

O PIBID E A DIMENSÃO VERBO-VISUAL DA LINGUAGEM NO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS

Francisca das Chagas Nobre de Lima
chagasnobre@ig.com.br
Escola Estadual Berilo Wanderley (EEBW)

Introdução

Abordamos neste artigo alguns aspectos concernentes à natureza do gênero discursivo memórias, como organizador de prática escolar no ensino da língua materna, por meio de um relato de experiência realizado com uma turma do 2º ano A, da Escola Estadual Berilo Wanderley, localizada em Natal/RN, no primeiro semestre de 2014, pela professora supervisora de Língua Portuguesa e pelos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente no subprojeto de Língua Portuguesa, no Ensino Médio noturno Diferenciado.

A opção por esse gênero está fundamentada na dimensão verbo-visual da linguagem (BRAIT, 2010; CAMPOS, 2012), considerando a unidade de sentido nele contida. Para tanto, foram desenvolvidas atividades variadas no contexto da sala de aula em relação às práticas sociais de leitura, análise e produção de texto com os educandos, sendo selecionada uma das memórias denominada “A simplicidade das coisas”, de Bruno I. da Silva, 2014, na qual “Encontrar a sua voz é orientá-la entre outras vozes, combiná-la com umas, contrapô-la a outras ou separar a sua voz da outra à qual se funde imperceptivelmente [...]” (BAKTIN, 2010b, p. 277, como se estivesse inserido em uma arena de vozes).

Para Faraco (2009, p. 121) “Todo dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica) está também saturado dos valores que emergem dessa práxis”, uma vez que, ao usá-lo, o falante expressa uma posição axiológica, uma espécie de resposta ao que já foi dito, por meio de índices sociais valorativos, estando articulados à concepção de gênero discursivo como objeto de ensino que precisa ir se constituindo como formas de linguagem produzidas, reconhecidas e utilizadas pelas pessoas em várias situações comunicativas caracterizadas pelo dialogismo e pela responsividade das vozes sociais.

Todos esses aspectos estão respaldados nos aportes teóricos propostos por Bakhtin (2010a; 2010b; 2011); Bakhtin/Voloshinov (2009) e algumas produções do Círculo no que concerne às concepções de linguagem como interação verbal; à leitura como prática responsiva; ao texto compreendido como enunciado concreto socialmente em diferentes esferas comunicativas; ao gênero discursivo como mediador das práticas linguísticas; às vozes sociais, entre outros.

Por sua vez, a linguagem como interação verbal é aquela em que os sujeitos usuários da língua constroem sentidos e significações que se constituem segundo seus papéis prévios, seus papéis sociais e a situação de comunicação específica. Fundamentados nesses aspectos e em outros que subsidiam essa abordagem, este trabalho se insere na Linguística Aplicada, que concebe a linguagem como prática social que acontece nas diferentes esferas da atividade humana. Além disso, embasamos as nossas ações educativas sob a perspectiva da pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2007).

A esse respeito, Rojo (2006) defende que essa pesquisa é constituída pelas práticas sociais em circulação mais ampla, por meio da interação entre os sujeitos, mediada pela linguagem, que passa a ser vista como forma de ação que se efetiva no discurso. Quanto à natureza social da linguagem, produz a subjetividade, estando escola inserida nesse processo, por isso, é dever do professor assumir um papel político. Em outras palavras, as posições do eu são construídas com o outro e são sempre mediadas pela linguagem, apesar de esta, muitas vezes, constituir-se como meio de poder e afastamento na prática da leitura na escola.

No que diz respeito aos sujeitos participantes dessa pesquisa, foram o professor-supervisor de Língua Portuguesa desse estabelecimento de ensino, os bolsistas do PIBID e os estudantes dessa

escola, com a finalidade de compreendermos o objeto de estudo no universo em que ele se encontra inserido em relação às suas especificidades, na tentativa de contribuirmos para que possíveis mudanças sejam viabilizadas.

