

A ORALIDADE COMO PRÁTICA LETRADA ACADÊMICO-CIENTÍFICA: O PENSAR ALTO EM GRUPO (PAG) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA CONSTRUÇÃO DO FAZER CIENTÍFICO

ORALITY AS AN ACADEMIC-SCIENTIFIC LITERATE PRACTICE: THINKING ALOUD IN GROUPS (TAG) IN TEACHER TRAINING AND THE CONSTRUCTION OF SCIENTIFIC PRACTICE

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20446

Dalve Oliveira Batista-Santos¹

Lucimar França dos Santos Souza²

Ruy Martins dos Santos Batista³

Resumo: Este artigo investiga a contribuição da oralidade para o desenvolvimento de competências acadêmico-científicas na formação docente, tomando como objeto de análise as vivências do Pensar Alto em Grupo (PAG), realizadas em um curso de extensão universitária. A pesquisa é qualitativa, de natureza interpretativa, combinando análise discursiva e análise temática de registros de interação produzidos nas vivências, bem como de produções escritas dos participantes. Constatamos que o PAG potencializa a integração entre práticas linguageiras no ensino superior, democratiza os letramentos acadêmico-científicos e fortalece a autoridade enunciativa de professores em formação.

Palavras-chave: oralidade; letramentos acadêmicos; formação de professores; Pensar Alto em Grupo (PAG).

Abstract: This article investigates the contribution of orality to the development of academic-scientific competencies in teacher education, taking as its object of analysis the experiences of Thinking Aloud in Group (PAG), carried out in a university extension course. The research is qualitative and interpretive in nature, combining discourse analysis and thematic analysis of interaction records produced during the sessions, as well as the participants' written productions. We found that PAG enhances the integration of language practices in higher education, democratizes academic-scientific literacies, and strengthens the enunciative authority of teachers in training.

Keywords: orality; academic literacies; teacher education; Thinking Aloud in Group (PAG).

¹ Pós-Doutora pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT), E-mail: dalve@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9133-3446>.

² Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Docente do Departamento de Educação, Línguas e Arte da Universidade Católica Timorense São João Paulo II. Pós-doutoranda na Linha de Pesquisa Linguística Aplicada, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), E-mail: lfsantossouza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1981-8972>.

³ Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Professor na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Pós-doutorando na Linha de Pesquisa Linguística Aplicada, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), E-mail: ruymartinsbatista@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0128-1065>.

Introdução

Inscrevemo-nos, neste artigo, no campo dos letramentos acadêmico-científicos em articulação com a formação docente, concebendo-os como práticas sociais, históricas e institucionais de participação em comunidades acadêmicas, e não como mera aquisição de técnicas de leitura e escrita. Assumimos que a inserção no campo acadêmico demanda a apropriação de gêneros, linguagens e formas de argumentação que organizam, regulam e legitimam a produção do conhecimento, bem como a negociação de identidades e de relações de poder em contextos disciplinares específicos.

Partimos do diagnóstico de dificuldades recorrentes na produção acadêmica de estudantes de licenciatura – tais como leitura de textos teóricos, escrita científica, elaboração de relatórios e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) – frequentemente acompanhadas de sentimentos de inadequação, insegurança e distanciamento em relação aos gêneros acadêmicos. Ao mesmo tempo, observamos que, no contexto universitário, a oralidade é geralmente compreendida de forma restrita, como etapa “preparatória” para a escrita ou como simples recurso de participação em sala de aula, e não como prática epistemológica capaz de produzir, organizar e validar saberes.

É nesse contexto que situamos nossa tese central: a oralidade, quando planejada e organizada didaticamente, pode operar como prática letrada acadêmico-científica, contribuindo de modo significativo para a formação de professores e para a apropriação crítica dos modos de produzir, comunicar e validar saberes no âmbito científico. Interessa-nos, em particular, compreender como práticas orais mediadas podem tensionar desigualdades de acesso à palavra acadêmica, ampliar repertórios discursivos e favorecer a emergência de sujeitos docentes-pesquisadores capazes de se posicionar e argumentar na comunidade científica.

Delimitamos, assim, como objeto de estudo as vivências de Pensar Alto em Grupo (PAG) realizadas em um curso de extensão voltado a professores em formação, ofertado por uma universidade pública federal. O PAG é entendido, neste trabalho, como um instrumento didático-discursivo que reorganiza a leitura de textos acadêmicos como evento interativo, no qual os participantes verbalizam inferências, hipóteses interpretativas, dúvidas, discordâncias e justificativas, tornando visíveis processos cognitivos, discursivos e afetivos envolvidos na compreensão e na apropriação de repertórios teórico-metodológicos.

Nosso pressuposto é que práticas orais sistematicamente mediadas, como o PAG, favorecem: (i) a apropriação de repertório teórico e metodológico; (ii) a negociação de sentidos e a construção coletiva de interpretações; (iii) a familiarização com procedimentos do trabalho

científico (problematização, argumentação, justificativa, contra-argumentação); e (iv) a redução de barreiras simbólicas associadas à produção acadêmica, em especial na elaboração de TCCs e relatórios de pesquisa.

O nosso objetivo é geral investigar a contribuição da oralidade, concebida como prática letrada, para o desenvolvimento de competências acadêmico-científicas na formação docente, tomando como objeto de análise as vivências do Pensar Alto em Grupo (PAG) realizadas em um curso de extensão universitária.

Organizamos o artigo da seguinte forma: após esta introdução, discutimos a oralidade como prática letrada e o enquadramento teórico dos letramentos acadêmico-científicos, articulando Bakhtin, Freire, Pêcheux e os estudos de letramento. Em seguida, apresentamos o desenho metodológico e o contexto do curso de extensão em que o PAG foi desenvolvido. Na sequência, analisamos interações em sessões de PAG, evidenciando movimentos de construção de autoridade enunciativa, de polifonia e de transposição entre modos orais e escritos de dizer. Por fim, discutimos as implicações didático-pedagógicas da adoção do PAG para a formação de professores de Língua Portuguesa e para a democratização dos letramentos acadêmico-científicos na universidade.

1 Oralidade que produz conhecimento: linguagem, diálogo e formação

Partimos do entendimento de que a oralidade, longe de se reduzir a um modo espontâneo de comunicação cotidiana, constitui uma prática social densa por meio da qual sujeitos constroem sentidos, produzem conhecimentos, elaboram identidades e participam de esferas diversas da vida social. Por essa razão, assumimos que a oralidade se configura como prática discursiva fundamental na constituição dos sujeitos e na organização da vida cultural, política e acadêmica.

Nessa direção, consideramos que a fala se realiza sempre em situações socialmente marcadas, atravessadas por valores, ideologias e relações de poder, de modo que falar não equivale apenas a transmitir informações, mas a agir socialmente em contextos históricos determinados. A oralidade, enquanto prática social interacional, é mediadora de processos de construção de significados e de participação em comunidades discursivas (Batista-Santos; Souza; Batista, 2025). Assim, compreendê-la como prática formativa e produtora de conhecimento implica deslocar-se de visões tecnicistas e individualizantes, nas quais a fala é tratada apenas como habilidade comunicativa, para uma concepção situada, histórica e ideológica da linguagem.

Inseridos na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana, entendemos a oralidade como modo de expressão das relações sociais que se concretiza nas diferentes esferas de atividade humana (Bakhtin, 2016). Não é possível dissociar oralidade e atividade humana: toda prática social é permeada por enunciados orais que organizam, regulam e significam ações, experiências e formas de pertencimento. Como consequência, deslocamo-nos de uma visão instrumental da fala para concebê-la simultaneamente como: i) espaço de interação social; ii) instrumento de aprendizagem; iii) modo de produção, circulação e disputa de saberes; e iv) prática atravessada por condições históricas, culturais e ideológicas específicas. Nesse quadro, reafirmamos que falar é agir socialmente.

