
Formar(se) professora(s) mediada(s) por tecnologias digitais: um ato dialógico e responsivo

Tatiana Cristina Vasconcelos¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3525-4521>

Resumo

Este artigo objetiva enunciar uma experiência de formação docente mediada por tecnologias digitais, fundamentada na perspectiva dialógica de Bakhtin. A abordagem teórico-metodológica adotada enfatiza a interação responsiva entre formadora e professoras em formação inicial, compreendendo a educação como ato ético e responsivo. A prática descrita ocorreu na disciplina Psicologia Educacional II, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Durante o processo, diferentes estratégias fomentaram a coautoria, o diálogo e a responsividade por meio da participação ativa. Defende-se a incorporação de tecnologias digitais na formação de professoras, alinhada à mediação pedagógica na qual fazer-viver ciência e educação tenha como assinatura o dialogismo entre o ético, o estético e o afetivo.

Palavras-chave: Formação de Professoras; Círculo de Bakhtin; Tecnologias Digitais; Dialogismo.

Education teacher(s) mediated by digital technologies: a dialogical and responsive act

Abstract

This paper aims to present a teacher education experience mediated by digital technologies, based on dialogical perspective by Bakhtin. Theoretical-methodological approach adopted emphasizes the responsive interaction between the trainer and teachers in initial education understanding education as an ethical and responsive act. The practice described occurred in the Educational Psychology II discipline, in the Pedagogy Faculty. During the process, different strategies fostered co-authorship, dialogue and responsiveness through active participation. The incorporation of digital technologies in teacher education is defended in line with pedagogical mediation in which making-live science and education has as its signature dialogism between the ethical, the aesthetic and the affective.

Keywords: Teacher education; Bakhtin Circle; Digital Technologies; Dialogism.

Considerações iniciais

É a partir do lugar que um sujeito ocupa que ele é convocado a pensar, a responder. O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar emergem de nossa posição axiológica em um contexto real e concreto. A forma como lidamos com as relações de alteridade e construímos sua inteligibilidade varia conforme nossa posição na concretude da vida. Foi com Bakhtin (2006, 2010, p. 68) que passamos a vivenciar o movimento de que “[...] o que pode ser feito por mim não poderá jamais ser feito por um outro. A singularidade do ser presente é obrigação necessitante”. O dever concebido como categoria do ato individual manifesta-se na

¹ Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande: tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br.

singularidade da ação e no contexto histórico daquele que a realiza (Amorin, 2009). Nesse processo, o ato transforma uma possibilidade em escolha pessoal, na qual o sujeito adota determinado princípio como verdadeiro para si, convertendo-o em um dever que orienta sua conduta (Seidel, 2024).

Dessa perspectiva singular, que apenas o *eu* ocupa e é convidado a responder, apresentamos o presente texto que aborda, a partir das experiências com professoras em formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública na Paraíba, sobre a formação de professoras mediada por tecnologias digitais.

Apresentamos uma breve perspectiva sobre diferentes momentos de enunciação, nos quais a professora formadora, em diálogo responsivo com as professoras² em formação, forma e é formada, dialeticamente, nos encontros e movimentos de troca de saberes e de construção de conhecimentos. Alguns cenários do cotidiano são trazidos da sala de aula para constituir uma parte do vivido enquanto potencializador de reflexões sobre a Educação mediada por tecnologias digitais. Nesse ínterim, vamos desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem e nos tornando sujeitos das nossas existências.

Este texto também é um exercício de escrevivências (Neves; Heckert, 2021) como ferramenta metodológica de análise, inspirada nas contribuições de Conceição Evaristo, em que o compromisso de formar professoras através de nossas práticas docentes vem sendo pensado-sentido desde o ano de 2008, quando iniciamos o estudo de doutoramento, que teve como sustentação teórico-metodológica a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin/Volóchinov (1992) e do Círculo³. Logo, as atividades de pesquisa e de formação são defendidas como um acontecimento, pois enquanto processos de produção de sentidos compartilhados, representam um ato político que implicam a articulação entre ética, estética e conhecimento.

Ademais, o reconhecimento das diferenças e do inacabamento do humano, a curiosidade epistemológica e a abertura para aprender nos têm motivado a buscar sempre mais, na perspectiva de desenvolver práticas que nos humanizem no contexto da sala de aula (Freire,

² A opção pelo gênero feminino justifica-se, do ponto de vista empírico, pela predominância de mulheres nos cursos de Pedagogia e pela intenção político-discursiva de reconhecer e valorizar seu protagonismo na docência dos Anos Iniciais da Educação Básica, evidenciando seus saberes e desafios em um campo historicamente marcado pela desvalorização profissional.

³ Concebido em especial pelos debates de Bakhtin (2003, 2004, 2016), Volóchinov (1929/2017/) e Medviédev (2012), que discutem a linguagem a partir do que denominam *dialogismo*.

1997). Todavia, sem dúvidas, foi a partir da Pandemia da Covid-19, que impôs desafios materiais e existenciais sem precedentes a todas as pessoas e à educação, que fomos tocadas, ainda mais, a pensar nossas *práxis* pedagógicas.

Rememorando, o isolamento social levou instituições escolares a adotarem o Ensino Remoto Emergencial visando à continuidade do processo educativo, e isso evidenciou a necessidade urgente de adaptação a tecnologias digitais no ensino. Mesmo diante das desigualdades de acesso e das dificuldades enfrentadas por professoras e estudantes, naquele momento, foi a opção viável (Goedert; Arndt, 2020). No entanto, a simples transposição das aulas presenciais para o formato online revelou, dentre outras demandas, lacunas na formação docente, especialmente no que se refere à mediação pedagógica em ambientes digitais e aos usos e implicações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula.

As TDIC articulam-se com os novos modos de pensar, ser e agir nesse tempo de transição paradigmática, mediados pela virtualidade (Santaella, 2010), em um contexto cibercultural que demarca mudanças expressivas nas formas de produzir, armazenar, consumir e difundir conhecimentos (Lévy, 1997; 2000). Na contemporaneidade, as pessoas influenciam e são influenciadas pelas mídias em sinergia entre o mundo presencial e digital em múltiplos tempos e espaços.

As diversas realizações no ambiente virtual compõem redes de mobilização e de trocas que se sustentam pela sua diversidade intrínseca e por seu dinamismo, que emergem no ambiente descentrado, atópico e desterritorializado da rede mundial de (inter)ações instauradas pela Internet. Esse é o ponto de encontro e dispersão de tudo isso, chamada de redes das redes, “é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o ciberespaço” (Kenski, 2012, p. 34).

