

# A AULA COMO GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E OUTRAS FORMAS...

## A LESSON HOW GENDER: REFLECTIONS ON FORMAL EDUCATION, NO FORMAL AND OTHER...

**Catarino, G. F. de C.**

Universidade Federal Fluminense – Bolsista CNPq/UNIGRANRIO  
gisellefaur@gmail.com

**Queiroz, G. R. P. C.**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CEFET-RJ  
gloriapcq@gmail.com

### Resumo

Este trabalho tem por objetivo pensar a aula de Física a partir do conceito de Gênero do Discurso de Mikhail Bakhtin. A proposta é esboçar um referencial teórico para buscar compreender a aula como gênero e, a partir desse referencial, discutir as tensões vividas por um professor de Física que tem uma prática híbrida, constituída com elementos da educação formal e do que é conhecido como educação não formal. A partir do discurso do professor se buscará compreender como esse professor exerce sua prática mediante as tensões que se apresentam ao seu desenvolvimento profissional.

**Palavras chave:** gênero discursivo, educação formal, educação não formal, ensino de física

### Abstract

This work is aimed at reflecting the class from the concept of Gender Discourse of Mikhail Bakhtin. The proposal is to outline a theoretical framework to try to understand how gender and class, from that reference, discuss the tensions experienced by a physics professor who has a practical hybrid formed with elements of formal education and they call non-education formal. Try, from the teacher's discourse, understand how it exerts its practice from these tensions that arise in their professional development.

**Key words:** discursive gender, formal education, non-formal education, physics education

### Introdução

Na visão de Mészáros, a educação tornou-se instrumento que fornece os conhecimentos e a mão de obra necessária à maquinaria produtiva do sistema capitalista, além de transmitir “*um quadro de valores que legitima os interesses dominantes*” (2005, p. 15). Assim, ao invés de

instrumento para a emancipação, a educação tem sido mecanismo de contribuição para perpetuação e reprodução do sistema vigente.

O Ensino de Ciências, de maneira mais geral, não foge a esse modelo. Percebe-se que a maioria das salas de aula, na visão tradicional, é vista como um conjunto de alunos isolados, eventualmente em competição uns com os outros. O aluno não é visto como um ser social e nem pode adquirir consciência social. É claro que a isso corresponde uma forma hegemônica de transmissão de conteúdo, com suas aulas verticais – do professor para o aluno –, puramente expositivas, sua disciplina em sala, seus exames e reprovações, que espelham uma visão de mundo de hierarquias naturais e imutáveis. Aqui é preciso deixar claro que o currículo tradicional veicula uma visão mecanicista do mundo – e suas implicações políticas e sociais – quaisquer que sejam as práticas em sala de aula. O método transmissivo nasce com este currículo e a ele se associa de modo natural. Preservar o currículo tradicional e sua visão reducionista e tentar implementar mudanças pedagógicas pontuais, em outras palavras, mudar a forma mantendo o conteúdo, terá pouco efeito no resultado final: o atual currículo é um empecilho para a construção da cidadania, ou seja, para a preparação de indivíduos capazes de participar criticamente de uma sociedade democrática por meio da garantia de seus direitos e do compromisso de seus deveres.

Mas como fazer diferente, se pensamos que há chances de transformações que caminhem contra o processo da reprodução social, realizando mudanças na escola e contribuindo para a emancipação de indivíduos/comunidades em prol de um coletivo mais justo para todos? Neste trabalho, discutiremos a possibilidade de um referencial teórico baseado nas ideias de Mikhail Bakhtin acerca dos gêneros discursivos para compreender a aula de Física como um gênero e a tensão entre a educação formal e o que é conhecido como educação não formal.

## **Educação formal e educação não formal: o professor na fronteira**

Muitos são os estudos que têm enfatizado as aproximações e diferenças entre a educação formal e educação não formal (HARTMANN, 2012). Podemos afirmar que as culturas dos dois tipos de educação são diferentes, promovendo uma formação, inicial e continuada, diferenciada para os professores que transitam nos dois espaços de educação simultaneamente. Diferenciada no sentido de dar ao sujeito maior possibilidade de se utilizar das duas culturas em sua prática pedagógica e diferenciada pelas possíveis tensões que aparecem na interação dessas duas culturas.

