

UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DOS DISCURSOS REFLEXIVOS DE ALUNOS/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID¹

José Rai Belo da Silva (UFAL)²
Daniel Felipe Mendonça de Assis (UFAL)³
Lúcia de Fátima Santos (UFAL)⁴

RESUMO

O presente trabalho é motivado por inquietações observadas no contexto do PIBID Letras - Português da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões, e resulta de uma pesquisa em fase introdutória que visa investigar as interações discursivas estabelecidas entre professores/as em formação inicial e alunos/as da educação básica de uma escola parceira do PIBID. Nesta comunicação, temos como objetivo analisar como as relações intersubjetivas e dialógicas entre professores/es e alunos/as são mencionadas em eventos escolares, com base na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2011, Volóchinov, 2018) e nos estudos sobre letramentos (Street, 2014; Kleiman, 2007). Os dados analisados foram produzidos através do gênero diário reflexivo, no qual os/as alunos/as registraram relatos, avaliações e comentários sobre as experiências realizadas em atividades desenvolvidas em um projeto didático. Por meio dos registros apresentados, foi possível perceber interações que revelam um trabalho cooperativo entre os/as alunos e os professores, que se distancia da representação autoritária de professores na concepção tradicional de ensino. Os diários consistem em manifestações materiais diretas das vivências dos alunos e do seu discurso interior, promovendo posições críticas, mediante os diálogos que estabelecem consigo mesmos e com o outro enquanto reflete sobre cada experiência vivenciada. Entendemos que tais diálogos integram um contexto de letramento promissor por possibilitar a integração dos/as alunos/as e professores/as em práticas situadas de escrita sobre temas de modo contextualizado. Assim, os resultados preliminares indicam contribuições efetivas para uma concepção interacionista de ensino e aprendizagem que desencadeiam melhorias tanto na formação dos professores quanto no desenvolvimento dos/as alunos/as.

Palavras-chave: Discurso reflexivos, Interação, Professores/as, Alunos/as.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do PIBID-MEC-CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Graduando do 5º período em Letras – Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação (PIBID), jose.belo@fale.ufal.br;

³ Graduando do 4º período em Letras – Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação (PIBID), daniel.assis@fale.ufal.br;

⁴ Professora do Curso de Letras-Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) e Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação (PIBID), luciadefatima.letras@gmail.com;

A formação inicial de professores/as é fortalecida em espaços de articulação entre escola e universidade, especialmente quando se correlacionam teoria e prática por meio de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem contribuído de modo amplo para a melhoria e valorização da formação docente, como também promovido significativas interações entre professores/as (seja em formação inicial ou continuada) e alunos/as no contexto das escolas que estabelecem parceria com a universidade. Nessa perspectiva, as discussões apresentadas neste artigo resultam dessa colaboração, tendo como objetivo analisar como as relações intersubjetivas e dialógicas entre professores/as em formação inicial (bolsistas de iniciação à docência - BIDs) e alunos/as são concebidas em eventos escolares, realizados com base na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018) e nos estudos sobre letramentos (Street, 2014; Kleiman, 2007).

A análise proposta resulta de uma pesquisa desenvolvida nas experiências do PIBID/UFAL, subprojeto Letras – Português, Campus A. C. Simões, num trabalho de colaboração com uma escola da rede estadual do município de Maceió-AL. O subprojeto parte da premissa de fortalecer a formação docente por meio da prática da reflexão conjunta, voltada para a resolução de problemas educacionais concretos, por meio da elaboração coletiva de sequências de ações e da atuação dos/as licenciandos/as no cotidiano das escolas parceiras. Além disso, orienta-se por uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa pautada em pesquisas sobre práticas de linguagem e em referenciais legais, conceituais e metodológicos que compreendem a língua(gem) sob a ótica enunciativo-discursiva, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Nesse cenário, ao longo das observações e das atividades desenvolvidas com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, como também através das reflexões registradas nas anotações de campo e em diários reflexivos sobre a atuação docente, emergiu a percepção de que as interações entre BIDs e os/as alunos/as visavam se distanciar do modelo tradicional e autoritário de ensino, centrado na figura do/a professor/a como único detentor do saber. Porém, caracterizavam-se como relações dialógicas e intersubjetivas. Essa observação inicial levou à formulação da seguinte questão de pesquisa: Como as relações intersubjetivas e dialógicas entre professores/as em formação inicial e alunos/as da educação básica se manifestam e são construídas nos discursos reflexivos produzidos no âmbito das experiências do PIBID?