E, neste artigo, para melhor entendermos esses constituintes, foi que o estruturamos em três partes: 1) O Pibid e o subprojeto de Língua Portuguesa em que focalizamos alguns constituintes nesse sentido, como também acerca do Programa: Ensino Médio noturno Diferenciado no qual esse Programa está inserido; 2) A dimensão verbo-visual da linguagem no gênero discursivo memórias no que diz respeito aos sentidos nele evidenciados. Do conjunto de memórias, selecionamos uma produzida por um estudante, na qual analisamos alguns aspectos relativos à forma composicional e à forma arquitetônica contidas nesse gênero; e 3) tecemos ainda as considerações finais, nas quais retratamos acerca da relevância de que sejam desenvolvidas práticas linguísticas sob a perspectiva do gênero discursivo como organizador das atividades de leitura, escrita, oralidade e gramática na esfera educativa.

1 O Pibid e o subprojeto de Língua Portuguesa

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivos contribuir para que os graduandos de algumas licenciaturas atuem durante o seu processo de formação em escolas públicas brasileiras, a fim de que eles possam estabelecer relações entre teoria e prática, bem como conheçam melhor a realidade da esfera educativa na qual estão inseridos.

Nesse sentido, a esfera é a Escola Estadual Berilo Wanderley, nas turmas do 2º ao 3º ano do Programa: Ensino Médio noturno Diferenciado. Nesse ambiente, é que vêm sendo realizadas atividades com gêneros discursivos variados pela professora supervisora de Língua Portuguesa e pelos bolsistas desse Programa, por meio de práticas linguísticas que são planejadas semanalmente, considerando as especificidades de cada turma com a qual trabalhamos.

A partir do ano de 2014, a Escola Estadual Berilo Wanderley passou a trabalhar com o Ensino Médio noturno Diferenciado, que contempla uma carga horária específica, porque é estruturado em dois módulos anuais ao longo dos semestres. Além disso, diariamente, são ministradas quatro aulas com duração de 45 minutos cada. Essa modalidade considera que o turno noturno apresenta características diferentes em relação ao diurno em vários aspectos, entre eles, um tempo menor para a realização de atividades e a carga horária semanal e anual.

A iniciação à docência, nesse subprojeto, está fundamentada em práticas discursivas respaldadas nos pressupostos bakhtinianos, principalmente em uma concepção de linguagem como interação verbal, por meio das relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se comunicam nas diferentes esferas humanas, como também na concepção de “sequência didática” proposta por Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004) e nas orientações desenvolvidas por Lopes-Rossi (2011) para a prática de leitura e escrita na escola, bem como em outros aportes teóricos nesse sentido.

As ações desse projeto são organizadas sob as perspectivas de atividades variadas com gêneros discursivos, para que haja um convívio com a linguagem escrita, que passa pela criação de condições para que eles compreendam as diferenças existentes nas formas de elaboração oral e escrita, uma vez que esses educandos se constituem por meio da linguagem e são constituídos por ela, como pessoas que têm o que dizer e a razão para fazê-lo.

Outro aspecto a ser considerado em relação a esse subprojeto é concebermos o enunciado como “[...] a unidade real de *comunicação discursiva*”, visto que o discurso só se constitui enquanto tal nos enunciados dos sujeitos, que trazem sempre a necessidade de ser respondidos. A esse respeito, Bakhtin/Voloshinov (2009) acrescenta que a constituição do enunciado deve considerar quem são os interlocutores para quem ele se direciona, visto que o discurso pode ser modificado em

cada esfera comunicativa, pelo fato de ele implicar uma responsividade, por meio da alternância de sujeitos que têm papel central na linguagem como estrutura socioideológica.

É, portanto, imprescindível compreendermos que o enunciado sempre se dirige para alguém (o outro) sem o qual ele não teria existência, tendo em vista que isso só se efetiva em contextos concretos de comunicação e o enunciado é criado em função de um interlocutor com o qual se dialoga, visto que ele sempre traz a necessidade de ser *respondido*, já que implica *réplica*, a posição responsiva do falante (PONZIO, 2013), que se posiciona em diferentes situações comunicativas por meio de enunciados antecedentes ou de outra natureza.

