



<https://dx.doi.org/10.35499/tl.v19i2.24772>

# INTERAÇÃO, GÊNEROS E FORMAÇÃO: DESDOBRAMENTOS DOS ESTUDOS DE MARCUSCHI NO PENSAR ALTO EM GRUPO

DALVE OLIVEIRA BATISTA-SANTOS (UFT)\*

 <https://orcid.org/0000-0002-9133-3446>

LUCIMAR FRANÇA DOS SANTOS SOUZA (UCT)\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-1981-8972>

RUY MARTINS DOS SANTOS BATISTA (IFTO)\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-0128-1065>

## RESUMO

Este artigo busca investigar a construção de sentido dos estudantes sobre a oralidade em uma vivência do pensar alto em grupo. Especificamente, discute-se o Pensar Alto em Grupo como uma prática didático-metodológica que potencializa o desenvolvimento da oralidade no ensino e mobiliza a construção de saberes coletivos, aspectos fundamentais para a formação docente. Respalado na concepção de oralidade como interação social, conforme Marcuschi (2001), o estudo analisa como professores em formação, mediados pela professora formadora, vivenciam e ressignificam suas experiências pedagógicas por meio do diálogo e da escuta sensível e ativa. Mais especificamente, busca-se compreender como essa prática promove o protagonismo discente, a mediação docente e a ampliação das capacidades comunicativas, basilares para a construção de uma pedagogia do oral. A metodologia qualitativa baseia-se na transcrição e análise de interações realizadas em grupo, ao evidenciar as percepções e reflexões dos participantes. Os resultados revelaram que o “Pensar Alto em Grupo” contribui para a superação de barreiras como a timidez e amplia as possibilidades de interação e aprendizado coletivo. Assim, o artigo reforça a relevância de práticas pedagógicas dialógicas, humanizadas e sistematizadas, que valorizem os gêneros orais e

---

\* Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: [dalve@uft.edu.br](mailto:dalve@uft.edu.br)

\*\* Doutora em Linguística pela UnB. Professora da Universidade Católica Timorense São João Paulo II, Timor Leste. E-mail: [lfsantossouza@gmail.com](mailto:lfsantossouza@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Linguística pela UnB. Professor no IFTO e da Semed/Palmas-TO. E-mail: [ruymartinsbatista@gmail.com](mailto:ruymartinsbatista@gmail.com)

a formação docente “para” e “pela” oralidade, em consonância com as contribuições de Marcuschi para o ensino de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Pensar alto em grupo; Oralidade; Formação de professores; Professor mediador; Habilidades comunicativas.

## ABSTRACT

### **INTERACTION, GENRES, AND EDUCATION: DEVELOPMENTS OF MARCUSCHI THOUGHT IN THINKING ALOUD IN GROUP**

This article seeks to investigate how students construct meaning regarding orality within a group think-aloud experience. Specifically, it discusses Group Think-Aloud as a didactic-methodological practice that enhances the development of orality in teaching and mobilizes the construction of collective knowledge—fundamental aspects of teacher education. Grounded in the conception of orality as social interaction, as proposed by Marcuschi (2001), the study analyzes how preservice teachers, mediated by the teacher educator, experience and reframe their pedagogical practices through dialogue and sensitive, active listening. More specifically, it aims to understand how this practice promotes student protagonism, teacher mediation, and the expansion of communicative capacities, which are foundational to building a pedagogy of orality. The qualitative methodology is based on the transcription and analysis of group interactions, highlighting the participants’ perceptions and reflections. The results revealed that “Group Think-Aloud” helps overcome barriers such as shyness and broadens possibilities for interaction and collective learning. Thus, the article reinforces the relevance of dialogic, humanized, and systematized pedagogical practices that value oral genres and teacher education “for” and “through” orality, in alignment with Marcuschi’s contributions to the teaching of Portuguese Language. **Keywords:** Group Thinking Aloud; Orality; Teacher training; Teacher mediation; Communicative abilities.

**Keywords:** Group Think-Aloud; Orality; Teacher Education; Mediating Teacher; Communicative Skills.

## INTRODUÇÃO

A oralidade ocupa um lugar central nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente na formação de professores, pois envolve não apenas a habilidade de se expressar, mas também o desenvolvimento da escuta ativa e da mediação de ideias. Em Luna (2020, p. 307-308), a análise dos Planos de Ensino de disciplinas formativas (Didática do Ensino da Língua(gem), PPLP-I e

PPLP-II) evidencia que a oralidade aparece tanto como “espaço garantido” (quando explicitamente prevista em objetivos, ementas e conteúdos, por exemplo, “O trabalho com textos orais na sala de aula”; retextualização entre modalidades; gêneros orais) quanto como “espaço possível” (quando depende de escolhas do docente e da modelagem curricular em sala). Esse diagnóstico sustenta a

tese de que tratar a oralidade como objeto de ensino – e não como atividade espontânea – requer planejamento, conteúdos, referenciais e estratégias didáticas específicas, logo, uma prática pedagógica estruturada.

Dessa maneira, ao delimitar conteúdos como “Texto oral, texto escrito: estruturas, suportes e funções” e “Gêneros e retextualização” (da oralidade para a escrita e vice-versa), Luna (2020) evidencia como a oralidade potencializa uma dinâmica de aula menos expositiva e mais dialógica, pois convoca operações linguístico-discursivas complexas (Marcuschi, 2001; 2004) e integra eixos (escuta, produção, leitura, análise), criando situações de comunicação relevantes e com sentido para os estudantes. Essa integração rompe com a supremacia da escrita e legitima o oral como objeto de ensino, condição necessária para ampliar a participação discente em contextos formativos.

Marcuschi (2008), em suas reflexões sobre gêneros textuais, enfatiza a relevância dos gêneros orais como instrumentos pedagógicos que promovem interação e construção coletiva de conhecimento. Essa concepção pode ser ilustrada pelas conversas e diálogos, ocorrência frequente em sala de aula e que exerce uma influência muito grande na interação entre os(as) estudantes, assim como entre estudantes e docentes.

À vista do exposto, reconhecemos que todos os direcionamentos da aula passam pela oralidade. Dito de outro modo, a aula por si mesma é realizada pela fala, usando-a mais que escrita. Isso porque a dinâmica da gestão da sala de aula tem um movimento de oralidade intenso. Diariamente, docentes e estudantes acolhem-se, oralmente, ao chegarem à escola e, em seguida, ao adentrarem a sala de aula. A oralidade permeia a condução das aulas expositivas *dialogadas*<sup>1</sup>.

1 O termo “dialogadas” é utilizado aqui com fun-

Também passa pela oralidade grande parte das informações, discussões, consensos e critérios de avaliação; aplicação de testes e provas; apresentação de trabalhos; valoração do processo avaliativo; observação da conduta, da disciplina.

