O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 24 | Nº 72 | Boa Vista | 2025

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.18112084

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

LEITURA DIALÓGICA E PECHAKUCHA EM PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES

Tatiana Cristina Vasconcelos[1]

Sandra Silva de Vasconcelos Rocha[2]

Ricardo Ferreira[3]

Resumo

A formação de professores é um campo estratégico para pensar a produção de saberes pedagógicos e os desafios da escola contemporânea. Neste contexto, o presente estudo objetiva analisar a inserção da leitura dialógica e da PechaKucha em um percurso formativo desenvolvido com pedagogas em formação inicial. Para tanto, foi desenvolvido um estudo qualitativo, de natureza descritivo-formativa, baseado em um desenho formativo realizado em componente curricular de Pedagogia, envolvendo 27 estudantes. Os dados foram produzidos por registros de observação, círculos de leitura e produções autorais (infográficos, podcasts e apresentações PechaKucha) e analisados por codificação temática e relações entre práticas e enunciados. Os principais resultados evidenciam que a experiência possibilitou reorganização da participação (da leitura solitária ao diálogo coletivo), fortalecimento da autoria, colaboração mediada por feedback e tradução de conceitos teóricos em propostas didáticas concretas. Conclui-se que a integração leitura dialógica/PechaKucha potencializa processos autorais e formativos e indica possibilidades de replicação em outros contextos e programas de formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Leitura Dialógica; PechaKucha.

Abstract

Teacher education is a strategic field for examining the production of pedagogical knowledge and the challenges posed by contemporary schooling. This study examines the integration of dialogic reading and PechaKucha within a formative pathway developed with pre-service teachers. A qualitative study with a descriptive and formative approach was carried out, based on a training design implemented in a Pedagogy course component involving 27 students. Data were generated through observation records, reading circles, and student-produced artifacts (infographics, podcasts, and PechaKucha presentations) and analyzed through thematic coding and the examination of links between practices and discursive productions. The findings indicate, within the scope of the intervention, a reorganization of participation (from solitary reading to collective dialogue), the strengthening of authorship, collaboration mediated by feedback, and the translation of theoretical concepts into concrete didactic proposals. The integration of dialogic reading and PechaKucha appears to enhance authorial and formative processes and suggests possibilities for replication in other contexts and teacher education programs.

Keywords: Dialogic Reading; PechaKucha; Teacher Training.

[1] Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutora em Educação. E-mail: tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br

[2] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: sandravasconcelosrocha@hotmail.com

[3] Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: mcta.ricardo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um campo estratégico para pensar o ato educativo escolar e os modos pelos quais futuros docentes constroem sentidos sobre ensinar e aprender. Nesse horizonte, a leitura dialógica e o gênero PechaKucha (doravante, PK) emergem como dispositivos formativos capazes de favorecer a autoria, a participação e a produção compartilhada de conhecimentos, articulando práticas de linguagem com processos reflexivos e colaborativos.

Nas nossas relações cotidianas, tanto na Educação Básica e quanto no Ensino Superior, temos vivenciado e problematizado que a Pedagogia Dialógica, na qual estudantes e professores expressam seus pensamentos, constroem significados em conjunto e geram múltiplas interpretações de textos, pode promover habilidades de letramentos, aprendizagem e desenvolvimentos múltiplos. No entanto, pesquisas nacionais e internacionais nos últimos anos apontam que esse tipo de ensino é desafiador e requer, dentre outras mudanças, a adoção de posturas dialógicas no processo de formação inicial de professores.

A leitura dialógica e PK integram um conjunto de investigações que vêm sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisas Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT), registrado no CNPq, cujo foco tem sido explorar práticas formativas que articulem linguagem, autoria e tecnologias no campo educacional. Esses estudos têm se materializado tanto em experiências de formação inicial de professores, especialmente em componentes curriculares que valorizam abordagens dialógicas e multimodais, quanto em práticas pedagógicas nas quais estratégias de leitura responsiva e narrativas multissemióticas têm sido experienciadas e aprimoradas no ‘chão da escola’.

Nesse sentido, temos nos indagado como os/as professores/as da Educação Básica podem desenvolver mediações de leitura dialógica se na sua formação essas práticas não ocupam lugar central? Então, como possibilitar espaços-tempos formativos que, ancorados em uma proposta de educação dialógica e emancipatória, contribuam para que as pedagogas em formação se assumam autoras nos processos de ensino-aprendizagem?

Destarte, a relevância desse tema decorre do fato de que, em grande parte das experiências formativas, a leitura ainda é tratada como atividade solitária, centrada na reprodução de conteúdo e pouco vinculada ao diálogo entre pares. Tal configuração tende a limitar o desenvolvimento de práticas docentes mais críticas e responsivas às demandas contemporâneas da escola. Ao mesmo tempo, observa-se a necessidade de explorar gêneros discursivos multimodais que ampliem as possibilidades de expressão e síntese dos estudantes, aproximando teoria e prática em situações concretas de aprendizagem.

Diante desse cenário, coloca-se a questão que mobiliza este estudo: como articular leitura dialógica e PK na formação inicial de professores de modo a potencializar processos de autoria e construção de

sentidos? Parte-se da hipótese de que a integração entre essas práticas pode constituir um caminho fecundo para qualificar experiências formativas e ampliar o engajamento dos estudantes com o conhecimento acadêmico.

O objetivo geral é analisar a inserção da leitura dialógica e da PK em um percurso formativo desenvolvido com pedagogas em formação. Como desdobramentos, busca-se: 1) descrever o desenho formativo que integrou ambas as práticas; e 2) refletir sobre contribuições dessas estratégias para o exercício da autoria docente.

Para tanto, o estudo assume caráter descritivo-formativo, com abordagem qualitativa, tomando como recorte uma experiência didático-curricular realizada em componente da licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, na qual participaram 27 estudantes em formação inicial, envolvidas em atividades planejadas coletivamente, que incluíram momentos de leitura dialógica, elaboração de produtos autorais e apresentação em formato de PK.

O texto organiza-se da seguinte forma, além desta introdução, segue-se o Referencial teórico-conceitual, no qual se discutem os fundamentos da leitura dialógica e do gênero PK à luz de autores clássicos e contemporâneos; a Metodologia apresenta o contexto, os participantes e os procedimentos de produção e análise dos dados. Em Resultados e Discussões, o desenho formativo é detalhado juntamento com a apresentação das evidências empíricas e categorias analíticas, mostrando a articulação entre leitura dialógica e PK na autoria, na participação e na construção de sentidos. Nas Considerações finais, são sintetizadas as contribuições do estudo e as direções para pesquisas futuras e implicações formativas.

REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Este estudo ancora-se na concepção de ser humano e de linguagem do Círculo de Bakhtin (1992) compreendidos como fenômenos vivos, processuais e historicamente situados, em permanente transformações. Nessa dinâmica, o sujeito é concebido como historicamente situado e inacabado, constituindo-se na relação com a palavra do outro e produzindo significados por meio de negociações constantes (RULE, 2024). Aqui, o diálogo, a polifonia e a heteroglossia tornam-se categorias fundamentais para compreender como os sentidos se constituem no encontro entre sujeitos, discursos e contextos (RUKHSAR, 2025).

