquanto professores e educadores, temos a capacidade de aperfeiçoar habilidades de comunicação que são essenciais para o sucesso académico e para a participação social dos alunos em contexto (extra)escolar. Estimulando a empatia, é premente que se criem ambientes colaborativos, positivos e inclusivos, ensinando os alunos a tornarem-se comunicadores eficazes. Este objetivo é um desafio constante, pois a interação é um “processo mútuo em que não há uma parte dominante a liderar a outra, em vez disso, ambos participam na contribuição para a questão que está a ser tratada” (SIDDIG; ALKHOUDARY, 2018, p. 88). Segundo os autores, esta condição contradiz o papel que os professores têm adotado nas salas de aula, pois continuam a ser considerados, na investigação do domínio, dominantes, líderes e mentores.

Face a esta constatação, torna-se urgente sensibilizar os professores para a neces-

cidade de aperfeiçoarem a competência interacional, assim como os recursos pedagógicos, em sala de aula, para compreenderem e melhorarem o ambiente de aprendizagem (DEMIRBÜKEN; MUTLU-GÜLBAK, 2025; WALSH, 2011).

Tendo esta preocupação em mente, o artigo adota uma perspectiva alinhada com a teoria construtivista da aprendizagem, em particular com a vertente sociointeracionista de Bruner (1996), que enfatiza o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento a partir das suas experiências e reflexões. Acresce ainda a inspiração numa abordagem interacionista e sociocognitiva da linguagem (MARCUSCHI, 2008), que reforça a centralidade da linguagem nas interações sociais.

Com base nestes pressupostos, assume-se que a interação em sala de aula constitui uma prática discursiva que articula linguagem, pensamento e conhecimento do mundo. O objetivo do artigo é, assim, realçar a importância da competência interacional no contexto educativo, sintetizando as noções fundamentais que sustentam este conceito. Para capitalizar esta alteração nas práticas pedagógicas, é essencial identificar os objetivos pedagógicos e alinhá-los com as características da interação. De modo a guiar os professores nesse sentido, coloca-se em relevo o instrumento *Self-Evaluation of Teacher Talk*, de Walsh (2006), que apresenta um ensino baseado em quatro modos de sala de aula: modo gerencial, modo de materiais, modo de competências e sistemas, e modo de sala de aula. O termo modo (no original, *mode*) é usado para “abraçar a ideia de que a interação e a atividade na sala de aula estão inextricavelmente ligadas e para reconhecer que, à medida que o foco de uma aula muda, os padrões de interação e os objetivos pedagógicos também mudam” (WALSH, 2003, p. 125).

Por fim, para potenciar a mudança a operar-se no modelo de sala de aula, são apresentadas estratégias pedagógicas potenciadoras de interação, contribuindo, desta forma, para a implementação de práticas pedagógicas ancoradas na investigação.

REIMAGINAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DOMÍNIO DA INTERAÇÃO ORAL

A educação é o principal caminho para suprir desigualdades existentes. Para isso, precisamos de transformar a educação. As salas de aula e as escolas são essenciais, mas têm de ser construídas e vivenciadas de forma diferente. Uma das propostas apresentadas pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação é a promoção de capacidades sociais, para além das intelectuais e morais. Este objetivo apenas se alcança quando integrado numa pedagogia que preconize a cooperação, “de modo a promover crescimento e aprendizagem significativos para todos os estudantes” (UNESCO, 2022, p. xiv).

No que concerne aos conteúdos curriculares, métodos e políticas educacionais, temos de promover a cidadania ativa e a participação democrática. Para atingir esta meta, é necessário que, nas salas de aula, se dê voz aos alunos, abrindo espaço para a realização de debates, com vista à partilha de opiniões, o que, de facto, se coaduna com a conceção de Marcuschi (1997, p. 126), para quem “a oralidade é uma prática social que se apresenta sob as mais variadas formas ou gêneros textuais (...) e nos mais variados contextos de uso”, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de vozes e experiências dos alunos. Zhu, Zhu e Hua (2024) afirmam que a incorporação das vozes dos estudantes na conceção e transformação do currículo tem

um impacto significativo na motivação e no seu empenho no processo de aprendizagem, conduzindo a uma maior capacitação e envolvimento, uma vez que os estudantes veem aumentado o seu sentimento de pertença e passam a ter controlo sobre o seu processo de aprendizagem.

O aluno surge assim como agente de construção do seu conhecimento, que forma a sua perceção do mundo, com base numa realidade determinada pelas suas experiências. Por conseguinte, é esta visão que deve ser concretizada nas salas de aula, com recurso a diferentes pedagogias, de modo a encorajar os alunos a participarem ativamente, fazendo perguntas, explorando e regulando o que aprenderam.

Um dos conceitos mais importantes que fundamentam as metodologias atuais do ensino específico das línguas é a *competência comunicativa oral* (CCO), termo cujo cunho pertence a Hymes (1972), que analisa as

formas pelas quais os falantes utilizam recursos linguísticos, semânticos, discursivos, pragmáticos e estratégicos para transmitir significado. Esta competência implica que um falante de uma língua interaja com outros de modo eficaz, o que requer uma variedade de capacidades linguísticas que lhe permitem adaptar a comunicação em função do contexto e do interlocutor. Segundo Rosales-Lopez (2013), um indivíduo comunica eficazmente quando domina as diferentes linguagens: verbais, paraverbais e não-verbais, o que contribui para a criação de um contexto interativo que melhora a compreensão da mensagem transmitida.

Ainda que seja considerada de extrema importância no domínio da interação oral, a competência comunicativa oral distingue-se da competência interacional conforme descrito por Walsh (2011), no Quadro 1, tendo por base a conceptualização de Hymes (1972) e de Canale e Swain (1980) da CCO.