Dessa forma, destacam-se as questões de ressignificação do espaço-tempo, em que os processos educativos formais e informais ocorrem nessa sociedade, da relação entre professor e estudantes e das possibilidades de processos de ensino-aprendizagem que emergem a partir da compreensão das características reticulares e interativas das TDIC (Almeida; Santos, 2023).

A cultura digital tem sido marcada por sua característica disruptiva, por mudanças abruptas nas formas de interação, de ensino e de construção do conhecimento (Oliveira; Silva, 2022). Nesse contexto, replicamos a questão que Kenski (2012, p. 13) fez há mais de uma década: “como formar professoras para os novos cursos e para os novos perfis de formação e ação que

a sociedade exige? Como agir pedagogicamente em todos os níveis e todas as áreas do saber para desenvolver cursos que sejam adequados a essa nova realidade?”

A respeito, Oliveira e Silva (2022) apontam que a atuação do professor na cultura digital demanda um planejamento criterioso, pois a mera incorporação de tecnologias não é garantia de que o ensino alcance seus objetivos. Nesse contexto, o papel do docente como mediador tornou-se ainda mais relevante, exigindo uma nova abordagem metodológica, capaz de promover engajamento, aprendizagens e desenvolvimento. Lima (2023) sugere o redimensionamento da ação docente a partir da mediação das TDIC, configurando-se em uma prática docente multicentrada, interativa e que considere a multiplicidade e exterioridade dos fundamentos da cibercultura na constituição das políticas, do planejamento, da didática e dos processos avaliativos.

Diante desse cenário, reforçamos a necessidade de continuar pensando a formação inicial e continuada dos docentes. Assim, alguns questionamentos têm nos impulsionado, e aqui os compartilhamos: como pensar e atuar bakhtinianamente? Como as contribuições de Bakhtin podem nos ajudar a assumir novos modos de ser e fazer-se professoras-pesquisadoras? Como fazer de suas ideias ferramentas de crítica, resistência e mudança nas *práxis* pedagógicas e de pesquisa? Essas questões não possuem respostas simples, mas não por isso devem permanecer silenciadas, pois uma postura responsiva é uma experiência que vai sendo construída na interação, no social, na cultura e politicamente.

Diante do exposto, nossas motivações para aprofundar os estudos sobre mediação pedagógica ampliaram-se significativamente. Compreender como as professoras podem utilizar tecnologias de forma crítica e reflexiva para potencializar a aprendizagem tornou-se um interesse central na nossa trajetória acadêmica. A mediação pedagógica é um processo que exige intencionalidade e consciência sobre o papel do professor no desenvolvimento integral dos/as estudantes (Vygotsky, 1987). Dessa forma, buscamos explorar estratégias que possam contribuir para a formação docente, de modo que as professoras vivenciem a busca para atuar em um cenário educacional cada vez mais digitalizado, mas sem perder de vista os princípios políticos do seu fazer.

Conforme Oliveira e Silva (2022), a mediação tecnológica deve estar alinhada à mediação pedagógica, permitindo que o uso de tecnologias tenha um propósito educacional explícito, e não se resuma a um modismo ou à simples digitalização de práticas tradicionais. Assim, a

formação de professoras deve contemplar tanto o domínio técnico dessas ferramentas quanto a compreensão crítica de seu potencial pedagógico. O desafio consiste em garantir que ferramentas digitais sejam utilizadas de forma intencional, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos/as estudantes, humanizando-os/as nesse processo.

Nossos interesses pelo tema expressam um compromisso ético e responsivo com a construção de uma prática pedagógica que não apenas incorpore as tecnologias digitais, mas as reconheça como artefatos políticos, inscrevendo-as em um processo dialógico e significativo que promova a aprendizagem, favoreça a inclusão digital e questione criticamente as relações de poder e os valores incorporados em seus designs e usos. Ao assumir essa perspectiva, reconhecemos a indissociabilidade entre teoria e prática, em que o conhecimento técnico só se efetiva plenamente quando vinculado à dimensão concreta e política do ato educacional.

Destarte, este texto objetiva enunciar algumas práticas formativas da disciplina Psicologia Educacional II, evidenciando como o processo de formar professoras, mediado por tecnologias digitais, constitui-se um ato dialógico e responsivo.

A partir do referencial bakhtiniano, buscamos desvelar como a interação e a coautoria entre professora formadora e professoras em formação inicial possibilitam um movimento contínuo de aprendizado colaborativo, no qual ensinar e aprender se entrelaçam em enunciações que ressignificam a prática pedagógica e a formação humana. Para tal, abordamos a concepção de educação enquanto ato dialógico e responsivo, ancorada nos conceitos do Círculo de Bakhtin, a exemplo de ato responsável, responsividade e dialogismo. Em seguida, alinhamos essas compreensões às experiências construídas no contexto de um componente curricular em um curso de formação de professoras.

Por uma educação enquanto ato dialógico e responsivo

Partimos do pressuposto de que a educação deve ser compreendida como um ato que compreende, dentre outros fundamentos, libertação, diálogo e amorosidade enquanto princípio político, que se encontra profundamente enraizado no compromisso com a humanização dos sujeitos e com a transformação social (Freire, 1987). A educação é um ato de formação, pois se trata de um processo contínuo de construção da identidade e da consciência social das pessoas.

Tal formação implica o desenvolvimento da consciência crítica e ética, que permite ao sujeito situar-se no mundo de maneira ativa e responsável.

A formação docente fundamentada na reflexão sobre a prática, no compromisso com a justiça social e na busca por uma educação que não reforce desigualdades, possibilita a construção de um projeto coletivo de sociedade mais equitativa e democrática. Assim, ensinar e aprender são experiências que promovem liberdade, afeto e transformação. Somente por meio de uma educação que humaniza, dialoga e instiga a criticidade é possível enfrentar práticas de colonização, silenciamentos, patologização, normatização e discriminação das pessoas.

O ato educacional, portanto, precisa superar a alienação, promovendo um pensamento crítico que liberta os indivíduos da opressão estrutural e cultural, experienciando um processo contínuo de conscientização, que permite aos sujeitos perceberem as contradições da realidade e agir para transformá-la (Freire, 1997). Nesse ínterim, ensinar constitui um processo dialógico, no qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos capazes de intervirem no mundo. Assim, ensinar exige profundo respeito pelo outro e compromisso com sua emancipação.

Emergidas desses pressupostos, dialogamos com alguns elementos da vasta malha conceitual de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975). A pertinência e a atualidade teórica dos seus escritos, apesar de produzidos entre os anos de 1920 e 1970 na Rússia, assumem aspectos relevantes na tessitura de pesquisas e textos da atualidade (Fiorin, 2011).