Nesse sentido, o signo linguístico, segundo Bakhtin (2006), é culturalmente situado e orientado para o outro; ele é moldado pelas expectativas e pelas respostas dos interlocutores. A palavra funciona, portanto, como uma ponte que conecta sujeitos e possibilita a criação de sentidos nas interações nas quais os participantes se constituem mutuamente. Nessa chave, a linguagem configura-se como espaço de

disputa simbólica e de produção de autoria, onde diferentes vozes se confrontam e se ressignificam, através de disputas e embates.

Na perspectiva bakhtiniana, os conceitos de diálogo, dialogismo e relações dialógicas são estruturantes: o diálogo ultrapassa a comunicação direta e compreende qualquer interação discursiva, na qual cada enunciado responde a vozes anteriores e projeta novos sentidos (BARBOSA; PEREIRA, 2025; REDEI, 2025). O enunciado torna-se, assim, espaço de encontro e tensão entre vozes sociais expressando posições valorativas e refletindo ideologias em contextos específicos (SANTOS; SOUSA FILHO, 2023).

Assumimos que polifonia atravessa todas as formas de comunicação, nas quais diferentes perspectivas se encontram e produzem novos sentidos (SANTOS, 2022). As relações dialógicas, por sua vez, são indissociáveis dos contextos sociais, culturais e históricos que moldam os discursos, exigindo análises que integrem dimensões linguísticas e contextuais (BARBOSA; PEREIRA, 2025). Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como prática interativa: o leitor dialoga com o texto, mobilizando experiências e valores que participam ativamente da construção de significados.

Em relação à leitura dialógica esta é compreendida como uma prática essencialmente social que envolve a interpretação coletiva de textos, promovendo a interação entre diferentes vozes, experiências e contextos culturais (RUKHSAR, 2025). Segundo Batisteti, Lemos e Mello (2022), essa abordagem transcende a leitura individual ao valorizar a intersubjetividade, permitindo que os sentidos produzidos por cada leitor se entrelacem e se transformem em um processo contínuo de construção de significados.

Diferente das concepções de leitura centradas apenas no autor, no texto ou no leitor, a leitura dialógica enfatiza o diálogo como um meio de aprofundar a compreensão do texto, incorporando as perspectivas dos interlocutores e promovendo a criação conjunta de sentidos (KHONG, 2023). Nesse contexto, a leitura se torna uma prática viva e dinâmica, que se enriquece com a diversidade de experiências e interpretações dos participantes, superando as limitações de leituras unidimensionais e privilegiando o encontro entre diferentes subjetividades.

A leitura dialógica é sustentada por princípios que valorizam a igualdade, a solidariedade e a criação de sentido, elementos fundamentais para a construção de ambientes de aprendizagem transformadores. Esta não se limita ao entendimento técnico do texto, mas busca promover a emancipação dos leitores por meio do diálogo, criando espaços em que diferentes vozes possam se manifestar e se transformar mutuamente (MYERS; BUCHANAN, 2025). Ao ler, o ser humano interroga o texto, interroga o mundo e a si próprio, busca respostas, formula questionamentos e passa a integrar a grande orquestração do universo, numa dinâmica formativa e emancipatória mediada pela linguagem (LAMAS, 1993).

Batisteti, Lemos e Mello (2022) destacam que essa abordagem está enraizada na teoria da aprendizagem dialógica, que compreende a educação como um processo de interação social no qual os participantes constroem conhecimentos a partir de suas experiências e contextos culturais. Como resultado, a leitura dialógica não apenas amplia o repertório cultural dos leitores, mas também fortalece suas capacidades críticas e suas habilidades comunicativas, preparando-os para participar de forma ativa e consciente nas esferas sociais e culturais em que estão inseridos.

No Ensino Superior, a leitura é reconhecida como competência essencial para o desempenho acadêmico e profissional, pois envolve a compreensão crítica de textos especializados e complexos (TUYCHIBAYEVA, 2025). Segundo Myers; Buchanan (2025) ao constituir uma das principais vias de acesso ao conhecimento científico, a leitura permite contato com múltiplas perspectivas, avaliação de evidências e construção de posturas reflexivas. Além de sustentar o pensamento crítico e a escrita acadêmica, a leitura favorece a capacidade de pesquisa, ao orientar a busca, seleção e integração de fontes relevantes, aprofundando a compreensão sobre os temas estudados (DE-LA-PEÑA; LUQUE-ROJAS, 2024). Simultaneamente, contribui para a formação cultural mais ampla, ampliando sensibilidade, imaginação e reflexão sobre a experiência humana (FREIRE, 1989).

Podemos ampliar o debate com base na concepção de letramentos acadêmicos. Estes constituem dimensões essenciais do processo formativo no Ensino Superior, compreendendo práticas sociais de leitura, escrita, pesquisa e pensamento crítico que possibilitam a participação dos estudantes nas comunidades discursivas universitárias. Mais do que o domínio técnico de normas textuais, envolvem a construção ativa de significados, a apropriação de saberes científicos e a compreensão das relações de poder e ideologia que atravessam o uso da linguagem (ARAÚJO; CUNHA; RODRIGUES, 2022).

Ao desenvolver tais letramentos, os estudantes ampliam sua autonomia intelectual, qualificam a escrita e a argumentação e fortalecem sua inserção em práticas investigativas. Contudo, a complexidade dos textos acadêmicos e as demandas de leitura exigem que as instituições ofereçam mediações pedagógicas, estratégias de apoio e ambientes que valorizem o diálogo, a reflexão e a autoria, favorecendo aprendizagens significativas e inclusivas (WARNBY, 2024).

Com base no exposto, ao contextualizar a leitura como atividade a ser ensinada-aprendida no âmbito universitário, busca-se demonstrar que a apresentação de uma PK é um evento de letramento de culminância de outros eventos que o antecederam e nos quais diferentes práticas de letramento foram desenvolvidas. A seguir, fundamentamos um pouco mais sobre o tema.

Pechakucha: um gênero discursivo dialógico

A Pechakucha diz respeito a um termo japonês [ぺちゃくちゃ] que significa “bate-papo”, o que se coaduna com o objetivo de apresentar algo, sucintamente, como se os interlocutores estivessem travando uma conversa com a plateia. Segundo a I*nternational Phonetic Alphabet* (IPA) a transcrição fonética é [petɕakutɕa] (MEDEIROS, 2021). A PK compreende um gênero discursivo dialógico e revela-se como uma ferramenta de mediação de leitura e de oralidade permitindo a construção de apresentações semióticas (BELTRÁN-PALANQUES, QUEROL-JULIÁN, 2024). Assim, assume-se o gênero discursivo como um fenômeno social de relevância para os estudos de letramentos no Ensino Superior.

Os gêneros discursivos podem ser compreendidos como formas socialmente compartilhadas de agir com a linguagem, nas quais sujeitos interagem de modo oral ou escrito em diferentes contextos da vida social. Ao trabalhar com o gênero PK, torna-se visível que cada enunciado precisa dialogar com condições sociais, cognitivas e afetivas para alcançar maior eficácia comunicativa (BELTRÁN-PALANQUES, QUEROL-JULIÁN, 2024). Nesse horizonte, Bazerman (2011, p. 23) afirma que os gêneros não se reduzem a estruturas formais; eles constituem “formas de vida”, orientam ações, organizam aprendizagens e configuram os modos pelos quais construímos sentidos e nos comunicamos, oferecendo molduras para agir no conhecido e explorar o novo.