Quadro 1 - Competência Interacional *versus* Competência Comunicativa

COMPETÊNCIA INTERACIONAL	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
Enfatiza as formas como os interlocutores coconstruem significados e estabelecem a compreensão.	O foco está nas diferenças individuais na competência e no facto de que um dos objetivos da aprendizagem de uma língua é alcançar o nível seguinte de competência.
Inclui recursos tanto interativos como linguísticos, mas coloca mais ênfase na forma como a interação é orientada e gerida por meio de turnos de fala, sobreposições, marcadores de escuta ativa, pausas, reformulações, entre outros.	Enfatiza os conhecimentos e competências necessários para usar a língua em contextos específicos, em oposição ao conhecimento da língua como um sistema idealizado.
É altamente dependente do contexto: a competência interacional exigida num determinado contexto pode não ser transferível para outro. Serão necessários recursos interativos diferentes em contextos distintos.	O contexto é tudo: o que dizemos depende de com quem estamos a falar, onde estamos, porque é que estamos a falar, o que temos para dizer e quando isso ocorre (cf. Hymes, 1972).
Rejeita em grande medida o desempenho individual, privilegiando a dinâmica colaborativa.	Enfatiza o desempenho individual e reconhece que este pode e irá mudar.
Menos preocupada com a correção linguística e fluência, e mais com a comunicação; o que implica que os falantes devem prestar atenção aos contributos dos outros, oferecendo ajuda e apoio quando necessário.	A correção, a fluência e a adequação linguísticas são centrais na competência comunicativa e constituem os critérios usados para a avaliar.

Atribui a mesma ênfase à produção própria e à escuta dos contributos dos outros; ouvir é tão importante para a competência interacional quanto o falar.

Foca-se mais na produção individual da fala do que no ouvinte e no reconhecimento do que foi dito.

Fonte: Trad. da autora, a partir de Walsh (2011, p. 165)

Redirecionando o foco para a conceptualização da competência interacional em sala de aula, um dos objetivos deste artigo, Walsh (2006, p. 132) define-a como “a capacidade de os professores e alunos utilizarem a interação como ferramenta de mediação e apoio à aprendizagem”. O ponto de partida consiste em reconhecer a centralidade da interação no processo de ensino e aprendizagem, isto é, os interlocutores não só manifestam e orientam a aprendizagem por meio de interações coconstruídas, como também evidenciam diferentes níveis de competência na criação conjunta de discursos que favorecem a aprendizagem.

Cientes da importância da linguagem e da interação oral para a aprendizagem eficaz, é imperativo reimaginar as práticas pedagógicas no ensino, o que passa por alimentar o “triângulo pedagógico” (UNESCO, 2022, p. 49) formado por estudantes, professores e conhecimento, com pedagogias transformadoras que preconizam o diálogo, que possibilitem que os estudantes partilhem ideias e tenham oportunidades para resolverem problemas, serem críticos e construir conhecimento. Não nos podemos esquecer que “a educação é a base para a renovação e a transformação de nossas sociedades (...) A educação fomenta a compreensão e constrói capacidades que podem ajudar a assegurar que nossos futuros sejam mais socialmente inclusivos” (UNESCO, 2022, p. 8). Sendo a pedagogia de natureza relacional, “tanto os professores como os estudantes são transformados por meio do encontro pedagógico à medida que aprendem uns com os outros” (UNESCO, 2022, p.49).

Retomando a preocupação de Marcuschi (2001), que então alertava para a negligência da oralidade face à centralidade da escrita, as salas de aula devem, desde o 1.º ciclo do ensino básico, contemplar não apenas o ensino da leitura, escrita e gramática, mas também a prática sistemática da oralidade – expressão e comunicação. Essa abordagem deve incluir diferenciação pedagógica, com atividades didáticas apoiadas por instrumentos de autorregulação, monitorização e avaliação, promovendo um acesso multinível ao currículo. As opções metodológicas valorizam, em consonância com o disposto no decreto-lei 54/2018 de 6 de julho (Portugal, 2018), as potencialidades, os interesses e a voz dos alunos. Por conseguinte, todas as vozes são bem-vindas nas aulas, e os diálogos que emergem traduzem-se no uso da linguagem como uma ferramenta para construir significado.

DAR VOZ AOS ALUNOS. REDEFINIR OS MODOS DE SALA DE AULA.

A interação é um dos elementos fundamentais do ensino, assegurando que as aprendizagens têm lugar na sala de aula. Assim sendo, “não havendo interação, não há aprendizagens” (PAGUPAT; OCO, 2025, p. 413). Quando estamos perante um modo de sala de aula que privilegia a interação, o seu potencial desenvolve-se, especificamente no que concerne à competência comunicativa e social, reafirmando a visão de Marcuschi (2008), para quem a linguagem é uma prática social situada, e a oralidade, nas suas múltiplas formas, constitui um espaço pri-

vilegiado de construção de sentidos e de inserção dos sujeitos em contextos sociais. Além disso, uma cultura de interação e de participação estimula a competência crítica dos alunos, tendo impacto no seu desempenho acadêmico. Este resultado não causa estranheza, uma vez que os alunos se sentem mais estimulados do ponto de vista social e emocional quando percebem que a sua voz é considerada e valorizada.

Jones e Hall (2022) redefiniram a voz do estudante como parte integrante do dia a dia escolar e como componente essencial do ensinar práticas profissionais reflexivas e críticas, visto que fornece o *feedback* da sua experiência de aprendizagem aos professores, sendo necessário para a melhoria das práticas pedagógicas. Por seu turno, o *feedback* dos professores também é muito importante, abrindo espaço para o diálogo e regulando as aprendizagens (LUNDY, 2018). A voz dos alunos não deve ser considerada apenas como elemento válido para efeitos de avaliação, devendo ser posicionada como parte coconstrutiva no processo de ensino-aprendizagem, o que implica uma abordagem dialógica, onde o poder da palavra é partilhado.