Foi a partir das críticas à linguística estrutural e à poética formalista, no que diz respeito à redução da linguagem a um código, um sistema fechado, que Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, especificou que a linguagem é produto material da criação ideológica: “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (Bakhtin, 1992, p. 31).

Aqui, destacamos o que consideramos serem os eixos básicos do pensamento bakhtiniano: unicidade do ser e do evento, dimensão axiológica e relação eu/outro. Em Sobral (2009), podemos vislumbrar a questão da integração arquitetônica dos elementos da totalidade – do ético, do estético e do teórico, e Bakhtin faz isso a partir de duas teses: 1) a ideia de que cada sujeito deve responder por seus atos, pois não há *álibi* na vida; e 2) a concepção de que a

entoação avaliativa de uma dada posição no mundo humano é a marca específica do agir dos seres humanos.

Essa visão globalizante dos atos humanos é a base de sua filosofia humana do processo, em que o geral e o particular, o prático e o teórico, a vida e a arte, o racional, o ético e o estético são considerados dialogicamente, tendo em vista o agir concreto como objeto de análise.

Sobral (2008, p. 25) aborda, no texto *Ato/atividade e evento*, que para o Círculo, o sensível e o inteligível estão integrados, pois a “apreensão do mundo envolve a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreta do ato) em seu aqui e agora no mundo dado, e, de outro, a organização do conteúdo do ato”. Mas onde processo e organização fazem sentido? Na realização concreta. Esses dois planos são constitutivamente necessários, pois geram a unidade de sentido de apreensão do mundo. Não permitem a dissociação entre conteúdo e processo, o que precisa ser mais bem assumido nas ciências, na produção de conhecimento, também na relação professor-aluno.

Nesse contexto, como nos constituímos verdadeiramente humanos? Em uma relação viva, nos elos estabelecidos com outros seres humanos, na relação horizontal com a vida. A linguagem torna-se fundamental, haja vista que, por meio dela, internalizam-se as alteridades mediadoras das relações humanas. A alteridade é outro, do qual depende a própria identidade. O *outro* e o *eu* estão em uma relação complexa em que se remetem reciprocamente.

O *eu* existe em diálogo com outros *eus*, necessitando de *outros* para se tornar autor de si. O *eu*, para Bakhtin (2003), só existe em uma relação com o outro, pois mergulhando no fundo de si mesmo, o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro, suas palavras são do outro, também para só depois perder as *aspas* e tornar-se sua, esse é, também, um princípio fundante de sua arquitetônica.

A alteridade é imprescindível, pois sem o *outro*, o homem não mergulha no mundo sógnico, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores. O *outro* é peça imprescindível de todo o processo dialógico: o sujeito se constitui na interação. Segundo Sobral (2008, 2009), o sujeito sendo um eu para-si, elemento necessário na formação da identidade subjetiva, também é um eu para-o-outro, sendo essa a condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável. É esse diálogo que lhe dá sentido, mas não se pode esquecer que linguagem é conflito.

A linguagem como sistema que instala significados, e enquanto prática social de indivíduos concretos situados sócio-historicamente, é elemento norteador neste estudo. Isto porque a linguagem é ação social, sendo através dela que as professoras, formadora e em formação, negociam significados e subjetividades, sustentando ou modificando-se na existência efetiva da interação verbal. Eis onde reside o elemento essencial da linguagem, sua realidade dialógica (Vasconcelos, 2012).

Sobral (2009) aponta que o dialogismo se faz presente nas obras de Bakhtin e do Círculo sob três perspectivas: a) como princípio geral do agir, pois o vir a ser do indivíduo encontra-se fundado na diferença; b) como princípio da produção de enunciados/discursos, em que se encontra o caráter relacional retrospectivo e prospectivo com outros enunciados/discursos; e c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, o que se opõe ao monologismo.

O dialogismo é como um axioma no pensamento de Bakhtin, que atravessa diferentes noções e conceitos por ele desenvolvidos, dentre os quais estão a linguagem, a palavra, o signo ideológico, o sujeito, a consciência etc. Pelas coordenadas dialéticas de seu pensamento, por entender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, opõe-se à ideia de acabamento e de perfeição. Assim, arte e vida, enunciado e vida, falante e ouvinte, linguagem e pensamento, linguagem e consciência encontram-se sempre em diálogo, em sua concepção dialógica de linguagem (Freitas, 2007).

Tal axioma promove a enunciação, e é ela que faz o dialogismo funcionar, por ser um evento que institui o sujeito na interação viva com vozes sociais. Segundo o conceito de dialogismo, todo enunciado/texto existe com/em relação a outros enunciados/textos, no sentido de que todo discurso traz algo do discurso de outrem, e ao mesmo tempo é realizado e absorvido para outros e por outros (Faraco, 2009).

A temática das relações dialógicas também se encontra presente em *O problema do texto*, no qual Bakhtin (1992) traz uma discussão sobre o modo de o linguista perceber a língua e seus elementos enquanto sistema fechado, sem levar em consideração a relação dialógica que se estabelece com o outro texto. Segundo o autor, “as relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico” (Bakhtin, 1992, p. 183).

No processo de construção do conhecimento, seja no ato do sujeito professor ou do sujeito estudante, seja no ato do sujeito pesquisador, seja no próprio discurso científico,

encontra-se a inseparabilidade entre conteúdo e forma, entre elaboração teórica e materialidade concreta. A produção científica e os processos de ensino-aprendizagem são marcados pela complementaridade entre subjetividades e objetividades, resultando na constituição de enunciados, sentidos e produções discursivas que não se anulam, mas se potencializam mutuamente.

A partir da concepção bakhtiniana, a educação tem o dever de ser dialógica, polifônica. Cabe a nós, professoras, propiciarmos mediações, cuja interação viva entre múltiplas vozes, promova relações responsivas entre professoras formadoras e em formação. Como destaca Szundy (2014, p. 16), "os enunciados concretos são produzidos e transformados no fluxo da vida, em um contínuo processo de negociação de sentidos". O ensino, portanto, não é um monólogo, mas uma arena de embates discursivos onde o conhecimento é construído e ressignificado constantemente. Esse entendimento é essencial para evitar práticas pedagógicas monológicas e autoritárias, que apenas reproduzem discursos cristalizados e impedem o desenvolvimento crítico das professoras em formação.

Na prática enunciada na próxima seção, adotamos como texto norteador do processo formativo o ensaio *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (1920-1924), dada a importância da temática e por representar um marco na construção do pensamento filosófico bakhtiniano que estabelece as bases para suas reflexões posteriores sobre linguagem, dialogismo e responsabilidade (Bakhtin, 2010). Apesar de ter permanecido inacabado e publicado postumamente, esse texto apresenta conceitos fundamentais que perpassam toda a obra do autor.

