

O DADO SINGULAR QUE ILUMINA O PERCURSO: UMA ANÁLISE INDICIÁRIA DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA DE OFICINAS DE LINGUAGEM COM BASE NOS GÊNEROS DISCURSIVOS

THE SINGULAR DATA THAT LIGHTS THE PATH: AN INDICIARY ANALYSIS OF THE DIDACTIC DEVELOPMENT OF LANGUAGE OFFICES BASED ON DISCURSIVE GENRES

Fabiana Giovani¹
Nathan Bastos de Souza²

Resumo: *Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise indiciária sobre a elaboração didática de oficinas de linguagem realizadas junto ao trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Letras em uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. Uma das atividades do grupo é a elaboração de oficinas de linguagem levadas a cabo com turmas do ensino básico vinculadas à professora supervisora; tais oficinas consistem em projetos de ensino, elaborados a partir da observação das turmas e com duração média de seis horas-aula. A noção de gênero discursivo, tal como discutida por Bakhtin (2011), é que sustenta teoricamente a prática. A metodologia de análise é o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. O dado singular com o qual lidamos provém de um aluno bolsista que respondeu a um questionário a respeito do PIBID. Esse dado ilumina o percurso de sua prática e da transposição didática que realiza, além de exemplificar o trabalho realizado pelo grupo.*

Palavras-chave: *Gêneros Discursivos; Paradigma Indiciário; Transposição Didática.*

Abstract: *This article has as objective to present an analysis of the language didactic workshops' elaboration together with the "Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)", in the languages studies at an inland university of the Rio Grande do Sul State. One of the group activities is the language workshops' elaboration, implemented into basic teaching classrooms that are linked to a supervisor teacher; such workshops are based on teaching projects, they are elaborated from the groups' observation and with six-hour class average duration. The discursive genre notion, as quoted by Bakhtin (2011), is that theoretically sustains the practice. Our analysis methodology is the indiciary paradigm by Carlos Ginzburg. The singular data that we worked with, results from a sponsored student answering to a survey regarding "PIBID". This kind of text highlights the path of his practice and the didactic transposition that he achieves, besides exemplifying the work accomplished by the group.*

Key words: *Discursive Genres; Indiciary paradigm; Didactic Transposition.*

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise indiciária sobre a elaboração didática de oficinas de linguagem realizadas junto ao trabalho desenvolvido no Programa

¹ Docente no curso de graduação em Letras e no Mestrado profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, RS. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara, Bagé, Brasil, e-mail: fabianagiovani@unipampa.edu.br

² Docente substituto de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de graduação na área de exatas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Itaqui, RS. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Itaqui, Brasil, e-mail: nathansouza@unipampa.edu.br

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Letras em uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. Uma das atividades do grupo é a elaboração de oficinas de linguagem levadas a cabo com turmas da educação básica vinculadas à professora supervisora. Tais oficinas consistem em projetos de ensino, elaborados a partir da observação das turmas e com duração média de seis horas aula. O dado singular com que lidamos provém de um aluno bolsista que respondeu a um questionário a respeito do PIBID. Esse dado ilumina o percurso de sua prática e da transposição didática³ que realiza, além de exemplificar o trabalho realizado pelo grupo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação conjunta da Secretaria de Educação Básica Presencial do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivos, entre outros, a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; a valorização do magistério; a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, promovendo a integração entre educação superior e básica; o incentivo às escolas públicas de educação básica, que se tornam protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores.

Em nossa instituição há diversos subprojetos do PIBID, um deles é o grupo de Letras/Português, constituído por trinta bolsistas de iniciação à docência, alunos matriculados em diferentes semestres do Curso de Licenciatura em Letras e suas respectivas Literaturas da referida universidade. Estão divididos em dois grupos, cada qual com número igual de bolsistas, que realizam trabalhos específicos envolvendo dois eixos, a saber: i) Língua portuguesa e ii) Literatura⁴. Nesse sentido, há duas professoras orientadoras, vinculadas à universidade, conduzindo o trabalho com cada um dos dois grandes grupos que, por sua vez, se subdividem em grupos de cinco e atuam em escolas públicas sob a supervisão de professoras bolsistas. Desse modo, completam o subprojeto seis professores que atuam nas escolas parceiras.

Neste trabalho, realizamos uma análise indiciária sobre a elaboração didática, discutida com base nos gêneros discursivos, feita pelos alunos bolsistas, e mostramos a importância de aproximá-los da prática escolar, no interior do componente curricular de

³ Concebemos a transposição didática de acordo com os três passos expostos por Chevalard (2005), retomados para a análise: há um objeto de saber, que se transforma em objeto a ensinar, e, por fim, em objeto de ensino. Flagramos esse processo acontecendo no dado singular que analisamos.

⁴ Neste trabalho, o dado singular com que lidamos vem de um bolsista do grupo de Língua Portuguesa.

Língua Portuguesa, através da oferta de oficinas de linguagem, ministradas sob supervisão de um professor ministrante do componente curricular no ensino fundamental, médio e/ou técnico de escolas públicas da cidade.

As oficinas de linguagem consistem em projetos de ensino, elaborados a partir da observação das turmas e com duração média de seis horas aula. A escolha dos gêneros que terão prioridade no projeto fica a critério dos bolsistas. Ora são recortados textos por sua temática, ora por sua especificidade genérica (conto, relato, entrevista, entre outros). Nas últimas ofertas das oficinas – 2013 a 2015 - a elaboração do projeto de ensino, com base nos gêneros, orais e/ou escritos, foi respectivamente por temática e por sua especificidade genérica.