Contudo, “para criar um ambiente de aprendizagem bem sucedido, os professores têm de implementar atividades que envolvam a participação dos alunos” (PAGUPAT; OCO, 2025, p. 414), promovendo o seu desenvolvimento ativo e incentivando a autonomia ao longo do processo. Para concretizar este objetivo, é necessário que os professores tenham uma formação sólida, para conseguirem envolver todos os alunos, atendendo às diferentes personalidades e experiências sociais, culturais e económicas. Note-se que a natureza e a qualidade do professor têm um impacto significativo nas aprendizagens (FRASER, 2012), não se reportando exclusivamente ao conhecimento

científico que possui, visto que “os melhores professores não são apenas máquinas bem oleadas, são também seres apaixonados, emocionais, criativos” (SIDDIG; ALKHOU-DARY, 2018, p. 87), capazes de criar um excelente ambiente socioemocional na sala de aula, onde os alunos trabalham de forma colaborativa, apoiando-se mutuamente.

Neste enquadramento, torna-se relevante a invocação do conceito “ensino dialógico”, cunhado por Robin Alexander (2008, 2018), e que contempla uma abordagem pedagógica que valoriza a interação significativa entre professores e alunos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento. Segundo o autor (2018, p. 566), cuja abordagem sobre o ensino dialógico deve muito aos trabalhos seminais de Vygotsky (1978), Bruner (1996) e Bakhtin (1981), este tipo de ensino caracteriza-se por ser: i) *coletivo* – professores e alunos abordam conjuntamente as tarefas de aprendizagem; ii) *recíproco* – todos ouvem, partilham ideias e consideram diferentes pontos de vista; iii) *solidário* – os participantes apoiam-se mutuamente no processo de aprendizagem, sem que os alunos se sintam constrangidos ao responderem de forma errada; iv) *cumulativo* – as contribuições são construídas com base nas ideias anteriores, criando uma linha de pensamento; v) *intencional* – o ensino dialógico é orientado para objetivos educativos claros.

Estes princípios visam promover um ambiente de aprendizagem onde a interação dialógica é central, incentivando a construção colaborativa do conhecimento. Neste contexto, ganha particular relevo o Modelo SETT (*Self-Evaluation of Teacher Talk*) proposto por Walsh (2006), uma vez que proporciona um quadro analítico que permite aos professores refletirem criticamente sobre a sua prática discursiva em sala de aula.

SETT (SELF-EVALUATION OF TEACHER TALK) (WALSH, 2006)

O instrumento SETT (Walsh, 2006), elaborado no âmbito do desenvolvimento profissional docente, para a análise do discurso em sala de aula, organiza a interação docente em quatro modos — gerencial, de materiais, de competências e sistemas, e de sala de aula (Quadro 2) —, associados a características interacionais específicas e a objetivos pedagógicos diferenciados.

Essa estrutura analítica dialoga com a concepção de linguagem defendida por Marcuschi (2008), que entende a língua como um sistema de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, em que a oralidade desempenha um papel central na construção de sentidos e na inserção dos sujeitos em contextos comunicativos reais.

O modo “gerencial” normalmente ocorre no início da aula, podendo também surgir na transição entre atividades. Este modo é responsável por ajudar os alunos a situarem-se na aprendizagem em termos de tempo e espaço, bem como por iniciar ou concluir atividades. O modo “materiais”, por sua vez, refere-se à organização da interação em torno do material didático (manual, textos, fichas de trabalho). Os padrões de interação evoluem

a partir do material, que determina a alternância de turnos e a seleção dos tópicos. Este modo é maioritariamente controlado pelo professor, que solicita a participação dos alunos e fornece correção, seguindo, assim, a estrutura de interação – pergunta-resposta-*feedback*. No terceiro modo, “competências e sistemas”, a interação tem o objetivo de criar momentos de prática de subcampos da linguística (gramaticais, fonológicos, lexicais, discursivos) ou de domínios (leitura, escrita, compreensão e expressão oral). O foco está na forma da língua e não na comunicação. Geralmente, a interação neste modo segue uma estrutura rígida e a sequência IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação. Os modos “materiais” e “competências e sistemas”, de acordo com os seus objetivos pedagógicos, configuram o cenário onde ocorre a explicação pelo professor.

Por último, no modo “sala de aula”, os alunos têm mais oportunidades de interagirem efetivamente, e o professor assume a posição de observador e de ouvinte das interações, apoiando quando necessário. Este modo é frequentemente encontrado em situações em que o professor solicita opiniões ou ideias ou dá aos alunos a oportunidade de discutirem as suas experiências.

Quadro 2 - SETT (*Self-Evaluation of Teacher Talk*)

MODO	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO
Gerencial	<ul style="list-style-type: none"> » Transmitir informações » Organizar o ambiente físico de aprendizagem » Remeter os alunos para os materiais » Introduzir ou concluir uma atividade » Mudar de um modo de aprendizagem para outro (pares, grupo, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> » Uma intervenção única e prolongada do professor que utiliza explicações e/ou instruções » Uso de marcadores de transição » Uso de verificações para confirmação (e.g., pedir para clarificar, parafrasear) » Ausência de contributos dos alunos

