

BAKHTIN E EDUCAÇÃO: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

Fabiana Giovani¹
Claudia Raimundo Reyes²

RESUMO: A proposta desse texto é apresentar um panorama de como tem se desenvolvido a produção de conhecimento do grupo Linguagem, formação e aprendizagem, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir dos estudos no interior da filosofia da linguagem do teórico russo Mikhail Bakhtin e seu círculo de estudos.

Palavras-chave: Mikhail Bakhtin, Linguagem, Educação, Dialogismo.

BAKHTIN AND EDUCATION: BETWEEN THEORIES AND PRACTICES

ABSTRACT: The purpose of this text is to present an overview of how the production of knowledge of the Language, training and learning group, linked to the PPGE, of the Federal University of São Carlos, has been developed from the studies within the language philosophy of the Russian theorist Mikhail Bakhtin and his circle of studies.

Keywords: Mikhail Bakhtin, Language, Education, Dialogism.

1. Mikhail Bakhtin: o filósofo da linguagem na educação

Mikhail Bakhtin (1895-1975), pensador russo, é reconhecido mundialmente como um filósofo da linguagem e passa a ocupar, no Brasil, desde meados do século XX, um protagonismo nos estudos em ciências humanas, especialmente no campo da linguagem. Juntamente a um grupo de estudos – denominado Círculo –, produziu obras tramitando em eixos bem distintos, sendo hoje de fundamental importância em disciplinas como, por exemplo, filosofia, linguística, crítica literária, sociologia, antropologia, artes e educação, sendo esta última foco de nosso interesse e de atuação.

O pensamento bakhtiniano é responsável por um número amplo de conceitos, interligados e distribuídos pelos cinquenta anos de carreira intelectual do autor que pesquisou sobre a linguagem, relacionando-a com a vida, com a arte e com a cultura.

Ao desembocar as ideias bakhtinianas na escola, é essencial que se mantenham essa relação da linguagem também com a vida, arte e cultura, o que acaba sendo e/ou se transformando em uma tarefa hercúlea. Ainda que a tarefa seja difícil, o grupo de

¹ Professora adjunta no Departamento de Metodologia de Ensino - Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC.

² Professora Titular no Departamento de teorias e práticas pedagógicas - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

pesquisa Linguagem, formação e aprendizagem, ligado ao PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação)³, à linha Educação escolar: teorias e práticas, tem buscado estabelecer essas relações ao longo desses 23 anos de estudos. Assim, temos por objetivo mostrar um pouco dessa reflexão teórica e prática no sentido de elaborarmos uma mostra do que tem sido feito no interior desse grupo de pesquisa em termos de produção acadêmica.

2. O teórico do signo dialógico e ideológico

Bakhtin e seu Círculo de estudos, contrapondo-se às vertentes estruturalistas, inovam ao ampliar o olhar para/na linguagem com as lentes do dialogismo⁴, concebendo-a como lugar de inter(ação). Nessa perspectiva, a linguagem, muito mais do que olhar para o sistema da língua, no sentido de propiciar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos. Assim, a linguagem torna-se lugar de interação humana em que o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldi, 2002).

Segundo Geraldi (2002), a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, já que é ela que permite aos sujeitos a compreensão do mundo e como estes devem nele agir, sendo esse espaço o da interlocução. A teoria bakhtiniana nos faz compreender, então, que é a linguagem que permeia relações importantes e necessárias, como os encontros, desencontros, confrontos de posições que, ao tornarem-se públicas, evidenciam toda uma carga ideológica. A ideologia é um conceito caro para o autor e seu círculo de estudos.

Partindo de bases marxistas, os estudos bakhtinianos instauram outra compreensão para a questão da ideologia. O grupo de Bakhtin reconhece a contradição existente entre a infra e a superestrutura, considerando que não há uma pré-determinação entre essas instâncias. Contrariamente, há entre elas uma influência mútua constitutiva e em permanente mudança mediada pelo signo. De acordo com Faraco (1998, p. 46), ideologia, nos textos do círculo, é usada em geral para designar o universo dos produtos do “espírito humano”, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual; denominado também, numa

³ Vinculado à Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

⁴ Falaremos mais sobre essa temática adiante.

terminologia materialista, de formas da consciência social. Dessa forma, ideologia, para Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política. Todo produto ideológico parte de uma realidade – natural ou social –, possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo.