No primeiro caso, as temáticas possibilitavam as escolhas de diversos gêneros, pois o fio condutor do trabalho com a linguagem era o tema. São exemplos de temáticas elegidas pelos bolsistas, pensando em seu público alvo: adolescência, mundo do trabalho, política, sexualidade e tecnologias. Quanto ao segundo caso, a escolha da discussão sobre a linguagem se dava a partir de um gênero, com ênfase em sua especificidade. São exemplos: contos, *podcast*, teatro, lendas, rádio novela, regras de jogo, artigo de opinião, diário, charge e outros.

O objetivo das oficinas é fazer com que os educandos utilizem os gêneros discursivos que circulam socialmente com autonomia. A teoria que sustenta tal prática advém do pensamento bakhtiniano. Para o autor russo, todo gênero do discurso nasce no cotidiano e nele se renova sempre, uma vez que os próprios gêneros se constituem nas diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011). Assim, nada mais natural que levar esse mundo cotidiano para fazer parte da escola, para que os sujeitos vejam sentido no que se refere ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. O dialogismo é ponto de sustentação de toda reflexão de Bakhtin e do Círculo, inclusive dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011). É no diálogo que se dá a constituição de sujeitos, uma vez que o “outro” é que dá ao “eu” a completude (provisória), movendo-o em busca de respostas para uma incompletude fundante. Na busca de uma palavra outra (PONZIO, 2010) e no embate que os sujeitos se constituem em uma perspectiva dialógica.

A prática educativa fundamentada nas concepções bakhtinianas de diálogo indica a importância dos aspectos ético, político e ideológico na constituição de um sujeito capaz de mediar o conhecimento, partilhando e expandindo sua cultura. É justamente por meio das oficinas de linguagem que os bolsistas têm a possibilidade de investir no processo dialógico via gêneros do discurso.

Lançamos mão da metodologia do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) que, como um modelo epistemológico pautado em análises qualitativas de dados singulares, permite a construção de um percurso interpretativo, em que o pesquisador procura pistas – o dado singular – no objeto de estudo que, nesse caso, será o excerto do questionário respondido pelo bolsista E sobre o PIBID. A partir daí se constrói o objeto fazendo inferências sobre sua singularidade, levantando o processo pelas pistas encontradas.

O artigo encontra-se com a seguinte divisão: na primeira parte, contextualizamos as bases teóricas que subsidiaram a elaboração das oficinas de linguagem, sua aplicação e reflexão. Na segunda, explicitamos a metodologia escolhida para a análise. Na terceira, apresentamos a análise da ação oficinas de linguagem, mostrando a sua importância frente à formação inicial dos bolsistas e de seus alunos, ressaltando a transposição didática realizada. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 A teoria de Bakhtin como pano de fundo das ações realizadas

2.1 A respeito do “professor Bakhtin” ou da relação de Bakhtin com a Educação⁵

Não é de hoje que o trabalho com o enunciado, que a teoria bakhtiniana nos propõe, tem servido para pensar em questões de ensino de língua. Situemos o trabalho realizado por J. W. Geraldi a esse respeito, já nos anos de 1980 (data de 1984 a primeira edição do livro “O texto na sala de aula”, paradigmático e que já propunha essa ligação). O primeiro texto do Círculo que se teve notícia no Brasil foi uma tradução em espanhol, comprada por três estudantes e um professor da Unicamp, em 1976, em uma feira do livro do Instituto de Estudos da Linguagem dessa universidade (BRAIT, 2012)⁶. Isto é, passados tão poucos anos, na verdade, menos de dez anos, já havia uma discussão realizada por especialistas para tentar ligar Bakhtin e os processos de ensino/aprendizagem de língua (naquele caso, apenas português Língua Materna)⁷.

⁵ Utilizamos “professor Bakhtin” retomando parte do título de apresentação assinada por Brait (2013) que revisamos adiante. Desse momento em diante, utilizaremos a expressão sem aspas.

⁶ Segundo a autora, se defrontam com “*El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*” (livro que posteriormente foi traduzido para “*Marxismo e filosofia da linguagem*”, título fiel ao original assinado por Volochínov, publicado em 1929, na Rússia) quatro estudiosos da linguagem: João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti, Carlos Alberto Faraco e Carlos Vogt (respectivamente, os três primeiros estudantes de doutorado e o último professor do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), quem já em 1977 oferecia o primeiro curso de pós-graduação em que se tem notícia de que o livro foi discutido).

⁷ A leitura dos artigos reunidos por Geraldi (2011) é instigante, além de, acrescente-se, muito atual.

Tais reflexões que ligam Bakhtin e a educação, ou os processos de ensino/aprendizagem de língua, têm aumentado com o passar dos anos. Mas, de 1984 até nossos dias, as sucessivas traduções das diferentes obras assinadas por Bakhtin, Volochínov e Medviédev têm lançado luz sobre outras questões também.

A lógica de que as traduções que nos permitem uma variedade quase infinita de abordagens teóricas pautadas na perspectiva dialógica hoje não era a mesma de alguns anos atrás. Dada à precariedade das condições das traduções, as quais foram chegando tão fora de compasso no Brasil que não permitiram, até muito pouco tempo, termos uma visão geral e completa dos escritos do Círculo. O fato de as traduções francesas – mais acessíveis, às vezes, e mais difundidas igualmente – realizarem uma compreensão ligeiramente distorcida dos conceitos⁸ e serem algumas das primeiras lidas no Brasil indicam o percurso das leituras de Bakhtin e do Círculo em terras brasileiras.

Considerando esse fato, fazer um trabalho de revisão conceitual nas obras bakhtinianas, lendo-as do começo ao fim, revisando suas fontes e tentando transpor para um cronotopo específico, a educação, é uma tarefa difícil sem descaracterizar noções tão próprias como a de ato ético, fundamental para pensar o agir em sala de aula. Não que as leituras feitas até então sejam erradas, o fato é que Bakhtin esteve presente no discurso pedagógico com cada vez mais força, desde pelo menos 1984, como indicamos com a publicação organizada por Geraldi (2011), e depois ainda com atenção redobrada pela leitura que os documentos oficiais fizeram no final dos anos 1990.