Segundo Seidel (2024), trata-se de uma obra densa e estruturada como um projeto filosófico amplo, antecipando ideias que seriam aprofundadas em suas publicações posteriores. Concordamos que esse ensaio se diferencia dos demais escritos de Bakhtin por seu caráter marcadamente filosófico, abordando questões como a singularidade do ato, a relação entre vida e cultura, e o papel do sujeito na construção do conhecimento e da ética.

O conceito central do ensaio é o ato responsável (*postupok*), entendido como um evento singular e irrepetível no qual o sujeito assume uma posição única no mundo. Para Bakhtin (2010), todo ato humano carrega uma *responsabilidade sem álibi*, ou seja, ninguém pode se eximir das consequências de sua ação. Esse princípio opõe-se à visão teórica abstrata da ciência e da filosofia, que muitas vezes dissociam o conhecimento da experiência concreta dos sujeitos. De

acordo com Szundy (2014), Bakhtin critica a tendência da ciência e da arte de estabelecer verdades universais e atemporais, ignorando a participação singular do sujeito no processo de construção do saber. A partir dessa perspectiva, o conhecimento não pode ser apenas um conjunto de regras formais: ele deve ser compreendido dentro do evento concreto da vida.

Outro elemento fundamental do ensaio é a distinção entre os conceitos de *istina* e *pravda*, duas formas de verdade no pensamento russo. A *istina* refere-se à verdade universal, abstrata e objetiva, enquanto a *pravda* está ligada à verdade vivida, situada e validada pela experiência do sujeito no mundo (Amorim, 2009). Essa distinção reforça a ideia de que o conhecimento precisa estar enraizado na realidade concreta e na singularidade da existência.

Nesse sentido, o conhecimento teórico só se torna ético quando é assumido responsavelmente por um sujeito, pois apenas nessa relação com a vida ele adquire sentido pleno. Essa concepção antecipa a noção de dialogismo presente em sua obra posterior, ao enfatizar que o sentido somente se concretiza na interação entre sujeitos situados historicamente (Seidel, 2024).

Sobre a relação entre cultura e vida, Bakhtin (2010) argumenta que a separação entre essas duas esferas gera cisão no pensamento, tornando a cultura um domínio abstrato e descolado da realidade. Essa crítica aplica-se especialmente à educação, pois a transmissão de conhecimento frequentemente ocorre de forma descontextualizada, sem levar em conta a experiência concreta dos/as estudantes.

A respeito, Oliveira e Silva (2022) apontam que um ensino verdadeiramente dialógico precisa romper com essa separação e integrar a cultura ao processo vivo da aprendizagem, permitindo que os sujeitos participem ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, a proposta bakhtiniana alinha-se a concepções educacionais que valorizam a autonomia e a interação crítica entre estudantes e professoras.

O tom emotivo-volitivo é outra categoria central no pensamento bakhtiniano, pois para ele, todo ato humano carrega uma carga emocional e valorativa que orienta a relação do sujeito com o mundo e com os outros. Essa dimensão do ato responsável revela a impossibilidade de neutralidade absoluta no conhecimento, pois todo pensamento está inserido em um contexto de valores e intenções. Esse princípio dialoga com a ideia de que a linguagem é sempre situada e orientada por vozes sociais múltiplas, antecipando a teoria do dialogismo desenvolvida posteriormente por Bakhtin. Na educação, essa perspectiva implica que o ensino não pode ser

apenas um repasse de informações, mas deve envolver a formação ética e crítica dos sujeitos, permitindo-lhes interpretar e transformar a realidade.

O ensaio também aborda a questão do dever como elemento constitutivo do ato responsável. Bakhtin argumenta que o dever não pode ser reduzido a uma norma abstrata ou imposta externamente, já que ele só se concretiza quando é assumido pelo sujeito em sua experiência singular (Bakhtin, 2010). Essa ideia está diretamente ligada à concepção de educação como um ato dialógico e responsivo, no qual professoras e estudantes compartilham a responsabilidade pela construção do conhecimento. A formação docente, nesse sentido, deve ser orientada por uma ética do compromisso, que reconheça a singularidade dos sujeitos e a necessidade de uma educação implicada e transformadora.

Ao enfatizar que todo ato humano carrega uma responsabilidade inalienável, Bakhtin propõe uma abordagem que transcende a mera abstração teórica e insere-se diretamente na vida concreta, tornando-se um dos pilares de sua reflexão filosófica e pedagógica. Reafirmamos que a concepção dialógica de linguagem engloba a relação vida/cultura, o real concreto, a formação da consciência dos indivíduos e a materialidade sócio-histórica de todas as produções humanas dotadas de valor.

Nessa concepção, a mediação pedagógica é integrante teórico-prático no plano volitivo-emocional, ético-cognitivo e estético, unindo o mundo sensível e o mundo inteligível em conteúdo-forma-processo (Bakhtin, 2006). Com base nessas concepções, a seguir, passamos a dialogar mais sobre nossas práticas de formação de professoras.

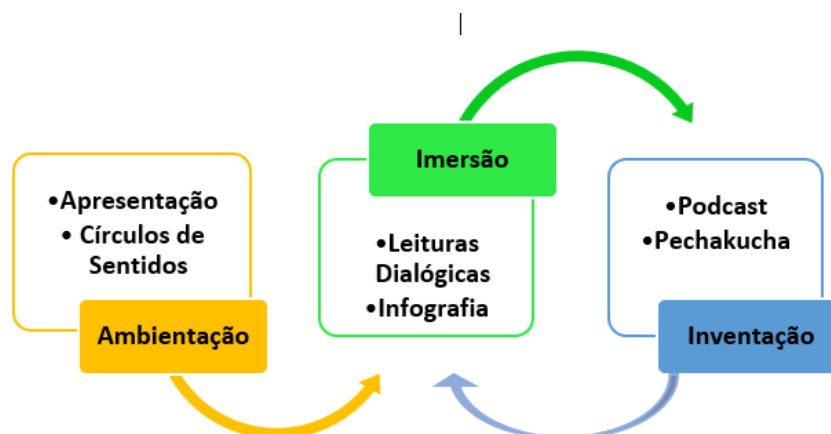
Cenários de formação mediado por tecnologias digitais: a construção de uma prática dialógica

A formação de professoras como conhecimento de si, como revisitar-se e reconhecer-se, nos leva a compreender os processos de ensino-aprendizagem atravessados pela vida. Assumimos essa prerrogativa também na escrita deste texto, tendo em vista que todo conhecimento também é re-conhecimento, pois precisa fazer sentido para quem o produz e para os que se relacionam com ele. Nesse sentido, apresentamos um pouco das experiências com 24 professoras em formação no componente curricular Psicologia Educacional II (com 60 horas-aulas), em um curso de Licenciatura em Pedagogia, cuja ementa abordou a dinamicidade dos múltiplos processos de

aprendizagem e desenvolvimento infantil e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem junto às múltiplas infâncias.