Materiais	<ul style="list-style-type: none"> » Proporcionar a prática da língua em torno de um material » Solicitar respostas relacionadas com o material » Verificar e mostrar respostas » Esclarecer quando necessário » Avaliar contributos 	<ul style="list-style-type: none"> » Predominância do padrão IRA (Iniciação – resposta – <i>avaliação ou feedback</i>) » Uso extensivo de perguntas (i.e., para as quais o prof. já sabe a resposta) » <i>Feedback</i> focado na forma » Correção imediata e direta » Uso de apoio (<i>scaffolding</i>)
Competências e Sistemas	<ul style="list-style-type: none"> » Permitir que os alunos produzam formas corretas » Permitir que os alunos manipulem a língua-alvo » Fornecer <i>feedback</i> corretivo » Proporcionar aos alunos a prática de subcompetências » Mostrar respostas corretas 	<ul style="list-style-type: none"> » Correção imediata e direta » Uso de apoio (<i>scaffolding</i>) » Intervenções prolongadas do professor » Perguntas (para as quais já sabe a resposta) » Professor Eco » Pedidos de esclarecimento » <i>Feedback</i> focado na forma
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> » Permitir que os alunos se expressem com clareza » Estabelecer um contexto » Promover a fluência oral 	<ul style="list-style-type: none"> » Intervenções prolongadas dos alunos » Intervenções curtas do professor » Correção mínima » Comentário sobre o conteúdo » Perguntas referenciais (i.e., para as quais o prof. não sabe a resposta) » Apoio (<i>scaffolding</i>) » Pedidos de esclarecimento

Fonte: Trad. da autora, a partir de Walsh (2006, p. 66)

Os quatro modos identificados por Walsh (2006) pretendem representar exemplos claros de diferentes padrões de interação, sendo capazes de fornecer ao professor um ponto de partida para compreender os processos interativos que operam na sala de aula.

Ao tornar visível o impacto das escolhas linguísticas do professor, o SETT reforça a importância de uma abordagem dialógica e intencional, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, responsivo e significativo. O valor deste modelo reside precisamente na forma como orienta os docentes para uma utilização consciente da linguagem enquanto instrumento de ensino, promovendo interações mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos. Por conseguinte, torna-se pertinente explorar um conjunto de estratégias potenciadoras de interações orais eficazes em contexto de sala de aula.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UM ENSINO INTERACIONAL EFICAZ EM SALA DE AULA

Ensinar habilidades de comunicação eficazes é fundamental não só para o sucesso académico dos alunos como também para a construção de um perfil de cidadão ativo, crítico e participativo na sociedade. À medida que os alunos avançam nas suas aprendizagens, enfrentam novos desafios que exigem habilidades de comunicação sólidas, para fazerem face aos diferentes contextos em que se movem.

Em primeiro lugar, para ensinar estratégias potenciadoras de interações eficazes, é necessário que os professores – de todas as áreas curriculares – compreendam as habilidades que compõem a CCO (i.e., verbais, paraverbais e não-verbais) e que assumam que essas habilidades são essenciais para

expressar ideias, compreender os outros, relacionar-se e resolver conflitos. Ao desenvolver essas habilidades nos seus alunos, estes tornam-se ouvintes atentos e empáticos, e falantes mais competentes, isto é, mais preparados para acompanhar as constantes mudanças sociais.

Reconhecendo a centralidade da interação no processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que os professores promovam práticas que valorizem a voz dos alunos como elemento estruturante da dinâmica da sala de aula, preconizada do modelo SETT de Walsh (2006). A interação não deve ser vista apenas como um meio para atingir objetivos curriculares, mas como um fim em si mesma, pois é através dela que os alunos constroem significados, negociam sentidos e participam ativamente no seu percurso formativo. Dar espaço à voz dos alunos significa reconhecer o seu papel enquanto sujeitos ativos no processo educativo, escutando as suas ideias, promovendo o diálogo e incentivando a partilha de experiências. Consequentemente, torna-se fundamental refletir sobre estratégias pedagógicas que potenciem interações orais significativas, sustentadas numa abordagem dialógica, participativa e centrada no aluno. É nesse sentido que se apresentam, a seguir, algumas estratégias que visam fomentar uma maior participação e envolvimento dos alunos em interações eficazes na sala de aula.

Criar um ambiente positivo e empático

A criação de um ambiente de aprendizagem positivo e seguro constitui um fator determinante para que os alunos se sintam confortáveis a participar e a expressar as suas ideias (SIDDIG; ALKHOUDARY, 2018). Um espaço de confiança favorece o desenvolvimento da comunicação e da interação, permitindo que todos os alunos, independente-

mente do seu perfil, encontrem condições para se envolver ativamente. A promoção do respeito mútuo e da empatia pode ser estimulada através de atividades que incentivem a escuta ativa, a consideração de diferentes perspetivas e a valorização da diversidade de opiniões. Esta abordagem contribui para a construção de uma cultura de sala de aula inclusiva, em que cada aluno sente que a sua voz é reconhecida e valorizada, aspetos que têm impacto direto na sua motivação e na qualidade das interações (SANTOS et al., 2024).

Promover momentos de escuta ativa

A escuta ativa é um dos pilares da interação comunicativa eficaz, sendo essencial para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e linguísticas. Promover momentos dedicados à escuta ativa em sala de aula implica ensinar os alunos a ouvirem com atenção, respeitando o tempo do outro. Esta competência, que se aprende e se treina, contribui para a construção de um ambiente de diálogo, onde todos se sentem ouvidos e valorizados.

Para desenvolver esta habilidade, é importante planificar atividades intencionalmente orientadas para a escuta, como entrevistas entre pares, debates mediados, diálogos ou dinâmicas de reconto. Nestes contextos, os alunos são incentivados a formular perguntas abertas, a reformular o que ouviram, para garantir a compreensão, e a oferecer *feedback* construtivo às ideias dos colegas.