Para respondermos a essa questão, desenvolvemos uma análise de dados ancorada em um arcabouço teórico-metodológico que articula a abordagem de Bakhtin e seu Círculo com os estudos sobre letramento. A partir da perspectiva bakhtiniana, utilizamos conceitos-chave para a análise, como o dialogismo, que postula que todo enunciado é uma resposta a outros enunciados, incorporando uma multiplicidade de vozes. No caso em foco, consideramos enunciados produzidos pelos/as alunos/as e pelos/as BIDs, considerando um corpus com registros escritos. Na perspectiva dos estudos sobre letramento, adotamos o conceito de letramento, proposto por Kleiman (2007), para compreender o gênero diário reflexivo como uma prática de letramento que pode contribuir para transformar a relação entre docente e discente por promover reflexões acerca das interações entre os sujeitos.

METODOLOGIA

A análise que propomos é constituída com enunciados que compõem um amplo banco de dados do subprojeto Letras-Português do PIBID-UFAL-Campus A.C. Simões com textos de diferentes gêneros discursivos produzidos pelos/as alunos/as no cotidiano das aulas (sejam escritos ou multimodais), registros em diários reflexivos e anotações do campo elaborados pelos/as BIDs sobre as ações desenvolvidas no subprojeto, planejamentos, entre outros gêneros. Também constituem o arquivo do subprojeto todos os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o trabalho desenvolvido na formação do grupo, sob a orientação da coordenadora de área.

Entre as premissas norteadoras do subprojeto, concebemos que a formação docente precisa ser vinculada a práticas de pesquisa, por isso as atividades e ações realizadas por todos os/as participantes do grupo são registradas e constituem potencialmente dados de pesquisa, a ser analisados pelos/as integrantes, que se caracterizam como professores/as-pesquisadores/as.

Os diários reflexivos produzidos pelos/as alunos foram produzidos por uma turma do Ensino Médio e visavam avaliar as atividades desenvolvidas num projeto didático. Os BIDs, numa atuação conjunta com a supervisora, discutiram com a turma orientações para a realização da atividade. Nos textos produzidos, os/as alunos/as registraram descrições, avaliações e comentários sobre as experiências realizadas no projeto didático. A escolha desse gênero justifica-se porque compreendemos que os diários consistem em manifestações materiais diretas das vivências dos/as alunos/as, apresentam posições críticas, mediante os diálogos que estabelecem consigo mesmos/as e com o outro enquanto refletem sobre as atividades desenvolvidas. Entendemos que tais diálogos integram um contexto de letramento



promissor por possibilita a integração dos/as alunos/as e professores/as em práticas situadas de escrita sobre temas de modo contextualizado.

Selecionamos para análise enunciados em que os/as alunos/as expressam a relação intersubjetiva estabelecida com os BIDs no decorrer da realização das atividades propostas no projeto didático, focalizando momentos em que expressam compreensões ativas nos espaços dialógicos constituídos. Essa seleção dos dados foi escolhida num conjunto de quinze (15) diários.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas últimas décadas, a interação verbal entre professor/a e aluno/a tem passado por transformações significativas nos modelos de educação no Brasil. A concepção de conhecimento centrada exclusivamente no/a professor/a, herança dos modelos tradicionais século 70 mostrou-se, ao longo do tempo, insuficiente. Estudos indicam que alunos/as submetidos a metodologias exclusivamente tradicionais apresentam menor rendimento, enquanto alcançam melhores resultados quando as práticas pedagógicas são orientadas para o protagonismo do estudante (Boscov, 2020).

A participação ativa do aluno, sujeito que, no momento da interação, não apenas constrói o conhecimento, mas também o ressignifica, passou a evidenciar um viés anteriormente negligenciado. Esse processo ocorreu de forma gradual, envolvendo pesquisadores/as que contribuíram para alterações nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, como Geraldi (2011), ao valorizar a produção de textos como eixo norteador do processo de aprendizagem da língua nas práticas de sala de aula; Kleiman (2005), ao enfatizar a necessidade de implementação de abordagens de letramento nas práticas de ensino, entre outros. São perspectivas que perpassam documentos normativos recentes, como a BNCC, instituída a partir das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que orienta as práticas educativas a partir de uma perspectiva centrada no estudante, reconhecendo-o como um dos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