A linguagem oral se manifesta em múltiplas formas de enunciação – conversas cotidianas, debates, exposições, orientações acadêmicas, aulas, bancas, reuniões – e, por isso, oferece acesso privilegiado ao pleno uso social da língua. Ao tomarmos a oralidade como a fala de todos os sujeitos, em suas relações consigo mesmos e com os outros, evidenciamos que, ao longo da vida, falamos muito mais do que escrevemos, o que torna a modalidade oral central para a constituição dos sujeitos e para a participação nas diversas esferas da vida social.

Inspirados em Bakhtin (2016), partimos da premissa de que, para falar, mobilizamos, sempre, gêneros do discurso relativamente estáveis, inclusive em sua modalidade oral (como conversas, discussões, entrevistas, aulas expositivas, seminários, debates). Essa perspectiva nos permite compreender a oralidade como prática social formativa e produtora de conhecimento, que extrapola o entendimento de que falar é apenas ‘informar’. Defendemos, portanto, a fala como ação social situada, historicamente construída e permeada por estruturas e assimetrias de poder, por culturas e por identidades, configurando-se como dimensão fundamental da formação dos sujeitos e da produção de saberes.

Entender a oralidade sob esse viés possibilita abordá-la em sua dimensão comunicativa e epistêmica, como meio de interação social, de negociação de sentidos e de legitimação de posições, em situações de interlocução marcadas por condições específicas de produção e recepção. Isso nos conduz à necessidade de discutir a oralidade em chave dialógica, pedagógica e ideológica, com foco na formação acadêmico-científica.

1.1 Oralidade em perspectiva dialógica: interação, polifonia e construção de sentidos

Tomamos, nesta subseção, a oralidade à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo, que concebe a linguagem como constitutivamente dialógica. Toda enunciação se

configura como resposta a outras vozes e, ao mesmo tempo, como antecipação de futuras respostas no fluxo contínuo da comunicação social. O enunciado, nessa perspectiva, não é produto de um sujeito isolado, mas emerge de uma cadeia ininterrupta de enunciados, em uma rede de relações responsivas e responsavelmente assumidas.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 121), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Isso significa que o sentido não está dado de antemão nas palavras, mas é construído na interação entre sujeitos histórica e socialmente situados. A fala, portanto, nunca é neutra: carrega valores, posições ideológicas, memórias discursivas e marcas dos contextos em que é produzida.

Sob essa ótica, a oralidade configura-se como prática histórica, ideológica e socialmente situada, atravessada por relações de poder, por culturas e por experiências coletivas, constituindo-se como espaço de produção de sentidos diversos e de múltiplas formas de posicionamento no mundo. A noção de polifonia é central nesse quadro, pois evidencia que as enunciações são povoadas por múltiplas vozes: de textos teóricos, de professores, de colegas, de instituições, de tradições pedagógicas, entre outras, que se entrelaçam e se reconfiguram na fala de cada sujeito.

Neste estudo, as contribuições de Bakhtin (2016) são particularmente profícuas, uma vez que a ideia de interação verbal e de dialogismo nos convoca a uma abordagem histórica e viva da língua, culminando em um enfoque social da oralidade. Nessa perspectiva, a sala de aula, especialmente em contextos de formação docente, pode ser compreendida como espaço de circulação de vozes em que a oralidade se configura como prática letrada, bem como torna visíveis processos de polifonia. Além disso, a oralidade permite a circulação de vozes do texto, do professor, do grupo e da instituição e potencializa a mediação semiótica e a democratização dos letramentos acadêmicos. Desse modo, ganha relevância o planejamento intencional de atividades que focalizem a verbalização – conversas, discussões, debates, explicações – na sala de aula. Entendemos a oralidade, nesse contexto, como lugar de negociação e de validação ‘provisória’ (já que os sentidos podem mudar), ainda que relativamente estável (modos particulares de utilização da linguagem), de interpretações e de posicionamentos.

Conforme Bakhtin (2016), o uso da língua se materializa por meio de enunciados concretos e singulares, orais ou escritos, que emanam das diferentes esferas da atividade humana (acadêmico-científica, escolar, jornalística, literária, religiosa, midiática, cotidiana, política). Esses enunciados refletem e refratam as condições específicas e as finalidades de cada

esfera de uso da língua, implicando responsividade e endereçamento. Em cada espaço de circulação – e a esfera acadêmica é exemplar –, elaboram-se tipos relativamente estáveis de enunciados, que denominamos gêneros do discurso.

Ao tomarmos a esfera acadêmica como *locus* privilegiado de práticas discursivas densas, interessa-nos compreender como seus sujeitos – professores, estudantes, pesquisadores em formação – se envolvem com gêneros orais e escritos e como constroem, por meio da fala, seu pertencimento e sua autoridade enunciativa.

Na prática docente, é comum observar intervenções de professores sobre a enunciação oral dos alunos orientadas predominantemente pela correção de desvios em relação a normas linguísticas socialmente privilegiadas. Esse tipo de intervenção, embora não seja irrelevante, tende a obscurecer um campo mais amplo e fecundo da oralidade: aquele que se constitui como prática epistemológica, capaz de contribuir de forma significativa para o ensino, a aprendizagem e a formação acadêmico-profissional.

Ao considerarmos a oralidade como prática letrada, defendemos a necessidade de criar espaços formativos intencionalmente planejados nos quais a fala circule como prática legítima de produção de conhecimento, favorecendo: i) a argumentação e o desenvolvimento de raciocínios complexos; ii) a escuta qualificada de si e do outro; iii) a problematização de saberes e práticas; iv) o diálogo crítico e a responsividade ativa. Tais dimensões são fundamentais para a constituição dos sujeitos como participantes ativos do fazer acadêmico-científico, deslocando-os de posições de mera recepção para posições de autoria, análise e intervenção.

À luz do pensamento de Paulo Freire, o diálogo constitui-se como prática fundante de uma educação crítica, pois é por meio da palavra compartilhada que os sujeitos refletem, de modo crítico, sobre o mundo e sobre sua própria condição histórica. Freire (2019) recusa uma concepção bancária de linguagem, entendida como mera transmissão de conteúdos, para concebê-la como ato político e transformador, em que o sujeito se reconhece como produtor de sentido, de conhecimento e de história.

Nessa direção, o diálogo, na perspectiva freireana, é compreendido como problematização da realidade concreta, exercício de leitura crítica do mundo, processo de conscientização (Freire, 1985, 2019) e prática de reconhecimento de si e do outro como sujeitos históricos, inacabados e em permanente devir. Quando entendemos o diálogo como “problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la,

transformá-la” (Freire, 2019, p. 65), deslocamo-nos de uma concepção de oralidade como simples participação para outra em que a fala se constitui como ação política, epistêmica e ética.

Neste artigo, também, adotamos a dialogia freireana como horizonte para o exercício da educação e para a organização de práticas orais na formação docente. Isso nos permite compreender que o ato de partilhar a palavra articula ensino e aprendizagem a uma visão crítica de mundo, ampliando a capacidade de reconhecer e problematizar as forças hegemônicas que atravessam a sociedade e, em particular, a instituição universitária. Reiteramos que, por meio do diálogo, os sujeitos têm a oportunidade de reconhecer e interpretar criticamente suas realidades, desvelar contradições presentes em suas condições de existência e assumir posicionamentos que podem contribuir para processos de mudança social (Freire, 1985, 2019).

No âmbito deste estudo, tomamos a esfera acadêmica como espaço multiletrado, em que múltiplas “leituras de mundo” (históricas, sociais, religiosas, culturais) são postas em circulação, tensionadas e ressignificadas. Nessa cena, a oralidade pode converter-se em espaço de autoria e posicionamento, sobretudo para aqueles cuja trajetória acadêmica é marcada por desigualdades de origem, inseguranças, experiências de silenciamento e de deslegitimação. Ao tomar a palavra em contextos formativos dialógicos, os sujeitos não apenas expõem ideias: eles afirmam suas presenças no mundo, exercitam autonomia, constroem consciência crítica e tensionam discursos hegemônicos. A fala, assim, converte-se em prática emancipadora e formativa, que articula dimensões cognitivas, afetivas, políticas e identitárias.