Em síntese, é fundamental reconhecer a importância de o leitor entender o texto como um conjunto de relações significativas de acordo com a situação comunicativa e orientar atividades de leitura e escrita para o estudante de modo a contemplar a organização do gênero discursivo e o uso dos recursos linguísticos em geral, bem como para que ele possa refletir sobre as diferentes formas de dizer.

2 A dimensão verbo-visual da linguagem no gênero discursivo memórias

As contribuições dos postulados de Bakhtin e do Círculo vêm, há alguns anos, subsidiando o trabalho docente no processo ensino e a aprendizagem de línguas e, principalmente, de língua materna. Dentre as questões que têm tomado espaço nas discussões dos seus seguidores, destaca-se a análise dos textos verbo-visuais em sala de aula como elemento primordial para uma melhor compreensão do texto.

Assim sendo, propomo-nos a apresentar uma proposta de análise do gênero discursivo memórias, focalizando seus aspectos verbo-visuais. Para tanto, nos apoiaremos nos conceitos de “texto” e de “arquitetônica” postulados por Bakhtin e o Círculo. Com base nessa premissa, é possível compreender que a materialidade linguística e discursiva do texto se dá num movimento dialógico com a situação concreta em que é produzido e circula.

Essa ideia aponta para uma preocupação com os diversos elementos que são impressos no texto no ato de sua produção. Essa construção se efetiva, dessa forma, por meio de elementos que a antecedem e está diretamente relacionada com outros que evoca no intuito de dar-lhe sentido. Em relação ao arcabouço teórico apresentado até aqui, aponta para a noção de “arquitetônica” compreendida como uma alternativa para pensar o mundo dos sentidos, da diversidade, da cultura, sem precisar eliminar as análises formais, mas entendendo o movimento das relações dialógicas.

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se autossatisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade.

[...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional [...] (BAKHTIN, 2010a, p. 25).

Podemos entender, por essa premissa, que descrever a arquitetura de um texto não é apresentar um esquema abstrato, mecânico, mas recuperar um plano concreto do enunciado singular. Com base nas ideias descritas, buscaremos analisar uma memória produzida em situação de aula de língua materna, a partir do qual focalizamos as formas composicional e arquitetônica nele evidenciadas. O autor é um aluno do 2º ano A do Ensino Médio noturno Diferenciado de uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte, sediada em Natal.

Na ocasião, foi solicitado aos discentes que procurassem lembrar alguns momentos marcantes das suas vidas em diferentes fases (infância, adolescência ou idade adulta), isto é, quais memórias os constituíam. Depois, fomos introduzindo conceito, estrutura, recursos linguísticos, análises de textos memorialísticos, dentre outros aspectos necessários, quais sejam: o tipo de gênero analisado e como ele seria produzido; a importância de que fossem estabelecidas estratégias de

interação com o possível interlocutor do texto de cada aluno, o leitor, e as vozes discursivas dos discentes.

Em outras palavras, a realização de práticas de leitura e escrita com esse gênero estiveram embasadas nas concepções de forma composicional (relativa às especificidades contidas nesse gênero e a sua estabilidade) e à forma arquitetônica (em que se concebe o texto como centro de valores e tensões), considerando a esfera de circulação, produção e recepção, uma vez que cada uma delas não está dissociada da situação comunicativa com a linguagem pelos estudantes. Entre os diversos textos produzidos, elegemos um deles para análise, como o que segue:

Memória produzida por um aluno do 2º ano A da Escola Estadual Berilo Wanderley

A simplicidade das coisas

Lembrar da minha infância não significa apenas fazer relatos de acontecimentos e fatos passados, mas mexer numa série de sonhos, sentimentos, emoções, sensações de medo e insegurança. É recordar as brincadeiras com os amigos, lugares, cheiros e sabores de tamanha importância que ficaram guardados na memória. Lembro-me perfeitamente dos cheiros das comidas que minha avó fazia, do perfume das flores do quintal... Ainda hoje não saíram da minha cabeça.

Minha infância foi muito pobre, com poucas roupas novas e quase nenhum brinquedo industrializado. Levei muitos tombos do balanço, do *flamboiã* que tinha em frente de casa. Guardo também lembranças da minha primeira semana na escola, que foi de muito choro e dramas, pois apanhei muito para ir. Minha mãe me arrastava pelas calçadas e sob ameaças de levar “cintadas”.