As novas práticas discursivas que se instauram no contexto escolar não se confundem com o discurso letrado, tradicionalmente tomado como modelo de linguagem da instituição escolar. Ao mesmo tempo, o cenário que emerge nesse espaço também se distancia das formas de linguagem próprias de crianças e adolescentes, como observa Kleiman:

Aponta-se uma outra diferença entre a linguagem da escola e a linguagem da criança quando consideramos a linguagem não como sistema formal, objeto de estudo, mas





como sistema que reflete a nossa relação com o mundo dos objetos, a nossa cultura, e que está intrinsecamente relacionada com as formas discursivas que usamos para expressão de nossos pensamentos. (1993, p. 60)

IX Seminário Nacional do PIBID

Nesse cenário de práticas linguísticas plurais, em que a escola e o/a professor/a definem as tarefas e os modos de agir dos/as alunos/as, acabam por não lhes constituírem plenamente como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, podem emergir diálogos incompreensíveis (Kleiman, 2005), isto é, interações em que a comunicação não se efetiva de maneira plena, gerando interrupções de sentido, mal-entendidos e conflitos.

Esses impasses se manifestam na sala de aula em razão do descompasso entre a linguagem escolar e a linguagem do aluno. Tal situação se evidencia quando a escola rompe com os padrões de linguagem familiares da criança, mas não a introduz de maneira adequada na cultura letrada. Para o/a aluno/a, é fundamental que as atividades de aprendizagem estejam contextualizadas em sua realidade. Nesse sentido, é imprescindível conceber a linguagem como interação, como uma prática social concreta, tal como institui a perspectiva bakhtiniana. Assim, de acordo com Bakhtin; Volóchinov (2018), construímos e desenvolvemos nossas capacidades linguísticas de fala e de raciocínio por meio da interação, entendida como uma atividade, e toda atividade, por sua vez, realiza-se em uma ação concreta de linguagem, que é sempre singular.

Entretanto, mesmo sendo singular, essa ação linguística não é exclusiva do indivíduo, ou seja, construída do zero. Para os autores, os enunciados estão carregados de expressões, sendo essas expressões tudo aquilo que se formou e se definiu, de algum modo, no interior do psíquico do indivíduo, e que se torna objetivada (transformada) exteriorizada para o outro por meio dos signos. Essas expressões têm dois aspectos: um interno, o conteúdo, e outro externo, que é a objetificação para o outro. Por isso, toda ação é dialógica, pois se constitui numa relação, tornando impossível a exclusão de qualquer um dos lados. Dessa maneira, esses autores consolidam a ideia:

Portanto, desde o início, não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior. Mais do que isso, o centro organizador e formador não se encontram dentro (isto é, no material dos signos), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção (Bakhtin, Volóchinov, 2018, p. 204).

Ao produzir enunciados, o sujeito mobiliza conhecimentos enciclopédicos de suas vivências, uma vez que “em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 222). Essa enunciação, entretanto, sofre

alterações quando confrontada com um modelo de gênero desconhecido em suas práticas. Nesse processo de adaptação realizada pelos sujeitos sobre o novo gênero, evidencia-se a intersubjetividade, que se manifesta na relação fundamental entre o “eu” e o “outro”. O sujeito se constitui na interação viva, social e histórica com outros sujeitos. A linguagem e o pensamento estão sempre atravessados por essa alteridade: o indivíduo nunca é o criador absoluto do que diz, pois, sua fala carrega ecos, respostas e posicionamentos de outros discursos presentes em uma cultura e sociedade específicas. Mesmo em seu nível singular, essas alteridades influenciam diretamente as relações discursivas e as escolhas linguísticas, tornando os enunciados sempre carregados de expressividades, positivas ou negativas, e jamais neutros. Sob essa perspectiva, compreendemos os enunciados produzidos pelos/as alunos/as em suas expressividades nos diários reflexivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A linguagem utilizada em sala de aula não corresponde, em vários aspectos, aos usos reais que se estabelecem em outros lócus da sociedade, como por exemplo, na esfera familiar. No contexto escolar, o/a aluno/a é influenciado e posicionado socialmente em uma estrutura marcada por concepções hierárquicas tradicionais, representadas pelo corpo administrativo da escola, pelos/as professores/as e por demais profissionais que atuam na escola com os/as quais o/a aluno/a estabelece interações, fundamentadas nas concepções que guiam o andamento do trabalho escolar.