Para reconhecer a PK como um gênero discursivo, é necessário considerar os elementos da tríade bakhtiniana: tema, estrutura composicional e estilo. O tema da PK pode abranger uma infinidade de questões, que estimulam a leitura por parte do acadêmico visando conhecer mais sobre o assunto para elaborar a PK (SANTOS; VASCONCELOS, 2025). Segundo Medeiros (2021) e Nethercot, Abrahim e Resseguie (2025) em relação à estrutura composicional, com certa variação, podemos observar nas PK um padrão comum, composto por 20 slides (dimensões 20x20), que devem ser apresentados em 20 segundos cada, totalizando um tempo de exposição de seis minutos e 40 segundos.

O primeiro slide da apresentação geralmente exibe um título conciso com uma ou duas palavras impactantes, ou uma imagem representativa do tema abordado. Nos próximos dois ou três slides, são desenvolvidos os aspectos iniciais do tema, estabelecendo um recorte específico. Isso significa que o apresentador seleciona um foco dentro de um assunto mais amplo, a partir do qual irá construir sua exposição. Nesse momento, o apresentador também pode informar ao público a estrutura da apresentação que seguirá, desempenhando um papel essencial na captura da atenção dos espectadores.

Durante a apresentação, é comum aprofundar os aspectos do tema entre o quarto e o décimo sétimo slide, utilizando sequências narrativas, descritivas e argumentativas. Esses slides oferecem informações, exemplos, histórias ou argumentos que sustentam o desenvolvimento do tema. Os últimos três slides são

destinados ao encerramento do assunto. O penúltimo slide pode conter uma síntese dos principais pontos apresentados, enquanto o último slide é reservado para a despedida e a abertura para a sessão de perguntas e respostas, se for pertinente.

É relevante ressaltar que a estrutura composicional mencionada pode variar dependendo dos objetivos, público-alvo e contexto da apresentação (OLUIC *et al*., 2025). No entanto, a apresentação do PK mantém a característica de estabelecer um recorte temático inicial, desenvolvê-lo ao longo da exposição e concluí-lo de maneira concisa, abrindo espaço para interação posterior com o público. Portanto, reconhecer a PK como um gênero discursivo implica considerar sua estrutura composicional, que segue um padrão específico para transmitir informações de forma objetiva.

O estilo da PK costuma ser dinâmico, e essa característica não se justifica apenas pelo tempo restrito de seis minutos e 40 segundos de fala. Essa dinamicidade também é impulsionada por outros fatores, a exemplo dos elementos verbais e não-verbais, ou seja, a PK exige a criação de uma sincronicidade entre diferentes formas de comunicação (ÇETIN, 2025).

Durante a apresentação, há a presença de imagens, cores e movimento, que adicionam valor à experiência. A fala e as imagens devem fluir harmoniosamente para captar a atenção do público e envolvê-lo na construção de significados na PK. Em suma, a PK engloba não apenas a fala e a escrita, mas também outras formas de comunicação visual, como fotografias, imagens, desenhos, figuras, ícones, cores e movimentos. Destaca-se que embora as transcrições da fala não sejam exibidas nos slides, elas podem ser acessadas no site oficial da PK ou geradas automaticamente nos vídeos do YouTube (VASCONCELOS; SANTOS; SANTOS, 2023).

Destarte, a PK envolve diversos aspectos multissemióticos, ou seja, o uso de diferentes formas de comunicação visual e não verbal, além da linguagem escrita e oral. Ao combinar esses diferentes aspectos multissemióticos, a PK cria uma experiência de apresentação rica e envolvente, estimulando a compreensão e a conexão com o público de maneiras múltiplas e complementares (MEDEIROS, 2021).

A noção de texto multimodal ou multissemiótico diz respeito ao uso articulado de diferentes sistemas de signos na produção de sentidos, integrando linguagem verbal, gestos, sons e imagens em movimento ou estáticas (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2025). No gênero PK, essa articulação se materializa na combinação entre fala, escrita, recursos visuais e sonoros, compondo experiências comunicativas mais ricas e expressivas. Tal convergência reflete a hipermodalidade dos textos contemporâneos e a centralidade das mídias digitais, nas quais múltiplas formas de expressão se integram para ampliar significados e envolver o leitor/observador (DÍAZ, 2023).

Numa abordagem multissemiótica da PK oferece diversas vantagens. Em primeiro lugar, permite uma comunicação mais eficaz, uma vez que a combinação de elementos visuais e verbais reforça a

mensagem transmitida (ARAGONÉS-JERICÓ; CANALES-RONDA, 2023). Os recursos visuais podem ajudar a transmitir conceitos abstratos, tornando-os mais tangíveis e compreensíveis para o público (VASCONCELOS, 2025B).

Além disso, a abordagem multissemiótica torna as apresentações PK mais atrativas e memoráveis. A combinação de imagens, gráficos e recursos sonoros cria uma experiência sensorial mais rica, o que ajuda a capturar a atenção do público e manter seu interesse ao longo da apresentação (FLORES; HAQUIN, 2024). A presença de elementos visuais também facilita a retenção de informações, pois estudos mostram que a combinação de texto e imagens aumenta a capacidade de memorização. No entanto, é importante mencionar que a escolha e o uso adequado dos recursos visuais na PK requerem cuidado e consideração. As imagens devem ser relevantes, claras e de qualidade para garantir a compreensão e o impacto desejados. Além disso, a sincronização entre os elementos visuais e verbais deve ser bem executada para evitar confusão ou distração do público.

Para o estudo da PK, essa conexão entre letramentos e multissemiose é fundante. É por causa dela que podemos inferir que a leitura de textos multissemióticos ganha importância pela potencialidade de formar sujeitos mais aptos para as demandas da vida em sociedade em diversos contextos. Tal importância se explica pelo formato e pela divulgação dos textos, que têm sido redimensionados em uma perspectiva de multissemiose, o que demanda a formação de leitores capazes de interpretá-los e de se relacionar com eles (MIRANDA, 2021).

Outro aspecto que contribui para a dinamicidade que caracteriza o estilo da PK está relacionado ao desempenho do apresentador. É esperado que o apresentador utilize gestos, postura corporal, expressão facial e contato visual com o público de maneira confiante. Além disso, espera-se que o apresentador se expresse com clareza na voz, usando um tom e volume adequados para a situação comunicativa, bem como uma pronúncia nítida. A escolha lexical deve ser apropriada ao tema abordado, demonstrando interesse em relação ao conteúdo da PK.

Além disso, é comum que o apresentador modifique a entonação em pontos que merecem destaque, criando variações para enfatizar informações relevantes. Assim, o estilo da PK é caracterizado pela sua dinamicidade, resultado da interação entre elementos verbais e não-verbais, bem como pelo desempenho expressivo do apresentador. Esses elementos combinados são essenciais para cativar o público e transmitir a mensagem de forma eficaz durante a apresentação.