Em 2013, por meio de um trabalho primoroso de tradução direta do russo realizado pelas professoras Sheila Grillo e Ekaterina Américo, pudemos acessar em português um texto em que lemos o professor Bakhtin em “Questões de Estilística no ensino da língua” (BAKHTIN, 2013). Entre os anos de 1942 e 1945, Bakhtin deu aulas de língua e literatura russa e língua alemã em duas escolas no interior da Rússia e é dos manuscritos dele desse

⁸ Ver a esse respeito a crítica amplamente fundamentada de Bezerra (2010), quem afirma a indiscutível contribuição da difusão levada a cabo com o público europeu pelos maiores leitores franco-búlgaros de Bakhtin – Todorov e Kristeva – entretanto, o tradutor brasileiro chama a atenção do leitor para dar “a Bakhtin o que é de Bakhtin”, isto é, a polifonia e o dialogismo não podem ser traduzidos em termos de uma “intertextualidade”, pois, de acordo com Bezerra (2010), essa noção não dá conta da profundidade de reflexão do filósofo russo. No mesmo sentido, Julia Kristeva reconheceu o problema que gerou ao ter de “adaptar” a palavra de Bakhtin a termos que os leitores francófonos pudessem melhor compreender (ver THOMSON e KRISTEVA, 1998). Bubnova (2016) acrescenta que a primeira tradução ao inglês de “Marxismo e filosofia da linguagem” conta com uma distorção no que se refere à ideia de “ato discursivo”, a qual segue a mesma lógica confessada por Kristeva, qual seja, a da adaptação ao potencial público leitor de um conceito alheio, semicompreendido, por meio do uso de uma ideia próxima já amplamente difundida (o caso para o público anglofalante é que os “atos de fala” de J.L.Austin eram conceitos em alta no contexto específico em que aparece a referida tradução).

período que se constitui o livro, um deles é um plano de aula, mais metodológico, e o segundo é mais teórico, semelhante a um artigo⁹.

Em tal texto podemos perceber as preocupações de Bakhtin (2013) com questões de linguagem, de sua concepção e de seu ensino também. Nas palavras de Brait (2013), temos no professor Bakhtin dos anos de 1940 à semelhança de linguistas brasileiros (mas não somente brasileiros) que tanto criticaram as gramáticas normativas um exercício de reflexão sobre a língua endereçada à normatividade desligada de contexto. Isto é, Bakhtin naquele momento em que exercia a profissão ensinando línguas se preocupava com “um ensino que, tratando abstratamente a língua, não lograva de fato ensinar seu comportamento vivo aos alunos” (BRAIT, 2013, p.9-10). Em outros termos, é aquilo que Geraldi (2011) adiantava nos anos 1980 de que a língua por si mesma, desligada de contexto enunciativo, não faz sentido para o aluno, desfazendo assim a relação primeira entre língua e constituição do sujeito.

Em Bakhtin (2013), então, temos acesso a um trabalho por ele realizado sobre o ensino de gramática, a respeito do caso específico dos períodos compostos por subordinação sem conjunção, no qual se articulam os saberes gramaticais e estilísticos para discutir os sentidos da omissão ou de uso da conjunção em língua russa.

Brait (2013) afirma algo que nos parece essencial e que estamos em acordo:

O que impressiona é [...] a semelhança, *mutatis mutandis*, com os dilemas atuais do ensino de língua, especialmente (mas não exclusivamente) materna. As mudanças nas políticas de ensino, somadas às mudanças nas concepções científico-metodológicas e às satisfações dos materiais didáticos, especialmente os livros que concorrem hoje aos programas oficiais do governo, não correspondem, enquanto volume de investimento público e privado, a índices de melhora na leitura e produção escrita e oral dos alunos (BRAIT, 2013, p.13).

Em uma visão ampla, o trabalho realizado por Bakhtin (2013) em sala de aula reflete o espaço de interlocução, das trocas entre falantes socialmente organizados, que é garantida porque os sujeitos são eticamente comprometidos com o seu dizer. Em outras palavras, no processo de aprendizagem das unidades da língua, que se faça valer a lógica da enunciação como lugar único e irrepetível do dizer responsável e responsável; do lugar de garantia de

⁹ Há controvérsias quanto às datas do período em que Bakhtin foi professor de nível básico: Brait (2013), na apresentação do texto, afirma ser entre 1942 e 1945 o período tanto das aulas, quanto da produção do manuscrito (informação que recolhe dos organizadores da edição russa, Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli). Já na cronologia organizada por Ponzio (2012), o período em que Bakhtin foi professor compreende os anos de 1941 a 1945. Não se menciona aí a produção deste manuscrito (as informações são de várias fontes, a saber: Bocharov, Laptun, Jurchenko – na cronologia de “*Conversas de Bakhtin com Duvakin*” – e da cronologia apêndice de Brandist, Shepard e Tihanov “*The Bakhtin Circle*”).

palavra outra, de se colocar à escuta do outro (PONZIO, 2010), já que a unidade da língua colocada em enunciação ganha vida, se ideologiza embebida no meio social.

É somente na perspectiva de um sujeito responsável e responsivo que podemos afirmar que na escola pode haver um aluno que tenha projeto de dizer próprio, com a própria assinatura. O que acontece, em caso negativo, é um aluno que devolve à escola, isto é, um sujeito que devolve o discurso da escola via repetição das palavras do professor, leituras permitidas por ele e não outras. É assim que podemos dizer, em diálogo com Miotello (2011), que a escola está silenciando os sujeitos que ali se encontram. É um sujeito-aluno que se anula, que se desfaz de seus compromissos frente ao processo de que faz parte. O texto de Bakhtin (2013) orienta para a realização de uma atividade de análise linguística em sala de aula que estava amarrada com sua concepção de linguagem que encontramos em outros escritos (BAKHTIN, 2010; 2011).