1.2 Interação e atravessamentos ideológicos na cena acadêmica

Ao pensarmos as condições de produção do dizer, compreendemos que a linguagem é atravessada por formações ideológicas que constituem, regulam e limitam o que pode ser dito, por quem e com que legitimidade. Dessa forma, o discurso não é fruto exclusivo de intenções individuais, mas se produz em posições-sujeito determinadas por relações sociais, históricas e institucionais.

Na cena acadêmica, essas condições de produção são particularmente densas: a universidade se configura como locus marcado por normas, frequentemente implícitas, relativas a modos de argumentação, vocabulário especializado, formas de organização do pensamento e critérios de validação do conhecimento. Trata-se de uma comunidade discursiva (Lea; Street, 2014) que agencia modos específicos de dizer e de escrever, definindo o que é reconhecido como discurso legítimo.

Nesse cenário, a oralidade intensifica tensões entre “falar como estudante” e “falar como pesquisador/a”, tensionando fronteiras entre o discurso da experiência e o discurso científico. Tal tensão evidencia que a fala em contexto acadêmico não é mera expressão espontânea, mas prática regulada por expectativas institucionais que definem quais vozes e repertórios são valorizados ou desqualificados, produzem processos de inclusão e exclusão, bem como naturalizam modos de falar e de argumentar como mais ou menos “adequados” ao espaço universitário.

O sujeito em formação ocupa, frequentemente, posições discursivas que não lhe conferem plena autoridade para enunciar. Essa posição pode produzir insegurança, autocensura e retraimento diante do discurso legitimado da academia, especialmente para estudantes de primeira geração universitária ou oriundos de grupos historicamente subalternizados. A tensão entre diferentes posições-sujeito torna visíveis barreiras simbólicas de acesso ao discurso científico, evidenciando que a equidade no Ensino Superior não se esgota no ingresso na universidade, mas envolve também o direito à palavra, ao erro, à escuta e ao reconhecimento como produtor/a de conhecimento.

Compreender a oralidade como atravessada por ideologia, na perspectiva dialógica de linguagem, permite problematizar as desigualdades na circulação da palavra acadêmica e pensar práticas formativas que ampliem as condições de participação discursiva. Nessa linha de pensamento, segundo Pêcheux ([1971] 2014), pesquisador da Análise do Discurso, as palavras e expressões mudam de sentido conforme a posição que os sujeitos ocupam ao enunciar. Marandin e Pêcheux (1984 [2011]) entendem a enunciação como “sistema de lugares para sujeitos”, o que implica que todo dizer está inscrito em relações de poder, em memórias discursivas e em formações ideológicas.

Desse modo, a interação discursiva é sempre perpassada por ideologia: os sentidos não são transparentes nem neutros, mas produzidos em condições históricas e sociais concretas. Todo dizer carrega marcas das formações ideológicas que o constituem, delimitando possibilidades de enunciação e de interpretação. Falar, portanto, é ocupar uma posição em uma rede de relações simbólicas, normativas e de poder, em que os sentidos se encontram permanentemente em disputa.

Ao trazermos essa reflexão para a formação docente em Letras, reforçamos a ideia de que a oralidade acadêmica deve ser compreendida como espaço de disputa por legitimidade enunciativa, lugar de enfrentamento (ou reforço) de desigualdades, bem como campo privilegiado para a problematização de normas, silenciamentos e hierarquias de saberes. Nessa

perspectiva, organizar práticas orais mediadas, como o Pensar Alto em Grupo (PAG), significa não apenas criar oportunidades de fala, mas intervir de modo crítico nas condições de produção da palavra acadêmica, deslocando relações de poder, ampliando repertórios discursivos e possibilitando que mais sujeitos se reconheçam como participantes autorizados da comunidade científico-acadêmica.

Ao retomarmos a discussão sobre oralidade como prática letrada acadêmico-científica desenvolvida no capítulo anterior, assumimos que os letramentos acadêmico-científicos, no âmbito da formação universitária, não podem ser reduzidos a um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita (Street, 2014; Batista-Santos, 2017). Trata-se, antes, de um complexo de práticas sociais, históricas e institucionais, no interior das quais se definem modos legítimos de produzir, circular e validar conhecimentos (Batista-Santos, 2018).

Nessa direção, aproximamo-nos da abordagem dos letramentos acadêmicos proposta por Lea e Street (2014, p. 479-480), que desloca o foco da suposta “habilidade individual” para as práticas discursivas situadas. Essa perspectiva permite compreender que escrever na universidade implica negociar sentidos (Batista-Santos, 2018), identidades e relações de poder em comunidades disciplinares específicas, nas quais se constituem formas de falar, escrever e argumentar reconhecidas como legítimas. Assim, o ingresso no Ensino Superior não se configura como mera continuidade da escolarização básica, mas como inserção em novos regimes de letramento, marcados por outras normas, expectativas e políticas de textualização do conhecimento.

Ao adotarmos uma perspectiva crítica de letramento, alinhada à Linguística Aplicada Crítica, entendemos que os letramentos acadêmico-científicos envolvem, de forma articulada, um conjunto de práticas tais como leitura crítica de textos especializados, mobilização de repertórios teórico-conceituais, uso ético, situado e tecnicamente adequado de citações e referências, delimitação de problemas de pesquisa e justificativa de sua relevância, além de explicitação de percursos metodológicos e critérios de análise e participação em eventos orais e escritos de natureza acadêmico-científica. Tais dimensões são constitutivas do fazer científico e demandam mediações formativas sistemáticas, especialmente quando consideramos sujeitos que não foram socializados em culturas letradas próximas às normas acadêmicas hegemônicas (Batista-Santos, 2018).

Estudos sobre representações de universitários acerca da leitura e da escrita acadêmica evidenciam que muitos ingressantes chegam à universidade com concepções restritas ou instrumentalizadas dessas práticas, frequentemente associando-as a tarefas avaliativas, a

reprodução de conteúdos ou ao cumprimento burocrático de exigências (Barros; Gonçalves, 2025, p. 60-61). Batista-Santos (2017, p. 90) observa que essas representações, marcadas por insegurança, distanciamento e, muitas vezes, sentimento de inadequação frente aos gêneros acadêmicos, refletem lacunas formativas anteriores ao Ensino Superior, mas também revelam a opacidade das expectativas institucionais no interior da própria universidade.

A literatura sobre letramento acadêmico tem apontado, de modo recorrente, o descompasso entre aquilo que se espera que os estudantes façam, em termos de leitura e escrita, e as oportunidades reais de apropriação dos gêneros e práticas discursivas da esfera acadêmica. Fischer e Dionísio (2011, p. 83) destacam que o letramento acadêmico emerge, nas pesquisas, predominantemente associado à escrita, o que tende a invisibilizar a centralidade da oralidade em processos de estudo, investigação e socialização científica. Essa associação restritiva produz assimetrias entre os textos que os estudantes leem (artigos, capítulos de livros, relatórios, ensaios teóricos) e aqueles que são convocados a produzir (resenhas, fichamentos, projetos, relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso).

Tal assimetria acentua tensões entre as expectativas institucionais e os repertórios efetivamente construídos pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência, os letramentos acadêmico-científicos passam a operar, muitas vezes, como mecanismo de distinção e exclusão, contribuindo para dificuldades de permanência e êxito acadêmico, especialmente entre estudantes de grupos socialmente vulnerabilizados. Ao problematizarmos essa tensão, aproximamo-nos de perspectivas críticas que entendem os letramentos acadêmicos como campo de disputa, no qual se definem quem pode falar, escrever e ser reconhecido como produtor de conhecimento.

Nesse quadro, a literatura recente reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que integrem leitura, oralidade e escrita como dimensões interdependentes da formação científica (Batista-Santos; Souza; Batista, 2025). Ao dialogarmos com a discussão da seção anterior, sustentamos que a oralidade não pode ser concebida como etapa “prévia” ou “menos elaborada” da escrita, mas como modalidade letrada que organiza o pensamento, estabiliza provisoriamente interpretações e sustenta processos de negociação de sentidos no interior da comunidade acadêmica.