As PK são caracterizadas por pelo menos três movimentos retóricos fundamentais: a explanação inicial do apresentador e do tema a ser abordado, o desenvolvimento do tema e a conclusão e/ou agradecimentos (NETHERCOT; ABRAHIM; RESSEGUIE, 2025). Esses movimentos têm como objetivo fornecer uma visão geral do tema, destacando os principais pontos relevantes da apresentação, ao mesmo

tempo em que estabelecem uma noção prévia da estrutura e organização da PK. Além disso, esses movimentos incorporam aspectos pessoais que aproximam o espectador do apresentador e da apresentação, incentivando a exploração mais aprofundada do assunto.

Embora essa estruturação esteja presente na maioria das PKs, muitas apresentações também incluem outros movimentos retóricos que enriquecem e fortalecem a exposição e a apresentação da PK. Esses movimentos adicionais podem variar dependendo do estilo e do propósito específico da PK, acrescentando elementos que complementam e aprimoram a mensagem transmitida. Esses movimentos podem incluir, por exemplo, a apresentação de estudos de caso, exemplos práticos, histórias pessoais, citações inspiradoras, desafios e soluções, entre outros recursos retóricos (OLUIC *et al*., 2025; BELTRÁN-PALANQUES, QUEROL-JULIÁN, 2024).

Essa diversidade de movimentos retóricos contribui para a variedade e a originalidade das PKs, permitindo que os apresentadores utilizem diferentes estratégias para envolver e cativar o público. Ao incorporar esses movimentos retóricos adicionais, as PKs se tornam mais eficazes na transmissão de informações, no estabelecimento de conexões emocionais e no estímulo à reflexão do público,

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-formativa, cujo foco recai sobre a análise de um percurso pedagógico que articulou leitura dialógica e PK na formação inicial de professoras. Adota-se uma perspectiva situada e contextual, uma vez que o interesse não é a generalização estatística, mas a compreensão densa dos processos formativos vivenciados em contexto universitário (DAROLT; CAMPBELL, 2025).

A investigação foi desenvolvida no componente curricular Psicologia Educacional II, ofertado em um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no estado da Paraíba. O estudo toma como recorte a experiência realizada ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2024, estruturada nas etapas de Ambientação, Imersão e Inventação, integrando atividades de leitura dialógica, produção autoral e apresentações no formato PK.

Participaram 27 estudantes em formação inicial, todas do sexo feminino matriculadas no referido componente. A seleção foi intencional, pautada no critério de participação efetiva na proposta formativa (presença nas atividades, envolvimento nos círculos de leitura e elaboração das PKs). Não houve exclusão de estudantes que voluntariamente consentiram com o uso pedagógico-científico das produções. O estudo seguiu os princípios éticos aplicáveis à pesquisa em educação. As estudantes foram informadas sobre os objetivos da investigação e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo

confidencialidade e uso exclusivamente acadêmico dos dados. A experiência esteve vinculada às ações institucionais de ensino e pesquisa, respeitando as orientações vigentes de proteção aos participantes, portanto, estas são identificadas com a inicial P acrescida da numeração de 1 a 27.

Em relação à natureza e perfil dos dados, foram utilizados dados primários, produzidos no decorrer do processo formativo, incluindo: a) registros de observação das atividades; b) produções coletivas (infográficos, podcasts e PKs); c) falas e interações durante os círculos de leitura e momentos de socialização. Os dados secundários limitaram-se a documentos institucionais de orientação do componente curricular, utilizados apenas para contextualização.

Quanto aos procedimentos de levantamento de dados, as informações foram geradas por meio de acompanhamento sistemático das atividades formativas, com registro reflexivo das mediações e interações em diário de campo. As produções das estudantes foram coletadas ao final de cada etapa. As apresentações em PK foram documentadas para posterior análise dos modos de autoria, síntese e responsividade. Não foram aplicados questionários estruturados; entretanto, as rodas de conversa funcionaram como instrumentos dialógicos de escuta, permitindo a emergência de sentidos atribuídos pelas participantes ao percurso formativo. Essa escolha metodológica dialoga com abordagens qualitativas que privilegiam processos situados de construção de conhecimento e análise interpretativa.

A análise seguiu quatro etapas integradas: 1) Organização e sistematização dos materiais coletados; 2) Codificação temática inicial, identificando regularidades em categorias provisórias (autoria, dialogismo, responsividade, colaboração) e 3) Análise relacional, examinando convergências entre práticas de leitura dialógica e produções em PK (VALLE; FERREIRA, 2025).

A seguir, além da exposição do processo formativo dialógico, algumas enunciações serão apresentadas enquanto falas-síntese construídas a partir do conjunto das interações registradas, sem identificação individual, respeitando princípios éticos de confidencialidade e interpretação responsável. Essa estratégia aproxima-se de abordagens de análise temática reflexiva, amplamente adotadas em estudos qualitativos contemporâneos por favorecerem interpretações rigorosas e transparentes de experiências formativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação de professores sob a perspectiva dialógica implica compreender o processo formativo como um espaço de interação, de produção de sentidos e de constituição subjetiva, no qual educadores e futuros educadores se reconhecem como sujeitos históricos e responsivos. Formar professores implica instituir condições pedagógicas, políticas e epistemológicas que favoreçam o diálogo, a reflexão crítica e

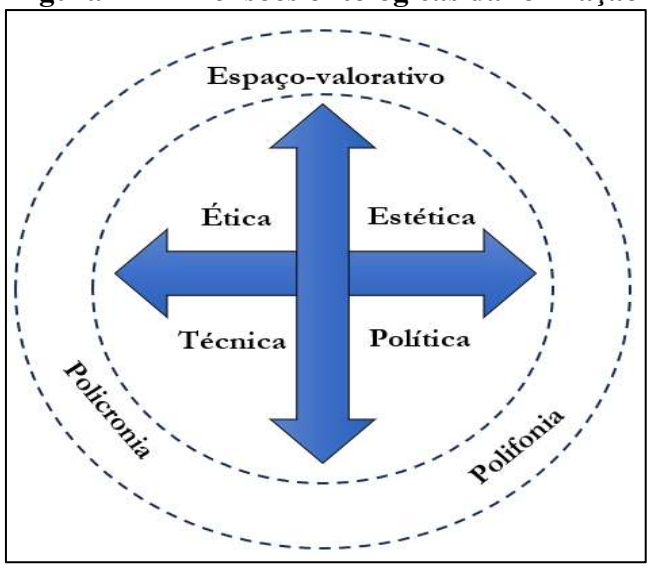
a problematização permanente da realidade escolar como práticas fundantes do exercício docente (AYDAROVA; RIGNEY; DANA, 2024).

Trata-se de compreender a formação como um processo em que a construção coletiva de saberes, a circulação de múltiplas vozes e o confronto entre perspectivas teóricas e experiências vividas se tornam motores de desenvolvimento profissional (UŞTUK; YAZAN, 2024). A proposta formativa aqui delineada articula-se de modo estreito ao conceito de Arquitetônica de Bakhtin (2006). Este designa o princípio que organiza as relações entre dimensões éticas, estéticas e teóricas da experiência humana, ultrapassando qualquer compreensão meramente formal, racional ou abstrata dessas relações.

Tomamos, assim, como matriz inspiradora a ideia de formação que reconhece a heterogeneidade de valores, repertórios culturais e sensibilidades que compõem cada sujeito e de formação ancorada na escuta atenta, na interlocução e na valorização das múltiplas vozes e perspectivas que atravessam o processo educativo (SANTOS; SOUSA FILHO, 2023; MYERS; BUCHANAN, 2025). A proposta de formação apoia-se, portanto, em uma compreensão inteira do sujeito, considerando sua trajetória histórica e o compromisso ético que assume no mundo.