O signo diz respeito a tudo que é passível de leitura. Em outras palavras, todo e qualquer objeto material do mundo que recebe uma ou mais funções no conjunto da vida social, advindos de um grupo socialmente organizado, e que passa a significar além de suas próprias particularidades materiais diz respeito ao signo.

É importante considerar que, além de fazer parte de uma dada realidade, o signo reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior, isto é, todo signo comporta uma dupla materialidade, a saber: como corpo o signo é material no sentido físico e como signo é material no sentido que é um produto histórico-social, considerando que esses dois sentidos de materialidade do signo estão dialeticamente unidos.

Podemos dizer que, nos estudos bakhtinianos, atribui-se aos signos⁵ uma função ativa em relação à práxis, ao material sógnico-ideológico e a função constitutiva da consciência dita real e prática. Assim, constata-se que, para o Círculo de Bakhtin, a estrutura e a superestrutura relacionam-se de forma dialética e que os signos são o elemento mediador entre ambas. Essa mediação ocorre via um processo dialógico sobre o qual discorreremos a seguir, já que:

A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Antes de qualquer outra consideração, é importante dizer que o dialogismo, ao qual se refere Bakhtin e seu Círculo, não equivale apenas ao diálogo, no sentido de interação face a face⁶. Esta é uma forma composicional na qual também ocorrem relações dialógicas, assim como ocorrem em todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente da dimensão em que estiverem. Nessa perspectiva, quem diz algo, diz para alguém, presente ou ausente. Além disso, é preciso considerar a resposta como elemento essencial e desencadeador do diálogo, uma vez que o que “eu”

⁵ Para Bakhtin, apenas a palavra dicionarizada torna-se um signo neutro. Não há como desvincular o signo da ideologia.

⁶ Nas palavras de Bakhtin (2004, p. 125), “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”.

que fala vai provocar no “outro” uma resposta e, portanto, ao responder, aumentará o diálogo, que é interminável.

Para o teórico russo, o problema do diálogo começa a chamar cada vez mais a atenção dos linguistas⁷ e, algumas vezes, torna-se mesmo o centro das preocupações dos estudos em linguagem e isso é perfeitamente compreensível, já que, como sabemos, a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. O estudo fecundo do diálogo, segundo o autor, pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo.

Pode-se dizer que Bakhtin se interessa, primeiramente, pelos conflitos no interior de um mesmo sistema e, partindo de que todo signo é ideológico, temos que este é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussuriana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas, ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social⁸. Essas reflexões desembocam na área da educação que, prioritariamente, lida com questões envolvendo linguagem e interfere direta e explicitamente em questões sociais.

A partir do exposto, compreendemos que priorizar o diálogo no sentido bakhtiniano, na educação, é compreender a linguagem como vida, enquanto forma de inter(ação) como já dissemos aqui. É considerar a linguagem como o lugar de constituição do sujeito nas relações sociais. E, por mais desejável e coerente que seja essa visão, infelizmente, o que vem ocorrendo na prática educacional é bem diferente disso. Na maioria das vezes, institui-se uma atividade linguística artificial, à medida que assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Assim, quando o profissional da educação não explora em seu fazer as relações dialógicas, faz com que a relação permaneça no

⁷ Acrescentamos outros profissionais que também lidam com linguagem, como, por exemplo, os profissionais da educação.

⁸ A respeito, ver texto disponível em <https://bakhtinianos.blogspot.com/2014/09/bakhtin-o-homem-e-seu-duplo-introducao.html>

“diálogo” em sua concepção mais restrita: o “eu” é sempre o mesmo e o “tu” é sempre o mesmo. De acordo com Geraldí (2005):

O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola. Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua (GERALDI, 2005, p. 89).

É justamente nesse sentido que os estudos bakhtinianos no interior da linha **Educação Escolar: teorias e práticas** tem se debruçado em pesquisar questões envolvendo a linguagem na vida do sujeito e em meio às relações sociais. Reforçamos em nossas pesquisas que as diferentes vozes sociais formam um coro harmônico, movimentando a engrenagem da infra e superestrutura. Esse tem sido um trabalho de resgate de muitas vozes contidas e não contadas (GERALDI, 2004) que ocupam os bancos escolares das escolas públicas e que parte desse lugar para lhes assegurar o direito à palavra.