Se tudo isso acontece em meio a conversas e diálogos, entendemos que a aula é um exemplo de gênero discursivo oral, didático e dinâmico, sujeito a várias enunciações e capaz de gerar diversos e diferentes enunciados. Essa perspectiva dialoga com Marcuschi (2001), que entende os gêneros orais como formas sociocomunicativas concretas, historicamente situadas, marcadas pela interação e pela construção coletiva de sentidos. Mais uma vez, uma ministração de aula ilustra o fato de que a oralidade tem um papel central na constituição do saber e na mediação entre sujeitos.

Assim, no movimento dialógico de perguntas e respostas, de opiniões e de sugestões surgem também temas, tópicos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa. Com isso, o(a) professor(a) tem a oportunidade de perceber realmente como os(as) estudantes fazem uso da língua e como aproveitam e(ou) apropriam-se entre si de termos e de estruturas fonéticas e discursivas.

Nesse contexto, 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, e tem como o objetivo investigar a construção de sentido dos estudantes sobre a oralidade em uma vivência do pensar alto em grupo. Ademais, partimos da análise de uma vivência realizada com alunos ingres-

---

ção expletiva de realce, reforçando a natureza oral e interativa das aulas expositivas, já que toda exposição oral pressupõe, em algum grau, a presença da oralidade (Nota dos autores).

santes no curso de Letras da UFT para discutir como o diálogo e a mediação docente podem transformar a sala de aula em um espaço de trocas significativas e aprendizado colaborativo pela modalidade oral.

Esse processo rompe com a aula tradicional na universidade, que não só valoriza o conhecimento na escrita (dado o alto valor social de artigos e revistas acadêmicas) como também se realiza, na maior parte das vezes, de forma expositiva de um docente, deixando os alunos passivos na construção do conhecimento, conforme pesquisas no campo da educação superior (Gatti e Nunes, 2008; Batista-Santos, 2018; 2019; Batista-Santos e Silva, 2018, dentre outros). Essa crítica se reforça diante de um mito ainda vigente:

Por ser a fala apropriada num processo natural independente da escolarização, e por haver, ainda, em nossa sociedade, o mito da supremacia da escrita, acredita-se que o ensino de oralidade é desnecessário, visto que os alunos já ‘sabem falar’, fato que restringe as atividades escolares quase sempre à escrita, quando muito em leitura em voz alta ou discussões de temas propostos (oralidade integrada) onde a produção final, na maioria das vezes, retorna à escrita. (Magalhães; Lacerda, 2019, p. 3).

Ao confrontar esse pressuposto, defendemos que a oralidade exige planejamento didático, prática sistemática e avaliação formativa, sob pena de perpetuar desigualdades de participação e invisibilizar a construção coletiva do conhecimento pela via oral. Logo, é necessário reconhecer a importância do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 2014; Batista-Santos, 2018) como prática pedagógica adequada à valorização da escuta ativa, do respeito às múltiplas vozes e da construção coletiva de conhecimento na oralidade, promovendo uma educação mais democrática, humanizada e significativa.

## **A ORALIDADE NO ENSINO: INTERAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DOCENTE**

A comunicação é indispensável à vida dos seres humanos. Essa afirmação pode ser percebida nas inúmeras manifestações linguísticas, transmitidas pela oralidade. Essas formas de expressão são diversas porque estão relacionadas às diferentes e infinitas esferas da atividade humana. A oralidade está presente permanentemente em todos os espaços sociais. Em razão disso, é um instrumento fundamental na constituição das relações sociais, sendo mediadora dos processos de construção de significados. Nessa perspectiva, a linguagem oral é marcada por sua função interacional, seu caráter imediato e seu vínculo com os contextos socioculturais em que ocorre.

Entendemos a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (Marcuschi, 2001, p. 25). A partir das contribuições de Marcuschi (2001) e de outros autores que abordam as relações entre fala e escrita, oralidade e letramento, é possível situar a oralidade não como uma forma primitiva ou menos elaborada da linguagem, mas como uma prática complexa, estruturada e socialmente situada, que se articula profundamente com a escrita e com os processos de letramento.

Intermediados pelos estudos de Marcuschi (2001a), compreendemos que o estudo da modalidade falada (*parole*) não pode se limitar à análise de sua materialidade fônica ou gestual. Para compreendermos significativamente a complexidade da comunicação oral, é basilar considerarmos elementos como o contexto de interação, que abrange a situação em que ocorre o diálogo entre os

interlocutores, o planejamento discursivo e linguístico do locutor e, sobretudo, o grau de envolvimento entre os sujeitos que participam da interação. Essa perspectiva enfatiza que a linguagem oral é um fenômeno contextual e relacional, onde os aspectos sociais e intencionais exercem um papel central.

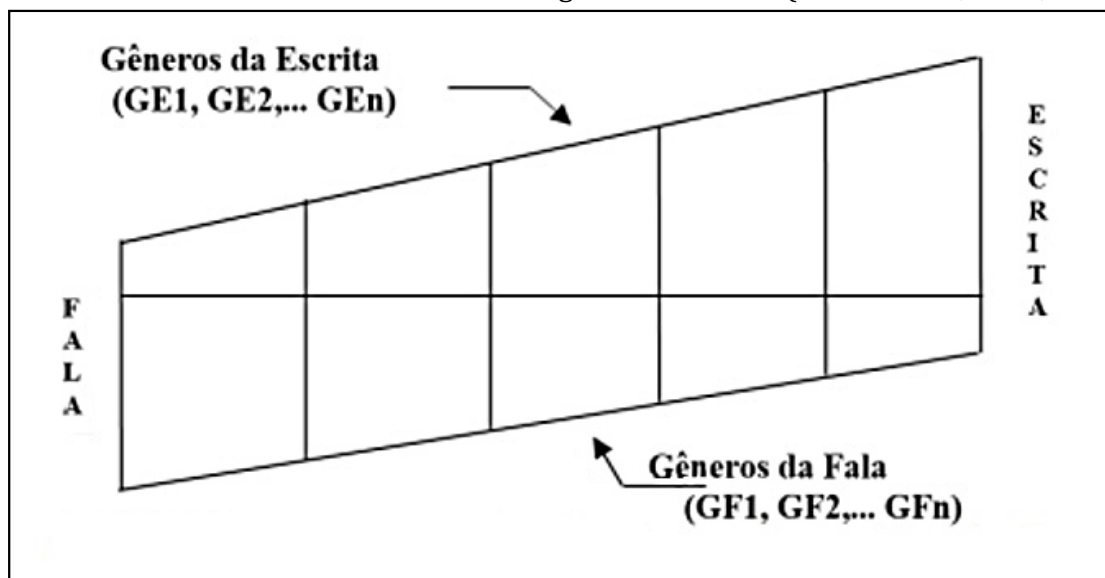
Assim, ao propor essa abordagem, Marcuschi (2001a) não apenas amplia o campo de análise da oralidade e da fala, mas também nos convida a refletir sobre como as dinâmicas interpessoais moldam o discurso, destacando a importância de compreendermos a língua como um ato vivo e situado, que transcende sua forma física e se enraíza nas relações humanas e na construção de sentidos compartilhados.