Educação formal, como definida em Hartmann (op. Cit.), é aquela promovida em escolas e universidades, enquanto que a educação não formal é de responsabilidade de diversas instituições que tem como principal objetivo “*divulgar a ciência e a tecnologia para um público amplo*” (p. 89). Nesse sentido, concordamos com o reconhecimento de que não são apenas as instituições formais que promovem atividades educativas, entretanto há diferenças marcantes nas atividades promovidas pelas instituições formais e não formais.

Podemos dizer ainda que a interação dos dois espaços contribui para uma formação mais complexa e para a ampliação dos conhecimentos objetivados e dos colocados em prática no cotidiano. Para pensar tal formação, apoiamo-nos em Queiroz (2013) que reconhece a importância de uma formação baseada em um profundo conhecimento científico – conteudista, prático e competências específicas para desenvolvimento de improvisação e habilidades para dialogar com a ciência – capaz de gerar autoconfiança nos momentos de mediação.

Podemos defender assim uma posição que valorize a dupla formação – espaço formal e não

formal – uma vez que tanto o aluno em sua formação básica quanto o professor em sua formação profissional, quando em contato com as duas formas de educação, acabam na fronteira da diversidade cultural. Tal fronteira possibilita encontros: encontro de perspectivas, de enfoques, de conhecimento.

Entretanto, ainda hoje, mesmo com a valorização desses espaços de educação não formal, a formação de professores para atuar de forma coletiva com os dois espaços é escassa. Mas como podemos analisar a prática docente de um professor que, por algum caminho percorrido na formação, viveu o encontro dessas duas culturas? Vamos nos apoiar nas ideias do pensador Mikhail Bakhtin para pensar a aula de Física de um professor que vive a tensão entre o formal e o não formal como um gênero discursivo.

## **Gêneros Discursivos**

Para discutirmos gêneros discursivos é fundamental trazer alguns conceitos da obra de Bakhtin: enunciado, cronotopo e exotopia. O primeiro conceito-chave da teoria de Bakhtin que baseia as relações é o enunciado: a unidade de comunicação verbal. No que diz respeito ao enunciado, Goulart (2010), ao defender a ideia de que enunciar é argumentar, revela que *“enunciar é agir sobre o outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados”* (p. 53). Dessa maneira, toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto: *“Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia”* (JOBIM e SOUZA, 2001, p. 99 – 100), ou seja, nenhum texto se origina do nada, mas sempre representa uma resposta a outros textos ou a outro universo de referência com que dialoga. Além disso, o enunciado é composto pelo extraverbal – constituinte necessário de sua estrutura semântica (AMORIM, 2006, p. 107). É preciso analisar o modo como as vozes se misturam.

Como nos ensina o próprio Bakhtin,

os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (modo de construir o enunciado). Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (2011, p. 261).

O campo a que Bakhtin se refere são os de utilização da língua. Cada campo constrói seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, denominamos de gêneros do discurso.

O enunciado reflete assim as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas por meio de três aspectos: o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção dos recursos da língua; e, sobretudo, a construção composicional. Segundo Goulart (2008), o último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso.

Então, os gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem nas esferas da atividade humana. Bakhtin atenta para a diferença essencial entre gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Enquanto os gêneros discursivos primários se constituem a partir do cotidiano, os secundários surgem nas condições de convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado.

Sabe-se que todo enunciado é individual e por isso reflete a individualidade do falante.

Entretanto, nem todos os gêneros refletem tal individualidade na linguagem do enunciado uma vez que existem gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada. Nesse sentido, a questão do ensino de física pode ser explorada diante desses pressupostos. Uma aula pode ser analisada a partir de determinados padrões, assim como O professor pode ser encarado a partir de uma identidade coletiva, da classe dos professores. No entanto, tanto uma aula como um professor devem ser compreendidos a partir da individualidade: uma identidade individual, uma singularidade que torna sua prática única e insubstituível.

Segundo Bakhtin, os gêneros são formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Além disso, os gêneros podem variar para adequação às esferas sociais e à intencionalidade dos participantes. Assim, os gêneros podem interpor-se, alternar-se, incorporar-se (TEIXEIRA, 2012).

Sobre o segundo conceito escolhido – cronotopo – podemos dizer que marca a necessidade de pensarmos o gênero como uma construção espaço-temporal. Como afirma Bakhtin (2011), os enunciados e os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Além disso, a teoria do cronotopo nos ajuda a entender as conexões de relações temporais e espaciais dos gêneros uma vez que a cultura está em constantes transformações.