Fui uma criança saudável, mas que tinha alguns problemas comuns à época como gripe, catapora, caxumba e enjoava muito se andasse de ônibus. Vomitava mesmo! Minha mãe fazia algumas simpatias como colocar dois pedaços de esparadrapo em cruz sobre o umbigo, tirar os sapatos dentro do ônibus, etc.

Minha infância foi bastante simples, mas fui muito feliz em meio a esta simplicidade. Se eu acredito que fui feliz? Acredito piamente que tive uma infância esplêndida.

História baseada nos relatos de João Carlos de Oliveira.

Autor: Bruno. I. da Silva., 2014.

O projeto discursivo verbo-visual contido nessa memória é caracterizado pelos recursos linguísticos textuais, por meio da caracterização de quatro momentos, a partir dos quais narra fatos relativos à sua vida, como os que caracterizamos a seguir. O primeiro, em que relembra acontecimentos significativos, procurando estabelecer relações entre o eu (autor-criador) e o outro (leitor):

Lembrar da minha infância não significa apenas fazer relatos de acontecimentos e fatos passados, mas mexer numa série de sonhos, sentimentos, emoções, sensações de medo e insegurança. É recordar as brincadeiras com os amigos, lugares, cheiros e sabores de tamanha importância que ficaram guardados na memória (SILVA, 2014).

Esse momento é constituído pela relação entre o conteúdo e a forma, quando situa o seu leitor ao desenvolver a narração em primeira pessoa (narrador-personagem), como também o tempo e o espaço em que os fatos começaram a acontecer. Já o segundo, remete aos desafios enfrentados pelo sujeito durante a infância, como, por exemplo, a sua condição social, as poucas vestimentas, o

limitado convívio com brinquedos, os tombos sofridos no balanço que ficava localizado na árvore denominada *flamboiã*, o seu ingresso na escola e as dificuldades para se adaptar a essa nova realidade, as providências impostas pela mãe, para que ele estudasse (“Minha mãe me arrastava pelas calçadas e sob ameaças de levar “cintadas” (SILVA, 2014).

Esses constituintes demonstram que “[...] o discurso interior se constrói como um rosário de réplicas vivas e apaixonadas a todas as palavras do outro que ele ouviu e que o tocaram”, ou seja, ao focalizar essas vozes, o educando vai atribuindo valores e posicionamentos ao seu discurso e aos discursos de outrem.

O terceiro, voltado para as fragilidades em termos das doenças pelas quais pode passar uma criança, entre as quais aquelas tidas como comuns para a época (“gripe”, “catapora” e “caxumba”) e a busca por amenizar parte delas pela sua mãe que, algumas vezes, recorria às credices populares (“Minha mãe fazia algumas simpatias como colocar dois pedaços de esparadrapo em cruz sobre o umbigo, tirar os sapatos dentro do ônibus, etc.”). Nesse sentido, acontece a bivocalidade entre as duas vozes: a do filho (o próprio narrador) e a da mãe para (BAKHTIN, 2010b), quando demarca o discurso desta como forma para justificar o que está afirmando.

Sendo assim, “É característico que o seu discurso interior está cheio de palavras de outros, que acabam de ser ouvidas ou lidas por ele” (BAKHTIN, 2010b, p. 275), principalmente quando faz uso de palavras dos outros, pois narrar as suas memórias é pensar no outro, o leitor e os demais personagens citados no seu texto, uma vez que as vozes desses sujeitos são inacabadas e, além disso, o autor-criador vai deixando implícito que seria possível encontrar essas vozes, principalmente quando evidencia que a visão do outro é da exotopia.

Nesse sentido, o autor-criador é um sujeito “[...] situado, que toma decisões éticas, ciente dos seus atos, mas também é aquele que se mostra como organizador de discursos [...]” (MONTEIRO, 2013, p. 152), visto que ele vai revelando uma identidade subjetiva em relação ao lugar que ocupa no mundo em que está inserido.