No que se refere ao desenho educacional do componente curricular, adotamos a perspectiva de modelo aberto, conforme praticado por Santos (2024). Essa abordagem caracteriza-se por um processo mais artesanal e orgânico, no qual a ênfase recai sobre a aprendizagem em si, em uma construção colaborativa e contextualizada. O desenvolvimento desse modelo no estudo de Santos (2024) ocorreu em dois momentos principais: Ambientação e Imersão. Na nossa prática pedagógica, inserimos um terceiro momento, denominado Invenção⁴ (Ver Figura).

Figura – Design educacional do componente curricular Psicologia Educacional II



Fonte: elaborada pela autora.

O processo de ensino-aprendizagem na disciplina foi organizado em três etapas essenciais — Ambientação, Imersão e Invenção —, seguindo uma abordagem dinâmica e dialógica que favoreceu a construção coletiva do conhecimento. Cada etapa, composta por dois focos, foi planejada para promover a interação da turma, utilizando estratégias metodológicas pautadas em tecnologias digitais e fundamentadas nos princípios bakhtinianos de dialogismo e polifonia.

⁴ No Nordeste, a palavra *invenção* é um regionalismo que se refere a uma ideia mirabolante, exagerada ou até sem muito fundamento, muitas vezes usada para descrever algo que alguém inventou de forma improvisada ou sem necessidade real. Aqui a utilizamos para fazer menção às ideias e produções das professoras em formação.

A etapa de Ambientação constituiu o ponto de partida, quando as professoras em formação foram introduzidas ao contexto da disciplina e aos fundamentos da abordagem pedagógica adotada. Esse momento inicial envolveu atividades de apresentação de si e de nossos contextos concretos de vida, permeados pela tríade de questões: 1) Eu sou alguém que...?; 2) O que já sei sobre Psicologia Educacional? e 3) O que e como podemos estudar os assuntos de Psicologia Educacional? Mediante essas questões, nos chamados Círculos de Sentidos, outros questionamentos emergiram e possibilitaram trocas de experiências e percepções entre as participantes da turma.

Esse momento inicial visou a promover um ambiente de compartilhamento de experiências, percepções e reflexões, permitindo que as professoras em formação estabelecessem conexões entre seus repertórios pessoais e os temas do componente curricular. Ao garantir que múltiplas vozes fossem ouvidas e reconhecidas, essa etapa consolidou um aprendizado que valoriza as diferenças e a participação ativa, situada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que enfoca “os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram, como as que produziram pela sua própria ação” (Bakhtin/Volochinov, 1992, p. 123).

Nos Círculos de Sentidos, realizamos leituras para nos inspirar no pensamento de Bakhtin, e buscamos construir espaços dialógicos que promoveram a construção de significados a partir da interação entre diferentes vozes. Ao proporcionar um ambiente de acolhimento e escuta responsiva, essa fase estabeleceu as bases para um percurso formativo mais colaborativo, no qual cada sujeito pôde se reconhecer na relação com o outro e assumir uma postura ativa na construção do conhecimento.

Nos primeiros encontros em sala de aula, fomos nos desafiando a repensar a interação verbal como um processo dinâmico e recíproco. A partir dos textos, percebemos que o enunciado não é apenas um ato de fala isolado, mas um elo em uma cadeia contínua de comunicação em que cada participante contribui ativamente para a construção do significado. A linguagem, nesse sentido, é sempre social e histórica, permeada pelas condições materiais e sociais dos sujeitos envolvidos.

Na pele, sentimos que é por meio da linguagem que o homem se relaciona com outros e com o mundo, não só veiculando informações, mas também se revelando, representando-se. A linguagem é geradora de todos os aspectos que erigem uma sociedade e que,

consequentemente, produzem a dinâmica da vida social, cultural, política e econômica em geral. “Toda a vida humana é vivida na e pela linguagem, sendo esta uma construção e construtor do humano, em que o “inter-humano é constitutivo do humano” (Todorov, 2006, p. XXVI).

A palavra do outro é imprescindível na construção do *eu*, uma vez que a linguagem é percebida a partir de uma concepção dialógica, na qual toda palavra comporta duas faces: de um lado, sempre procede de alguém; e de outro, dirige-se a alguém. Dessa forma, juntas, compreendemos que “toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (Bakhtin/Voloshinov, 1992, p. 113). Assim, fomos nos relacionando e assumindo que palavra do outro não é mero complemento, mas uma necessidade para a construção de qualquer discurso.

A segunda etapa, denominada Imersão, aprofundou a interação das professoras em formação com os conteúdos do componente curricular por meio das Leituras Dialógicas e da Infografia. A leitura, nesse contexto, foi concebida como um ato responsivo, no qual as professoras em formação dialogaram com os textos e relacionaram-lhes às suas experiências e conhecimentos prévios. Discutimos como as professoras podem criar um ambiente no qual os estudantes se sintam incentivados a questionar, interpretar e interagir com os textos, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva.

A Leitura Dialogada, enquanto abordagem pedagógica, enfatiza a interação ativa entre leitores durante o processo de compreensão do texto. Nessa prática, professoras compartilharam suas interpretações e questionamentos. Esse diálogo entre as leitoras enriqueceu a experiência da leitura, ao permitir a exploração de diferentes perspectivas e entendimentos sobre o texto. O grupo aprendeu a articular suas ideias, defender pontos de vista e considerar alternativas através do debate e da troca de opiniões. Nossa inspiração foi pautada também no texto de Lamas (1993, p. 168), ao afirmar que

A leitura é, tal como a vida, de natureza dialógica. Pela leitura o ser humano interroga o texto, interroga o mundo, interroga-se a si próprio, procura respostas, levanta dúvidas e entra assim, na grande orquestração do universo. Por isso, a experiência da leitura do mundo – cultural e linguística – é fundamental para a leitura textual e esta, por sua vez, facilita aquela.

Nossas experiências reforçaram a importância do ato de ler como atividade interativa e processual (Freire, 1989). Diferentemente da leitura passiva e fragmentada, essa abordagem buscou incentivar as professoras em formação a estabelecerem relações entre os textos e suas vivências, promovendo a construção de significados a partir da mediação e do debate coletivo. Dessa forma, a leitura deixou de ser um exercício individual e linear para tornar-se um espaço de reflexão crítica, colaborativa e dialógica.