Para Marcuschi (2001b), a oralidade é uma prática social tão legítima quanto o letramento, ambas com funções distintas e complementares nos usos linguísticos. Ele aduz para uma visão histórica que hierarquizou os modos de expressão linguística,

atribuindo à fala um caráter inferior, rudimentar e desorganizado, enquanto a escrita era exaltada como uma forma superior, dotada de maior complexidade, lógica e estabilidade. Essa perspectiva, no entanto, merece ser questionada, pois reflete preconceitos que desconsideram a riqueza e a funcionalidade da oralidade em contextos comunicativos diversos. A fala, longe de ser desorganizada, revela-se um fenômeno dinâmico e adaptável, capaz de mobilizar significados profundos e construir vínculos sociais.

Por outro lado, a escrita, embora seja valorizada por sua permanência e estruturação, não é imune às limitações contextuais e às subjetividades de quem escreve. Ao promover essa reflexão, Marcuschi nos convida a abandonar uma visão dicotômica e hierárquica entre fala e escrita, reconhecendo que ambas são formas igualmente válidas e complexas de expressão linguística, cada uma com suas especificidades, potencialidades e funções sociais.

**Gráfico 1** - Fala e escritas no contínuo dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2001, P. 38)



Assim, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opo-

tos” (Marcuschi, 2021a, p. 37). Na perspectiva de Botelho (2017, p. 916):

Há particularidades que, de fato, constituem elementos exclusivos da linguagem oral,

como por exemplo: a gesticulação, a fluidez das ideias expostas, a velocidade da produção, o controle da comunicação por parte do falante, a cooperação mútua dos participantes da comunicação (o que gera a simplicidade sintática), um vocabulário limitado e de natureza coloquial, repetição de termos, períodos simples e, não raro, fragmentados ou truncados e maior envolvimento e menor distanciamento.

Nessa mesma linha de pensamento, Botelho (2017) defende que a fala e a escrita não são modalidades isoladas ou opostas, mas sim dimensões discursivas que se inter-relacionam e se complementam no âmbito das práticas socioculturais. Essa afirmação nos leva a refletir sobre como ambas as formas de linguagem desempenham papéis fundamentais na construção e no compartilhamento de sentidos dentro das interações humanas.

Um ponto importante a ser destacado é que observamos, ao longo da vida, que todos falam muito mais do que escrevem<sup>2</sup> e, diante disso, apoiamo-nos em Marcuschi (2008) na perspectiva de que, para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros textuais. Para o autor, ainda, os gêneros textuais são elementos dinâmicos e históricos, diretamente conectados às práticas culturais e sociais de uma época. Eles refletem a maneira como as sociedades se organizam e se comunicam, adaptando-se às transformações contextuais, legitimando seu caráter relativamente estável. Assim, os gêneros não são estáticos, mas evoluem conforme as necessidades e os usos dos indivíduos em seus ambientes socioculturais. Essa relação evidencia sua relevância na construção e na interpretação dos discursos humanos.

2 Sobre esse aspecto, Luiz Antônio Marcuschi (em entrevista do dia 6/04/2011, Youtube), nos diz que “mesmo hoje, numa sociedade como a nossa, em que a escrita entrou de forma tão violenta, mesmo assim, nós continuamos falando bastante e dando uma importância enorme à escrita”.

Ademais, possuímos um vasto repertório de gêneros orais (e escritos também). Na prática, segundo Bakhtin (2011), podemos usar os gêneros orais com segurança e destreza, sem nos preocuparmos com teorias que os embasam. Para Bakhtin (2011) não há barreira intransponível entre a cultura oral e a escrita, haja vista que toda forma de comunicação está associada a um comportamento ético e responsável e, nesse caso, a oralidade é qualificada por valores sociais adotados pelo falante.

A visão reducionista apontada desconsidera o fato de que a oralidade também pode ser regida por normas próprias, estratégias discursivas e estruturas coerentes, especialmente quando se trata da oralidade planejada ou institucional, a exemplo de debates, palestras e entrevistas. Nas atividades de ensino, é comum professores(as) de língua portuguesa, por exemplo, fazerem intervenções acerca da enunciação oral dos alunos. Essas intervenções visam à correção formal da língua com base em normas da tradição gramatical. O ensino, nesse caso, acaba por reservar à oralidade ações direcionadas apenas às atividades de leitura com foco na decodificação da língua. Com isso, muitos professores deixam de lado um campo extenso da oralidade, capaz de oferecer possibilidades de resultados significativos à prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Luna (2020) discute que muitos “espaços” de oralidade são possíveis, mas não garantidos, pois dependem da mediação do professor que “modela o currículo prescrito” (inspirado em Sacristán). Na prática, o docente decide ênfases, sequências e ritmos, podendo transformar menções genéricas a “oralidade” em experiências didáticas concretas, por exemplo, planejamento de sequências didáticas, avaliação da produ-

ção oral, escuta ativa. Isso sustenta a observação de que a mediação – encorajamento, *feedback* formativo, criação de um ambiente democrático e de segurança para a tomada de palavra – é indispensável para converter potencial curricular em participação real.

Do mesmo modo que Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004, p. 71) defendem que a oralidade deve ser trabalhada pedagogicamente por meio de gêneros orais contextualizados. Eles afirmam que “a escola precisa ensinar a produzir, compreender e analisar textos orais tão sistematicamente quanto faz com os escritos, considerando suas especificidades e finalidades sociais”. Travaglia (2007, p.37) compartilha com Marcuschi (2001) a crítica à marginalização da oralidade na escola e propõe sua integração como prática significativa, ao aduzir que “a oralidade deve ser objeto de ensino sistemático, pois é por meio dela que grande parte das interações humanas se realiza, sendo essencial ao exercício da cidadania”. Essas ideias mostram que a oralidade deve ser valorizada como recurso didático, visto que pode (e deve) ser integrada ao ensino de Língua Portuguesa como prática legítima e potenciadora de linguagem.

Uma das formas de avançar no desenvolvimento da oralidade no ensino de Língua Portuguesa é a valorização das atividades de sala de aula nessa perspectiva. Muitas atividades de estimulação da expressão oral são importantes como recursos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2004) argumentam que a escola deve ensinar a produzir e compreender textos orais com a mesma seriedade dedicada aos escritos, considerando suas especificidades e funções sociais. Essa perspectiva dialoga com Marcuschi (2001), como discutido anteriormente, que critica a ‘marginalização’ da oralidade no ensino e

defende sua integração como prática sistematizada e planejada.

Nessa perspectiva, a formação do(a) docente de Língua Portuguesa é fundamental, cujo papel requer planejamento e condução de situações em que a oralidade deixa de ser tratada como algo espontâneo ou secundário, passando a ser reconhecida como uma prática social complexa e estruturada. Marcuschi (2003, p.31) ressalta que “não existe um falante ideal nem uma situação de fala ideal; o uso da língua se dá em condições concretas e historicamente determinadas”, o que exige do(a) professor(a) uma postura sensível às práticas comunicativas reais dos(as) estudantes.