Para dar maior clareza a essa concepção, construímos duas representações visuais que organizam, de modo esquemático, os componentes que estruturam o desenho formativo. A Figura 1 reúne as dimensões ontológicas desse processo, destacando simultaneamente os elementos que constituem a identidade profissional e as relações dialógicas que a atravessam.

Figura 1 - Dimensões ontológicas da formação



Fonte: Vasconcelos (2025a).

A Figura 1 apresenta uma configuração arquiteto-ética da formação, concebendo o desenho formativo como um campo em permanente movimento, estruturado por quatro eixos que se articulam a

três dimensões ontológicas essenciais: o espaço-valorativo, a temporalidade plural (policrônica) e o dialogismo radical (polifônico). Esses componentes não apenas organizam o percurso de formação, mas também revelam sua própria natureza como experiência ética, estética e responsiva, marcada pela tensão criativa entre sujeitos, contextos e valores.

As dimensões ontológicas que sustentam essa concepção formativa desdobram-se em três pilares centrais. A primeira, denominada espaço-valorativo, reúne os aspectos éticos, estéticos e políticos, evidenciando que qualquer prática formadora envolve valores e convoca posicionamentos diante do mundo. A segunda, a temporalidade plural, compreende a formação como um processo contínuo, que integra memórias, vivências presentes e projeções de futuro, superando leituras lineares e entendendo a docência como travessia em constante reelaboração. A terceira dimensão, o dialogismo radical, apoia-se na polifonia e reconhece que o conhecimento emerge da interação entre múltiplas vozes, num movimento de construção compartilhada de sentidos e de posicionamento crítico frente à alteridade (BAKHTIN, 2010; VASCONCELOS, 2025a).

Os quatro eixos que compõem a formação – ético, estético, técnico e político – são apresentados como uma cruz dinâmica, sem ordenações rígidas, indicando a abertura, a fluidez e a complexidade que caracterizam o trabalho educativo. O Eixo Ético enfatiza a responsabilidade do sujeito diante do outro e do mundo. O Eixo Estético destaca a dimensão sensível e simbólica da experiência formativa. O Eixo Técnico reúne métodos e instrumentos pedagógicos, entendidos como práticas orientadas por valores e por finalidades de transformação social. Já o Eixo Político fundamenta todos os demais, ao reconhecer que educar envolve escolhas e posicionamentos, constituindo-se como ação comprometida com justiça social e emancipação.

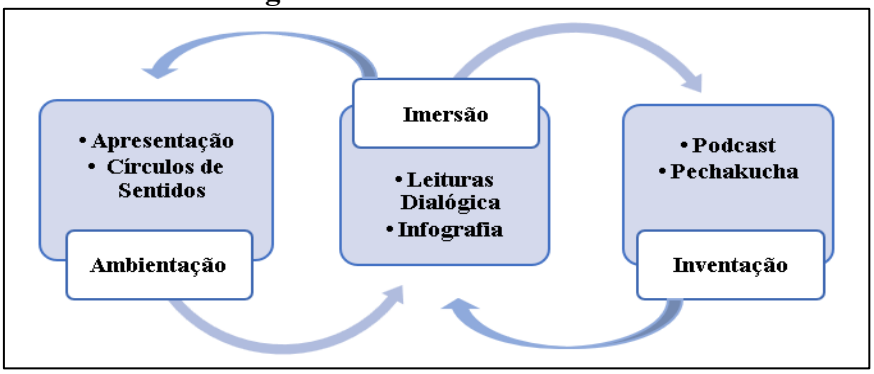
Aqui retratamos um pouco da dinâmica formativa desenvolvida em um dos componentes curriculares ministrados pela primeira autora no curso de Licenciatura em Pedagogia (Psicologia Educacional II - 60 horas-aula), no ano de 2024 junto a um grupo de 27 professores/as em formação inicial em uma universidade pública no município de Campina Grande – Paraíba.

Esta foi organizada de modo a articular a ementa/conteúdo programático, centrada no processo de desenvolvimento-aprendizagem na infância, nas teorias contemporâneas sobre o tema e em suas implicações para o ensino, com um percurso formativo dialógico, experiencial e responsivo. Esse processo foi inspirado na proposta de Santos e Vasconcelos (2023). A Figura 2 apresenta uma representação visual estruturada em três momentos principais: ambientação, imersão e invenção.

A Figura 2 organiza o percurso formativo em três etapas articuladas – Ambientação, Imersão e Invenção – destacando práticas pedagógicas e metodológicas associadas a cada uma delas, em constante relação circular e dialógica. As setas representam a dinamicidade do processo formativo, indicando que

as etapas não são lineares, mas interativas e retroalimentadas. Os sujeitos não avançam de forma rígida entre os momentos, mas circulam entre eles, revisitando práticas, ressignificando saberes e construindo sentidos.

Figura 2 - Desenho formativo



Fonte: Vasconcelos (2025b).

Na Ambientação, correspondeu-se ao espaço-valorativo da formação, orientando os primeiros encontros para a criação de um ambiente de acolhimento e confiança, condição necessária para o compartilhamento das vivências das estudantes sobre desenvolvimento infantil e conhecimentos prévios sobre Psicologia Educacional. Foram realizados Círculos de Sentidos, práticas de escuta sensível, dinâmicas interativas e construção de expectativas, o que possibilitou aproximar as participantes dos conteúdos curriculares e favorecer o estabelecimento de vínculos formativos. Nesse momento, elaboramos um "contrato pedagógico implícito", no qual foram acordados princípios éticos, colaborativos e dialógicos que sustentariam o percurso durante o semestre letivo. A Ambientação, assim, abriu espaço para que cada estudante se reconhecesse como sujeito histórico de sua própria formação, trazendo suas leituras de mundo como ponto de partida para o estudo das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil.

A fase de Imersão estruturou o núcleo do trabalho pedagógico. Nela, o grupo aprofundou o estudo das principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem (comportamentais, psicanalíticas, cognitivistas, sócio-históricas e humanistas) articulando-as às tendências contemporâneas e aos desafios da prática docente. Essa etapa assumiu um caráter intensamente dialógico, estimulando análise crítica, coautoria e reflexão coletiva. As estudantes foram convidadas a confrontar suas experiências escolares na infância com os referenciais teóricos, problematizando como aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores se articulam no desenvolvimento infantil. Isso aconteceu por meio de Leituras Dialógicas, rodas de conversa e da construção de Infográficos, rompendo com modelos transmissivos e promovendo a valorização das múltiplas vozes presentes no grupo. Esta etapa funcionou como um espaço de (re)significação, no qual as estudantes ampliaram seu repertório interpretativo e compreenderam que toda

concepção teórica implica modos específicos de ensinar e de organizar a relação pedagógica na sala de aula.