3. E esse tal gênero do discurso?

Ainda que a obra de Bakhtin tenha encontrado lugar fértil na área da educação, é a questão dos gêneros do discurso um dos elementos de maior destaque, especialmente após a introdução dessa ideia como objeto de ensino, a partir de documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, as referências ao texto de Bakhtin fazem crer que o pensamento bakhtiniano está na escola e nas salas de aula de língua materna.

Essa entrada não é tão simples quanto parece. Infelizmente, o que ainda se vê por aí é uma compreensão limitada da teoria na qual há uma sequência didática sobre determinado gênero discursivo, desconsiderando suas características temáticas, composicionais e estilísticas e, o que é pior, tirando-o de sua esfera real de comunicação.

Fazer um trabalho a partir dos gêneros discursivos, especialmente os escritos, tem sido foco de atenção das pesquisas do grupo **Linguagem formação e aprendizagem**. A interação verbal é inerente ao ser humano. Não há como pensar em um homem no mundo isolado de textos, uma vez que estes povoam a sua memória – de passado e de futuro. É através dos textos que existe a interação e constituição humana.

Assumir o texto como espaço em que se realizam trocas implica pensar em sujeitos que assumem a sua responsabilidade diante da palavra, levando em conta que seu discurso é sempre original ainda que esquecidas as suas origens. Apoiar-se no texto como ponto de partida e de chegada de todo e qualquer processo de ensino/aprendizagem é contribuir para a difícil tarefa de formar sujeitos de um discurso. Essa postura quebra com o que Lemos (1977) denomina ‘estruturas de preenchimento’, em que como o próprio termo diz, refere-se a produzir textos no interior de formas pré-determinadas e estabelecidas. A perspectiva bakhtiniana incita a recusar-se a receber moldes e reproduzir mecanicamente os modelos valorizados por uma única instituição de poder, no caso, a de prestígio.

Nossas crianças não eram obrigadas a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto não era julgado muito menos avaliado. Servia, evidentemente, para o professor refletir sobre seu trabalho e, a partir daí, criar novas atividades, mas o importante é que o professor não era o principal nem o único leitor dos textos (GIOVANI, 2010, p. 83).

A nossa compreensão dos gêneros de Bakhtin (2003), nos faz crer que o sujeito ao produzir textos, em todas as esferas de atividade humana, e em especial na educação básica – nosso foco de olhar e interesse – não é induzido a devolver o que a escola, muitas vezes na pele do professor, espera. Nossa tentativa é sair da ingenuidade como se o sujeito não circulasse por práticas sociais envolvendo linguagem e, portanto, “texto” antes de sua experiência escolar. Fazendo menção a crítica de Geraldi sobre essa situação:

É uma aposta de que os sujeitos sociais são incapazes de aprender gêneros discursivos pelo convívio com eles ao transitarem pelas diferentes esferas da comunicação social. Já vi livros didáticos que gastam cinco páginas para explicar o gênero “receita” para concluir no final que uma receita sempre está dividida em duas partes: os ingredientes e o modo de fazer! É muito investimento para saber o óbvio. Agora, o uso do formato “receita” para fazer um poema e os sentidos destes cruzamentos não fazem parte das ‘sequências didáticas’ (GERALDI, 2014, p. 04).

O trabalho diferenciado com o texto escrito na escola, ideia advinda da teoria bakhtiniana sobre gêneros do discurso, contribui para a formação de um sujeito com autonomia que, na relação educativa, compartilha com o outro, geralmente o professor uma relação de alteridade.

4. A produção de conhecimento do grupo *Linguagem, formação e aprendizagem a partir das pesquisas bakhtinianas*

Os estudos bakhtinianos tiveram início no PPGE em 1995 e seguem em constante crescimento, hoje, vinculado aos grupos de pesquisa: i) Linguagem, formação e aprendizagem e ii) GEBAP – Grupo de estudos bakhtinianos do pampa. Ambos os grupos constituídos por pesquisadores de diferentes regiões do país, têm se voltado para pesquisas que envolvam a linguagem e educação em nível de graduação e pós-graduação. Todas as pesquisas partem de um ponto comum: olham para a linguagem desde a perspectiva bakhtiniana cujos principais pilares foram expostos nos itens acima.