De acordo com Geraldi (1997, p. 27), o propósito das ações que fazemos com a linguagem é como um jogo, “pode haver ingenuidade mas não há espaço para inocência”, pois os discursos aproximam os sujeitos por meio do significado que remete a um sistema de referência. Somos motivados a interpretar e, nesse processo, ativar associações com os recursos linguísticos que possuímos. Nesse processo, segundo esse autor:

[...] as ações, praticadas com a linguagem são, a cada passo, “ditadas’ pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige (GERALDI, 1997, p. 27).

A prática docente reflexiva ocupa um papel central tanto na formação inicial quanto no exercício contínuo da profissão (Kleiman, 2005). Partindo dessa compreensão, observamos a relação intersubjetiva que o/a aluno/a apresenta com o BID, considerando o olhar sobre a



percepção do outro que é afetado nessa interação, destacando a importância da reflexão crítica para a indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse cenário, Maria afirma:

DIÁRIO 1 – Maria⁵

*Interagir com o docente pra mim
é a mesma coisa que interagir com
os colegas.*

Fonte: Autoral (2025).

Partindo da frase registrada no Diário 1, em que a Maria aponta: “Interagir com o docente pra mim é a mesma coisa que interagir como os colegas”, evidencia uma aproximação com o gênero diário, visto que apresenta marcas intersubjetivas de relato pessoal, ao narrar uma experiência vivida em linguagem informal e com foco na própria vivência da aluna, o que reforça o caráter reflexivo do gênero. Dessa forma, revela uma posição em que a aluna situa o sujeito nas relações de prática em sala de aula. Ao equiparar a interação com o professor à interação com os colegas, a aluna indica que, para ela, a hierarquia tradicional entre docente e estudante não se manifesta de forma rígida, sugerindo que a comunicação é percebida de maneira mais horizontal e acessível. Ao expressar que interage com o docente do mesmo modo estabelece a interação com os/as colegas, Maria afirma que a relação se caracteriza de modo dialógico, porém isso não significa que ela não compreenda que se trata de uma relação em que ambos (aluno/a e docente) assumem posições e papéis diferentes no contexto da escola.

Sob a perspectiva da teoria do enunciado (Bakhtin/Volóchinov, 2018) essa expressão articula a experiência subjetiva da aluna com o plano da linguagem, tornando-se um enunciado que carrega tanto seu conteúdo pessoal quanto sua objetificação para o outro. Além disso, o enunciado evidencia a dimensão social e ideológica da linguagem: mesmo em um contexto hierárquico, a aluna internaliza e reage de modo que sua experiência pessoal de

⁵ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, todos os nomes apresentados nos dados são fictícios.



interação se aproxima da de seus colegas, indicando que a autoridade docente não é percebida como uma barreira absoluta.

A escolha linguística “colegas” demonstra o empenho da aluna em mobilizar seu repertório e expressa a proximidade que ela deseja ou consegue estabelecer com o interlocutor. Essa percepção também apresenta implicações para o processo de ensino-aprendizagem, sugerindo que a aluna se sente à vontade para participar, questionar e expressar suas ideias, evidenciando que relações comunicativas mais horizontais podem favorecer um ambiente de aprendizagem colaborativo e dialógico.

DIÁRIO 2 - Guilherme

A única coisa que eu considerei boa foi quando cada grupo se juntava para falar sobre os personagens e como uma simples aula sobre teatro se tornava divertida e engraçada, a parte ruim é que algumas pessoas não ajudava o grupo em questão de criar a

Fonte: Autoral (2025)

Transcrição:

“A única coisa que eu considerei boa foi quando cada grupo se juntava para falar sobre os personagens e como uma simples aula sobre teatro se tornava divertida e engraçada, a parte ruim é que algumas pessoas não ajudava o grupo em questão a história”

DIÁRIO 3 – Júlia

Na última aula achei interessante como a sala se juntou e trabalhou todo mundo junto para finalizar o texto (o encerramento da história),

Fonte: Autoral (2025)

Transcrição:

“Na última aula achei interessante como a sala se juntou e trabalhou todo mundo junto para finalizar o texto (o encerramento da história)”

Nos enunciados 2 e 3, é possível analisar a perspectiva de um aluno e de uma aluna da turma sobre uma atividade de escrita, na qual todos tiveram de produzir histórias em dois grupos, que depois se reuniram para apresentar os resultados. Nessa atividade, os BIDs estão inseridos nas narrativas dos/as alunos/as, pois faziam parte de cada grupo, sem se destacar como sujeitos distintos, diferentemente da supervisora, que é mencionada sempre que aparece nos diálogos com os/as estudantes. Durante a escrita, os/as alunos não realizaram essa distinção, expressando também a compreensão semelhante à de Maria sobre a relação dialógica estabelecida com os BIDs.