O terceiro e último conceito é o de exotopia: papel central na concepção estética e moral de Bakhtin (PONZIO, IN BAKHTIN, 2010), intimamente relacionado com a dimensão espaço-temporal. Exotopia nos dá a ideia de um lugar exterior de onde se tenta captar a visão do outro, se tenta entender o que o outro vê e como vê. Entretanto, não há neutralidade nesse papel já que existem aí duas perspectivas e valores diferentes, do ‘eu’ e do ‘outro’. É preciso retratar, de um lugar exterior, o que se vê daquilo que o outro vê. Esse conceito é fundamental para as Ciências Humanas nessa perspectiva dialógica já que a relação entre pesquisador e sujeito confere um caráter de duas visões diferentes. Além disso, como aponta Bakhtin:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 45 apud BRAIT, 2006, p. 27).

Segundo Machado (op. cit.) podemos relacionar exotopia ao conceito de gênero pelo fato de que para compreender um sistema cultural é preciso “*dirigir a ele uma olhar extraposto*” (grifo da autora, p. 160). Ou seja, um observador-pesquisador só enxerga outra cultura quando se coloca de um ponto de vista exterior a ela.

Os gêneros discursivos criam elos entre os elementos heterogêneos culturais. Dessa maneira, Bakhtin sinaliza possibilidades combinatórias entre diferentes formas de comunicação – oral e escrita. Formal e não formal: uma outra forma...

Partimos da ideia de Goulart para definir aula:

O que nos leva a buscar compreender como se dão as interações discursivas em sala de aula é um determinado conjunto de eixos teóricos, de diferentes origens, que vêm embasando e defendendo a produtividade de aulas interativas. Mesmo a tradição de trabalho escolar, no tempo-espaço denominado *aula*, organiza-se em variadas formas de interação verbal entre professores e alunos. Segundo Bakhtin, “*toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes*” (p. 126).

Pensamos que o modo como os professores se organizam e organizam as interações em determinados espaços e diferentes tempos geram formas diferentes de processo de ensino e aprendizagem. Mas o que entendemos por *aula*? As formas características de enunciados geram “*um certo repertório de fórmulas correntes*” (Goulart, op. cit., grifo da autora). Este repertório organiza o discurso, a interação em sala de aula.

Os condicionantes, ou seja, os aspectos que influenciam a atividade docente, como o meio de trabalho, os alunos, a estrutura escolar, a direção da escola, entre outros geram um contexto complexo que influencia a aula. Além disso, o professor reajusta em todo momento seus objetivos em função da tarefa que está realizando e das limitações temporais, sociais e materiais. Suas escolhas são feitas baseadas em algumas questões inerentes ao sujeito que as realiza, como por exemplo, a experiência do professor, seus conhecimentos e crenças, seu compromisso com o trabalho docente, suas representações sobre os alunos, entre outras.

É claro ainda que a história de vida dos professores é fator determinante para sua formação e sua prática docente, uma vez que o tempo de aprendizagem da profissão não se limita à duração da vida profissional, mas inclui a própria existência pessoal. Além disso, o discurso do professor está carregado de sentimentos e a sala de aula é um espaço atravessado por diversas circunstâncias uma vez que todas as questões levantadas acima se unem às experiências vividas e compartilhadas com os alunos.

Vamos trazer agora um exemplo de uma prática híbrida, de uma *aula* como um novo gênero, particular, diferente do tradicional, diferente do formal e do não formal.

### **Considerações Finais: um exemplo – nem formal, nem não formal, mas uma outra forma...**

Vamos trazer aqui episódios da análise do discurso de um professor de Física sobre sua prática. Nosso sujeito é licenciado em Física e dedica-se ao magistério na rede estadual de educação e à mediação em um Museu de Ciência e Tecnologia. Além disso, é mestre em Ensino de Ciências por uma instituição federal do Rio de Janeiro. Esse professor se coloca como um professor contra-hegemônico que insiste em lutar pelo direito dos alunos e da escola pública. Nesse sentido, alguns atritos, que analisaremos a seguir, são apenas parte dos embates, nos quais Francisco – nome fictício – foi protagonista. Preocupado com a formação social e política de seus alunos, o professor tem por lema: POR UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE E DIGNA, PARA TODOS. Tal *slogan* é escrito por ele em todos os seus *e-mails*.