É precisamente nesse contexto que situamos o Pensar Alto em Grupo (PAG), sistematizado por Zanotto (1995, 2016) como prática dialógica de leitura compartilhada. Diferentemente de programas de “nivelamento” ou “reforço” voltados à correção de déficits individuais, o PAG constitui um instrumento metodológico que reorganiza a leitura como

evento interativo, no qual os participantes verbalizam inferências, hipóteses interpretativas, dúvidas, discordâncias e justificativas. De acordo com Zanotto e Sugayama (2016, p. 45), o ato de “pensar alto” em situação coletiva torna visíveis os processos cognitivos e discursivos envolvidos na compreensão textual, favorecendo a metacognição, a explicitação de estratégias de leitura e a ampliação do repertório interpretativo em circulação no grupo.

Ao analisarmos experiências formativas com o PAG no Ensino Superior, Batista-Santos (2018, p. 112-118) observa que a prática contribui para deslocar o estudante da posição de leitor passivo, que “consome” textos acadêmicos como verdades prontas, para a posição de sujeito responsivo, capaz de sustentar argumentativamente suas leituras, de tensionar interpretações hegemônicas e de negociar sentidos com seus pares e com a mediação docente. Nessa perspectiva, o PAG articula diretamente os eixos discutidos na seção anterior, *Oralidade como prática letrada acadêmico-científica*, e letramentos acadêmicos como práticas socialmente situadas e ideologicamente atravessadas.

A articulação entre oralidade e escrita, tal como a concebemos, não se configura como relação dicotômica ou hierárquica, mas como continuidade dinâmica de práticas discursivas em diferentes condições de produção. Marcuschi (2001, 2008) argumenta que fala e escrita constituem modalidades de uso da língua que se distribuem em um contínuo, sendo atravessadas por graus variados de planejamento, formalidade, monitoramento e fixidez, sem que uma represente estágio “inferior” ou “superior” em relação à outra. Ao reconhecermos essa perspectiva, compreendemos que a oralidade acadêmica – em seminários, debates, orientações, bancas, grupos de estudo, encontros de pesquisa – desempenha papel estruturante na formação do pesquisador, funcionando frequentemente como espaço de elaboração prévia da escrita.

O debate oral pode operar, assim, como prototexto argumentativo, no qual estudantes organizam e reordenam ideias, testam explicações e hipóteses, antecipam objeções e contra-argumentos, aproximam-se de categorias teóricas e terminologia especializada, assim como experimentam modos de dizer próprios do discurso científico. Antes de se materializarem em textos escritos mais ‘estabilizados’, como artigos, relatórios ou TCCs, esses movimentos são frequentemente ensaiados em práticas orais mediadas, como aquelas promovidas pelo PAG. Desse modo, o PAG funciona como um laboratório discursivo, em que oralidade e escrita se alimentam reciprocamente, uma vez que a leitura compartilhada e a discussão argumentativa reconfiguram o modo como os textos são compreendidos e apropriados, ao mesmo tempo em que prefiguram e ensaiam formas de escrita acadêmico-científica.

Essa concepção encontra respaldo também em análises discursivas que compreendem o texto como espaço de constituição de sentidos atravessado por formações ideológicas e históricas. Pêcheux (2014, p. 160) enfatiza que o discurso não é transparente nem neutro: ele é atravessado por posições-sujeito, memórias discursivas e formações ideológicas que orientam e limitam a produção de sentidos. Ao trazermos essa reflexão para o campo dos letramentos acadêmicos, evidenciamos que formar para a escrita científica implica formar, concomitantemente, para a leitura crítica das condições de produção do conhecimento, dos regimes de verdade instaurados e das hierarquias de saberes que atravessam a universidade.

Assim, o trabalho com letramentos acadêmico-científicos não se restringe a ensinar “normas” e “estruturas” de gêneros acadêmicos, mas envolve tensionar as relações de poder que definem quais vozes são autorizadas a ocupar determinados espaços discursivos. Nesse sentido, as práticas orais mediadas, como o PAG, podem favorecer o deslocamento de estudantes de posições de subalternização simbólica para posições de maior autoridade enunciativa, como explicitaremos nas análises.

No que diz respeito à articulação entre Educação Básica e Ensino Superior, consideramos central o reconhecimento de que os letramentos acadêmico-científicos se constroem ao longo de um contínuo formativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa perspectiva ao enfatizar, desde os anos finais do Ensino Fundamental, a importância de práticas de investigação, argumentação e sistematização de informações, bem como de leitura e produção de textos de diferentes campos de atuação, incluindo o científico (Brasil, 2018, p. 63-68). Tal orientação indica que os letramentos acadêmico-científicos não devem ser concebidos como exigência súbita e descontextualizada da universidade, mas como processo progressivo de inserção em práticas de estudo, pesquisa e argumentação.

Contudo, estudos recentes (Batista-Santos 2017, 2018; Batista-Santos; Souza; Batista, 2025) têm mostrado que a transição entre Educação Básica e Ensino Superior ainda evidencia fragilidades importantes no domínio de gêneros acadêmicos, na consolidação de repertórios argumentativos e na familiaridade com modos de ler e escrever próprios das comunidades científicas (Batista-Santos; Souza; Batista, 2025, p. 10-18). Esses dados reforçam a pertinência de intervenções formativas intencionais, sistemáticas e politicamente orientadas para a democratização dos letramentos acadêmico-científicos.

É nesse horizonte que situamos a integração do Pensar Alto em Grupo a projetos pedagógicos universitários voltados à formação de professores de Língua Portuguesa. Ao incorporar o PAG como prática estratégica de leitura e discussão de textos teóricos, criamos

uma ponte entre a leitura compartilhada de textos acadêmicos, a discussão argumentativa orientada, a elaboração oral de hipóteses, inferências e posicionamentos, bem como a produção escrita de caráter acadêmico-científico.

Essa integração contribui para que a escrita acadêmica deixe de operar prioritariamente como mecanismo de avaliação e exclusão, passando a constituir-se como instrumento de inserção epistêmica, reconhecimento e permanência. Em vez de responsabilizar individualmente o estudante por lacunas formativas historicamente produzidas, deslocamos o foco para a construção coletiva de repertórios em circulação, entendendo os letramentos acadêmico-científicos como práticas sociais mediadas, historicamente situadas e pedagogicamente orientadas.

Ao articular oralidade, leitura e escrita em uma perspectiva dialógica e crítica, o PAG se configura, assim, como dispositivo didático-discursivo que tensiona desigualdades de acesso à palavra acadêmica e potencializa a emergência de sujeitos docentes-pesquisadores capazes de se posicionar, argumentar e intervir no campo científico e educacional. Nas seções seguintes, analisaremos como essa prática se concretiza em interações específicas e de que maneira contribui para a constituição de autoridade enunciativa e para a reconfiguração das relações dos licenciandos com a oralidade, a escrita e o fazer científico.

2 Escutar para compreender: desenho qualitativo e procedimentos analíticos

Assumimos, nesta investigação, uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, ancorada em estudo de caso. Buscamos investigar a contribuição da oralidade, concebida como prática letrada, para o desenvolvimento de competências acadêmico-científicas na formação docente, tomando como objeto de análise as vivências do Pensar Alto em Grupo (PAG) realizadas em um curso de extensão universitária.

A pesquisa foi desenvolvida em um curso de extensão universitária voltado à formação de professores, ofertado por uma universidade pública federal. Para este artigo, recortamos a sessão em que o grupo discutiu o papel do Pensar Alto em Grupo (PAG) em sua formação como futuros professores de Língua Portuguesa. Participaram dez estudantes de Letras, entre o quinto e o sétimo períodos, já familiarizados, ainda que de forma tensionada, com disciplinas teóricas, gêneros acadêmicos, estágios e práticas de ensino. A elegibilidade foi definida pelos seguintes critérios: estar matriculado no curso de Letras, ter cursado ao menos o quinto período e manifestar interesse voluntário na extensão. A seleção ocorreu por meio de conversa individual, na qual apresentamos os objetivos da pesquisa e a dinâmica do curso. Dentre os participantes,

destacamos Lucas (sexto período, 23 anos) e Adriana (sétimo período, 28 anos), cujas trajetórias ilustram a diversidade do grupo – os demais serão apresentados ao longo da análise conforme suas falas forem mobilizadas.