Há pesquisas que investigam o processo de apropriação da linguagem e diferentes gêneros discursivos. Citamos, como exemplo, poética, cinema, jornal, rádio escolar, transmídia e outros. As temáticas de interesse do grupo circulam em torno de conceitos advindos da teoria bakhtiniana como, por exemplo, gêneros do discurso, signo, dialogismo, ideologia, polifonia, cultura popular e alteridade. O conhecimento produzido tem sido compartilhado em forma de apresentação de trabalhos, capítulos de livros, livros e artigos.

Tanto as pesquisas já finalizadas como as que estão em desenvolvimento, apresentam um impacto não só no interior da linha à qual pertence Educação escolar: teorias e práticas, mas tem trazido contribuições em âmbito maior, na área da educação.

Em nível de mestrado e doutorado, foram desenvolvidos trabalhos de caráter teórico e de caráter prático, que podem ser agrupadas para fins didáticos: i) metapesquisa; ii) educação básica, subdividindo-se em trabalhos no Ensino Fundamental e na EJA; iii) avaliações; e, iv) formação de professores, dos quais falaremos um pouco a seguir, exemplificando com algumas pesquisas.

Com relação ao item i, podemos mencionar: a) o trabalho de metapesquisa, envolvendo a questão da alfabetização e letramento: **Conceito de letramento: desafios e implicações no processo de aprendizado da língua materna, perspectiva bibliográfica** que teve como tema central de estudo o conceito de letramento inserido no processo de alfabetização de crianças em idade escolar. Caracterizou-se como metapesquisa, tendo como objetivo identificar nas teses defendidas entre os anos de 2002 a 2013 e disponibilizadas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, as bases teóricas das concepções de letramento verificando eventuais avanços nas discussões acadêmicas sobre essa temática. As análises foram respaldadas por Bakhtin e autores que tratam de letramentos, dentre eles, Soares, Geraldí, Kleiman,

Tfouni, etc. E b) **A pesquisa sobre a educação de jovens e adultos: um estudo de dissertações e teses brasileiras sobre o processo de aquisição da língua materna (1987-2012)**, que teve por objetivo identificar as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas entre um período de tempo específico que pesquisaram sobre a educação de jovens e adultos. A categorização indicou que o ensino da língua materna foi um dos temas que apresentou maior número de pesquisas.

Quanto ao item ii, fazemos referência aos trabalhos: a) **O processo de apropriação do desenho à escrita**, que teve como foco compreender como ocorre o processo de apropriação da escrita enquanto representação simbólica, em crianças na faixa etária dos 4 aos sete anos de idade. O estudo foi de cunho longitudinal, caracterizando-se por desenvolver análises referentes a um longo período de tempo; b) **O texto na apropriação da escrita**, que teve por objetivo compreender o processo de apropriação do sistema de escrita pelo qual percorreram crianças de uma periferia urbana durante o período de alfabetização. Bakhtin entra como apoio teórico ao olhar para os textos produzidos pelas crianças; c) **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**, que teve por objetivo discutir as relações dialógicas e do eu e do outro nas perspectivas dos autores Bakhtin e Paulo Freire, no sentido de favorecer uma prática da liberdade no âmbito escolar. Realizou-se uma discussão incluindo os conceitos de ética, estética, ideologia, consciência e linguagem; d) **Alfabetização de adultos na perspectiva dos educandos: experiências pessoais e sociais**, que teve por objetivo identificar e analisar quais experiências pessoais e sociais se relacionam com o início da aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva de alfabetizando adultos.

No que tange ao item iii, é importante referenciar as pesquisas: a) Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado, que teve por objetivo recuperar a prática efetiva da autora como coordenadora pedagógica de uma escola pertencente a um sistema de ensino apostilado. Transformar a própria experiência em objeto de estudo colocou duas questões metodológicas enfrentadas no trabalho: a pesquisa ação e a investigação narrativa, já que, no caso, houve a ação realizada e houve a rememoração da ação, sendo que o trabalho fez um cruzamento entre as duas perspectivas; b) A avaliação no processo de aprendizagem da língua materna: uma construção conjunta entre professores e pesquisadores, de instrumentos avaliativos e suas implicações nos saberes docentes que buscou investigar como se configura um conjunto de descritores e critérios que compõem alguns

instrumentos avaliativos construídos coletivamente, para a compreensão do processo de aquisição da língua materna. Para isso optou-se por pressupostos da metodologia colaborativa, cujo intuito foi o de elaborar esses instrumentos avaliativos a partir da **parceria** entre pesquisadores e professores. E, c) Aquisição da Língua Materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem, que teve como objetivo investigar a contribuição do processo de elaboração coletiva de instrumentos de avaliação em Comunidades de Aprendizagem na aprendizagem de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, em relação à aquisição da leitura e da escrita.