A proposta geral do professor Bakhtin é pautada na interação professor aluno, e o principal objetivo de quem ensina a língua “é levar o aluno a ler e escrever com autonomia, tornando-se sujeito dessas duas atividades interligadas para a constituição de sua condição de cidadão” (BRAIT, 2013, p.16). Nada mais próximo daquilo que Bakhtin (2010) defende em seu texto de juventude, um dos mais filosóficos dos ensaios “Para uma filosofia do ato”, em que defende que não há alibi no existir, em que afirma que ser no mundo compromete.

Já que falamos de uma imagem do professor Bakhtin nesta seção, passemos agora a uma pequena passagem, que é o primeiro parágrafo do texto sobre ensino de língua em que o autor lança sua crítica aos problemas de ensino de gramática na escola russa, também, muito próximos daquilo que vemos em sala de aula de línguas no Brasil: “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p.23). Nesse pequeno excerto, o autor contesta o ensino isolado de formas gramaticais afirmando a invalidez em desconsiderar as possibilidades de estilo. Note-se que Bakhtin (2013) ensinava russo com auxílio de textos literários e toda a reflexão que constrói aqui diz respeito à leitura ou escrita que seus alunos faziam de tais textos.

A crítica ao que Bakhtin (2013) denomina “escolasticismo” também já se anunciava nos textos que citamos anteriormente e foram publicados no Brasil com base em uma ou outra obra do Círculo de Bakhtin. Esse termo que o autor usa encontra seus ecos nas práticas que Geraldi (2011) denominava de “gramática pela gramática”. Como se a metalinguagem fosse

apenas uma abordagem taxionômica. Por isso, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, o estudioso brasileiro aponta que o fracasso em todos os níveis escolares se dá porque o aluno não vê as unidades da língua fazendo sentido, não as percebe em unidades da enunciação.

Para encerrar esta seção e iniciar a próxima que trata de um aspecto que vem em gérmen a seguir, Giovani e Souza (2014) já levantavam uma tese forte a respeito da relação de Bakhtin com a educação: ao se tratar dos gêneros discursivos em sala de aula que eles não sejam escolarizados, pois é da vida que eles vêm. Isto é, como afirma Geraldi (2014, p.16), no prefácio do mesmo livro, “gêneros do discurso não se ensinam; vive-se dentro de gêneros do discurso”.

2.2 A concepção enunciativa de linguagem em Bakhtin e os gêneros discursivos

Alguns documentos oficiais, como os PCNs (BRASIL, 1998), preconizam o trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa com os gêneros do discurso. Fiorin (2006) afirma, inclusive, que a apropriação que o discurso pedagógico fez dos PCNs tornou a teoria bakhtiniana mais popular, embora muitas das leituras que se faz do ensaio sobre os gêneros discursivos sejam algumas vezes equivocadas ou incoerentes com a concepção de linguagem do autor.

Dessa maneira, podemos dizer que uma transposição didática da teoria bakhtiniana para os documentos oficiais deve levar em consideração a concepção dialógica da linguagem, na qual se despreza uma leitura fechada de qualquer texto. É necessário ainda considerar que não há possibilidade de mecanicamente operacionalizar conceitos preestabelecidos ou mesmo oferecer modelos acabados de descrição de um gênero específico.

Assim, transpor o conceito de gênero implica pensar nas esferas de atividades em que eles se constituem e atuam, sendo implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Essa postura, com a qual nos afinamos, considera a linguagem em seu caráter dialógico.

De acordo com Bakhtin (2011), a língua, em sua totalidade concreta ou em seu uso real tem a propriedade de ser dialógica. Não temos acesso direto à realidade, uma vez que a relação que mantemos com ela é sempre mediada pela linguagem. Assim sendo, o real se apresenta para as pessoas semioticamente, o que significa que um discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas sim com outros discursos, que semiotizam o mundo. Os

objetos mostram-se por meio de signos que aparecem cercados (envoltos) em discurso, sendo que todo discurso dialoga com outros discursos, concorda ou polemiza com eles. Dessa forma, todo discurso que trate de qualquer objeto não está voltado para a *realidade em si*, mas para os discursos que a rodeiam.

Bakhtin (2011) não nega a existência do sistema da língua, mas aponta que esse não dá conta do modo de funcionamento real da linguagem. Para o autor, os sons, as palavras e orações são unidades da língua, portanto, são repetíveis. Uma palavra, por exemplo, como “fogo” pode ser repetida muitas de vezes. Os enunciados, por sua vez, são unidades reais de comunicação e são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos singulares que em cada realização apresentam acento, apreciação e entonação únicos. O enunciado nada mais é do que a réplica de um diálogo, porque cada vez que é produzido faz parte de um diálogo com outros discursos. O que delimita a sua fronteira é a alternância dos sujeitos falantes.

Da mesma maneira, em Bakhtin (2013) temos um autor que se mantém coerente: a percepção das unidades da língua se dá quando elas estão postas em enunciados. A palavra tal como encontrada na gramática e no dicionário não faz mais sentido do que apenas a informação metalinguística que a acompanha. Desse modo, se estamos interessados em trabalhar com gêneros que fazem parte do mundo ético, mundo da vida, é preciso que as unidades da língua sejam estudadas em enunciação, no agir. Por isso a insistência de Geraldini (2011), Osakabe (2011), bem como de alguns autores posteriores, como Giovani e Souza (2014), no trabalho com o texto. É no texto e somente nele que as unidades da língua significam. Sem texto não há objeto de estudo e reflexão, afirma Bakhtin (2011).