A etapa de Inventação constituiu o ápice da proposta formativa, marcada pela criação autoral, pela experimentação e pela intervenção pedagógica. Inspirada na noção de experiência (BONDÍA, 2002), essa fase permitiu que as estudantes transformassem os conhecimentos construídos em práticas concretas, criativas e multimodais. Foram realizadas Oficinas Dialógicas Autorais e processos de criação coletiva que culminaram na produção grupal de Podcast e de PKs, com foco nas teorias de Piaget, Vygotski e Wallon. As apresentações mobilizaram recursos visuais, narrativas, exemplos pedagógicos e reflexões críticas, permitindo que as estudantes assumissem posição de autoria frente às teorias psicológicas e explorassem suas implicações para o ensino. A Inventação consolidou, assim, uma formação ética, estética e política, na qual teoria e prática se integram pela via da criação, do diálogo e da responsabilidade docente.

O percurso formativo evidenciou que a leitura dialógica alterou qualitativamente o modo de participação das estudantes, deslocando-a de uma prática individualizada para um processo coletivo de produção de sentidos. Nos círculos de leitura, o confronto de interpretações gerou deslocamentos cognitivos e maior consciência sobre o papel da linguagem na constituição da docência. Como sintetizam duas estudantes:

> Quando discutimos os textos em grupo, percebi coisas que eu não tinha visto sozinha. O diálogo me ajudou a relacionar as teorias com situações reais da escola (P3).
>
> Eu entrei na aula pensando que já tinha entendido o texto, mas, ao ouvir as colegas, tive que repensar minhas certezas (P27).

Essas enunciações mostram que o diálogo operou como dispositivo de mediação epistemológica, favorecendo leituras mais críticas e responsivas (RÉDEI, 2025; UŞTUK, ÖZGEHAN; YAZAN, 2025).

Montes, Valdivia e Palomino (2024) analisaram o aprendizado dialógico como uma atuação educativa de êxito na Educação Superior, destacando seu potencial para promover uma formação integral, inclusiva e orientada ao Desenvolvimento Sustentável. A partir da implementação das Tertúlias Pedagógicas Dialógicas, fundamentadas nos princípios do diálogo igualitário, da participação democrática e da valorização da diversidade, o estudo evidencia que essa metodologia ativa favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas, o pensamento crítico, a reflexão dialógica e a inclusão de todos os estudantes no processo educativo.

No estudo de Guimarães (2023), a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) exemplifica a aplicação do modelo interativo em um contexto dialógico. Esse método foi desenvolvido em um curso de extensão universitária, visando a formação de leitores responsivos e a conscientização do professor como agente

de letramento. A experiência envolveu encontros nos quais os participantes eram encorajados a compartilhar suas leituras, confrontar interpretações e construir significados coletivamente.

Os relatos dos participantes indicaram que essa prática promoveu um entendimento mais profundo e reflexivo sobre o ato de ler, valorizando a interação entre os conhecimentos prévios dos leitores e as informações contidas nos textos. Além disso, o PAG desafiou as concepções tradicionais de leitura centradas no controle do professor, oferecendo uma abordagem mais democrática e colaborativa, na qual os estudantes se tornaram protagonistas do processo interpretativo, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e consciência reflexiva sobre suas práticas leitoras.

A etapa de Inventação revelou a potência da PK como prática de síntese e autoria. O planejamento das apresentações exigiu seleção criteriosa de conceitos, clareza argumentativa e consciência do público. As estudantes relataram que o formato as convocou a assumir posição autoral diante dos conteúdos. Segundo elas:

> Criar a PechaKucha me obrigou a escolher o que era realmente essencial.
>
> Tive que decidir: o que fica? o que sai? e por quê? — isso me fez compreender melhor o conteúdo (P21).
>
> Percebi que não bastava repetir o texto; era preciso explicar com minhas palavras, e isso nos tornou autoras reais das nossas produções (P11).

Tais enunciações evidenciam a PK como prática de letramento que articula síntese conceitual, tomada de decisão e responsabilidade enunciativa. A PK, por sua vez, ao exigir intencionalidade discursiva, escolhas responsivas e elaboração multissemiótica, opera como um gênero discursivo dialógico que convoca o estudante a assumir uma posição ativa diante do conhecimento, mobilizando diferentes modos de expressão e construindo sentidos de forma criativa e compartilhada (BELTRÁN-PALANQUES; QUEROL-JULIÁN, 2024).

No âmbito da formação de professores, tal integração revela-se especialmente relevante. Os resultados evidenciam que o uso da PK como culminância de práticas de leitura dialógica contribuiu para que as estudantes desenvolvessem habilidades de seleção, organização e comunicação de ideias, ao mesmo tempo em que exercitavam a argumentação, a escuta ativa e a negociação de significados, dimensões essenciais para o trabalho docente em contextos contemporâneos marcados pela diversidade de linguagens e pela circulação intensiva de informações.

Nesse sentido, a PK não substitui outras práticas de leitura e escrita acadêmica, mas as complementa, diversificando os modos pelos quais os estudantes interagem com os textos e promovendo experiências de letramento mais dinâmicas e situadas.

Outro aspecto a destacar é que a adoção da PK como dispositivo formativo reforça o caráter

cooperativo e colaborativo da aprendizagem, favorecendo o engajamento dos estudantes em práticas comunicativas que simulam desafios reais da docência, como mediar discussões, interpretar múltiplas vozes e transformar leituras em ações pedagógicas significativas. Os movimentos dialógicos durante as apresentações, questionamentos, problematizações, contrapontos, constituíram-se como parte essencial do processo, reiterando que o conhecimento se produz na interação e que a formação docente requer espaços de experimentação e autoria

Outro resultado expressivo foi o fortalecimento da colaboração e da corresponsabilidade nas aprendizagens. Os momentos de socialização e devolutivas favoreceram ajustes sucessivos nas produções, transformando o erro em oportunidade formativa. As estudantes afirmaram:

> As devolutivas do grupo fizeram eu revisar minha apresentação.
> Quando mostrei o rascunho, recebi sugestões que melhoraram muito minha PK (P4).
> Aprendi que ensinar também é ouvir e reconstruir junto com os outros (P22).

Essas falas indicam que a experiência instaurou uma cultura de *feedback* dialógico, na qual escuta, argumentação e negociação de sentidos tornaram-se dimensões estruturantes.

O diálogo, nesse contexto, não é mera troca de informações, mas um princípio epistemológico que orienta a reflexão crítica, a responsabilidade ética e a construção colaborativa do conhecimento pedagógico (BARAK; LEFSTEIN, 2022). Nessa perspectiva, a formação docente exige que o professor em formação aprenda a ler e interpretar as vozes que constituem o cotidiano escolar, reconhecendo que cada prática educativa está atravessada por discursos sociais, culturais e institucionais. Assim, concordamos com Santos (2022) ao afirmar que o sujeito-professor, ao produzir enunciados sobre sua prática, dialoga com teorias, políticas públicas, memórias escolares e vozes de colegas e estudantes, configurando um processo formativo sempre inacabado.

O caráter dialógico pressupõe, portanto, uma formação que valoriza a escuta, a responsividade e a abertura ao outro, entendendo a heterogeneidade discursiva como condição de criatividade profissional e de transformação das práticas pedagógicas (DE-LA-PEÑA; LUQUE-ROJAS, 2024). Como aponta Guimarães (2023) ao reconhecer-se como autor de sua ação educativa, o professor compreende que sua prática se tece no encontro com múltiplas vozes, consolidando uma formação crítica, ética e linguisticamente situada, capaz de responder às demandas complexas da educação contemporânea.