Uma materialização dessa noção ocorreu quando duas estudantes afirmaram gostar de organizar as ideias dos textos em infográficos; logo, a professora formadora e outras em formação interessaram-se mais sobre o assunto. Na mesma aula, usamos a internet e identificamos artigos científicos sobre o tema, bem como softwares para auxiliar nesse processo de construção de materiais. Assim, decidimos dividir a turma em subgrupos e produzir infográficos sobre os temas estudados.

A Infografia agregou um componente visual lúdico ao processo educacional, permitindo que os conceitos trabalhados fossem sistematizados de maneira dinâmica e acessível. A utilização desse recurso possibilitou a síntese de informações complexas, tornando os conteúdos mais organizados e favorecendo a memorização. Assim, fomos estimuladas a representar o conhecimento por meio de esquemas, mapas conceituais e diagramas, o que contribuiu para a ampliação da compreensão dos temas abordados.

A infografia, enquanto gênero discursivo, configura-se como uma textualidade verbo-visual que materializa discursos em diferentes esferas sociais e acadêmicas (Montargil; Remenche, 2022). A partir das noções de cronotopo e de heterogeneidade da linguagem desenvolvidas por Bakhtin (2016), podemos compreender que a infografia articula tempo e espaço na construção de significados. Todo enunciado se constrói a partir da interação entre diferentes discursos, e a infografia reflete essa diversidade, ao integrar recursos verbais, visuais e esquemáticos em um único artefato cultural.

Nessa perspectiva, esse recurso favoreceu a contextualização histórica e a organização lógica de conceitos complexos, criando uma materialidade discursiva que dialogou com diferentes esferas do conhecimento. Montargil e Remenche (2022) destacam que a infografia incorpora elementos do design gráfico e da semiótica, permitindo que a comunicação acadêmica ultrapasse as barreiras da linearidade textual e adote uma abordagem mais interativa e multissensorial.

No âmbito da formação de professoras, a produção de infográficos pode ser vista como um evento de letramento que articula teoria e prática, preparando as futuras professoras para utilizarem recursos gráficos no planejamento e na execução de suas aulas. Brabo e Contente (2022) destacam que a composição de infográficos exige o uso de habilidades metacognitivas, permitindo que os estudantes compreendam seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvam estratégias para aperfeiçoar a comunicação de conceitos pedagógicos. Essa característica dialógica do infográfico reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizam a interação e a coconstrução do saber.

Dessa forma, a infografia é um gênero discursivo complexo que possibilita a construção de significados em contextos acadêmicos diversos. Seu uso contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da alfabetização visual dos estudantes, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa na produção e no consumo de conhecimento.

Na etapa de Imersão, os processos possibilitaram compartilhamento de saberes, construção de conhecimentos e embate de vozes, promovendo a leitura crítica e a reflexão, fundamentais para a autonomia intelectual. A Leitura Dialógica e a Infografia ampliaram nossas possibilidades de apropriação e ressignificação. A combinação dessas estratégias mediou a compreensão dos temas trabalhados e favoreceu uma aprendizagem mais dinâmica, acessível e contextualizada.

Por fim, a fase de Invenção teve como objetivo a materialização do conhecimento por meio da produção de Podcasts e de PechaKuchas. Essas ferramentas incentivaram a oralidade, a argumentação e a criatividade na exposição dos conteúdos, configurando-se como práticas discursivas que articularam diferentes formas de expressão e sentidos.

Como fruto do planejamento do grupo, vivenciamos a produção de Podcasts, que incentivou a oralidade, a argumentação e a comunicação dos conteúdos estudados. Ao criar seus próprios episódios, as professoras em formação puderam refletir sobre as temáticas da disciplina, articulando ideias e dialogando com diferentes públicos. Esse processo não apenas fortaleceu o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, também proporcionou a experimentação de uma linguagem midiática amplamente utilizada na contemporaneidade.

Enquanto grupo, iniciamos compreendendo que a palavra Podcast é um neologismo que resulta da fusão dos termos *iPod* e *broadcast*, termo em inglês que significa *transmissão*. O conceito original do podcast estava associado à tecnologia de *Really Simple Syndication* (RSS),

permitindo que novos episódios fossem automaticamente baixados para dispositivos móveis. Entretanto, com o avanço da internet e das plataformas de streaming, a necessidade do RSS tornou-se menos central, e os podcasts passaram a ser consumidos diretamente, via plataformas como *Spotify*, *Apple Podcasts* e *Google Podcasts* (para maiores detalhes, ver Coradini; Borges; Dutra, 2020).

Ademais, pesquisamos que, no Brasil, os primeiros podcasts começaram a ser produzidos em 2005, destacando-se programas voltados ao entretenimento e tecnologia, mas que atualmente são abordados temas como cultura, educação, política e ciência. O podcast tem sido cada vez mais utilizado como ferramenta educacional devido à sua capacidade de ampliar o acesso ao conhecimento de forma acessível e dinâmica. Diferentemente do rádio tradicional, o podcast permite ao ouvinte escolher o que ouvir, quando e onde quiser, tornando-se uma mídia assíncrona e altamente flexível (Bodart; Silva, 2021).

Descobrimos que o podcast educativo, ou podcast-edu, é uma modalidade específica dessa mídia voltada para o ensino formal, podendo ser utilizada tanto por professoras quanto por estudantes para criação de projetos acadêmicos. Além disso, conforme Coradini, Borges e Dutra (2020), o podcast apresenta vantagens, como a possibilidade de aprendizado assíncrono, o estímulo à escuta ativa e a promoção da autonomia do estudante, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, como interpretação crítica e produção oral.

A pesquisa de Bodart e Silva (2021) evidencia que, embora o volume de teses e dissertações sobre podcasts educativos ainda seja reduzido, há um reconhecimento crescente de seu potencial pedagógico. A análise realizada pelos autores aponta que o podcast pode potencializar a aprendizagem de futuras professoras, ampliando suas possibilidades de atuação em sala de aula. Além disso, o uso dessa tecnologia permite uma abordagem mais acessível e inclusiva, considerando a disponibilidade de dispositivos móveis e a facilidade de acesso ao conteúdo em diferentes contextos.

Na nossa experiência, a flexibilidade do podcast possibilitou sua utilização tanto como um recurso para acesso a conteúdos já existentes quanto como ferramenta de produção autoral por parte das professoras em formação, pois consideramos que estimulou a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Ao elaborar roteiros, conduzir entrevistas e editar o material, a turma desenvolveu habilidades essenciais para sua formação acadêmica e profissional. Dessa forma, a incorporação do podcast na formação de professoras não apenas

ampliou as possibilidades de mediação pedagógica, pois também contribui para a valorização da oralidade como um componente essencial do processo educacional.