*...que através do construtivismo... construtivismo é importante ali para essa... essa questão do fazer as perguntas para eles, para eles chegarem à resposta, não simplesmente chegar e trazer tudo para eles... é a base teórica que acaba... que contribuiu principalmente ali para também chegar à forma como dou aula não é. Acho que tem um pouquinho de tudo [ri], a prática, a teoria, é tudo misturado... não tem muito como separar não, está tudo junto. [...] Eu procuro fazer muitas perguntas para os alunos não é... eu nunca fico falando, falando, falando sem parar porque para mim não adianta nada, ficar falando só... eles não vão absorver nada ali. Eu costumo levar muitas perguntas para eles em sala de aula, até como forma de desafio. (...) só para levantar um pouco a curiosidade deles...*

É possível notar que o professor já define algumas características de sua *aula*: construtivismo, valorização do papel ativo do aluno, perguntas como estratégia didática, relação teoria e prática. Podemos inferir também que Francisco não apresenta um discurso vazio ao tratar das

concepções alternativas, já que afirma que as respostas dos alunos são aguardadas para serem utilizadas na construção dos conhecimentos cientificamente aceitos. Isso pode indicar que nosso sujeito considera a possibilidade de modificar sua aula a partir das colocações dos alunos o que indica uma tentativa de *alteridade*. Para exemplificar a postura de valorização do *outro* – seu aluno – na construção da sua prática, Francisco descreve suas tentativas:

*Eu procuro inovar, o inovar não é fazer diferente por fazer diferente, é pra ver o que dá certo e o que não dá certo. Meu inovar está muito em cima do que vai dar certo com meu público de alunos.*

Este trecho da entrevista revela que sua prática é modificada pelo seu público. Seus alunos têm papel central nas decisões do sujeito. Ou seja, o gênero *aula* tem como característica a não fixidez, permitindo transformações segundo as respostas do seu público. Uma prática tradicional, por exemplo, se revela fixa, imutável, um gênero pronto e acabado.

*...Com certeza, no convívio na iniciação científica (durante a licenciatura) com a Professora C e Professora A e convívio com o técnico, no Museu com o Pesquisador que também desenvolve experimentos, essas coisas todas. E meu convívio mesmo com o Museu. Que museu, a gente tem essa coisa de não... de não focar no conteúdo, mas sim no processo de como é trabalhado; aquilo ali que é o objetivo principal no museu, eu acho, não é? Acho que foi basicamente isso (...) Total [risos]. Eu não queria dar aula antes de, de... ter uma base legal na faculdade eu acho que eu fiz certo... quando a gente começa a dar aula durante a faculdade, a gente vai fazer o que a gente aprendeu no segundo grau. Seria uma aula completamente tradicional, não levaria experimento... e daria aulas extremamente expositivas... Eu acho que a grande contribuição veio com minha formação que foi (...) indagar os alunos, questionar os alunos, (não é?) a pensar um pouquinho não é?... não só levar o conteúdo para eles, tudo pronto.*

É notório que a *aula* a qual o professor se refere é um gênero – tradicional – que ele recusa, uma ação que ele se nega a reproduzir. Nesse sentido, os conceitos de Cronotopo e Exotopia são fundamentais para compreender que Francisco percebe a possibilidade de construir uma nova *aula*.

Vale a pena aprofundar a relação entre o primeiro conceito fundamental, Cronotopo, e a ideia de Gênero Discursivo, apontada no item anterior. Sobre isso, Machado (2005) nos ajuda a entender que os gêneros adquirem uma existência cultural e, na teoria do dialogismo, se manifestam como uma ‘memória criativa’: para cada esfera de atividade humana, as especificidades envolvidas levam ao emprego de um conjunto típico de enunciados, denominado de gênero do discurso. Na Física, tal noção se mostra pertinente uma vez que vários termos, utilizados cotidianamente, assumem significados diferentes e bem definidos, gerando obstáculos para os alunos no que diz respeito à linguagem. Assim,

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2011, p. 262).

Assim, a *aula* de nosso sujeito se caracteriza pelo emprego do conjunto único de enunciados constituídos em sua formação em mais de um espaço de atuação, gerando mais de um repertório possível. Além disso, a determinação na escolha do momento de dar início à ação docente no ensino médio faz diferença em seu discurso sobre a própria prática. As possibilidades de ação em espaço-tempos diferentes caracterizam sua prática.