Por fim, os resultados apontam para a aproximação entre teoria e prática pedagógica. A elaboração das PKs demandou que as participantes traduzissem conceitos psicológicos em situações didáticas concretas, o que ampliou a compreensão do papel docente. Em suas palavras:

> Na PK consegui transformar o que estudamos em algo concreto para a sala de aula (P14).
>
> Foi a primeira vez que eu senti a teoria fazer sentido na minha prática (P19).
>
> Saí da apresentação com a sensação de que eu posso, sim, planejar atividades com mais intencionalidade (P25).

As enunciações reforçam que a integração entre leitura dialógica e PK favoreceu o desenvolvimento de autoria docente, ampliou o engajamento e contribuiu para a formação de sujeitos críticos e responsivos, assemelhando aos resultados na pesquisa de Çetin (2025). Nesse movimento, o professor passa a se reconhecer como sujeito histórico e responsivo, situado em relações sociais e discursivas que moldam sua prática e, ao mesmo tempo, por ela são transformadas.

A respeito, Santos (2022) e Westbrook (2024) destacam que a formação de professores não se reduz ao acúmulo de técnicas, mas envolve a capacidade de refletir de modo emancipatório sobre a prática, reconhecendo que o professor é um sujeito inconcluso, em constante movimento de aprender e transformar-se. Portanto, a formação de professores é compreendida como um processo permanente, crítico e essencialmente dialógico, atravessado por dimensões históricas, políticas e éticas que constituem o trabalho docente.

Nessa perspectiva, a formação docente é entendida como um processo vivido, situado e constituído pela dinâmica concreta das interações que o sujeito estabelece no mundo. Guzmán e Larrain (2024), a partir de uma revisão de literatura, apontam que, pesquisas das últimas quatro décadas indicam que as interações dialógicas favorecem a aprendizagem dos estudantes; contudo, destacam que ações de reflexão articuladas ao apoio direto à prática, por meio do desenvolvimento de repertórios discursivos dialógicos, produzem resultados mais consistentes, reforçando a centralidade da prática nos processos de transformação pedagógica. É nesse horizonte que buscamos construir e experienciar percursos formativos nos quais a constituição da professora em formação emerge do encontro com o outro, da relação com a linguagem e da historicidade que permeia suas práticas.

Logo, reafirmamos que a leitura, compreendida como prática social e atividade de linguagem, assume centralidade na formação crítica e emancipatória dos sujeitos, especialmente no que se refere à formação de professoras. Embora, em muitos contextos avaliativos escolares, seja reduzida a um produto técnico e individual, a leitura configura-se como um processo essencialmente dialógico, que se estabelece na interação entre leitor, texto e autor, possibilitando a construção coletiva de sentidos.

Ao assumir essa posição, o docente compreende que sua atuação não é neutra, mas atravessada por dimensões éticas, políticas e estéticas que exigem responsabilidade diante do outro, abertura para o diálogo e compromisso com a emancipação humana (FREIRE, 1989). Assim, a formação docente se configura como um campo de produção de sentidos e de intervenção no mundo, no qual o professor se

autoriza como agente de mudança capaz de reconfigurar práticas, tensionar estruturas e ampliar possibilidades de aprendizagem nos contextos educativos.

Pelas falas de todo o grupo, foi possível perceber que toda a vivência funcionou como espaço de validação e ajuste de aprendizagens, já que cada grupo pôde testar ideias, receber devolutivas e refinar suas compreensões. Desse modo, o componente curricular Psicologia Educacional II foi vivido não apenas como estudo teórico-prático, mas como experiência formativa dialógica, na qual conhecer, refletir e criar tornaram-se movimentos indissociáveis do processo de tornar-se professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que a articulação entre leitura dialógica e PK constitui uma estratégia formativa potente para o desenvolvimento da autoria, da responsividade e dos letramentos acadêmicos de pedagogas em formação. Os resultados indicam que a integração entre leitura dialógica e PK produziu efeitos formativos consistentes na formação inicial analisada.

Em primeiro lugar, observou-se uma reorganização das formas de participação das estudantes: a leitura deixou de ser vivenciada como atividade solitária e passou a constituir-se como processo coletivo de construção de sentidos, em que os círculos de leitura, as devolutivas sucessivas e a socialização pública favoreceram interpretações mais críticas e responsivas. Em segundo lugar, verificou-se que a PK se consolidou como dispositivo de síntese e autoria, convocando as participantes a selecionar conceitos, hierarquizar ideias e assumir posicionamentos diante do conhecimento estudado. Em terceiro lugar, a experiência evidenciou o fortalecimento de práticas colaborativas mediadas por *feedbacks* dialógicos, nos quais o erro foi ressignificado como oportunidade formativa. Por fim, tornou-se evidente uma aproximação concreta entre teoria e prática, uma vez que as estudantes traduziram conceitos psicológicos em propostas didáticas e ampliaram a confiança para planejar intervenções pedagógicas.

Esses resultados precisam ser compreendidos à luz de algumas considerações. A experiência concentrou-se em um único componente curricular, com tempo reduzido para a elaboração das PKs e para o acompanhamento sistemático do processo de autoria, o que limita generalizações mais amplas.

A partir das evidências produzidas, delineia-se uma agenda relevante de pesquisas. Permanecem em aberto questões como: em que medida a combinação entre leitura dialógica e gêneros multissemióticos impacta a compreensão leitora de estudantes ingressantes? Como essa integração influencia engajamento, permanência e autorregulação ao longo do curso? Estudos com abordagens comparativas, acompanhamentos longitudinais e métodos mistos podem aprofundar essas respostas.

Do ponto de vista da política e da gestão da formação docente, os resultados sugerem caminhos concretos. Torna-se pertinente incluir, nos currículos de licenciatura, espaços estruturados para leitura dialógica, com tempos institucionais destinados ao diálogo; reconhecer gêneros multissemióticos como práticas de letramento e não apenas como recursos tecnológicos; investir em programas de formação continuada que apoiem professores na mediação de processos dialógicos; e assegurar condições institucionais — tempo, acompanhamento pedagógico e espaços colaborativos — para que experiências semelhantes não se restrinjam a iniciativas isoladas.

A experiência analisada evidencia que articular leitura dialógica e PK favorece a autoria, amplia a responsividade e aproxima teoria e prática na formação inicial. Não se trata apenas de diversificar metodologias, mas de reconfigurar modos de aprender e ensinar, abrindo possibilidades para uma docência crítica, ética e socialmente situada. Replicada com os devidos ajustes, essa arquitetura formativa pode contribuir para consolidar programas de formação que valorizem cooperação, criação e compromisso pedagógico com a transformação das práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ARAGONÉS-JERICÓ, C.; CANALES-RONDA, P. “Integración de las presentaciones Pecha Kucha en las metodologías ágiles”. **Journal of Management and Business Education**, vol. 6, n. 3, 2023.

ARAÚJO, D.; CUNHA, E. B.; RODRIGUES, J. N. “Uma leitura das recentes pesquisas sobre os letramentos acadêmicos de professores e professoras”. **Revista Temas em Educação**, vol. 31, n. 1, 2022.

AYDAROVA, E.; RIGNEY, J.; DANA, N. F. “Claiming and reclaiming the voice of the profession: Teacher educator policy advocacy through the lens of Bakhtin's theory of dialogism”. **Teaching and Teacher Education**, vol. 140, 2024.