Ao incorporar gêneros textuais orais em suas aulas, o(a) docente assume também o compromisso de explorar os aspectos estruturais e discursivos da oralidade, promovendo atividades que envolvam exposição, argumentação, relato e diálogo, dentre outros. Como destaca Marcuschi (2001, p.40), “a oralidade não é ausência de estrutura ou imprevisto descontrolado, mas uma forma de organização da linguagem regida por normas próprias, diferentes da escrita”. Assim, é papel dos(as) professores(as) ajudar os estudantes a perceberem essas regularidades e a desenvolverem maior competência discursiva em situações orais. Ainda, a expressão oral permite um acesso mais efetivo ao pleno uso social da língua e conduz a um favorecimento da interação oral.

Além disso, o uso da oralidade como recurso didático deve ser intencionalmente planejado. Isso vai ao encontro de Marcuschi (2008, p.155) ao argumentar que os gêneros, sejam orais ou escritos, “são formas de ação social, enunciados relativamente estáveis que respondem a necessidades comunicativas recorrentes”. Baseados nisso, entendemos que o ensino da oralidade deve

estar atrelado ao contexto, à função e ao interlocutor. Isso significa que professores(as) precisam criar condições para que os(as) estudantes utilizem a língua de maneira funcional, expressando-se em diferentes esferas de circulação discursiva. Entendemos por oralidade, a prática social que envolve a fala de todos os humanos, ou seja, a relação do homem consigo mesmo e com os outros.

Desse modo, docentes atuam como mediadores(as) e incentivadores(as) da participação ativa dos(as) estudantes, propondo práticas de linguagem que contemplem a diversidade de modos de falar, sem desconsiderar os processos de ampliação da competência comunicativa. Diante do exposto, Marcuschi (2003, p.36) conclui que “o ensino de língua deve levar em conta a complexidade do uso real da linguagem, e não apenas suas idealizações normativas”.

Em geral, o trabalho com a oralidade em sala de aula permite que, durante o processo de ensino e aprendizagem, sejam despertados o interesse e a motivação para aprender sobre as especificidades da fala e a importância disso na vivência plena da cidadania. Assim, durante a formação básica e, sobretudo, ao final desta, o aluno, usuário da língua, vai demonstrar sua competência oral por meio de suas habilidades de expressão para expor, de modo compreensivo, as opiniões, sentimentos e experiências em diferentes gêneros e eventos orais.

## **ESCUA SENSÍVEL E ATIVA: UMA PEDAGOGIA HUMANIZADA E DIALÓGICA MEDIADA PELO PENSAR ALTO EM GRUPO**

Nesta seção, tecemos considerações ao Pensar Alto em Grupo, e trazemos à discussão a escuta sensível e ativa como elementos

fundamentais à construção de um ambiente colaborativo e acolhedor no ensino. Ainda, discutimos como a abordagem conjunta entre Pensar Alto em Grupo e fatores relacionados podem favorecer o protagonismo discente e a valorização das vivências dos alunos, promovendo práticas pedagógicas humanizadas e dialógicas. Por fim, relacionamos esses aspectos à formação docente e ao impacto positivo dessa prática na construção de saberes coletivos.

O Pensar Alto em Grupo foi concebido e colocado em prática pela pesquisadora Mara Sophia de Toledo Zanotto, em meados da década de 1990. A proposta surgiu de projetos de pesquisa que buscavam ir além do produto escrito, investigando de modo sistemático os processos metacognitivos de alunos durante tarefas de leitura, produção textual e análise linguística. Em seus artigos, publicados 1995 e 2016, Zanotto reforça a evolução do Pensar Alto em Grupo, interseccionando novas perspectivas sobre formação de professores e a valoração do trabalho colaborativo.

De acordo com Zanotto (1995; 2016), o Pensar Alto em Grupo consiste em: i) uma prática colaborativa em grupo; ii) verbalização simultânea, pois cada participante “pensa em voz alta” enquanto realiza a tarefa (por exemplo, interpretação de texto ou planejamento de redação); iii) registro coletivo em que essas verbalizações são registradas — por escrito ou via gravação — para que todos possam acompanhar e refletir sobre as estratégias utilizadas; iv) discussão e mediação mútua em plenária, em que o grupo compara métodos, identifica pontos de dificuldade e sugere alternativas, promovendo a metacognição e o aperfeiçoamento das práticas discursivas.

O Pensar Alto em Grupo, dessa maneira, torna visíveis processos de controle cogni-

tivo (planejamento, monitoramento, avaliação), permitindo ao aluno desenvolver consciência sobre suas estratégias de aprendizagem. Essa ideia está em consonância com a Metacognição desenhada por Flavel (1979). Também, essa prática didático-metodológica, se ancora na interação social de Vygotsky (2008), sobretudo ao operar na Zona de Desenvolvimento Proximal, porque a interação em grupo possibilita que os colegas mais experientes auxiliem os demais, dinamizando, provocando e oportunizando o aprendizado coletivo.

Ainda, o Pensar Alto em Grupo constitui uma estratégia dialógica, uma prática social, democrática e discursiva em que o próprio ato de reflexão se materializa na interação verbal (Bakhtin, 2011), de maneira que os participantes possam concordar ou refutar e significar ou ressignificar a compreensão durante uma vivência de leitura.

Assim, o Pensar Alto em Grupo, mais que uma técnica de leitura, é uma prática que forma sujeitos capazes de dialogar com o mundo e transformá-lo com a palavra. Além disso, como prática pedagógica dialógica, tem origem nas abordagens de letramento e leitura compartilhada, ancorando-se, como já mencionado, na mediação (interação) de Vygotsky (2001; 2008), cerne do seu enfoque sociocultural do desenvolvimento humano e da aprendizagem, e a pedagogia de Freire (1996) sobre o diálogo, fundamento do processo educativo e da transformação social.

Para Vygotsky (2001; 2008), o aprendizado acontece primeiramente por meio das interações com os outros (plano social), e só depois é internalizada, tornando-se parte do plano individual. Esse processo é mediado especialmente pela linguagem, que atua como principal ferramenta de mediação entre o sujeito e o mundo. Na pedago-

gia de Freire (1996), educar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o saber seja construído coletivamente, em uma relação horizontal entre educadores e educandos. O diálogo, nessa ótica, é um ato de escuta, respeito e abertura ao outro, que reconhece os saberes dos estudantes como legítimos e parte essencial do processo formativo.

Ao retomar a discussão sobre o Pensar Alto em Grupo, destacamos seu desenvolvimento como uma estratégia capaz de fomentar a construção coletiva de sentidos no processo de leitura e escuta, ou seja, compreensão do oral e do escrito. Isso porque o Pensar Alto em Grupo se organiza em torno de momentos em que leitores compartilham em voz alta seus pensamentos, inferências, dúvidas e interpretações durante a leitura de um texto. Essa prática valoriza a oralidade como instrumento de construção do conhecimento, pois os alunos, ao verbalizarem suas compreensões e escutarem as dos colegas, constroem saberes de forma colaborativa, ampliam seu repertório linguístico e desenvolvem a capacidade argumentativa na fala, possibilitada por uma forma de interação diferente da aula “tradicional” (exposição do docente e escuta passiva dos alunos).