Outra diferença refere-se ao fato de que as unidades da língua não pertencerem a ninguém, não possuem, portanto, autor. Não apresentarem autor quer dizer que não há alguém que as assine com responsabilidade. Apesar de serem completas do ponto de vista estritamente linguístico possuem fonemas, morfemas, sememas, ocupam este ou aquele espaço em possíveis sintagmas, mas não passam de possibilidade de sentido quando estão dicionarizadas. Não apresentam um acabamento que permite resposta, o que ocorre quando um sujeito se apropria dessas formas linguísticas colocando-as em enunciação. De modo contrário, os enunciados possuem autor (alguém assina e responde por eles), assim, revelam uma posição ideológica assumida¹⁰. Sendo réplicas, com um acabamento específico, dão abertura ou permitem resposta, o agir responsável.

¹⁰ De acordo com Bakhtin (2009), não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, etc. Observamos, então, que o sentido da palavra não pode ser desvinculado de seu contexto, caso contrário, perde o seu real significado.

Assim, as unidades da língua não são dirigidas a ninguém; são neutras, enquanto os enunciados possuem um destinatário, além de carregarem juízos de valor (seja do locutor ou do interlocutor), emoções, isto é, levam em germen a possibilidade de assumirmos uma posição emotivo-volitiva em relação à vida (BAKHTIN, 2011; 2010). Desse modo, se evidencia que não basta saber o significado isolado, dicionarizado, das palavras, já que na composição de um enunciado entram em jogo os valores socialmente aceitos e negociados socialmente também. Em outros termos, um mesmo enunciado, composto, linguisticamente, pelo mesmo conjunto de palavras, pode significar de maneiras distintas dado o cronotopo de sua aparição, ou análise, ou estudo.

É preciso reconhecer que os sentidos do enunciado são sempre de ordem dialógica e que eles mantêm diálogo com outros enunciados do discurso. As fronteiras do enunciado são claramente delimitadas pelos aspectos estruturais da língua, por um lado, uma vez que é através de um número finito e repetível de unidades formais (fonema, morfema, palavra, sintagma, por exemplo) que os sujeitos se apropriam e produzem enunciados sempre irrepetíveis e únicos em suas ocorrências contextuais e históricas. Para Bakhtin (2009) há uma relação de dependência entre as unidades formais e as unidades da comunicação verbal.

Bakhtin (2009) afirma que as unidades da língua são totalmente reiteráveis e em outros contextos que surjam sempre possuem o mesmo sentido, fechado já de antemão. Por exemplo, um morfema de negação sempre será igual a si mesmo, não há a possibilidade de um leque de sentidos, ele tem um sentido estreito e repetível na língua a cada vez que é utilizado. Já os enunciados não podem ser repetidos, visto que, como unidades de uma comunicação verbal ininterrupta e, sobretudo viva, ganham sentidos novos a cada novo contexto em que figuram.

Assim, tomando de empréstimo os exemplos de Miotello (2010), o enunciado “Que horas são? ”, dito por alguém que espera na fila de um consultório médico pode significar algo como “Cheguei atrasado, ainda tenho tempo de ser atendido?” ou “Que demora do médico!” pode expressar, dependendo do contexto e do enunciador, o atraso ou a impaciência daquele que o profere. Também, o mesmo enunciado “Que horas são?”, dito pelo noivo que espera no altar, pode significar “Cadê a noiva?”, “Ela não vem?”. De todo o modo, saber o sentido de dicionário que as três palavras que compõem o enunciado interrogativo analisado possuem não ajuda muito. Em ambos os casos, o enunciador não quer de fato saber, pragmaticamente, “Que horas são?”, ele deseja saber se há tempo ainda para uma e outra atividade ser realizada.

Com essa diferenciação entre unidades da língua e enunciados chegamos ao sentido do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Vimos que todo enunciado constitui-se a partir de outro, portanto, a alteridade é uma noção chave que sustenta a perspectiva dialógica de estudos da linguagem. Sendo réplica de um enunciado, nele ouvimos mais de uma voz ou minimamente duas: a do “eu” e a do outro. Elas estão presentes no enunciado ainda que não se manifestem explicitamente e podem revelar convergência ou divergência, acordo ou desacordo, adesão ou recusa, complemento ou embate. Isso revela que do ponto de vista constitutivo o dialogismo deve ser entendido como o lugar de luta entre vozes sociais, visto que a palavra, a linguagem, é arena de luta de classes (BAKHTIN, 2009). No encontro da palavra própria com a palavra alheia se dão a constituição do sujeito e os acordos que derivam sentidos ao mundo. Uma perspectiva dialógica não se dá em vácuo social, sendo que pensar dialogicamente a linguagem, como Bakhtin (2009; 2010, 2011), nos tem ensinado a compreender o sentido em uma perspectiva social.

Com exceção do texto que discutimos na seção 2.1 não há na teorização bakhtiniana outra referência ao ensino de língua. O que não invalida a possibilidade de aproximações com essa esfera de atividade, o que foi já feito por muitos estudiosos (dentre os quais, na seção 2.1 também destacamos os mais importantes). Como afirmávamos anteriormente, a reflexão sobre a língua em sala de aula deve estar coerente com a ideia de que fora do texto não há objeto de ensino e de reflexão. Nesse sentido, o processo de ensino/aprendizagem deve partir do enunciado. Para o filósofo russo

[...] é a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. [...] O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades de comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 2009, p. 293).