O quarto refere-se ao contexto no qual o estudante reafirma a importância de ter vivenciado esse conjunto de fatos em diferentes realidades na sua vida (“Minha infância foi bastante simples, mas fui muito feliz em meio a esta simplicidade. Se eu acredito que fui feliz? Acredito piamente que tive uma infância esplêndida”). Ao focalizar esses momentos vivenciados na narração das suas memórias, o educando vai evidenciando a configuração espaço-tempo discursivo dos acontecimentos, quando revela a autoria individual (de falante/escrevente da língua) e a coletiva (as vozes sociais de outras pessoas: mãe e os amigos nas brincadeiras).

Além disso, ele adota um estilo formal de linguagem, apesar de estar querendo caracterizar as suas marcas enunciativas voltadas para a oralidade, algumas vezes, quais sejam: “enjoava muito se andasse de ônibus. Vomitava mesmo!”. Dito de outra forma, segundo Brait (2010, p. 209), [...] seria importante reconhecer que é a linguagem, e não apenas a língua, que está em jogo e que, a cada partida, um complexo de vivências e conhecimentos interfere decisivamente nos resultados, isto é na leitura e na produção de textos [...].

Assim, a construção ou estruturação do endereçamento do discurso pelo aluno une e integra a forma e o conteúdo, que são diferenciados pela forma arquitetônica (o discurso no gênero discursivo memórias) e a forma composicional (a apresentação dos fatos em relação ao tempo e espaço em que eles aconteceram; o corpo do texto em que descreve de forma detalhada os principais momentos relativos às suas memórias, para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas. É com a descrição que o autor traz para o texto impressões de mundo, sensações e informações como cheiro, sabores, sons etc. e a avaliação, quando apresenta o desfecho dos acontecimentos e faz uma avaliação das experiências relatadas.

Esse endereçamento do discurso é caracterizado pelas escolhas discursivas do sujeito, a sua subjetividade, que é determinada pela própria constituição do gênero memórias, que se configura em função das condições e exigências de produção, como, por exemplo, os planos interacional (entre o eu e o outro); o textual (da construção do texto em si); o gramatical (voltado para a construção das sentenças em geral) e o ortográfico (no que concerne à formatação do texto em si).

Além disso, o discurso do estudante revela as esferas social e ideológica contidas no seu projeto de dizer a partir das construções das imagens verbo-visuais dialógicas, por meio das quais vai tecendo valores entre o leitor, o conteúdo e a forma, pois há a necessidade de existir um reconhecimento do sujeito pelo destinatário. Nesse cenário, o leitor é evidenciado pelo emprego de vários recursos linguísticos demarcadores, tais como: (“Lembrar da minha infância”; “Minha infância foi muito pobre”; “Levei muitos tombos do balanço, do *flamboiã*”; “Fui uma criança saudável, mas que tinha alguns problemas comuns à época como gripe, catapora, caxumba e enjoava muito se andasse de ônibus” “Minha infância foi bastante simples”), principalmente quando vai caracterizando o espaço e o tempo em que os fatos aconteceram.

Sendo assim, “a forma composicional se vincula com as formas da língua e com as estruturas textuais; a forma arquitetônica se vincula com o projeto enunciativo do autor, com o tipo de relação com o interlocutor que ele propõe” (SOBRAL, 2009, p. 69). Nesse sentido, percebemos que o projeto de dizer do aluno materializa-se no gênero discursivo memórias, cuja forma composicional foi compreendida por ele, quando resgata alguns momentos vivenciados em sua vida, seguindo as orientações da proposta de produção textual, que tem como ponto de partida o texto verbal, no caso, a escrita de fatos relevantes.

Como o texto pressupõe uma arquitetônica, o educando realiza no discurso essa interação do seu propósito, com o assunto e os possíveis interlocutores, ou seja, a dimensão verbo-visual do texto direciona-se para a forma arquitetônica (BRAIT, 2010; CAMPOS, 2012), uma vez que ao fazer sua produção, ele (res)significa o seu projeto de dizer de acordo com os seus propósitos discursivos, por meio da verbo-visualidade, caracterizada, sobretudo, a partir da linguagem verbal e das imagens que são construídas no contexto do texto.