Também destacamos que a efetividade do desenvolvimento do Pensar Alto em Grupo depende, essencialmente, da atuação de professores(as) e estudantes com perfis dialógicos, escutadores e mediadores. Interessamos enfatizar que, nesta reflexão sobre o Pensar Alto em Grupo, optamos pelo uso de *escutador* em vez de *ouvinte* em razão da postura ativa e sensível requerida do professor na prática do Pensar Alto em Grupo. Desse modo, enquanto *ouvir* pode remeter a um ato passivo e fisiológico, *escutar* implica atenção, intenção e abertura ao outro. O *escutador*, voltado ao presente objeto de

estudo, é aquele que se envolve no diálogo de forma ética e responsiva, acolhendo os sentidos produzidos pelos(as) estudantes, valorizando suas vozes e reconhecendo o caráter formativo da escuta na construção coletiva do conhecimento.

É importante destacar, também, que o termo “escuta” não surge com o PAG. Ele já está presente nos estudos sobre oralidade desde os PCN (1998), foi retomado na BNCC (2018) e aprofundado por autores como Alvim (2015) e Cruz (2018), que diferenciam “ouvir” de “escutar”. Alvim e Magalhães (2019) também definem “escuta ativa” e propõem subcategorias para a prática pedagógica. Enfatizamos, ainda, que a fala aperfeiçoada no âmbito do PAG é a do aluno, visando fortalecer a construção coletiva do conhecimento pela via oral. Trata-se de um movimento que se contrapõe ao predomínio tradicional da escrita — por exemplo, em artigos acadêmicos — e se realiza em um ambiente de sala de aula não canônico e expositivo, mas dialógico e inovador.

Na prática do PAG, o docente deve estar disposto a possibilitar espaço para a participação ativa dos(as) estudantes, promovendo uma escuta sensível e respeitosa, sem antecipar respostas ou impor interpretações. É necessário que ele incentive a troca de ideias, acolha as múltiplas vozes presentes no grupo e reconheça os saberes dos alunos como legítimos no processo construção coletiva de sentido pela modalidade falada. Ademais, os(as) professores(as) precisam ter domínio dos textos trabalhados e flexibilidade para conduzir o diálogo, intervindo de forma estratégica para aprofundar reflexões e garantir a progressão da oralidade e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Na continuidade, entendemos que as intenções apresentadas no parágrafo introdutório desta seção são pertinentes aos

ambientes educativos atravessados por desigualdades de âmbitos diversos, sejam sociais, culturais e linguísticos, contextos em os quais torna-se fundamental reinventar os modos de ensinar e aprender. Isso significa que, mais do que transmitir conteúdos, é preciso construir caminhos onde o respeito, o diálogo e a escuta sejam pilares.

Brandão (1981, p. 29) fundamenta a construção desses caminhos, haja vista que sua concepção de educação é fundamentada no respeito à cultura dos educandos, no diálogo e na escuta como elementos centrais do processo educativo. Assim, ele afirma que “Educar é, antes de tudo, um exercício de escuta. Não de imposição. É criar espaços de trocas e encontros, onde cada pessoa possa reconhecer-se e reconhecer o outro.” Essa citação, percebemos, reforça a ideia de que ensinar não é apenas transmitir, mas construir caminhos compartilhados, baseados na escuta, no diálogo e no respeito mútuo.

Neste estudo, a escuta sensível e ativa é trazida ao centro da discussão porque não é apenas uma técnica, visto que pode ser transformada em um gesto ético, político e afetivo. É por meio de uma escuta sensível e ativa que cultivamos práticas pedagógicas mais humanizadas, capazes de reconhecer os sujeitos em sua diversidade e promover aprendizagens verdadeiramente significativas. Logo, uma pedagogia centrada na escuta é uma pedagogia que acolhe, inspira e transforma. Ao aludir sobre escuta sensível e ativa, trazemos Marcuschi (2001) que, embora não tenha desenvolvido diretamente uma “teoria da escuta”, oferece reflexões muito relevantes sobre a oralidade, a interação verbal e os gêneros orais, que implicam diretamente a escuta ativa como parte do processo comunicativo e pedagógico em sala de aula.

A escuta ultrapassa o plano da mera recepção de informações para tornar-se uma atitude de abertura ao outro, uma disposição para acolher diferentes vozes, experiências e modos de compreender o mundo. Conforme aponta Freire (1996), escutar é, antes de tudo, uma atitude de amor – e, portanto, de reconhecimento da alteridade como parte constitutiva do processo educativo.

Neste estudo, a prática do Pensar Alto em Grupo se configura como uma estratégia didático-pedagógica que promove a escuta ativa e sensível entre professores(as) e estudantes. Trata-se de uma metodologia dialógica que valoriza o processo de construção coletiva de sentidos durante a leitura, em que o pensamento do leitor é explicitado, compartilhado e coconstruído em voz alta, diante do grupo. Guimarães (2023, p. 91) assevera que:

A prática do Pensar Alto em Grupo se fundamenta numa perspectiva dialógica da leitura, em que o ato de pensar em voz alta permite a explicitação dos processos mentais do leitor. Essa verbalização, quando compartilhada em grupo, transforma-se em uma potente estratégia de mediação, pois convida os demais leitores a ouvir, refletir, responder e, principalmente, coconstruir sentidos. Nesse contexto, a escuta sensível e a responsividade tornam-se centrais, deslocando a leitura do plano individual para o espaço do encontro, da escuta e da aprendizagem coletiva.

Diante do exposto, a prática do Pensar Alto em Grupo amplia as possibilidades de mediação da leitura, corroborando Bakhtin (2011) no que se refere à formação de leitores críticos e responsivos, ao mesmo tempo que fortalece o papel do professor como agente de letramento e escuta. Em uma aplicação prática dessa estratégia metodológica, propor a partilha de interpretações e compreensões de um texto em tempo real rompe com modelos de ensino centrados na

resposta “certa” ou na passividade dos(as) alunos(as), e instaura um espaço de interação e negociação de sentidos no plano da fala.

Portanto, na dinâmica do Pensar Alto em Grupo, cada participante é convocado a escutar o outro não apenas para responder, mas para compreender genuinamente suas hipóteses, trajetórias e dúvidas. Nesse sentido, entendemos que o Pensar Alto em Grupo se insere em uma pedagogia que valoriza o diálogo como fundamento e a escuta como condição para uma aprendizagem significativa e transformadora.