Por fim, a professora formadora propôs finalizar os estudos com a construção de PechaKucha (PK), que pode ser compreendida como um gênero discursivo dialógico que se alinha aos pressupostos da abordagem bakhtiniana, ao enfatizar a interação entre múltiplas vozes e a coconstrução do sentido no processo comunicativo. O PK transcende a mera apresentação expositiva e se estabelece como um espaço de diálogo em que o apresentador e a audiência constroem conjuntamente o significado do que é exposto. Esse processo remete à concepção bakhtiniana de que todo enunciado ocorre em resposta a um contexto e em interlocução com enunciados anteriores, reafirmando a natureza interativa e social da linguagem (Medeiros, 2021).

O PK, ao exigir do apresentador a concisão e a clareza na organização das ideias, promove um exercício de síntese que se relaciona diretamente com o processo de apropriação e ressignificação do discurso do outro. Cada apresentação, composta por 20 slides exibidos durante 20 segundos cada, impõe um ritmo acelerado que demanda um planejamento discursivo cuidadoso por parte do falante, considerando o impacto do enunciado sobre o público. Esse caráter estruturado e dinâmico do PK reflete a ideia de que os gêneros discursivos moldam a comunicação e servem como instrumentos para a interação social (Vasconcelos; Santos; Santos, 2023).

O caráter multissemiótico do PK amplia sua relação com a abordagem bakhtiniana, uma vez que a apresentação combina elementos verbais, visuais e gestuais para construir o significado (Medeiros, 2021). Como Bakhtin (2003) argumenta, o discurso nunca está isolado, mas se manifesta em diversos registros e formas. No PK, essa multiplicidade de linguagens concretiza-se na fusão entre oralidade, texto escrito, imagens e entonação, resultando em um evento comunicativo que reforça a polissemia e a heteroglossia dos enunciados.

O PK é um evento de letramento que culmina em um processo contínuo de leitura e escrita, no qual os estudantes aprendem a selecionar, organizar e sintetizar informações. Ao incorporar a PK ao currículo acadêmico, proporcionamos uma experiência de letramento por meio de uma metodologia ativa abrangente e dinâmica, oportunizando às professoras a vivência de leituras dialógicas. Tais práticas são aqui concebidas enquanto sínteses de exercícios plurais, fenômeno relacional, ações e estratégias didáticas permeadas por outras práticas sociais,

contradições histórico-culturais e questões objetivo-subjetivas emergidas das relações teoria-prática.

Nesse contexto, cada ato de aprendizagem foi compreendido como um evento singular e irrepetível, quando os sujeitos se constituíram na relação com os outros, reafirmando a indissociabilidade entre conhecimento, alteridade e responsabilidade. Portanto, as mediações pedagógicas adotadas no componente curricular aliaram o referencial teórico dialógico de Bakhtin ao uso de tecnologias digitais, proporcionando um ambiente de aprendizagem interativo e significativo (Tierno; Villarta-Neder, 2024). As estratégias utilizadas possibilitaram a construção do conhecimento de forma colaborativa, crítica e criativa, oportunizando um processo formativo mais dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

A responsividade, nesse sentido, é uma atitude ética que deve permear todas as relações educacionais, pois "o conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino" (Bakhtin, 2010, p. 25). Assumir a educação como um ato responsivo significa reconhecer que cada enunciado, cada ato e cada decisão no processo de ensino-aprendizagem carregam uma responsabilidade ética inalienável.

Considerações finais

A experiência formativa aqui relatada reafirma a potência da educação concebida como ato ético, responsivo e dialógico. Ao promover a articulação entre práticas pedagógicas sensíveis, a mediação crítica das tecnologias digitais e os processos de formação inicial de professoras, construímos um percurso no qual a escuta, a coautoria e a alteridade se constituem como fundamentos epistemológicos e políticos da ação docente.

Compreender a formação de professoras como acontecimento implica reconhecer sua natureza ontológica, ética e estética. Trata-se de uma prática situada, marcada pela singularidade de sujeitos em interação, cujas vozes, histórias e afetos constituem a malha simbólica do saber docente. Nesse sentido, a formação não é um produto finalizado, mas um percurso em aberto, atravessado por deslocamentos, tensionamentos e ressignificações que emergem das experiências concretas vividas em sala de aula e nos ambientes digitais.

A dialogicidade que sustenta este trabalho extrapola a dimensão discursiva e configura-se como um princípio formativo fundante. Ensinar e aprender tornam-se, aqui, atos de

responsabilização recíproca, de reconhecimento do outro como condição de existência e de construção de sentido. O ato responsável oferece-nos uma chave interpretativa para pensar a docência como posicionamento ético-político que rejeita a neutralidade e afirma a implicação do sujeito com o mundo e com a produção do conhecimento.

A educação e a formação de professoras, entendidas como ato responsivo e dialógico, constituem-se como espaço-evento de interação verbal, ato de enunciação, de produção de sentidos compartilhados e de transformação social. Assim, é fundamental superar práticas monológicas e instrumentalizadoras, promovendo um ensino baseado no diálogo, na responsividade e na criticidade.

Reiteramos a necessidade de superar dicotomias entre o presencial e o virtual, o técnico e o ético, o saber e o sentir. A experiência formativa que vivenciamos sinaliza que é possível construir um currículo vivo, em que o conhecimento não esteja dissociado da vida concreta dos sujeitos e em que a cultura digital seja integrada de modo crítico, engajado e emancipador. Nesse horizonte, o currículo torna-se uma arena de disputas simbólicas, e a formação docente, um campo fecundo de reinvenção política e pedagógica.

Por meio deste estudo, também buscamos impulsionar a necessidade de uma análise atenta e reflexiva sobre as tecnologias digitais para além da polarização entre bom/ruim, correto/errado, inovador/obsoleto para olhar a cultura digital problematizando e valorizando todos os aspectos que ela acarreta para a escola atual. Enquanto ferramenta e signo, as tecnologias digitais influenciam e são influenciadas pelo agir humano, por meio da digitalização da informação, da interatividade e da hiperconexão.

Precisamos avançar na perspectiva de reconhecer que as tecnologias digitais no ato de ensinar e aprender não são meros instrumentos neutros, mas artefatos que incorporam valores, modos de organização, e potencialmente, implicações políticas. A mediação tecnológica, quando orientada por intencionalidade pedagógica, amplia as possibilidades de construção coletiva de sentidos, favorecendo interações responsivas e a coautoria de saberes. No entanto, é preciso estar atento ao fato de que o design e a estrutura dessas tecnologias podem sustentar dinâmicas de poder que influenciam o acesso, a participação e a forma de aprender, exigindo um olhar ético e crítico na sua integração ao processo educacional.

Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar não apenas a capacitação técnica, mas também o desenvolvimento da consciência para problematizar o uso de tecnologias digitais

em sala de aula. Isso implica compreender que, assim como arranjos físicos e sistemas técnicos moldam comportamentos e relações sociais, as plataformas e recursos digitais adotados no ensino influenciam diretamente os modos de interação, as formas de avaliação e a autonomia discente. A cultura digital, marcada por dinamicidade e múltiplas vozes, requer que professoras atuem como mediadoras críticas, capazes de identificar tanto os potenciais emancipatórios das TDIC quanto os riscos de reforço de práticas centralizadoras, excludentes ou meramente reprodutivas de conteúdos.

Além disso, a articulação entre ensino, pesquisa e tecnologias digitais precisa ser pensada como prática situada, responsiva e sensível às condições concretas dos sujeitos. Tal prática deve reconhecer que cada escolha tecnológica no ambiente educacional é também uma escolha axiológica, carregada de implicações para a formação humana. Isso demanda que os educadores considerem a eficácia instrumental das ferramentas, também como elas afetam as relações de alteridade, a construção da identidade e o exercício da cidadania. Ao fazê-lo, evitam-se práticas pedagógicas que, ainda que inovadoras na forma, mantenham lógicas monológicas ou tecnicistas.

A incorporação de tecnologias digitais no ato de ensinar e aprender deve ser entendida como um campo de disputa simbólica e política, em que se definem os sentidos da educação contemporânea. Assim, o desafio posto aos docentes é o de transformar o potencial dessas tecnologias digitais em oportunidades de formação integral, em que teoria e prática, conteúdo e processo se articulem para a emancipação dos sujeitos.

Considerando que se configura como ato dialógico no qual diferentes vozes se entrecruzam e constroem sentidos, assumimos uma posição refratada e refratante diante desses objetos de estudo. Assim, o texto final não é um produto fechado, mas um enunciado em constante interlocução, refletindo o compromisso ético e epistemológico com a produção do conhecimento, pois como professora aprendendo-ensinando a formar professoras, buscamos construir modos de autorização e de ressignificação sobre possibilidades outras de fazer-viver ciência e educação, em que o ético, o estético e o afetivo tenham lugar.

Referências

ALMEIDA, W. C.; SANTOS, E. O. Formar para mudar e não para acomodar: pesquisando o cotidiano e a cibercultura em tempos de pós-verdade. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 7, n. 2, p. 17-40, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.68274>.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M/ VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1992.

BODART, C. das N.; SILVA, Z. P. dos S. Podcast como potencial recurso didático para prática e a formação docente. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 28, e042, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302021000100514&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2025. Epub 29-Jun-2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/er-v28a2021-42>.

BRABO, J. C.; CONTENTE, I. C. R. P. Habilidades Metacognitivas em Tarefas de Composição de Infográficos em Cursos de Formação Inicial de Professoras. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. e39217-26, 2022. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2022u12951320. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/39217>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CORADINI, N. H. K.; BORGES, A. F.; DUTRA, C. E. M. Tecnologia educacional podcast na educação profissional e tecnológica. *Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar*, v. 6, n. 16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1617>. Acesso em: 19 fev. 2025.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. Resenha de Para uma filosofia do ato responsável. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 205-209, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4889>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23ª. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à Prática Educativa, S. Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. T. A. A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios. *Vertentes* (São João Del-

Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Criar Educação*, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6051>.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias*. O Novo ritmo da informação. 8 ed. SP: Papirus, 2012.

LAMAS, E. P. R. *O texto poético como objecto pedagógico*. Contributos para a didáctica das línguas e literatura maternas. Vila Real: UTAD, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1997.

LIMA, E. A. de S. A. *Cibercultura e práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais: saberes e fazeres de professoras da educação básica em Conceição-PB*. Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/1470/Tese%20Final%20-%20Ennio%20Alves%20de%20Sousa%20Andrade%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Acesso em: 12 jan. 2025.

MEDEIROS, P. K. S. de. *Pechakucha: gênero discursivo multissemiótico*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MONTARGIL, G.; REMENCHE, M. A infografia pela ótica do Círculo de Bakhtin: cronotopo, dialogismo e infográfico como gênero do discurso. *InfoDesign - Revista de Design de Informação*, [S. l.], v. 2, 2022. DOI: 10.51358/id.v19i2.952. Disponível em: <https://infodesign.emnuvens.com.br/infodesign/article/view/952>. Acesso em: 10 jan. 2025.

NEVES, G. S.; HECKERT, A. L. C. Escrivência: uma ferramenta metodológica de análise. *Mnemosine*, v. 17, n. 1, p. 139-162, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/61847>. Acesso em: 12 dez. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de; SILVA, Y. F. de O. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. *Revista Educação em Questão*, v. 60, n. 64, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n64id28275>.

SANTAELLA, L. *Ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010 – (Comunicação). ISBN 978-85-349-3212-7.

SANTOS, R. M. B. *Formar para incluir: Educação Matemática em interface com o Desenho Universal para Aprendizagem*. Dissertação. Mestrado profissional em Educação Inclusiva. Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Brasil, 2024.

SEIDEL, V. F. Para uma filosofia do ato responsável: considerações sobre singularidade, tom emotivo-volitivo e dever. *Entretextos*, Londrina, v. 24, n. 1, p. 218–233, 2024. DOI: 10.5433/1519-5392.2024v24n1p218-233. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/49993>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: *BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-36.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*, São Paulo, 2009, v. 3, n. 1, p. 121-126. Disponível em: <https://saocamilosp.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professoras de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, p. 13-32, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/xdSSh3qFDMRbNpLRm5W4xjh/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

TIERNO, M. G.; VILLARTA-NEDER, M. A. Formação de professoras e tecnologias digitais: uma análise pelo viés do Círculo de Bakhtin. *Ensino & Pesquisa*, v. 22, n. 3, p. 36-48, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9824>.

TODOROV, T. Prefácio à edição Francesa. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. pp. XIV-XXXIV.

VASCONCELOS, T. C. *Jovens e Linguagem*: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador de Patos - Paraíba. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VASCONCELOS, T. C.; SANTOS, J.; SANTOS, R. M. B. Pechakucha: um gênero discursivo dialógico no Ensino Superior. In: *Fabio Marques. (Org.). Práticas sociais de linguagem na sociedade contemporânea em rede*. 1ed. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2023, v. 1, p. 100-120.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins fontes, 1987.

Submetido: 28.02.2025.

Aprovado: 20.08.2025.