Essa interação possibilitou Guilherme sentir-se à vontade para registrar a indignação pelo fato de uma parte do grupo não se envolver na conclusão do texto que estava sendo formulado coletivamente. Ele também evidencia sua avaliação sobre a aula (“uma simples aula sobre teatro se tornava divertida e engraçada”) e, consequentemente, expressa sua apreciação de contentamento com a atuação do professor.

Assim como Guilherme, Júlia compartilha da satisfação com a condução da atividade, destacando que atividades em grupo são interessantes, sugerindo implicitamente o desejo de que experiências coletivas como essa possam ser repetidas em novas situações. Essas posições expressas pelos/as alunos/as sobre uma relação intersubjetiva e dialógica na qual alunos/as e docentes se constituem harmonicamente, também se confirma nos registros dos diários reflexivos produzidos pelos/as BIDs.

A prática dos Diários Reflexivos constitui uma atividade compartilhada, na qual os BIDs produzem seus respectivos diários destinados à coordenadora de área. Esses diários oferecem um espaço para reflexão e análise crítica sobre as práticas realizadas no cotidiano escolar, inclusive as regências que efetivam sob o acompanhamento da professora-supervisora. Num dos diários, Ícaro escreveu o seguinte comentário em relação a uma das aulas:

A aula foi na biblioteca, então foi mais confortável, tanto para eles quanto para nós. Apesar de ser uma turma pequena [...], eu achei que isso foi um ponto forte para eles, pois a pouca quantidade de pessoas, ao meu ver, **permitiu diálogos mais compreensíveis e fluidos tanto entre eles e a professora quanto entre eles uns com os outros, e até entre eles e nós, bolsistas, na verdade**. A discussão de O Auto da Comadecida na divisão de grupos foi tão envolvente que eu até esqueci que precisava tirar fotos [...]” (Ícaro, 2025 [grifo nosso]).

No relato do Ícaro, ele não apenas descreve a experiência, mas também avalia o impacto das interações. A relação dialógica entre os/as alunos/as é destacada por ele levando em conta todos participantes da sala, a supervisora, alunos/as e os bolsistas (BIDs), se configurando-se como uma compreensão de integração entre todos/as na prática de letramento

realizada, inclusive explicita um contexto envolvente (“A discussão de *O Auto da Compadecida* na divisão de grupos foi tão envolvente que eu até esqueci que precisava tirar fotos”),, demonstrando o engajamento afetivo e cognitivo do docente com a atividade. Isso evidencia que a aprendizagem ocorre não apenas pela transmissão de conteúdo, mas também pela participação ativa e pelo envolvimento emocional.

Ao registrar essas experiências, vale salientarmos aspectos do processo de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, passam despercebidos no cotidiano da sala de aula, como pequenas interações, nuances de participação e reações inesperadas dos/as alunos/as. Essa prática de escrita em diários não apenas contribui para a reflexão crítica sobre a atuação dos/as docentes, como também para a compreensão de como constroem significado a partir das experiências vividas em sala de aula, como expressa Ícaro neste diário:

Outra coisa que me chamou atenção é que **eu recebi muitas dúvidas, ainda que eu não fosse o regente do dia**. Carlos veio constantemente conversar comigo sobre o roteiro, sendo que ele levantava, pois estava longe, e estava ao lado da supervisora. **Não sei dizer porque ele me escolheu para pedir essas ajudas, mas eu gostei**. O Miguel também me chamou bastante, mas eu acho que foi porque eu estava sentado ao seu lado e estava mais próximo como momentos seguintes a interação com eles mais prolongada. (Ícaro, 2025 [grifo nosso]).

Analizar as relações intersubjetivas com os/as alunos/as impacta não apenas na elaboração das próximas atividades, mas também na confiança e segurança do BID em se integrar como parte importante desse processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para sua formação como docente, conforme registra Harry em um diário:

Voltando à sala de aula, **foi um momento gratificante**. Pudemos ajudá-los e contribuir com novos elementos para o vocabulário deles. Um termo que imaginei que geraria dúvidas, “assiduidade”, não chamou tanta atenção quanto imaginei. A maior dificuldade, na verdade, foi com a palavra “docente”. **Isso mostra como a sala de aula é dinâmica e, muitas vezes, nos surpreende**. (Harry, 2025 [grifo nosso]).