## O CAMINHO PERCORRIDO

Ao partirmos do objetivo geral de investigarmos a construção de sentido dos estudantes sobre a oralidade em uma vivência do pensar alto em grupo, adotamos uma abordagem metodológica de caráter qualitativo e natureza interpretativista, centrada na compreensão das percepções e reflexões de professores em formação sobre suas práticas pedagógicas. Essa perspectiva nos permitiu explorar os significados atribuídos pelos participantes às interações realizadas no contexto da pesquisa, priorizando o diálogo e a construção coletiva de saberes. O estudo foi realizado em um ambiente formativo, via plataforma *Google Meet*, no mês de junho e julho de 2025, com alunos do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, da universidade participante, especificamente alunos ingressantes (do primeiro ao quarto período). A professora formadora atuou como facilitadora das discussões e interlocutora dos processos reflexivos. Trata-se de um projeto especial, vinculado a uma pesquisa de pós-doutoramento.

Assim, “o método utilizado na pesquisa, o Pensar Alto em Grupo, está alinhado à

perspectiva interpretativista, que tem como foco principal escutar as vozes dos sujeitos participantes das práticas de letramento investigadas” (Batista-Santos, 2018, p. 103). Ainda, os dados foram gerados por meio de gravações (na plataforma *Google Meet*) das interações realizadas durante os encontros. Posteriormente, realizamos a transcrição integral das falas, preservando os detalhes das expressões e dinâmicas de grupo para garantir fidelidade ao discurso dos participantes. A transcrição foi organizada em categorias temáticas, que emergiram das próprias falas, permitindo uma análise interpretativa que articula as percepções individuais e os aspectos coletivos do diálogo.

Para garantirmos o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuímos nomes fictícios que representaram os professores em formação. Assim, os participantes são identificados como Clara, Miguel, Sofia e Maria. Esses nomes foram utilizados ao longo da análise para preservar a confidencialidade e assegurar que as reflexões e percepções compartilhadas durante os encontros fossem tratadas de forma ética e respeitosa.

Durante as interações, observamos como os professores em formação refletiam sobre suas práticas pedagógicas e resignificavam suas experiências a partir da escuta dos colegas e da mediação da professora formadora. A análise das interações foi orientada pela busca de ‘padrões’ e singularidades nos discursos dos participantes, articulando suas reflexões com os aportes teóricos que têm a Oralidade como foco de investigação, mais especificamente Marcuschi.

Essa articulação teórica permitiu aprofundar nossa compreensão sobre o papel da oralidade na formação docente e na construção de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo e a troca de saberes. Assim, a abordagem qualitativa e interpretativa adotada

no estudo revelou-se adequada para captar as nuances das percepções e reflexões dos professores em formação, contribuindo para a formulação de estratégias pedagógicas centradas na oralidade e na mediação docente.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO: SUPERANDO BARREIRAS E CONSTRUINDO SABERES COLETIVOS**

Nesta seção, investigamos a construção de sentido dos estudantes sobre a oralidade em uma vivência do Pensar Alto em Grupo. Buscamos, especificamente, evidenciar como a prática do “Pensar Alto em Grupo” se configura como uma estratégia didático-metodológica que potencializa o desenvolvimento da oralidade, fortalece a mediação pedagógica e fomenta a construção de saberes coletivos. A análise das falas dos participantes revela como a oralidade, prática social e educativa, contribui para a formação docente e à constituição de um espaço de aprendizagem colaborativo.

A prática do Pensar Alto em Grupo revelou-se como mecanismo significativo para promover trocas significativas entre os participantes, ampliando as possibilidades de construção conjunta de conhecimento. Clara enfatiza que a troca de ideias durante o processo “*agrega para nós, [...] nos expressamos, falamos o que estamos entendendo e ouvimos o outro, construindo algo que melhora*”.

Essa percepção reflete a concepção de oralidade como interação social, defendida por Marcuschi (2001), que entende os gêneros orais como formas sociocomunicativas marcadas pela construção coletiva de sentidos e situadas em contextos históricos e sociais. A perspectiva da professora em forma-

ção também dialoga com Bakhtin (2006), ao afirmar que todo enunciado se insere em gêneros discursivos relativamente estáveis, permitindo que os interlocutores mobilizem repertórios discursivos para criar novos significados em situações de interação.

Sofia complementa essa análise ao destacar a importância da escuta ativa como parte fundamental do processo de aprendizagem (*“Antes de eu entrar no assunto eu observo [...] é tão bom você ouvir, é tão bom você aprender e nós estamos em constante mudança”*). Ela observa que antes de participar ativamente, seleciona o que pode ser relevante, evidenciando que a oralidade não se limita à emissão de palavras, mas inclui a escuta sensível como elemento estruturante para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Marcuschi (2001) reforça que a oralidade não é ausência de estrutura, mas uma forma legítima e complexa de organização da linguagem, regida por normas próprias e profundamente vinculada aos contextos socioculturais. A escuta sensível, portanto, transcende o caráter passivo e configura-se como uma prática reflexiva que amplia as possibilidades de interação e aprendizado, permitindo que os participantes ressignifiquem suas próprias percepções e experiências, como apontado por Bakhtin (2006).

O papel do professor como mediador emerge como um aspecto essencial para o sucesso da prática. Nesse sentido, Clara observa que a atuação do docente, ao incentivar a participação dos alunos, contribui para que mesmo os mais tímidos se sintam encorajados a se expressarem (*“o professor fica incentivando [...] tem pessoas mais tímidas que ficam um pouco mais reclusas no início e depois vão se soltando mais”*). Essa mediação não apenas facilita a superação de barreiras como a timidez, mas também cria um

ambiente acolhedor e colaborativo, no qual os alunos se sentem seguros para compartilhar suas ideias, sobretudo na universidade, onde nem sempre as práticas são sensíveis às trajetórias de letramento dos graduandos ingressantes.

Miguel reforça essa perspectiva ao afirmar que o professor, ao dar voz aos alunos, permite que eles expressem suas dúvidas e conhecimentos, promovendo o aprendizado coletivo e ampliando a inteligência da sala como um todo (*“Se eu professor dou voz ao aluno, eu vou permitir que ele expresse seu conhecimento e sua ideia [...] isso impõe até a questão da inteligência e da evolução da sala”*). Schneuwly e Dolz (2004) defendem que a oralidade deve ser trabalhada pedagogicamente por meio de gêneros orais contextualizados, reconhecendo suas especificidades e potencialidades como ferramentas de ensino. Essa abordagem está alinhada à visão de Marcuschi (2001) que critica a marginalização da oralidade no ensino e propõe sua integração como prática significativa e estruturada.

A humanização do processo de ensino também foi reiterada pelos participantes como um fator determinante para o protagonismo discente. Sofia destaca que, ao colocar o aluno como protagonista e reconhecer suas contribuições, o professor promove uma mudança significativa na dinâmica da sala de aula (*“isso traz [...] é muito gratificante ver o tanto que ele se abre e o tanto que ele quer ficar falando mais ainda”*). Essa postura incentiva os estudantes a participarem de forma mais ativa e confiante, fortalecendo sua autonomia e ampliando suas capacidades comunicativas.