No plano ético, garantimos anonimato por meio de nomes fictícios, escolhidos de modo a evitar identificação institucional e a preservar a textura sociolinguística das enunciações, aspecto crucial em uma pesquisa centrada na oralidade. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer 4.303.040. O curso organizou-se em cinco encontros presenciais de três horas, com leitura de textos sobre formação docente, letramentos acadêmicos, oralidade e perspectivas críticas de educação, seguida de discussão mediada via PAG. A análise concentra-se na vivência em que o foco recaiu sobre o próprio PAG, com textos que abordavam relações entre oralidade e escrita, práticas dialógicas e o papel docente como mediador de significação.

Concebemos o PAG como instrumento didático-discursivo que organiza a leitura em torno da oralidade mediada. Após a leitura silenciosa, iniciávamos a discussão com perguntas abertas sobre: (i) o lugar do PAG na formação acadêmica dos licenciandos; (ii) as contribuições da oralidade, nos moldes do PAG, para a formação de seus futuros alunos; e (iii) deslocamentos percebidos em suas formas de falar sobre a prática docente. Atuamos como pesquisadores-mediadores, buscando favorecer a emergência de posições enunciativas diversificadas, intervindo sobretudo por retomadas para aprofundamento, pedidos de exemplificação, convites à explicitação de fundamentos e revozeamentos com introdução gradual de terminologia teórica. O PAG operou, assim, como laboratório discursivo para experimentar e sofisticar modos de dizer sobre formação docente, mediação pedagógica, protagonismo discente e relações de poder.

A geração de dados baseou-se integralmente nas vivências de leitura e discussão no âmbito do PAG. Gravamos em áudio, na íntegra, a sessão selecionada (cerca de duas horas de interação oral) e transcrevemos o material com base nas convenções do Projeto NURC – Norma Urbana Linguística Culta (Preti, 1999), preservando marcas relevantes da oralidade (pausas, hesitações, alongamentos, sobreposições, autocorrekções, reformulações), centrais para evidenciar elaboração reflexiva, busca de precisão terminológica, negociação de sentidos e deslocamentos de registros cotidianos para registros mais acadêmico-pedagógicos. O quadro

completo das convenções de transcrição fundamenta-se no Projeto NURC — Norma Urbana Linguística Culta (Preti, 1999)⁴.

A análise articulou uma perspectiva interacional e discursiva de base bakhtiniana com contribuições dos estudos de letramentos e da formação de professores. Inicialmente, realizamos leitura exploratória das transcrições, identificando trechos em que os participantes tematizavam o PAG e sua formação como professores de Língua Portuguesa, a partir dos quais selecionamos fragmentos representativos de quatro categorias: (i) emergência de autoridade enunciativa; (ii) polifonia; (iii) transposição modal (da escrita para a fala); e (iv) enunciados sobre democratização da palavra, timidez, medo do erro e assimetrias simbólicas em sala de aula. Em seguida, aprofundamos a análise desses fragmentos, observando o funcionamento de marcadores linguísticos como índices de modalização epistêmica e construção gradual de autoridade, o papel de metáforas na condensação de visões sobre poder e protagonismo e a hibridização entre registros cotidianos e terminologia técnico-pedagógica como indicativo de expansão de repertórios discursivos e de uma “linguagem acadêmico-docente em formação”.

Por fim, reconhecemos nosso duplo lugar de pesquisadores-mediadores, o que exigiu reflexividade contínua, exercitada pela explicitação de critérios de seleção do corpus, pela descrição dos procedimentos de geração e tratamento dos dados e pela ancoragem das interpretações em trechos concretos de fala, em diálogo estreito com o referencial teórico. Essa metodologia nos permitiu acompanhar, com densidade, como estudantes de Letras significam o PAG como espaço de formação docente, constroem autoridade enunciativa e reconfiguram sua relação com a oralidade, a escrita e o fazer científico no campo da Língua Portuguesa.

3 Análises e discussão – o laboratório do dizer: o PAG em funcionamento

Apresentamos, nesta seção, as análises organizadas em eixos articulados que respondem diretamente às questões norteadoras desta investigação. Os dados evidenciam que o PAG configura-se como estratégia didático-discursiva capaz de promover deslocamentos epistemológicos significativos na formação acadêmico-científica, corroborando nossa hipótese central sobre o potencial da oralidade como prática letrada constitutiva.

3.1 Emergência de autoridade enunciativa: do senso comum ao rigor acadêmico

⁴ PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

As análises das interações apontam movimentos enunciativos complexos que sinalizam transição gradual de um regime interpretativo fundamentado em impressões pessoais para modalidades discursivas progressivamente alinhadas aos protocolos do fazer científico. Esta transformação representa deslocamento epistemológico substantivo nas formas de conhecer, validar e comunicar saberes no contexto formativo investigado.

Conforme a arquitetônica bakhtiniana, todo enunciado materializa a responsividade ativa do sujeito falante através de escolhas linguístico-discursivas específicas realizadas em contextos sócio-históricos determinados (Bakhtin, 2016). Nessa perspectiva, os enunciados dos participantes constituem práticas constitutivas de subjetividade que performativamente instauram novos posicionamentos enunciativos e epistemológicos, alinhando-se ao que Volóchinov (2017) denomina “ideologia do cotidiano” em processo de sistematização conceitual. Observamos esse processo transformativo na elaboração discursiva de Amanda (sétimo período de Letras, 23 anos):

eu acho que foi muito o que a Adriana falou né? que eh:: essa compartilhção de ideia ãh:: ao tanto que agrega pra gente/ a gente falar nós/nos expressar falar o que nós eh:: que nós estamos entendendo - - e ouvir o outro e vai construindo algo que:: às vezes a gente fala uma coisa outra pessoa complementa e aí aumenta aí vai para um sentido maior.

A análise pragmático-discursiva revela múltiplas camadas de significação. Identificamos modalização epistêmica através do marcador “eu acho”, sinalizando prudência enunciativa característica de contextos onde a legitimidade discursiva encontra-se em construção. Contudo, a progressão sintagmática evidencia movimento argumentativo sofisticado que articula dimensões experienciais, procedimentais e epistemológicas em síntese interpretativa coerente. A concetualização do processo colaborativo por meio da metáfora arquitetônica do “construir” sugere apropriação intuitiva de pressupostos socioconstrutivistas sobre produção coletiva de conhecimento.

A formulação “às vezes a gente fala uma coisa outra pessoa complementa e aí aumenta aí vai para um sentido maior” evidencia compreensão processual da cognição distribuída que ecoa formulações vygotskianas sobre mediação semiótica (Vygotsky, 2001). Identificamos aqui o que Street (2014) denomina “práticas de letramento situadas”, em que a participante elabora argumentação multidimensional mobilizando registros experiencial, reflexivo e proto-teórico de maneira simultânea. Complementarmente, Ava (sexto período de Letras, 24 anos) demonstra incorporação de procedimentos analíticos:

Antes de eu entrar no assunto eu observo o que que vem o que/que:: eu posso estar contribuindo [...] mas primeiramente eu vejo o qui/que eu posso filtrar daquilo ali [...] porque é/é tão bom você ouvir é tão bom você aprender e nós estamos em constante mudança:: e a gente vai aprendendo com o outro cada dia mais.

A organização metacognitiva manifesta-se por meio da sequenciação temporal explícita e da mobilização de verbos denotando operações intelectuais específicas. O verbo “filtrar” indica apropriação de procedimentos característicos do trabalho acadêmico: discernir, selecionar e hierarquizar informações segundo critérios epistemológicos implícitos. Lucas, por sua vez, constrói uma progressão argumentativa ainda mais complexa ao articular duas metáforas complementares – a do professor como “ancião” e como “dono da festa”. A primeira evoca a autoridade conferida pelo tempo e pela experiência; a segunda desloca essa autoridade para o plano da mediação pedagógica, sugerindo que, mesmo em uma postura reflexiva que cede voz ao aluno, o professor permanece como a figura que organiza e legitima o espaço discursivo. É o que observamos no trecho: “eh:: o professor como mediador o ancião eh:: o dono da festa:: ele contribui sim para que o aluno fale eh:: [...] logo que se eu professor dou voz ao aluno eu vou permitir que ele expresse seu conhecimento e sua ideia [...] isso impõe até a questão do/da inteligênCIA da evolução da sala.”