Se o discurso sempre se molda à forma do enunciado, podemos dizer que os enunciados têm algum tipo de forma. É justamente o que afirma Bakhtin (2011), pois por mais variadas que sejam as esferas da atividade humana elas estão, impreterivelmente, atreladas à utilização da língua. Dessa maneira, não é estranho dizer que os modos desse emprego sejam, igualmente, tão variados. A esses enunciados Bakhtin (2011) denomina gêneros do discurso, descrevendo-os como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, e que obedecem a três elementos que os constituem que são o “conteúdo temático, o estilo e a construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O autor defende que linguagem e sociedade são inseparáveis, entendendo que nessa relação de existência mútua as esferas de atividades, compreendendo-as como domínios de ideologia, dialogam entre si produzindo os gêneros discursivos. Bakhtin (2011) considera ainda que o emprego da língua ocorre em forma de enunciados, únicos, concretos, advindos da oralidade ou da escrita, proferidos pelos diversos sujeitos que integram a massa viva e singular que utiliza a linguagem. Esses gêneros, no entanto, não são estáticos, eles são dinâmicos e diversos, pois provém de relações sociais, mutáveis, por assim dizer. Desse modo, refletem e refratam a realidade social, ampliando-se à medida que as atividades humanas se complexificam.

3 O uso do paradigma indiciário como metodologia de análise e reflexão sobre o vivido

Carlo Ginzburg (1989) busca, em seus estudos, elucidar como emergiu no século XIX, no âmbito das ciências humanas, um modelo epistemológico, por ele chamado de paradigma. Trata-se de um modelo voltado para análises qualitativas, cujas raízes se encontram na história de algumas práticas humanas como as de caça e de adivinhação. O autor aponta que tais habilidades foram desenvolvidas pelo homem durante milênios por motivos de sobrevivência.

Esse conhecimento, transmitido de geração em geração, teve como veículo a oralidade, especificamente, as narrativas de fábulas. O saber¹¹ transmitido caracterizava-se pela capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, retratar uma realidade complexa e não experimentável diretamente. Assim, os dados são dispostos pelo observador, através de uma sequência narrativa, o que permite a decifração de pistas. O caçador teria sido o primeiro a reconstituir uma narrativa, porque era o único capaz de ler, por meio das pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa (GINZBURG, 1989). É possível que dessa capacidade de articular pistas, de decifrar ou ler nos sinais uma série coerente de eventos, que tenha surgido, depois de muito tempo, a escrita.

Ginzburg (1989) aponta para uma divergência temporal: a adivinhação estaria voltada para o futuro, enquanto que a decifração se voltaria ao passado. Porém, “a atitude cognoscitiva era, nos dois casos, muito parecida; as operações intelectuais envolvidas – análises, comparações, classificações –, formalmente idênticas” (GINZBURG, 1989, p. 153). Ainda segundo o autor, não se pode deixar de levar em conta que apesar de idênticas,

¹¹ Esse tipo de saber é denominado “venatório”.

ocorriam em contextos sociais distintos e que, por trás do paradigma indiciário, permanecia a figura do caçador, buscando suas presas ademais de sua influência histórica para o aparecimento de “uma constelação de disciplinas centradas na decifração de signos, de vários tipos, dos sintomas às escritas” (GINZBURG, 1989, p.154).

Ao passar das civilizações mesopotâmicas às gregas, essa constelação mudou profundamente, surgindo novas disciplinas que excluíam a intervenção divina, sendo “o corpo, a linguagem e a história dos homens submetidos pela primeira vez, a uma investigação sem preconceitos” (GINZBURG, 1989, p.155) Desempenhou o paradigma indiciário, nesse contexto, um papel muito importante, principalmente porque possibilitou acrescentar à medicina, a noção de sintoma¹². Dessa forma, havia se instaurado uma contraposição entre a imediatez do conhecimento divino e a conjecturalidade do humano¹³.

É certo que isso tenha influenciado a noção de rigor e também de ciência que durante quase 2500 anos passaram por profundas transformações, principalmente após o aparecimento do paradigma científico centrado na física galileana. No entanto, é evidente que o grupo de disciplinas chamadas indiciárias, inclusive a medicina, não entrava absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano.

Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade: basta pensar no peso das conjecturas (o próprio termo é de origem divinatória) na medicina ou na filologia, além da arte mântica (grifos do autor) (GINZBURG, 1989, p. 156).

Ressalta-se que a ciência galileana tinha uma natureza completamente diversa, uma vez que não utilizava o individual como parâmetro em suas análises. Por conseguinte, o emprego tanto da matemática quanto do método experimental implicava elementos como a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, para que se pudesse alcançar a veracidade. O autor afirma que é justamente por esse motivo que a história nunca conseguiu tornar-se uma

¹² Os hipocráticos afirmavam que era possível elaborar “histórias” precisas de cada doença apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas.

¹³ O autor afirma que “os médicos, os historiadores, os políticos, os oleiros, os carpinteiros, os marinheiros, os caçadores, os pescadores, as mulheres: são apenas algumas entre as categorias que operavam, para os gregos, no vasto território do saber conjectural. Os confins desse território, significativamente governado por uma deusa como Métis, a primeira esposa de Júpiter, que personificava a adivinhação pela água, eram delimitados por termos como “conjetura”, “conjeturar”. Mas esse paradigma permaneceu, como se disse, implícito – esmagado pelo prestigioso (e socialmente mais elevado) modelo de conhecimento elaborado por Platão” (GINZBURG, 1989, p. 155).

ciência galileana. Mesmo que o historiador não possa deixar de fazer referências a fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva, bem como os seus códigos expressivos permanecem individualizantes¹⁴. Assim, “o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1989, p. 157).