3 Conclusão

Consideremos, inicialmente, os aspectos relativos ao PIBID e às contribuições dos gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, é fundamental que haja a relação dos sujeitos com a palavra, que requer posicionamentos, isto é, é nessa relação que se dá a constituição de pertencimento por meio da subjetividade da linguagem, atentando para as novas formas de produção, configuração e circulação de textos no que concerne à dimensão verbo-visual da linguagem.

Dito de outra forma, pensar práticas linguísticas com os gêneros discursivos é, sobretudo, compreendê-los como mediadores do conhecimento. Além disso, a diversidade de gêneros em sala de aula não significa quantidade exagerada de exemplares sem que os alunos internalizem suas características, seu conteúdo temático, seu estilo. Por isso, ao realizarmos atividades com tal gênero, sob a perspectiva da sequência didática, objetivamos compreender quais saberes linguístico-discursivos eram possíveis de ser postos em prática. Em síntese, é preciso que, no contexto de sala de aula, sejam desenvolvidas práticas linguísticas contemplando a verbo-visualidade presente na maioria dos textos e sua forma de circulação na modernidade.

O desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita contribuiu para compreender a evolução no domínio do gênero e da linguagem é perceptível entre a primeira escrita e cada uma das reescritas. É interessante poder participar desse processo e observar as nossas metas serem alcançadas e as mudanças que aconteceram nesse período em decorrência do aprendizado mútuo (entre a equipe do PIBID que ganha experiência em sala de aula e os alunos em relação aos conteúdos estudados).

Desse modo, o professor, ao contemplar no ensino de Língua Portuguesa e a perspectiva da prática da leitura como processo discursivo, precisa ultrapassar a configuração linguística do gênero e considerar os interlocutores envolvidos no processo comunicativo, como, por exemplo, fazer com que os alunos percebam as intenções implícitas pelo autor, o teor de dialogicidade da linguagem e compreendam que cada situação comunicativa é diferente, porque se fundamenta na materialidade

da palavra, por meio das experiências desenvolvidas pelos sujeitos a partir da comunicação dialógica.

Quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, revelaram-nos que é possível pensarmos questões relacionadas com os modos com que os sujeitos inserem-se nas práticas sociais cotidianas, entendidas como o espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, sendo ainda um modo de construir a vida social tentando entendê-la como sendo uma das possibilidades de construirmos novas formas de produzir conhecimento, e também de criarmos inteligibilidades sobre a vida contemporânea em diferentes situações comunicativas.

A busca por essas respostas é, pois, concebida sob dupla perspectiva: de um lado, trazer à tona uma reflexão que se está processando acerca de como tem se constituído o trabalho com os gêneros discursivos no Ensino Médio; de outro lado, pela importância de entendermos que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser pensado à luz da linguagem entendida como interlocução e de reconhecer que todo gênero discursivo dirige-se a um interlocutor ativo.

Essas compreensões conduzem-nos ao entendimento de que o PIBID e as pessoas que atuam nesse Programa, na Escola Estadual Berilo Wanderley, só promoverão a transformação pensada no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para além da esfera educativa se forem adotadas novas perspectivas em relação ao convívio dos alunos com diferentes gêneros discursivos dentro e fora do ambiente escolar; como também remetem ao fato de que os resultados obtidos por meio de atividades com o gênero discursivo relato pessoal são significativas.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lhud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Srpryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: prefácio. Edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do nosso Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 193-228.
- CAMPOS, M. I. A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 14. (2), 2012.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, B. . *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.); BRAIT, Beth et al.. *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 21-38. (Pesquisa; n. 32).
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MONTEIRO, Isaura Maria de Carvalho. Autoria em narrativas de estudantes do Ensino Médio. In: FIAD, Raquel S. & VIDON, Luciano N. (orgs.). *(Em)torno de Bakhtin: questões e análises*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

- PONZIO, Augusto. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013.
- ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 252-276.
- SILVA, Bruno I. da. *A simplicidade das coisas*. Natal, 2014.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Série Ideias sobre linguagem).