Além disso, a escuta ativa por parte do professor tem também um papel determinante. Quando os docentes modelam comportamentos de escuta empática e atenta, estão não só a legitimar a voz dos alunos, mas também a criar condições para uma cultura de participação genuína. Como apontam Mercer e Dawes (2014), professores que escutam com intenção pedagógica

contribuem para a coconstrução do conhecimento e para o fortalecimento das relações interpessoais no contexto escolar. Esta interação entre alunos e professores cria formas de parceria dialógica que potenciam o ensino e a aprendizagem na sala de aula, o que oferece oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores (SANTOS et al., 2024).

Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos

A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é amplamente reconhecida na literatura educacional como um princípio fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e duradouras. Esta valorização está em diálogo com a perspectiva de Marcuschi (2008), ao configurar a linguagem como ação situada, em que os sujeitos mobilizam saberes prévios para interpretar e interagir com o mundo. A ativação desses saberes permite que os alunos estabeleçam conexões entre novas informações e conhecimentos do mundo já adquiridos, facilitando a compreensão e a retenção de novos conteúdos. Para operacionalizar esta abordagem, é recomendável a implementação de estratégias pedagógicas que incentivem os alunos a refletirem sobre os seus conhecimentos anteriores.

Segundo o estudo de Dong, Jong e King (2020), o conhecimento prévio está positivamente associado ao envolvimento na aprendizagem. Os alunos com maior conhecimento prévio tendem a experienciar uma carga cognitiva reduzida, o que facilita a adoção de estratégias de solicitação de apoio, promovendo um envolvimento mais eficaz na aprendizagem. Estes resultados sublinham a importância de estratégias pedagógicas que considerem e ativem os conhecimentos dos alunos, de forma a otimizar o seu sucesso educativo.

Atividades como *brainstorming* e discussões em grupo são eficazes na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Estas práticas não só facilitam a ligação entre novos conteúdos e saberes existentes, como também promovem a partilha de diferentes perspetivas, enriquecendo o processo de aprendizagem. Robertson (2018) destaca que estratégias pedagógicas centradas no aluno, como a construção de mapas conceituais, promovem uma aprendizagem mais profunda e significativa ao facilitar a integração de novos conhecimentos na estrutura cognitiva dos alunos.

Promover a aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa, definida por Rai (2024) como a aprendizagem efetiva dos alunos em que dois ou mais alunos trabalham em conjunto para o mesmo objetivo, ao promover interações orais entre alunos e professores, oferece oportunidades valiosas para os alunos praticarem as suas habilidades de comunicação e desenvolverem competências essenciais, como a discussão de problemas em equipa e a negociação de papéis. Atribuir projetos em grupo, discussões e atividades de resolução de problemas que exijam comunicação e colaboração eficazes promove a aprendizagem ativa e permite que os alunos construam conhecimento de forma coletiva, favorecendo o pensamento crítico e a criatividade. Delegar tarefas específicas e ensinar a importância da mediação de conflitos são práticas que fortalecem a dinâmica do grupo e garantem que cada aluno contribua ativamente para o sucesso do projeto comum. A organização de atividades colaborativas não só melhora as habilidades comunicativas, mas também prepara os alunos para contextos sociais e profissionais (Rai, 2024).

Com base nestas evidências, os professores devem estar particularmente conscientes da importância de que, ao adotarem

práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos estudantes, se cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático, no qual a voz do aluno é reconhecida e respeitada, não melhorando apenas o desempenho acadêmico, mas fortalecendo também as relações interpessoais, a autoestima e o sentimento de pertença dos estudantes à comunidade escolar (LA ROCCA; MARGOTTINI; CAPOBIANCO, 2014; PETERMANN; JUNG, 2017).

Ensinar habilidades de comunicação verbal, paraverbal e não verbal

O desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal, paraverbal e não verbal, que compõem a competência comunicativa oral é fundamental para a promoção de interações eficazes em sala de aula, e desempenha um papel primordial no sucesso acadêmico e na participação dos alunos em diferentes contextos sociais. A comunicação verbal envolve o conhecimento sobre o tema, a diversidade vocabular e a coerência discursiva, enquanto a comunicação paraverbal diz respeito à clareza discursiva, à expressividade, ao tom de voz e ritmo. Por sua vez, a comunicação não verbal, que inclui o olhar, os gestos e a postura corporal (MONTEIRO; VIANA, 2021), tem um impacto significativo no envolvimento dos estudantes na tarefa, no nível de profundidade da compreensão e na interação interpessoal (GHAFAR; MAHMOOD, 2023)

Para o desenvolvimento dessas habilidades, é necessário criar oportunidades pedagógicas que permitam aos alunos não apenas praticar, mas também refletir sobre o uso dessas diferentes formas de comunicação. Entre as estratégias mais eficazes encontram-se atividades como apresentações orais, debates, diálogos e entrevistas, com recurso a guiões de orientação (MONTEIRO, 2024). Estes funcionam na elaboração de

textos orais como mediadores da interação, ao estruturarem o discurso e facilitarem a participação ativa, tendo impacto positivo na CCO (MONTEIRO, 2023; MONTEIRO; VIANA, 2021). Os guiões não só orientam a produção oral, como também constituem ferramentas pedagógicas que potenciam a qualidade das interações em sala de aula, em conformidade com os princípios do Modelo SETT de Walsh (2006), reforçando o envolvimento dos alunos enquanto participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao aplicá-los em atividades como debates, entrevistas ou diálogos orientados, os guiões permitem que os alunos desenvolvam a habilidade de escuta, resposta e negociação de significados — aspetos centrais da competência interacional. Nesse sentido, em diálogo com Marcuschi (2001), é preciso superar a marginalização da oralidade no ensino da língua, reconhecendo-a como dimensão estruturante da prática pedagógica e da formação de cidadãos críticos e participativos.