Entretanto, o que constituía um verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano nas ciências humanas era a centralidade maior ou menor do elemento individual. Quanto mais eram considerados os traços individuais, mais se esvaía a probabilidade de um conhecimento científico rigoroso. Desse ponto, abriam-se duas vias:

[...] ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais, e só muito tempo depois pelas ciências humanas. O motivo é evidente. A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador (GINZBURG, 1989, p. 163).

Vale reiterar que houve tentativas de introduzir o método matemático também nos estudos das humanidades através de uma nova ciência, a estatística, porém, o conjunto das ciências humanas permaneceu profundamente ancorado no eixo qualitativo, principalmente pela presença marcante do singular. Tome-se, por exemplo, o caso da medicina.

A impossibilidade de a medicina alcançar o rigor próprio das ciências da natureza derivava da impossibilidade da quantificação, a não ser em funções puramente auxiliares; a impossibilidade da quantificação derivava da presença do individual, do fato de que o olho humano é mais sensível às diferenças (talvez marginais) entre os seres humanos do que às diferenças entre as pedras ou as folhas (GINZBURG, 1989, p. 166).

A medicina sempre se manteve como uma ciência plenamente reconhecida do ponto de vista social. No entanto, nem todas as formas de conhecimento indiciário se beneficiavam ou se beneficiam de tal prestígio. Esse tipo de conhecimento qualitativo tem uma ligação com o conhecimento denominado cotidiano: nasce da experiência, da concretude do viver, e nela está toda a força e o limite desse tipo de saber que é a incapacidade de servir-se do forte instrumento da abstração. E ainda,

¹⁴ Mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira – complementa o autor.

Essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais (GINZBURG, 1989, p. 167).

Dessa forma, o que a análise evidencia é apenas uma das muitas possibilidades que poderiam ser encontrados nos textos construídos durante o processo e que fazer a escolha por apresentar um indício não significou negar a existência de outros.

4 Do que o bolsista diz a respeito do processo que ilumina sua prática e do grupo

A proposta aqui de lançar um olhar reflexivo sobre a oferta das oficinas de linguagem elaboradas e aplicadas pelos bolsistas PIBIDIANOS em suas escolas, levou-nos a criar um espaço de afastamento para que de fato pudéssemos efetuar um olhar crítico sobre um fazer no qual também estávamos envolvidos.

O primeiro indício importante que encontramos e nos dá possibilidade de análise é com relação à transposição didática, ou seja, a compreensão e/ou diálogo que o bolsista estabelece entre teoria e prática. A elaboração e aplicação da cada oficina foi permeada por leituras teóricas na área em questão. Os próprios bolsistas expõem a dificuldade dessa relação em relatório mensal:

“Sempre tinha ouvido que a teoria e a prática não andavam juntas em sala de aula, mas no contato que tive com os alunos, pude perceber que é possível sim conciliar os dois. Por outro lado, também não se pode usar a teoria como um “código de leis”, pois cada turma de alunos é diferente e seria impossível tentar criar uma fórmula básica que funcionasse em todas as turmas ao mesmo tempo. Aprendi que é importante ter a teoria a seu lado como uma bússola, enquanto a prática deve ser moldada através do caminho a ser seguido em direção ao norte, que vem a ser a aprendizagem e os objetivos dos alunos” (E., 2013).

Os bolsistas manifestaram grande dificuldade em estabelecer o diálogo entre a teoria que estudavam e a prática que aplicavam. Muitos reconheciam que o planejamento saía bem diferente na aplicação. Ao enunciar “Sempre tinha ouvido que teoria e a prática não andavam juntas em sala de aula [...]”, o bolsista indica um saber já consolidado, e quem sabe preconceituoso, segundo o qual na academia vivemos a discutir questões que não são

pertinentes à sociedade, ou “que não se prestam a fins práticos”¹⁵. O fato de que uma teoria é estudada há pelo menos algum tempo já indicia a possibilidade de que ela tenha alguma validade para pensar o ensino, no nosso caso, ou mesmo a pesquisa. Isto é, que as falas de corredores dos alunos de cursos de licenciatura reclamando do excesso de teorização nos diferentes componentes curriculares somente enfocam essa crítica que o bolsista E. desconstrói, ao dizer: “pude perceber que é possível sim conciliar os dois”.

O enunciado acima também indica o caminho que Chevalard (2005) afirma ser o da transposição didática:

La transposición de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didáctica stricto sensu”. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica [...] supone tener en cuenta la transposición didáctica sensu lato, representada por el esquema – **objeto de saber > objeto a enseñar > objeto de enseñanza**. En el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo pre construido a lo construido (destaques nossos) (CHEVALARD, 2005, p.45).

De acordo com o autor, o caminho de um saber científico começa como objeto de saber – aquele que E. reclama existir e que o discurso dos outros retomado por ele afirma ser distante do saber prático, possível de ser didatizado na escola – e é concluído quando deve ser transformado em um objeto de ensino. Conforme Chevalard (2005), a transposição didática é a transformação de um objeto de saber científico – os saberes construídos e compartilhados pelos estudiosos da linguagem (linguistas ou linguistas aplicados) – para um saber prático, que seja didático. Isto é, se tomamos o exemplo da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, transformar aquilo que em Bakhtin (2011) é discutido como enunciado relativamente estável e transpor em prática. Ressalta-se o fato de que, para sermos coerentes com o autor russo, de nada adianta simplesmente retirar o conceito de gênero da obra filosófica e transferir para a escola. É preciso no caminho que o sujeito que o utiliza seja capaz de distanciar-se do objeto e produzir uma compreensão da proposta de Bakhtin (2011), de tal modo que a proposta bakhtiniana não se veja distorcida, mas coerente com a concepção

¹⁵ Geraldo Alckimin, governador de São Paulo, em abril de 2016, criticou a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por não empregar dinheiro público em áreas que produzam “resultados práticos”, referia-se especialmente à sociologia, mas causou um alvoroço em todas as áreas das humanidades. Em resposta, uma carta de repúdio do presidente da FAPESP defendia a valia das humanidades para o desenvolvimento da ciência em São Paulo e justificava os investimentos. Mais informações sobre o caso estão disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/04/1765028-alckmin-critica-fapesp-por-pesquisas-sem-utilidade-pratica.shtml>>. Acesso em 03 mar. 2016.

de linguagem e de ensino de língua como discutimos na seção que tratava da ligação entre o pensamento bakhtiniano e a educação.