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec. 1992.

BARAK, M.; LEFSTEIN, A. “Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances”. **Reading Research Quarterly**, vol. 57, n. 2, 2022.

BARBOSA, J. L. N.; PEREIRA, S. V. M. “Diálogos transdisciplinares: contribuições da teoria dialógica da linguagem para a análise de discursos digitais”. **Linha D’Água**, vol. 38, n. 1, 2025.

BATISTETI, E. M.; LEMOS, F. R. M.; MELLO, R. R. “Contribuições da leitura dialógica para a formação do leitor”. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, vol. 6, n. 3, 2022.

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BELTRÁN-PALANQUES, V.; QUEROL-JULIÁN, M. "The genre of PechaKucha presentations: Analysis and implications for enhancing multimodal literacy at university". **English for Specific Purposes**, vol. 75, 2024.

BONDÍA, J. L. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

ÇETIN, Y. "Creative Use of Pecha Kucha Presentation Technique in Providing Crisis Management Skills to Nurse Managers". **Disaster Medicine and Public Health Preparedness**, vol. 19, 2025.

CHENG, X. *et al*. "Chatbot dialogic reading boosts comprehension for Chinese kindergarteners with higher language skills". **Journal of Experimental Child Psychology**, vol. 240, 2024.

DAROLT, V.; CAMPBELL, C. S. G. "A Pesquisa Formação Colaborativa e Reflexiva na Perspectiva da Gamificação". **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, vol. 26, n. 1, 2025.

DE-LA-PEÑA, C.; LUQUE-ROJAS, M. J. "Fomentando comprensión lectora y aprendizaje activo: lectura dialógica digital con IA en Educación Superior". *In*: SATORRE CUERDA, R. (ed.). **La docencia universitaria en tiempos de IA**. Barcelona: Octaedro, 2024.

DÍAZ, N. L. M. "Educomunicador como aproximación a la imagen y discursos convergentes para la mediación de la literatura multimodal en contextos de educación". **Revista Vinculando**, vol. 32, 2023.

FLORES, L.; HAQUIN, D. M. "El enfoque multimodal para potenciar las oportunidades de aprendizaje y el trabajo semiótico en Educación Superior". **Cuadernos del Sur Letras**, n. 54, 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez,1989.

GUIMARÃES, C. F. **Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária** (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUCSP, 2023.

GUZMÁN, V.; LARRAIN, A. "The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: towards a dialogic notion of teacher learning". **Professional Development in Education**, vol. 50, n. 4, 2024.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing multimodality**. London: Routledge, 2025.

KHONG, T. D. H. *et al*. "Teacher learning through dialogue with colleagues, self and students". **Educational Research**, vol. 65, n. 2, 2023.

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

LI, C. S. *et al*. "Critical reading in higher education: A systematic review". **Thinking Skills and Creativity**, vol. 44, 2022.

LIMA, S. A.; SOUSA FILHO, S. M. "Fundamentos da análise linguística enunciativa: Humboldt, Bakhtin, Franchi e aquestão do estritamente linguístico". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 44, 2023.

MEDEIROS, P. K. S. **Pechakucha**: gênero discursivo multissemiótico (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem). Natal: UFRN, 2021.

MONTES, D. A.; VALDIVIA, E. M.; PALOMINO, M. C. P. "Aprendizaje dialógico como actuación educativa de éxito para el desarrollo sostenible en Educación Superior". **REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research**, vol. 14, n. 2, 2024.

MYERS, T.; BUCHANAN, J. "Dialogism in feedback literacies: a critical review". **Assessment and Evaluation in Higher Education**, vol. 50, 2025.

NETHERCOT, D.; ABRAHIM, H. L.; RESSEGUIE, C. "Enhancing Efficiency and Engagement at Conferences: Implementing the PechaKucha Format". **The Journal of Continuing Education in Nursing**, vol. 56, n. 9, 2025.

OLUIC, S. *et al*. "Pecha Kucha in medical education: a narrative literature review". **Korean Journal of Medical Education**, vol. 37, n. 4, 2025.

PILLINGER, C.; VARDY, E. J. "The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature". **Journal of Research in Reading**, vol. 45, n. 4, 2022.

RÉDEI, A. C. "Dialogue and Heroes: Bakhtin and existential perspectives on supervision". **Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis**, vol. 36, n. 1, 2025.

RUKHSAR, W. "Dialogism and Heteroglossia: A Bakhtinian Reading of The Hungry Stones". **Journal of Language, Literature and Social Affairs**, vol. 1, n. 1, 2025.

RULE, P. "Dialogue, horizon and chronotope: Using Bakhtin's and Gadamer's ideas to frame online teaching and learning". **Studies in Philosophy and Education**, vol. 43, n. 3, 2024.

SANTANA, E. J. *et al*. A importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem. **Revista Tópicos**, vol. 3, n. 24, 2025.

SANTOS, J. A. "Formação de professores: breve relação do conceito de diálogo de Paulo Freire com o dialogismo bakhtiniano". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, n. 28, 2022.

SANTOS, M. C. G.; SOUSA FILHO, S. M. "A produção e a leitura do gênero discursivo "memória de aula" como processos dialógicos". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 46, 2023.

SANTOS, R. M. B.; VASCONCELOS, T. C. "Artefatos digitais acessíveis na formação inicial do professor de Matemática: contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem". **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2025.

SANTOS, R. M.; VASCONCELOS, T. C. "Episódios formativos em educação matemática inclusiva na abordagem do desenho universal para aprendizagem". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 45, 2023.

SARI UĞURLU, B. "A Scoping Review of Research Aiming to Enhance the Early Literacy Skills of Young Turkish Children Through Dialogic Reading". **Reading Psychology**, vol. 46, n. 4, 2025.

TUYCHIBAYEVA, M. "Unlocking academic success: the critical role of reading skills in higher education". **Академические Исследования В Современной Науке**, vol. 4, n. 21, 2025.

UŞTUK, O.; YAZAN, B. “Tensions in an identity-oriented language teaching practicum: A dialogic approach.” **Tesol Quarterly**, vol. 58, n. 1, 2024.

VALLE, P. P. D.; FERREIRA, J. L. “Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação”. **Educação em Revista**, vol. 41, 2025.

VASCONCELOS, T. C. “Estratégias dialógicas na formação de pedagogas para a educação especial na perspectiva inclusiva: um inédito viável”. **Revista Teias**, vol. 26, n. 82, 2025a.

VASCONCELOS, T. C. “Formar (se) professora (s) mediada (s) por tecnologias digitais: um ato dialógico e responsivo”. **Horizontes**, vol. 43, n. 1, 2025b.

WARNBY, M. “Exploring student agency in narratives of english literacy events across school subjects”. **Education Sciences**, vol. 14, n. 5, 2024.

WESTBROOK, F. “Opening up and closing down teachers’ political dialogues: Dialectic and dialogic strategic orientations”. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 56, n. 11, 2024.

XIAO, F. *et al*. “Parent-led vs. AI-guided dialogic reading: Evidence from a randomized controlled trial in children's e-book context”. **British Journal of Educational Technology**, vol. 56, n. 5, 2025.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 24 | Nº 72 | Boa Vista|2025

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Tiou Kimar Clarke, University of Technology, Jamaica