Observamos hibridização discursiva entre registros metafóricos vernaculares e terminologia pedagógica especializada, sugerindo o que Gee (2015) denomina “repertórios discursivos em expansão”. A utilização de conectivos lógicos e estruturas condicionais indica incorporação de padrões argumentativos típicos da escrita acadêmica.

3.2 Arquitetura polifônica e circulação de repertórios formativos

A dimensão polifônica das interações, compreendida através da lente bakhtiniana, manifesta-se como fenômeno onde múltiplas vozes sociais se entrecruzam e mutuamente se constituem no processo formativo. Identificamos quatro instâncias enunciativas em tensão produtiva: a voz da experiência docente vivenciada, a voz acadêmica emergente, a voz institucional mediadora e a voz da tradição pedagógica hegemônica.

Esta arquitetura evidencia-se, como apresentada anteriormente, quando Lucas articula: “o professor como mediador o ancião eh:: o dono da festa:: ele contribui sim para que o aluno fale”. A coexistência entre registro metafórico vernacular (“dono da festa”) e terminologia institucionalizada (“mediador”) materializa o que Bakhtin (2016) denomina “plurilinguismo social”. Tal hibridização constitui estratégia enunciativa sofisticada de apropriação de discursos

especializados através de repertórios culturais legitimados na experiência vivida, corroborando a perspectiva freireana sobre diálogo autêntico que articula saberes de experiência com conhecimentos sistematizados (Freire, 2019).

A mediação docente emerge como catalisadora dessa circulação polifônica. A intervenção “você acreditam que o papel do professor que está mediando contribui também para essa participação do aluno? por exemplo a minha/ o meu papel aqui contribuiu:: para você né? falarem né?” instaura regime discursivo que Pêcheux (2014) denominaria “deslocamento das posições-sujeito”, convocando os participantes a assumir simultaneamente lugares de estudantes reflexivos, futuros professores e analistas de práticas pedagógicas. Amanda responde exemplarmente:

com certeza [...] principalmente porque fica incentivando fica falando olha fala não tem certo para isso:: eh:: [...] então é muito importante o professor tá observando aquele aluno que ele tem muito a falar [...] parece que ele tá dentro da sua cabeça falando que você queria falar só que você não conseguiu desenvolver.

A formulação “não tem certo para isso” sugere apropriação de epistemologia não-positivista que legitima pluralidade interpretativa, alinhando-se ao que Santos (2007) caracteriza como “*racionalidade cosmopolita*”. A metáfora da intersubjetividade cognitiva evidencia compreensão intuitiva sobre mediação semiótica vygotskiana. Adriana Rocha teoriza: “ai professora é neceSSÁRIO... olha o que/que vem do diálogo perguntas que incentivam perguntas coerentes raciocínios que te leva a/a:: ampliar mais ainda seus raciocínios [...] nossa gostei da sua ideia não tinha pensado nisso”. Observamos metalinguagem pedagógica que articula dimensões epistêmicas, didáticas e relacionais, exemplificando estratégias dialógicas que reconhecem a alteridade como fonte legítima de conhecimento, materializando o que Freire (2019) denomina “curiosidade epistemológica”.

3.3 Transposição modal: da oralidade mediada à competência escritural

A análise diacrônica revela que o PAG opera como dispositivo de transposição didática inversa, configurando “laboratório discursivo” onde estruturas características da escrita acadêmica são experimentadas através de práticas orais mediadas. Esta perspectiva alinha-se às formulações de Schneuwly (2004) sobre práticas orais formais como “instrumentos psicológicos” mediadores da apropriação de gêneros discursivos complexos.

Renata (sétimo período de Letras, 26 anos) exemplifica essa transposição: “*essa questão de dar voz ao aluno eh::... eu trabalhei com a Dani no estágio dois se não me engano... com a*

turma do oitavo ano e eles não eram de falar na aula do professor [...] e nós demos/nós conseguimos dar voz para eles:: levando a questão sobre o racismo e o bullying na escola né? e eles super participaram". A arquitetura argumentativa evidencia mobilização de estruturas retóricas científicas: contextualização espaço-temporal, delimitação problemática, descrição metodológica da intervenção, avaliação de resultados e síntese interpretativa. Tais movimentos remetem aos padrões específicos que organizam a comunicação acadêmica (Batista-Santos, 2017; 2018).

A autorressignificação "nós demos/nós conseguimos dar voz" revela processo metacognitivo de precisão enunciativa, sugerindo apropriação da "consciência linguística" – competência metalinguística de monitoramento e ajuste discursivo contextualmente situado (Batista-Santos, 2018). Dessa maneira, compreendemos que, do ponto de vista dialógico, a autorressignificação pode ser compreendida como o movimento pelo qual o sujeito, na interação verbal, reelabora sua própria posição enunciativa ao se apropriar de palavras alheias e transformá-las em discurso próprio, reconfigurando, nesse processo, a imagem que constrói de si e de seu lugar social na interação.

Assim, Lucas incorpora sistematicamente terminologia especializada: "modelo de autoridade", "processo de inferioridade", "humanizar", evidenciando emergência do que caracterizamos como linguagem especializada. Sua análise "*interfere também no momento de fala do aluno... porque ele se priva... ele se coloca no processo de inferioridade né? porque logo se pensa ah:: ele tem graduação então realmente a fala dele está correta*" revela apropriação de composições argumentativas causais complexas articuladas por intermédio de conectivos lógicos explícitos.

3.4 Democratização enunciativa e enfrentamento de assimetrias simbólicas

O PAG revela-se instrumento de enfrentamento às assimetrias que caracterizam estruturalmente o campo acadêmico, conforme conceituação bourdieusiana sobre *habitus* e capital cultural (Bourdieu, 2017). As falas evidenciam processos de construção de legitimidade enunciativa que transcendem dimensões técnicas, envolvendo negociação identitária e reconfiguração de autopercepções sobre direito à palavra autorizada.

Amanda explicita essa dimensão: "*tem pessoas mais tímidos às vezes fica um pouco mais recluso no início e depois que vai soltando mais [...] ele tem muito a falar só que às vezes ele tá com aquela:: ali/ então aquele incentivo*". Sua percepção revela sensibilidade às barreiras simbólicas que atravessam a participação acadêmica, particularmente relevante em contextos

onde predominam estudantes de primeira geração universitária. A formulação sugere compreensão intuitiva sobre distinção entre competência cognitiva efetiva e performance comunicativa contextualmente condicionada (Bortoni-Ricardo, 2005).

Ava aprofunda por meio de elaboração teórico-narrativa:

quando você põe o aluno como protagonista [...] ele primeiramente ele fica retraído com medo achando que vai fazer alguma coisa errada principalmente porque você tá lá dentro/da você invade a sala dele [...] mas na/nas trocas quando você coloca ele como protagonista e ainda elogia... é/é muito gratificante ver o tanto que ele se abre [...] aí ele me incentiva o do lado falar fala aí fulano.

A metáfora da “invasão” revela consciência crítica sobre relações de poder inerentes aos processos formativos, materializando perspectiva freireana sobre educação como prática da liberdade. A sequência final materializa compreensão sobre efeitos multiplicadores dialógicos. Lucas oferece análise refinada: *“logo se o professor diz saber tudo... por que eu vou expressar o meu ponto de vista.. se o meu ponto de vista não é o mesmo que o dele [...] ele se coloca no processo de inferioridade né? porque logo se pensa ah:: ele tem graduação então realmente a fala dele está correta”*. Esta elaboração evidencia apropriação crítica de conceitos sobre legitimidade acadêmica e relações de dominação simbólica, sugerindo desenvolvimento do que Batista-Santos (2018) caracteriza como “consciência crítica” sobre determinações estruturais.