Compreender o cenário das vivências e despertar a curiosidade dos/as alunos/as para novas práticas é bastante relevante. Conforme destaca Rojo (2012), as múltiplas práticas de letramento não se restringem ao interior da escola, mas também se manifestam nos contextos externos vivenciados pelos/as alunos/as e nas ações que realizam fora dela. Integrar esses espaços é significativo, pois possibilita a aproximação entre as práticas de letramento escolares e extraclasse, facilitando o diálogo e a articulação entre elas. Em sequência, Harry ressalta como essas vivências contribuem para a formação do/a professor/a, influenciando sua assiduidade e engajamento na prática pedagógica:



Percebo que tanto os alunos quanto nós, bolsistas e professores, estamos ainda em processo de aprendizagem. Criar uma peça não é uma tarefa simples, especialmente ao lidar com aspectos como geração de humor, tempo narrativo e coerência entre os núcleos criados. São elementos desafiadores, que exigem paciência e muito diálogo. (Harry, 2025 [grifo nosso]).

Y Encontro Nacional das Discutinhas
IX Seminário Nacional do PIBID

Ao tornarmos explícitas nossas compreensões nos diários, ampliamos o entendimento sobre os impactos das ações que realizamos e produzimos ajustes contínuos na prática pedagógica. Ademais, essa metodologia evidencia a natureza dialógica e relacional da aprendizagem, ressaltando que tanto os/as alunos quanto os BIDs contribuem para a construção compartilhada do conhecimento e para a dinâmica da sala de aula, efetivamente relações intersubjetivas nas quais ambos se constituem como sujeitos responsivos-ativos. (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos diários reflexivos e das observações em sala de aula, concluímos que as interações com os/as alunos/as foram significativas. Os registros dos alunos/as e BIDs explicitam que a sala de aula é um espaço dinâmico e dialógico, no qual o processo de ensino-aprendizagem se constrói a partir das interações e da participação ativa de todos os sujeitos. Observamos que, mesmo em formação, os BIDs desempenham um papel relevante na mediação das práticas pedagógicas, contribuindo para novas interações dialógicas no espaço escolar.

Além disso, a escrita dos diários reflexivos, mesmo sendo um espaço individual de registro, permitiu articular o olhar dos BIDs e dos/as alunos/as, revelando convergências e diferenças nas percepções sobre a experiência educativa. Essa prática de letramento reforça a importância de observar, refletir e adaptar continuamente as práticas pedagógicas, mostrando que a construção do conhecimento é um processo compartilhado, permeado por interações, significados e relações sociais.

Os relatos analisados indicam que as interações foram produzidas de maneira a fortalecer a aprendizagem, a reflexão crítica e a compreensão das relações sociais, linguísticas e pedagógicas no cotidiano escolar. Esses achados se alinham à perspectivas bakhtiniana sobre a natureza dialógica e social da linguagem e da aprendizagem, sob o viés de uma educação mais responsável, valorizando a formação social no contexto brasileiro e, particularmente, no PIBID.





REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARRIOS, Suzana; PAZ, Sandra; SANTOS, Lúcia de Fátima.
- BOSCOV, Camila. **O impacto do ensino centrado no aluno no processo de aprendizado.** RAGC, v. 8, n. 36, p. 79-93, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011. (Coleção Na Sala de Aula).
- GERALDI, João Wanderley. **A produção dos diferentes letramentos / Production of Different Literacies.** Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, Ago./Dez. 2014.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Ângela B. & Marilda C. Cavalcanti (orgs.). 2007. **Lingüística Aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras. 360 p.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: CEFIEL/IEL/Unicamp; Ministério da Educação, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. **Diálogos truncados e papéis trocados:** o estudo da interação no ensino de língua materna. Alfa, São Paulo, v. 37, p. 59-74, 1993.
- ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- SANTOS, Lúcia de Fátima. **Práticas de leitura no PIBID:** construindo espaços de singularidade, responsabilidade e tática. In QUARESMA, Francisco; SIMÕES, Darcília. **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas.** Campinas, Pontes Ed., 2015, p. 75-90.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 201-226.