Dar feedback e feedforward construtivos

A interação pedagógica efetiva exige um acompanhamento contínuo e responsivo por parte do professor. Neste sentido, o *feedback* e o *feedforward* surgem como instrumentos essenciais para orientar a aprendizagem. O *feedback* permite, com base em várias fontes (e.g., pares, professores, amigos, ferramentas e modelos de linguagem de grande escala baseados em inteligência artificial), melhorar estratégias de aprendizagem, reconhecer progressos e identificar aspetos a melhorar, enquanto o *feedforward* oferece sugestões concretas que apoiam a autoavaliação e ajudam os alunos a prepararem futuras intervenções de forma mais eficaz (CARLESS; BOUD, 2018). Ambos os processos devem ser claros e construtivos,

promovendo a autoconfiança, a autorregulação e o compromisso com a aprendizagem. Quando os professores expressam, de forma escrita e oral, uma preocupação genuína com o percurso dos seus alunos, a sua predisposição para se envolverem ativamente com o *feedback* tende a aumentar (SUTTON, 2012). A criação de um ambiente de confiança favorece, por sua vez, a disposição dos alunos para partilharem dúvidas e admitirem dificuldades, elementos essenciais para uma aprendizagem mais profunda e significativa. Segundo o mesmo autor (2012, pp. 40-41), tornando-se o *feedback* mais dialógico, a sua compreensão e aceitação sai reforçada, nomeadamente “quando os alunos experimentam as relações sociais de ensino e aprendizagem como sendo caracterizadas por um *ethos* de cuidado”.

Do ponto de vista da prática profissional, este processo não deve ser, de todo, unidirecional (professor > aluno), pois o *feedback* dos alunos sobre a prática pedagógica é muito relevante, constituindo-se como uma fonte valiosa de informação para a melhoria das estratégias de ensino. Professores que estão recetivos às perceções e sugestões dos alunos demonstram sensibilidade e capacidade de reformulação da abordagem e das estratégias pedagógicas (CONNER et al., 2024). Em suma, a voz dos alunos deve ser acolhida como um elemento coconstrutivo do processo educativo, contribuindo ativamente para a transformação das práticas em sala de aula.

Promover a auto e correção das aprendizagens

A autorregulação permite aos alunos refletirem criticamente sobre o uso da linguagem durante a interação, ajustando o discurso em função dos contextos e interlocutores. Quando os alunos autorregulam a apren-

dizagem, estabelecem objetivos, planificam, monitorizam, avaliam e (re)ajustam a aprendizagem, adaptando as estratégias, no sentido de alcançarem os objetivos de aprendizagem. Por sua vez, a correção, conceito alinhado com a teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, é um processo que ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978), onde o pensamento e as estratégias de aprendizagem são compartilhados entre um indivíduo (e.g., professor ou colega) que oferece apoio regulador e outro que está a adquirir conhecimentos. Desta forma, o processo colaborativo facilita a transição gradual para a autorregulação, permitindo que os alunos se tornem cada vez mais autónomos (HERITAGE, 2018; VEUGEN; GULIKERS; DEN BROK, 2024).

Para operacionalizar esta abordagem, é essencial que os professores implementem práticas de avaliação que promovam a correção da aprendizagem. Para isso, o professor pode recorrer a instrumentos de registo, como as pautas de regulação, auto e correção das aprendizagens, ou a guiões de *feedback* formativo (MONTEIRO, 2024), que auxiliam os alunos na identificação dos pontos fortes e áreas de melhoria. Estes instrumentos podem ser aplicados após os momentos de interação, permitindo que os alunos analisem criticamente os seus desempenhos e os dos colegas, definam metas e acompanhem o seu próprio percurso de desenvolvimento.

Promover interações eficazes em ambientes virtuais de aprendizagem

Na era digital, a promoção de interações eficazes em ambientes virtuais de aprendizagem é cada vez mais relevante para o desenvolvimento da competência comunica-

tiva e interacional dos alunos, uma vez que as competências exigidas no meio digital se articulam com os modos de sala de aula descritos por Walsh (2006, 2013). Num contexto educativo cada vez mais marcado pela integração das tecnologias digitais, torna-se essencial preparar os alunos para comunicarem eficazmente também em ambientes educativos virtuais. As interações mediadas por tecnologias exigem competências específicas, incluindo a adaptação do discurso, a clareza na comunicação escrita e multimodal, bem como o domínio de ferramentas digitais colaborativas.

A organização de debates em plataformas como o Zoom, Teams ou o Google Meet permite interagir e exercitar a oralidade formal, incentivando a preparação prévia de argumentos e o respeito pelas regras discursivas. Neste ambiente, é importante que se alavanque a negociação de significados, de modo a evitar silêncios prolongados. Além disso, recomenda-se a análise dos turnos discursivos e respetivos tempos de fala, com vista a avaliar a qualidade das interações (WALSH, 2006), e a proceder a ajustes, caso se observem desequilíbrios na participação entre o professor e os estudantes. A definição de tempos para a execução da tarefa e a diversificação de metodologias ativas são práticas a implementar para um envolvimento maior dos alunos, alternando, por exemplo, entre dinâmicas de escrita e oralidade, na sala principal ou em salas simultâneas, com recurso ao *chat* ou não, sendo que o professor percorre as salas para o esclarecimento de dúvidas (MUÑOZ-BASOLS; FUERTES GUTIÉRREZ, 2024). Relativamente às estratégias de avaliação, o *feedback* e o *feedforward* apoiam os alunos no desenvolvimento de competências de metacognição e de práticas de autorregulação, potenciando a tomada de consciência sobre

o seu processo de aprendizagem (MONTEIRO; VIANA, 2024, p. 17).