Finalmente, quanto ao item iv, podemos exemplificar as pesquisas: a) Professoras alfabetizadoras e língua materna: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los, em que o estudo foi desenvolvido com professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino, em uma cidade do interior de São Paulo, durante o ano letivo de 2003. Teve por objetivo verificar as expectativas dessas professoras com os conteúdos que elas ensinariam aos seus alunos sobre a língua materna, relacionando essas expectativas com o conteúdo que diziam ter ensinado, além de identificar os conteúdos mais trabalhados por elas e a forma de seu desenvolvimento. Esse trabalho investigativo partiu do pressuposto de que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que abrange uma teoria de compreensão e interpretação dos mecanismos usados em sala de aula. E b) Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes, que teve por objetivo verificar que saberes docentes foram adquiridos/mobilizados pelas professoras que participaram do Curso de Extensão Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino fundamental, oferecido no segundo semestre de 2007, a docentes das redes públicas e privadas da cidade de São Carlos/SP.

Não foram citados aqui todos os trabalhos, que somam mais de 25. No entanto, podemos dizer que todos eles se ligam a um todo maior envolvendo a linguagem desde a perspectiva bakhtiniana em uma ponta e a educacional na outra. Nossa projeção é que muitas outras pesquisas sejam desenvolvidas para fazerem eco junto às já finalizadas. Isso porque pesquisadores do grupo compõem o quadro de outras instituições públicas e privadas e seguem pesquisando no interior do grupo agregando a ele os seus orientandos.

5. Considerações finais

Sob o título *Bakhtin e educação: entre teorias e práticas*, tivemos por objetivo, neste artigo, articular como o grupo de pesquisa Linguagem formação e aprendizagem, pertencente à linha Educação escolar: Teorias e Práticas, do PPGE, tem concebido a teoria e como a relaciona com a prática.

Quando falamos em Bakhtin ou na teoria bakhtiniana, muitos são os conceitos que nos vêm à mente no interior dessa arquitetura. Ainda que eles sejam indissociáveis, alguns se fazem mais fortes em nossa área de estudos, que é a educação.

A educação é um dos pilares de maior importância para a formação de uma sociedade equilibrada e justa. É parte de nosso papel, vinculadas às instituições de ensino superior, a responsabilidade de formar educadores e pesquisadores, especialmente àqueles ligados a um grupo de pesquisa. Cabe, portanto, a nós, líderes desses grupos, oferecer as ferramentas necessárias para que os seus membros, desde profissionais docentes egressos de instituições superiores, professores e pesquisadores, possam desempenhar sua função de modo autônomo, embasados em princípios científicos e éticos. Desta forma, a educação em geral, na figura de seus alunos, poderá receber uma formação mais que instrutiva, formativa, visando não apenas o seu desenvolvimento intelectual, mas, principalmente, sua formação cidadã. Portanto, faz-se necessário articular as teorias estudadas às práticas de ensino.

Bakhtin nos ajuda nessa empreitada com a sua reflexão sobre diálogo, ideologia, gêneros do discurso e tantos outros conceitos que podem ser mais bem compreendidos ao longo das pesquisas desenvolvidas pelo grupo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.

_____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

_____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Para uso didático. Versão em português, 1993.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: Unicamp, 2005.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012b.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo* – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 1998.

FREIRE, P.. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, M. T. et al. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, J. V., (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA G. et al. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Prefácio. In: GIOVANI, F. e SOUZA, N. B. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GIOVANI, F. *A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização*. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras (UNESP). Araraquara: Brasil, 2010.

LEMOS, Cláudia. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 23, 1977.

REYES, C. R. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: Leituras e práticas cotidianas*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

SCHENEWLY, B.; DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2003. 1 CD-ROM.

Enviado em: 26/03/2019

Aceito em: 04/09/2019