Ao enunciar “pude perceber que é possível sim conciliar os dois [teoria e prática]”, o bolsista indica que a transformação dos conhecimentos teóricos em proposições práticas pode ser possível e que ele consegue fazê-lo. Mantém o mesmo posicionamento, por outro lado, quanto aos aspectos de ensino/aprendizagem, já que afirma que “não se pode usar a teoria como um “código de leis””, pois “cada turma de alunos é diferente e seria impossível tentar criar uma fórmula básica”. É possível notar que singularidade é algo fundante em uma prática que se baseia nos estudos bakhtinianos e que o bolsista desenvolve esse distanciamento que Chevalard (2005) anuncia como pressuposto de uma transposição didática.

No trecho “Aprendi que é importante ter a teoria a seu lado como uma bússola, enquanto a prática deve ser moldada através do caminho a ser seguido em direção ao norte”, podemos considerar que o bolsista: 1) desenvolve um trabalho autoral pautado em uma teoria da linguagem entendendo-a como uma orientação geral para que ele – bolsista, futuro professor – dê conta da singularidade com que lida ao entrar em sala de aula; 2) que essa mesma teoria que baliza seu agir lhe dá categorias de compreensão do vivido; 3) que a experiência gera contrapalavras para trilhar os próximos passos.

5 Considerações finais

Nosso objetivo, neste texto, foi analisar uma atividade denominada ‘Oficinas de linguagem’, via paradigma indiciário, desenvolvida no interior do PIBID. O dado singular com o qual lidamos provém de um aluno bolsista que respondeu a um questionário a respeito do PIBID. O fragmento de texto ilumina o percurso de sua prática e da transposição didática que realiza (além de exemplificar o trabalho realizado pelo grupo).

A questão da transposição didática gera a seguinte discussão: o aluno chega à sala de aula com uma formação acadêmica construída ou que está em construção (não há parâmetros da CAPES que restrinjam a seleção dos bolsistas, isso implica que alunos do primeiro e/ou dos últimos semestres do curso podem se candidatar às bolsas; os bolsistas geralmente são colocados em grupos heterogêneos com características variadas para que com a experiência dos outros mais avançados os mais novos aprendam também) e é convidado, depois de algum tempo acompanhando as aulas do supervisor, a aplicar atividades de sua autoria. Colocar-se no lugar de professor é muito importante para isso, e, portanto, o programa cumpre seus

objetivos de formação inicial de licenciandos no chão da escola básica (também dos professores supervisores, em formação continuada).

Foi possível notar que as oficinas de linguagem – em uma perspectiva dialógica – foram momentos em que o ensinar deixou de ser uma transferência de conhecimentos para criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. A noção de transposição didática, que o dado singular denuncia, já demonstra que o aluno bolsista reflete sobre o papel que ocupa: professor pesquisador em formação. A metáfora da ponte que Bakhtin (2009) utiliza é pertinente para esse momento: o aluno bolsista é um elo entre a escola e a universidade.

Em se tratando de formação docente, sabemos que o conhecimento nunca está acabado, pronto para ser passado para os professores iniciantes como se fosse algo pronto, fechado. Nós professores trabalhamos com a linguagem e com os sujeitos e, para que esse trabalho seja efetivo, há uma constante interação, o que resulta em aprendizagem de ambas as partes. Como nos mostra Bakhtin (2011)

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Com essas palavras de Bakhtin levadas para o trabalho realizado, podemos perceber que os projetos elaborados - seja por temática e ou especificidade de um gênero - permitiram a vivência de um espaço dialógico, o que serviu para a constante formação de ambos os sujeitos que interagem/aprendem nesse espaço – professor/aluno, aluno/aluno. É a possibilidade de palavra outra, de colocar-se à escuta e com ela se enriquecer.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, pós-fácio e notas de S.Grillo e E.V.Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BEZERRA, P. Prefácio. Uma obra à prova do tempo. In. BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. V-XXII

BRAIT, B. A chegada de Voloshinov/Bakhtin ao Brasil na década de 1970. In. ZANDWAIS, A. (Org.) **História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história**. Passo fundo: Ed. Universidade de Passo fundo, 2012, p. 216-243.

_____. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In. BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, pós-fácio e notas de S.Grillo e E.V.Américo. São Paulo: Editora 34, 2013, p.7-18.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUBNOVA, T. **Do corpo à palavra: leituras bakhtinianas**. Organização, tradução e notas de Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

FIORIN, J.F. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. Prefácio. O pensamento bakhtiniano na educação. In. GIOVANI, F. e SOUZA, N. B. (Orgs.). **Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p.13-16.

_____. (Orgs.) **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIOVANI, F. SOUZA, N. B. **Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-181.

MIOTELLO, V. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. Ideologia. In. BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 167-177.

OSAKABE, H. O ensino de gramática e de literatura. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011, p.26-30.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

THOMSON, C. e KRISTEVA, J. Dialogisme, carnavalesque et psychanalyse: entretien avec Julia Kristeva sur la réception de l'oeuvre de Mikhail Bakhtine en France. **Recherches sémiotique/Semiotic Inquiry**, vol. 18: 1-2, 15-30, 1998.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 21 de junho de 2017.