Complementarmente, a interação em plataformas colaborativas, nomeadamente Moodle, Padlet ou Edmodo, entre outras, com integração de recursos educativos digitais variados e inovadores, favorecem a construção conjunta do conhecimento a partir de uma questão-motriz. Nestes espaços, os alunos são convidados a desenvolver ideias, comentar intervenções dos colegas e a sustentar as suas opiniões com argumentos.

Por fim, os projetos colaborativos com apresentação digital — realizados em ferramentas como Canva, Genially ou Google Slides — potenciam o trabalho em equipa e a comunicação multimodal. Estes projetos exigem a divisão de tarefas, a articulação entre membros do grupo e a apresentação clara dos conteúdos desenvolvidos.

Estas são algumas das estratégias referidas na literatura do domínio, integrantes das metodologias ativas de aprendizagem que promovem uma participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, incentivando a reflexão, a colaboração e a resolução de problemas (PERRENOUD, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo à centralidade da interação oral na promoção de aprendizagens significativas e ao papel ativo dos alunos na construção do conhecimento, este artigo destacou a urgência de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a colaboração e a voz dos estudantes. A análise teórica sublinhou a necessidade de reconfigurar os ambientes de sala de aula, apostando numa pedagogia interacional, relacional, inclusiva e crítica, capaz de favorecer o desenvolvimento holístico dos sujeitos e de promover experiências de aprendizagem contextualizadas e emancipadoras.

Esta abordagem alicerçada em Marcuschi (2008) defende que a linguagem, mais do que um sistema formal, é uma prática social e cognitiva situada, essencial para a mediação das relações humanas, para a construção dos sentidos e da ação no mundo.

Neste domínio, o instrumento SETT, de Walsh (2006), assume um papel estratégico, ao oferecer aos docentes um guia estruturado de autorreflexão, permitindo-lhes analisar criticamente as suas escolhas comunicativas e ajustá-las aos objetivos pedagógicos e às necessidades concretas dos alunos.

Retomando Marcuschi (1997, 2001, 2008), importa salientar que a oralidade é uma dimensão estruturante da experiência humana e educativa, que opera como base para a interação, para a construção de identidades e para a participação crítica na vida social. Conclui-se, portanto, que a implementação de práticas pedagógicas sustentadas no modelo SETT, em articulação com estratégias de escuta ativa, autorregulação, *feedback* dialógico e uso consciente da linguagem, conforme proposto no presente artigo, constitui um caminho promissor para transformar a sala de aula num espaço de coautoria e de construção colaborativa do saber. Para que esta transformação se efetive, é indispensável investir na formação contínua dos docentes, fomentar uma cultura de avaliação formativa e explorar criticamente o potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Robin. **Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk**. 4th. ed. Iork: Dialogos, 2008.

ALEXANDER, Robin. Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. **Research Papers in Education**, London, v. 33, n. 5, p. 561-598, 2018. DOI: [10.1080/02671522.2018.1481140](https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140). Acesso em: 22 abr. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas, 1981.

BRUNER, Jerome. **The Culture of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, p. 1-47, 1980.

CARLESS, David; BOUD, David. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, London, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018. DOI: [10.1080/02602938.2018.1463354](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354). Acesso em: 22 abr. 2025.

CONNER, Jerusha; MITRA, Dana; HOLQUIST, Samantha; CHESMORE BOAT, Ashley. How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. **Journal of Educational Change**, New York, v. 26, p. 89-118, 2024. DOI: [10.1007/s10833-024-09513-0](https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0). Acesso em: 29 abr. 2025.

DEMIRBÜKEN, Buket; MUTLU-GÜLBAK, Gizem. Raising awareness on classroom interaction competence through SETT. **ELTR Journal**, Indonesia, v. 9, n. 1, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.37147/eltr.v9i1.224>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DONG, Anmei; JONG, Morris Siu-Yung; KING, Ronnel. How Does Prior Knowledge Influence Learning Engagement? The Mediating Roles of Cognitive Load and Help-Seeking. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 11, p. 591203, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591203>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FRASER, Barry. Classroom Learning Environments: Retrospect, Context and Prospect. In: FRASER, Barry; TOBIN, Kenneth; MCROBBIE, Campbell (org.). **Second International Handbook of Science Education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2012. p. 1191-1239.

FREDRICKS, Jennifer; FILSECKER, Michael; LAWSON, Michael. Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. **Learning and Instruction**, Amsterdam, v. 43, p. 1-4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>. Acesso em: 18 mar. 2025.

GHAFAR, Zanyar; MAHMOOD, Hemn. Nonverbal Communication In The Classroom And Its Role In The Teaching And Learning From Educational Process. **Journal of Social Science (JoSS)**, Singapore, v. 2, p. 712–719, 2023.

HART, Betty; RISLEY, Todd Robert. The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. **American Educator**, Washington, DC, v. 27, n. 1, p. 4–9, 2003.

HERITAGE, Margaret. Assessment for learning as support for student self-regulation. **The Australian Educational Researcher**, New York, v. 45, n. 1, p. 51–63, 2018. DOI: 10.1007/s13384-018-0261-3. Acesso em: 2 mai. 2025.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet (org.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972. p. 269–293.

JONES, Mari-Ana; HALL, Valerie. Redefining student voice: applying the lens of critical pragmatism. **Oxford Review of Education**, London, v. 48, n. 5, p. 570–586, 2022. DOI: 10.1080/03054985.2021.2003190. Acesso em: 2 mai. 2025.

KAGEYAMA, Nanami. Exploring three roles of student voice. **International Journal of Student Voice**, Pennsylvania, v. 11, n. 4, p. 2–40, 2025. Disponível em: <https://rb.gy/ao3z4r>. Acesso em: 2 mai. 2025.