Miguel complementa essa ideia ao criticar o modelo de autoridade máxima do professor, que pode inibir a participação dos alunos: *“Logo, se o professor diz saber tudo*

*[...] isso interfere no momento de fala do aluno [...] porque ele se priva, ele se coloca no processo de inferioridade".* Ele argumenta que uma abordagem mais colaborativa e menos hierárquica favorece a criação de um espaço em que os estudantes se sintam valorizados e motivados a expressar suas opiniões. Essa perspectiva vai ao encontro de Travaglia (2007), ao afirmar que a oralidade é essencial ao exercício da cidadania e deve ser objeto de ensino sistemático, pois grande parte das interações humanas ocorre por meio dela. Nessa mesma direção, Bentes (2010), em "Oralidade, política e direitos humanos", sustenta a necessidade de criação intencional de espaços de discussão oral, na escola e na universidade, como condição para a construção da cidadania e para o exercício democrático. Em outras palavras, escutar — e saber quando e como falar — também se aprende na universidade.

A escuta sensível também emerge como elemento central para transformar o ambiente escolar em um espaço de trocas significativas. Quanto a isso, Maria relata sua experiência durante o estágio, na qual conseguiu engajar alunos do oitavo ano em discussões sobre racismo e 'bullying' (*"Eles não eram de falar na aula do professor, de debater, de interagir, e nós conseguimos dar voz para eles [...] levando a questão sobre o racismo e o bullying na escola, e eles super participaram"*). Ela destaca que, influenciada pela prática oral do PAG na universidade, ao dar voz aos estudantes, foi possível transformar uma turma, inicialmente pouco participativa, em um grupo ativo e engajado.

Esse relato exemplifica como a escuta ativa e o incentivo à oralidade, em situação intencionalmente planejada para que os alunos falem em um ambiente propício e preparado para o diálogo oral como o PAG, podem promover o engajamento dos alunos

e criar oportunidades para que eles compartilhem suas vivências e opiniões sobre temas relevantes. Schneuwly e Dolz (2004) reforçam que a escola deve ensinar a produzir, compreender e analisar textos orais com a mesma sistematicidade dedicada aos textos escritos, considerando suas especificidades e finalidades sociais. Marcuschi (2001) acrescenta que o ensino da oralidade deve levar em conta a complexidade do uso real da linguagem, e não apenas suas idealizações normativas.

A prática do Pensar Alto em Grupo demonstrou ser um instrumento significativo para superar barreiras como a timidez, permitindo que os alunos se sintam mais confortáveis para apresentarem suas ideias. Desse modo, Clara observa que o incentivo do professor é crucial para que os mais retraídos se sintam seguros e participem, isto é, que *"fiquem um pouco mais reclusos no início e depois vão se soltando mais"*. Sofia complementa essa análise ao afirmar que o reconhecimento e o elogio às contribuições dos alunos transformam sua postura, incentivando-os a participarem de forma mais ativa nas aulas subsequentes (*"Na próxima aula ele já vai estar mais aberto para as percepções da aula em si [...] e isso é muito necessário"*).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que, no contexto acadêmico, produzir e apresentar gêneros formais — orais ou escritos — demanda um conjunto de competências comunicativas específicas, ligadas ao conteúdo, às dimensões interacionais e aos aspectos técnico-discursivos, que não emergem de modo espontâneo e, muitas vezes, sequer são tematizadas como objeto de reflexão e ensino. Essa lacuna formativa, apontada por Dolz Noverraz e Schneuwly (2004) e discutida por Forte-Ferreira e Magalhães (2019), ajuda a explicar as dúvidas e inseguranças

que os estudantes enfrentam ao preparar, por exemplo, uma exposição de pôster acadêmico; daí a relevância de práticas mediadas como o Pensar Alto em Grupo, que tornam explícitos os critérios do gênero, modelam estratégias de fala e oferecem *feedback* orientado, favorecendo a participação qualificada e a autonomia comunicativa.

Essa dinâmica reflete o protagonismo discente, no qual os alunos assumem papel central na construção do diálogo e do aprendizado coletivo. Em consonância com essa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a necessidade de sequências didáticas para o ensino de gêneros orais e escritos, evidenciando que a competência discursiva se desenvolve mediante objetivos claros, modelização de práticas e *feedback* formativo. De modo complementar, Bakhtin (2011) lembra que toda produção enunciativa se dá em gêneros do discurso socialmente situados, o que implica reconhecer que a oralidade na universidade exige apropriação de formas, valores e responsabilidades enunciativas próprios do campo acadêmico. Na mesma direção, Batista-Santos (2018) ressalta que performances orais envolvem gerenciamento de face, papéis de fala e contrato comunicativo — dimensões que, quando trabalhadas pedagogicamente, ampliam a autonomia dos estudantes e a qualidade das interações.

Além disso, Bentes (2010) e Magalhães e Lacerda (2019) argumentam que é preciso romper com o mito da suficiência da fala espontânea e com a supremacia da escrita, instituindo práticas sistemáticas de escuta, tomada de palavra e debate como objetos legítimos de ensino. Assim, o planejamento docente não se reduz à improvisação: organiza oportunidades de participação, explicita critérios de qualidade dos gêneros orais acadêmicos (como apresentações, seminá-

rios e pôsteres) e sustenta um ambiente de aprendizagem colaborativo que qualifica a cidadania discursiva dos estudantes.

Dessa maneira, a oralidade como prática pedagógica estruturada permite que os professores transformem a dinâmica da sala de aula na universidade, rompendo com as aulas exclusivamente expositivas e criando um espaço onde o diálogo e a troca de saberes sejam centrais. Essa abordagem não apenas amplia as possibilidades de participação dos alunos, mas também os prepara para atuar em diferentes contextos sociais, mobilizando competências discursivas que vão além do ambiente escolar.

Luna (2020) reconhece avanços ao identificar a oralidade como “espaço garantido” em certas disciplinas e referências bibliográficas que tratam do oral como objeto de ensino. Contudo, aponta limites: a presença muitas vezes fragmentária (subtópicos pontuais), a possível assimetria entre produção oral e escuta, e o risco de deslocamento do foco didático quando conteúdos de análise linguística aparecem sem explicitação de sua transposição para o ensino.

Criticamente, isso significa que a transformação da dinâmica de aula não se dá por mera citação de “oralidade” nos planos, mas exige coerência entre ementa, conteúdos, metodologias e avaliação, além de coordenação interdepartamental e continuidade ao longo do curso. Sem esses alinhamentos, a oralidade tende a permanecer como “espaço possível”, dependente de iniciativas individuais do docente, com menor impacto sistêmico.

Ademais, Luna (2020) ressalta a necessidade de estudos que verifiquem se os “espaços garantidos” se efetivam na prática. Essa ressalva é central para uma postura crítica: é preciso monitorar implementação, qualidade das atividades de oralidade e critérios

de avaliação, sob pena de a retórica do diálogo não se converter em participação efetiva e desenvolvimento de competências.