3.5 Oralidade como epistemologia: síntese interpretativa

Os dados analisados convergem para uma compreensão responsiva e crítica sobre o papel da oralidade na formação acadêmico-científica, pois o PAG transcende qualquer função meramente instrumental ou preparatória, revelando-se como prática epistemológica autônoma que produz conhecimentos específicos sobre processos formativos e sustenta procedimentos constitutivos do fazer científico. Essa descoberta responde diretamente ao objetivo desta investigação ao demonstrar que a oralidade, longe de configurar “etapa prévia” à escrita acadêmica, constitui modalidade letrada fundamental que organiza o pensamento, regula validação coletiva e desenvolve competências científicas essenciais na formação docente.

Nossa análise evidencia que as práticas orais no PAG operam como instrumentos cognitivos organizadores que estruturam raciocínios complexos e sistematizam conhecimentos em construção. Após a pergunta mediadora “o que vocês acham que o PAG traz de diferente para a formação de vocês?”, Amanda materializa essa função organizativa quando elabora:

o legal também é que por exemplo:: um mesmo assunto igual trouxe cada um traz a sua ideia o seu ponto de vista... e por mais que/a:: é pode ser assim igual o mesmo assunto só que todo mundo vai para uma coisa diferente:: o tanto que dá para se abrir mais né? [...] às vezes a gente não pensa para aquele lado e quando uma pessoa fala:: você começa a pensar.

A fala de Amanda é imediatamente precedida por um turno de concordância de outro participante, indicando alinhamento coletivo que a encoraja a desenvolver o raciocínio – não há corte no turno, e a elipse sinaliza continuidade do fluxo associativo típico do PAG. Essa reflexão não representa mera verbalização de ideias pré-formadas, mas processo ativo de organização conceitual que se constitui dialogicamente.

A formulação “às vezes a gente não pensa para aquele lado e quando uma pessoa fala:: você começa a pensar” revela que a oralidade age como mecanismo cognitivo expandindo horizontes interpretativos e reestruturando conhecimentos existentes, aproximando-se do que Vygotsky (2001) caracteriza como desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação semiótica. A percepção de que “um mesmo assunto” pode gerar perspectivas múltiplas evidencia apropriação de epistemologias dialógicas que superam correspondências unívocas entre realidade e representação, indicando desenvolvimento de competências hermenêuticas fundamentais ao fazer científico.

Complementarmente, em resposta à provocação do mediador “como vocês fazem para se preparar para participar aqui?”, Ava demonstra como a oralidade organiza processos metacognitivos complexos: “*Antes de eu entrar no assunto eu observo o que que vem o que/que:: eu posso estar contribuindo [...] mas primeiramente eu vejo o qui/que eu posso filtrar daquilo ali*”. O excerto é recortado do início de um turno extenso de Ava, sem sobreposições ou cortes – a pausa marcada por “o que/que::” sinaliza hesitação produtiva, típica de elaboração metacognitiva em tempo real, e não de interrupção externa. A sequenciação temporal e a mobilização de verbos denotando operações intelectuais específicas revelam que a verbalização organiza procedimentos analíticos característicos do trabalho acadêmico, constituindo-se como verdadeiro laboratório de desenvolvimento de competências investigativas. O PAG revela-se simultaneamente como espaço privilegiado onde opera validação coletiva de conhecimentos, procedimento fundamental ao fazer científico que transcende individualismo epistemológico hegemônico.

Quando questionada sobre o que levava de aprendizado do PAG para a prática, Ava sintetiza exemplarmente essa dinâmica validatória: “*isso é muito importante isso complementa a gente:: [...] tudo que eu ouvi o outro falar um/algo:: que fez diferente na sala de aula eu*

falei: 'Eu noSSa/ficava noSSa gostei dessa ideia vou fazer isso vou levar isso para mim' então é aprender é você ressignificar é levar adiante". Há aqui um claro alinhamento com o turno anterior de outro participante que relatara experiência similar – Ava retoma e expande a fala da colega, demonstrando que a validação intersubjetiva se constrói na cadeia dialógica, e não em enunciados isolados.

Os verbos ‘complementar’, ‘ressignificar’ e ‘levar adiante’ materializam concepção processual e colaborativa que ultrapassa modelos transmissivos, aproximando-se do que Santos (2007) denomina ‘ecologia de saberes’ onde diferentes formas de conhecimento se articulam horizontalmente. Significativamente, a formulação “nossa gostei dessa ideia não tinha pensado nisso” evidencia emergência de procedimentos de validação intersubjetiva onde o reconhecimento coletivo opera como critério de legitimação cognitiva, ecoando dinâmicas características das comunidades científicas sobre construção paradigmática de conhecimentos.

Essa dinâmica validatória manifesta-se ainda quando os participantes assumem responsabilidades formativas compartilhadas, conforme observa Ava na sequência do mesmo turno, agora em alinhamento direto com a fala de Lucas sobre protagonismo discente: “*aí ele me incentiva o do lado falar fala aí fulano... então isso é muito bom colocar o aluno como protagonista ouvir o aluno*”. O déitico “aí ele” remete ao turno imediatamente anterior de Lucas, evidenciando que a fala de Ava não é uma opinião isolada, mas uma resposta dialógica que valida e expande a contribuição do colega – há, portanto, alinhamento interacional e coconstrução de sentido.

A emergência de validação horizontal entre pares sugere apropriação intuitiva de princípios fundamentais ao fazer científico: a necessidade de submeter conhecimentos ao escrutínio coletivo e a legitimação por meio do reconhecimento intersubjetivo. Nossos dados demonstram, ainda, que o PAG sustenta procedimentos constitutivos do fazer científico, contradizendo perspectivas que subalternizam a oralidade como modalidade comunicativa inferior.

Em resposta à pergunta “como vocês enxergam o papel do professor depois dessas leituras?”, Lucas exemplifica essa sustentação quando articula: “*logo que se eu professor dou voz ao aluno eu vou permitir que ele expresse seu conhecimento e sua ideia [...] talvez a dúvida dele não pode ser só a dele eu posso estar respondendo a/a pergunta de um outro colega eh:: isso impõe até a questão do/da inteligênCIA da evolução da sala*”. O turno de Lucas é uma resposta direta à pergunta do mediador, sem cortes ou sobreposições – a progressão argumentativa se dá em fluxo contínuo, com pausas hesitativas (“eh::”) que indicam elaboração

em tempo real, e não interrupção externa. A progressão argumentativa revela apropriação de estruturas condicionais (“logo que se”), modalização epistêmica (“talvez”) e estabelecimento de relações causais complexas que caracterizam raciocínios hipotético-dedutivos fundamentais ao pensamento científico. A capacidade de formular hipóteses, estabelecer inferências e generalizar conclusões evidencia que a oralidade mediada sustenta operações cognitivas sofisticadas indispensáveis à produção acadêmica.

Renata, em alinhamento com o turno de Lucas, toma a palavra voluntariamente e contribui responsivamente ao demonstrar como a oralidade sustenta procedimentos investigativos: *“essa questão de dar voz ao aluno eh::... eu trabalhei com a Dani no estágio dois se não me engano... com a turma do oitavo ano e eles não eram de falar [...] e nós conseguimos dar voz para eles:: levando a questão sobre o racismo e o bullying na escola né? e eles super participaram”*. O excerto é recortado de um turno mais longo, sem cortes – a pausa alongada (“eh::...”) e a retomada (“eu trabalhei com a Dani”) indicam que Renata está construindo o raciocínio no momento da fala, articulando a pergunta anterior à sua experiência prática, em um movimento típico de ancoragem experiencial. A arquitetura discursiva mobiliza movimentos retóricos típicos da comunicação científica: contextualização, problematização, metodologia, resultados e interpretação, evidenciando que a oralidade sustenta estruturas argumentativas características da produção acadêmica.

As evidências analisadas corroboram nosso objetivo investigativo ao demonstrar que a oralidade constitui prática letrada fundamental para desenvolvimento de competências acadêmico-científicas na formação docente. O PAG configura-se como instrumento epistemológico que opera simultaneamente organizando cognitivamente o pensamento complexo, regulando dinamicamente a validação coletiva de saberes e sustentando proceduralmente operações características do fazer científico. Esta perspectiva alinha-se às contribuições de Rojo (2012) sobre multiletramentos que pressupõem articulação não-hierárquica entre modalidades semióticas, superando dicotomias tradicionais que historicamente subalternizaram práticas orais no contexto acadêmico. Simultaneamente, ressoa com contribuições decoloniais sobre “epistemologias do Sul” (Kleiman, 2013) que legitimem formas diversificadas de produzir, validar e comunicar conhecimentos científicos (Santos, 2019).