LA ROCCA, Concetta; MARGOTTINI, Massimo; CAPOBIANCO, Rosa. Collaborative learning in higher education. **Open Journal of Social Sciences**, London, v. 02, p. 61–66, 2014.

LUNDY, Laura. In defence of tokenism? Implementing children’s right to participate in collective decision-making. **Childhood**, Thousand Oaks, v. 25, n. 3, p. 340–354, 2018. DOI: 10.1177/0907568218777292. Acesso em: 22 abr. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 25–46.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–145, 1997.

MERCER, Neil; DAWES, Lyn. The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. **Oxford Review of Education**, London, v. 40, 2014.

MONTEIRO, Carla Fernandes. Oral Communicative Competence: Explicit Teaching and Systematic Practice in Portuguese L1 Classes–Impact of a Program Implemented in Middle School. In: (IAFOR, Org.)THE 4TH BARCELONA CONFERENCE ON EDUCATION (BCE2023) - IAFOR 2023, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: The International Academic Forum (IAFOR), 2023. p. 611–628. DOI: 10.22492/issn.2435-9467.2023.48. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3288>.

MONTEIRO, Carla Fernandes. **Soltar a Língua. Um programa didático de promoção da competência comunicativa oral – 7. ano**. Porto: Investigare - Associação para a Investigação em Leitura, Escrita e Neurociências, 2024. DOI: <https://hdl.handle.net/1822/91763>.

MONTEIRO, Carla Fernandes; VIANA, Fernanda. Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral. **Letrônica**, Brasil, v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38500>.

MONTEIRO, Carla Fernandes; VIANA, Fernanda Leopoldina. Explorando novas fronteiras na alfabetização: como potenciar a aprendizagem da leitura em ambientes virtuais de aprendizagem. **Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística**, Brasil, v. 12, n. 2, p. 12–42, 2024. DOI: <https://hdl.handle.net/1822/94918>.

MUÑOZ-BASOLS, Javier; FUERTES GUTIÉRREZ, Mara. Interacción en entornos virtuales de aprendizaje / Interaction in Virtual Learning Environments. In: MUÑOZ-BASOLS, Javier; FUERTES, Mara; CERESO, Luis (org.). **La enseñanza del español mediada por tecnología**. London: Routledge, 2024. p. 186–217. DOI: 10.4324/9781003146391-10. Acesso em: 27 abr. 2025.

PAGUPAT, Roger; OCO, Richard. Classroom Interaction and Academic Performance: A Mixed Method Research. **International Journal of**

Multidisciplinary Research and Analysis, USA, v. 08, n. 1, 2025. DOI: [10.47191/ijmra/v8-i01-50](https://doi.org/10.47191/ijmra/v8-i01-50). Acesso em: 22 abr. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

PETERMANN, Rafael; JUNG, Neiva. Participação, protagonismo e aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula em uma equipe de trabalho no ensino médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 17, 2017.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República**: 1.ª série, n.º 129, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://rb.gy/rw7hvl>. Acesso em: 27 abr. 2025.

RAI, Himan. Role of Collaborative Learning for Developing Speaking Skills of Secondary Level Students. *Gipan*, v. 6, p. 71–79, 2024.

ROBERTSON, Lorayne. Toward an Epistemology of Active Learning in Higher Education and Its Promise. In: MISSEYANNI, Anastasia; LYTRAS, Miltiadis; PAPADOPOULOU, Paraskevi; MAROULLI, Christina (org.). **Active Learning Strategies in Higher Education**. Leeds, England: Emerald Publishing Limited, 2018. p. 17–44.

ROSALES-LÓPEZ, Carlos. Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 17, n. 3, p. 73–90, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/30059>.

SANTOS, Ieda; AMATULLAH, Tasneem; AGBENYEGA, Joseph; SOUZA, Dayse. The influence of student voice on teacher professional learning: A systematic literature review. **Review of Education**, London, v. 12, 2024. DOI: [10.1002/rev3.70014](https://doi.org/10.1002/rev3.70014). Acesso em: 26 mar. 2025.

SIDDIG, Babikir; ALKHOUDARY, Yehya. Investigating Classroom Interaction: Teacher and Learner Participation. **English Language Teaching**, Ontario, v. 11, p. 86–92, 2018. DOI: [10.5539/elt.v11n12p86](https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p86). Acesso em: 26 mar. 2025.

v11n12p86. Acesso em: 26 mar. 2025.

SUTTON, Paul. Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. **Innovations in Education and Teaching International**, London, v. 49, p. 31–40, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>. Acesso em: 26 mar. 2025.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação**, Brasil: UNESCO, 2022.

VEUGEN, Marijke; GULIKERS, Judith; DEN BROK, Perry. Secondary School Teachers' Use of Formative Assessment Practice to Create Co-regulated Learning. **Journal of Formative Design in Learning**, New York, v. 8, p. 15–38, 2024. DOI: [10.1007/s41686-024-00089-9](https://doi.org/10.1007/s41686-024-00089-9). Acesso em: 26 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society: The development of higher mental process**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WALSH, Steve. Developing Interactional Awareness in the Second Language Classroom Through Teacher Self-evaluation. **Language Awareness**, London, v. 12, n. 2, p. 124–142, 2003.

WALSH, Steve. **Investigating Classroom Discourse**. London: Routledge, 2006.

WALSH, Steve. **Exploring Classroom Discourse: Language in Action**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203827826>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ZHU, Wangda; ZHU, Gaoxia; HUA, Ying. Enhancing undergraduates' engagement in a learning community by including their voices in the technological and instructional design. **Computers & Education**, Amsterdam, v. 214, p. p105026, 2024. DOI: [10.1016/j.compedu.2024.105026](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105026). Acesso em: 24 abr. 2025.

*Recebido em: 14/07/2025
Aprovado em: 16/12/2025*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.