Nessa linha de pensamento, a mediação docente emerge como um elemento indispensável para o sucesso da prática. A professora formadora questiona os participantes sobre o impacto de sua atuação como mediadora, levando-os a refletir sobre como o incentivo e o diálogo promovem a participação ativa dos alunos. Clara ressalta que o professor, ao criar um ambiente onde os alunos se sentem confortáveis para expressar suas ideias, contribui diretamente para a construção de um espaço de aprendizado colaborativo (*“o professor fica incentivando [...] falando ‘olha, fala, não tem certo para isso’ [...] isso é muito importante”*).

Quando Clara incentiva a participação, elimina o medo do “erro” e legitima as vozes dos alunos, há aderência ao princípio da simetria invertida retomado por Luna (2020): as experiências como aprendizes na licenciatura impactam diretamente as futuras práticas docentes. Em outras palavras, a mediação que o licenciando vivencia hoje modela a mediação que exercerá amanhã.

Sofia reforça que o diálogo promovido pelo docente amplia os raciocínios dos alunos, incentivando-os a refletirem e a construir novos significados (*Perguntas que incentivam, perguntas coerentes [...] raciocínios que te levam a ampliar mais ainda seus raciocínios [...] são muito válidos para aprender e levar para a sala de aula*). Essa abordagem vai além do incentivo à fala, envolvendo também a valorização das contribuições dos estudantes e a criação de um espaço onde suas ideias sejam ouvidas e respeitadas.

Essas análises demonstram que o “Pensar Alto em Grupo” não apenas promove o desenvolvimento da oralidade e a construção de saberes coletivos, mas também fortalece a mediação docente e o protagonismo discente.

Em consonância com os pesquisadores do campo da Oralidade, a prática evidencia a importância de uma abordagem humanizada e dialógica no ensino, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de trocas significativas e aprendizado colaborativo.

Por fim, em consonância com Luna (2020), a oralidade, quando tratada como objeto de ensino com planejamento e referenciais, reconfigura a aula universitária para um modelo dialógico e participativo, potencializando competências discursivas transferíveis. A mediação docente é o elo decisivo que transforma previsões curriculares em experiências de aprendizagem: ela cria o ambiente seguro, organiza tarefas, oferece feedback e garante a integração entre eixos. Uma leitura crítica, ainda conforme Luna (2020), exige assegurar coerência curricular, balancear escuta e produção, fortalecer a transposição didática e avaliar a implementação real, para que a oralidade deixe de ser apenas “possível” e se torne efetivamente “garantida” na formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, nesta pesquisa, a construção de sentido dos estudantes sobre a oralidade em uma vivência do Pensar Alto em Grupo. A análise evidenciou que essa estratégia didático-metodológica não apenas favorece o protagonismo discente, mas também fortalece a mediação docente e amplia as capacidades comunicativas, elementos basilares para a construção de saberes coletivos no contexto educacional.

As percepções dos participantes revelaram que o diálogo e a escuta sensível na universidade são mais do que ferramentas pedagógicas; constituem práticas que transformam a sala de aula em um espaço de in-

teração e construção conjunta de sentidos. Marcuschi (2001) nos oferece um respaldo crucial ao afirmar que a oralidade não é uma forma inferior de linguagem, mas uma prática social legítima e complexa, capaz de criar significados compartilhados em contextos reais de interação. Quando os professores em formação apontam que o incentivo à participação ativa e o reconhecimento das contribuições dos alunos promovem um ambiente colaborativo, eles reforçam que a mediação docente cumpre um papel relevante na superação de barreiras como a timidez, por exemplo. Essa mediação não apenas acolhe as vozes dos alunos, mas também os posiciona como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem diferente daqueles muitas vezes vivenciados na escola, em que as aulas expositivas e a prática grafocêntrica geralmente predominam.

Ao refletirmos sobre o impacto da oralidade na formação docente, percebemos que práticas pedagógicas que integram os gêneros orais de forma sistemática e contextualizada ampliam as competências discursivas dos alunos e fortalecem uma abordagem educacional que reconheça a relação intrínseca entre fala e escrita. Quando os professores em formação destacam que o Pensar Alto em Grupo os ajudam a escutar e refletir antes de emitir suas próprias ideias, eles não apenas validam a importância da oralidade como prática reflexiva, mas também indicam que essa metodologia pode ser um caminho para formar educadores mais sensíveis às interações reais dos estudantes.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de desenvolvermos metodologias que valorizem a oralidade como recurso didático indispensável, especialmente no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores. Ao considerarmos as demandas contemporâneas da formação do-

cente, defendemos que práticas centradas na oralidade não são apenas uma resposta às necessidades do ensino de Língua Portuguesa, mas uma estratégia para humanizar o processo educativo e aproximá-lo das realidades dos estudantes. Bakhtin (2006) nos lembra que todo enunciado está inserido em gêneros discursivos relativamente estáveis, o que implica que a oralidade, mesmo em contextos escolares, não é desorganizada ou inferior à escrita. Ao contrário, ela carrega normas próprias e potencialidades que, quando exploradas pedagogicamente, promovem uma educação mais inclusiva e dialógica.

Diante do exposto, defendemos que o Pensar Alto em Grupo representa uma contribuição significativa para o debate sobre a centralidade da oralidade no ensino. Essa prática não apenas ressignifica o papel dos professores como mediadores, mas também posiciona os alunos como interlocutores ativos na construção do saber. Ao formularmos metodologias que dialoguem com as especificidades da oralidade, avançamos na construção de práticas pedagógicas que respondam às exigências de uma formação docente mais integrada e alinhada às complexidades das interações sociais e educacionais.

## REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018, p. 248.

BENTES, Anna Christina. *Oralidade, política e direitos humanos*. In: ELIAS, V. M. Ensino de língua

- portuguesa: oralidade, escrita, ensino. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 41-54.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BOTELHO, José Mario. *Marcuschi e o Continuum Tipológico. Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos. Cadernos do CNLF*, vol. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CiFE-FiL, 2017.
- FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. 2023. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. *Revista Educação e Linguagens*, 12(24):236-269. <https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.236-269>
- GATTI; B. A.; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2008.
- Magalhães, T. G., & Lacerda, A. P. de O. 2019. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. *Horizontes*, 37, e019004. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.664>.
- LUNA, E. A. dos A. 2020. O espaço da oralidade em planos de ensino da licenciatura em Letras. *Letras*, Santa Maria, Especial, (1):301-320. <https://doi.org/10.5902/2176148539355>.
- MAGALHÃES, T. G., BUENO, L. & COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.). 2021. *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas: Editora Pontes.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001a.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e letramento: uma perspectiva enunciativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-37.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 298p.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de José Carlos Libâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ZANOTTO, Mara Sophia de Toledo. Pensar Alto em Grupo: uma proposta para investigação dos processos de aprendizagem. In: *Anais do Congresso de Estudos da Linguagem*, PUC-SP, 1995.
- ZANOTTO, Mara Sophia de Toledo. Revisitando o Pensar Alto em Grupo: metacognição e colaboração na formação de professores. *Revista Educação & Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 45-62, 2016.

Recebido em: 04/08/2025  
Aprovado em: 16/12/2025



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