O PAG emerge, portanto, como prática pedagógica que articula rigor epistemológico e coerência cognitiva, revelando-se particularmente significativo em contextos marcados por desigualdades de capital cultural. Configura-se como tecnologia formativa de democratização

dos letramentos acadêmico-científicos que, longe de comprometer excelência, opera como estratégia de ampliação das possibilidades enunciativas e interpretativas disponíveis no campo acadêmico. Tais descobertas possuem implicações transformadoras para os estudos sobre letramentos na formação docente: demonstram que práticas orais sistematicamente organizadas não apenas "preparam" para a escrita acadêmica, mas constituem modalidades epistemológicas autônomas indispensáveis ao desenvolvimento de competências investigativas.

Dessa maneira, o PAG confirma-se, assim, como espaço privilegiado de experimentação identitária e epistemológica onde futuros educadores desenvolvem autoridade enunciativa e pertencimento acadêmico através de processos dialógicos que respeitam e potencializam seus repertórios culturais originários, evidenciando o que Gee (2015) caracteriza como “hibridismo cultural” produtivo em contextos formativos.

4 Considerações finais: o que o PAG ensina sobre formar leitores-escretores de ciência

Neste estudo, buscamos analisar a contribuição da oralidade, organizada por meio do instrumento do Pensar Alto em Grupo (PAG), para o desenvolvimento de competências acadêmico-científicas na formação de professores de Língua Portuguesa. As evidências produzidas na vivência – com base em transcrições minuciosas e em análise interacional das trocas orais – autorizam-nos a afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados significativamente: o PAG se configurou não apenas como etapa preparatória para a escrita, mas como prática letrada de natureza epistemológica, capaz de articular processos cognitivos, validatórios e identitários constitutivos do fazer científico.

Os resultados evidenciam, em primeiro lugar, a emergência de ‘autoridade enunciativa’ entre os licenciandos: o uso de modalizadores, as autocorreções e as progressões argumentativas indicam deslocamentos do senso comum para formas de enunciação mais criteriosas e alinhadas aos modos particulares e argumentativos discurso acadêmico. Tal movimento dialoga com pressupostos bakhtinianos acerca do caráter dialógico da linguagem e da construção de sentidos em interação (Bakhtin, 2015, 2016). Em segundo lugar, observamos uma arquitetura polifônica nas interações – com circulação de repertórios da experiência prática, da tradição pedagógica e do discurso acadêmico – que favoreceu hibridizações discursivas produtivas. Nessa direção, o PAG operou como espaço de circulação e negociação de repertórios formativos, em sintonia com as concepções de diálogo emancipador formuladas por Freire (1985, 2019) e com os mecanismos de mediação semiótica descritos por Vygotsky (2001).

Do ponto de vista teórico, reafirmamos a oralidade como modalidade letrada autônoma e epistemologicamente produtiva, isto é, capaz de organizar raciocínios complexos, sustentar processos de validação coletiva e engendrar prototextos argumentativos que antecedem e qualificam a escrita científica. Nesse quadro, ampliamos e especificamos propostas metodológicas já consolidadas nos estudos de letramento, especialmente no que diz respeito ao uso do PAG como estratégia formativa (Zanotto, 1995, 2016) e à necessidade de integrar, de modo sistemático, oralidade, leitura e escrita nos currículos de formação docente. Em termos pedagógicos, o PAG se apresenta como tecnologia formativa com potencial de democratizar o acesso à legitimidade discursiva em contextos marcados por assimetrias simbólicas, favorecendo protagonismos estudantis e práticas de validação intersubjetiva.

Reconhecemos, contudo, limitações que circunscrevem o escopo de generalização dos achados e tensionam a agenda de pesquisas futuras. Destacamos, entre elas: (i) o recorte empírico restrito a uma única vivência, com dez participantes, em um curso de extensão, o que demanda replicações em amostras ampliadas e em contextos institucionais distintos; e (ii) o foco exclusivo em dados orais, sem triangulação sistemática com produções escritas, entrevistas ou indicadores de desempenho acadêmico, o que impede aferir diretamente a transferência das competências orais para ganhos mensuráveis na escrita científica;

A partir dessas lacunas, delineamos agendas de investigação: estudos que correlacionem participação em PAG com a evolução de produções escritas; replicações interinstitucionais e interdisciplinares que testem a transferibilidade do protocolo a outros cursos e áreas de conhecimento; pesquisas voltadas à avaliação formativa de competências orais e às adaptações do PAG a modalidades remotas e híbridas; bem como estudos que articulem variáveis socioculturais – como o pertencimento à primeira geração de estudantes universitários – a processos de apropriação enunciativa.

Por fim, confirmamos que práticas orais mediadas, como o PAG, constituem instrumentos epistemológicos potentes na formação docente: promovem autoridade enunciativa, ampliam repertórios interpretativos, enfrentam assimetrias simbólicas e sustentam procedimentos constitutivos do fazer científico. Ao explicitar contribuições e limites deste estudo, abrimos espaço para investigações ampliadas que aprofundem a compreensão sobre modos de articular, avaliar e institucionalizar a oralidade como prática letrada no ensino superior, em perspectiva crítica e comprometida com a democratização dos letramentos acadêmico-científicos.

Contribuições dos autores

Dalve Oliveira Batista-Santos concebeu a ideia do projeto, formulou os objetivos da pesquisa, orientou o desenvolvimento teórico-metodológico do estudo e participou da supervisão das etapas de investigação. Participou da construção das análises e interpretação dos dados, bem como para a revisão crítica do manuscrito e aprovação da versão final.

Lucimar França dos Santos Souza participou da construção teórica, da geração e organização dos dados. Colaborou na redação do rascunho original, na revisão do texto e nos ajustes necessários para a versão final do artigo.

Ruy Martins dos Santos Batista participou da construção metodológica do estudo e colaborou na análise e interpretação dos resultados, elaborou o rascunho original do manuscrito e realizou a formatação, normalização e revisão textual do artigo, contribuindo também para a aprovação da versão final.

Referências

- BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. Representações de universitários sobre leitura e produção de textos acadêmicos. *Raído*, Dourados, v. 19, n. 48, p. 53-73, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v19i48.20312>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/20312/11398>. Acesso em: 05 mar. 2026.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. *Revista Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 28, p. 86-118, 2017. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v13i28.15586>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/tabuleirodeletras/article/view/24772>. Acesso em: 08 mar. 2026.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SOUZA, Lucimar França dos Santos; BATISTA, Ruy Martins dos Santos. Interação, gêneros e formação: desdobramentos dos estudos de Marcuschi no Pensar Alto em Grupo. *Revista Tabuleiro de Letras*, [S. l.], v. 19, n. 02, p. 128-145, jul./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.35499/tl.v19i2.24772>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/tabuleirodeletras/article/view/24772>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2018.

FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 23 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 5. ed. London: Routledge, 2015.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

LEA, Mary; STREET, Brian Vicent. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Disponível em: https://revistas.usp.br/flp/pt_BR/article/view/79407. Acesso em: 02 fev. 2026.

MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel. Informática e Análise do Discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Org.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2011 [1984], p. 111-115.

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

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

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Org.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2011 [1971], p. 63-75.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrge/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

STREET, Brian Vicent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017. 373p.

ZANOTTO, Mara Sophia de Toledo; SUGAYAMA, Ariane Mieco. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 11-39, 2016. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p11. Acesso em: 23 fev. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2016v19n1p11> Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/22044>. Acesso em: 23 mar. 2026.

ZANOTTO, Mara Sophia de Toledo. Metáfora, cognição e ensino de leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 11, n. 2, 1995.

Recebido em 01 de março de 2026

Aceito em 09 de julho de 2026