Além disso, não podemos deixar de apontar para a especificidade da área de conhecimento

trabalhada em sala de aula. No caso de nossa pesquisa, a formação do professor é em Física. Isso significa que sua formação exige o uso de enunciados típicos da área e que sua *aula* deve estar então carregada destes enunciados, que demandam, para os alunos, apropriações dos novos significados. Por exemplo, ao entrar em sala de aula e dizer que a aula é sobre trabalho (um conceito físico), o que os alunos podem entender? Na maioria das vezes, o professor nem se pergunta se seus alunos têm seus próprios repertórios de significados.

Nesse caminho, é importante discutir que a compreensão de um enunciado é também influenciada pelo caráter internamente persuasivo ou de autoridade agregado a ele. Como ressalta Goulart (2007), a palavra autoritária “*não necessita de persuasão interior para a consciência, pois já a encontramos unida à autoridade*”, só é preciso reconhecê-la e assimilá-la. No exemplo acima, notamos a transmissão de um ponto de vista fechado para interanimação com outras vozes, a dos alunos.

A compreensão de significados só existe quando duas (ou mais) vozes entram em contato e quando ocorre o diálogo entre as palavras do enunciado do falante e as palavras próprias do ouvinte – *contrapalavras*. Como traz Bakhtin (2006),

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. (p. 137).

Nesse sentido, nosso sujeito, que afirma no primeiro enunciado fazer muitas perguntas para seus alunos, se mostra preocupado em conhecer os repertórios em sala de aula para que haja compreensão mútua. Se o ouvinte, neste caso o aluno, não possuir contrapalavras, o uso de enunciados em futuras manifestações se converterá em um ato de fala sem intencionalidade ou apropriação.

Todos esses enunciados responsivos – sejam eles orais, escritos, verbais, não verbais – trazidos pelos professores, pelos alunos, pelos livros didáticos, pela vivência cotidiana, “num emaranhado hibridizado de vozes” (Goulart, op. cit.) constituem os enunciados pedagógicos, constituem a *aula*.

Voltando ao segundo conceito fundamental – exotopia – para compreender que Francisco percebe a possibilidade de construir uma nova *aula*, entendemos que sua formação o permite olhar a escola a partir de um novo ponto de vista e não somente a escola, mas também perceber que existem outras *aulas*, outras formas de interagir e argumentar. Não mais o formal ou o não formal, uma outra forma...

[...] *Eu Prof. de Física, gostaria muito de poder trabalhar com os demais colegas, para tal fiz uma pequena consulta às competências e habilidades das disciplinas: Física, Química e Biologia. Fiquei animado ao perceber uma possibilidade para podermos unir nossos esforços em prol de um Ensino Público de Qualidade, como todos já devem ter percebido no Jardim de Inverno, uma mesa improvisada onde estão os Terrários (micro ecossistema fechado, onde há apenas troca de energia) construídos com algumas turmas do 1º ano de 2010, utilizamos duas garrafas PET, brita, areia, terra adubada, água e fita adesiva. [...] POR UM ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE*

Neste *e-mail*, o professor tenta assumir nitidamente um papel de liderança, no que transparece sua preocupação com o engajamento dos colegas em um trabalho coletivo, procurando motivá-los, convidando-os a observar as produções dos alunos, entre as quais se incluem produtos de oficinas pedagógicas de caráter experimental e voltadas para a divulgação da ciência, que estão expostas em espaços externos à sala de aula, tal como o “jardim de inverno”. Estas estratégias que o professor coloca se tornaram parte do seu repertório híbrido,

construído na fronteira entre as duas culturas: em função tanto da sua formação inicial, como da sua ação em um museu de ciência e tecnologia. Podemos imaginar a *aula* desse professor de Física que monta com seus alunos uma exposição de terrários e que vê nessa estratégia a possibilidade de um diálogo com as outras áreas do conhecimento, buscando de alguma maneira romper as barreiras disciplinares. Talvez sua experiência na divulgação científica o direcione para atividades que valorizem o processo de construção conhecimento científico, não fragmentado, a partir de conceitos. Como ele mesmo nos ensina: “*de não focar no conteúdo, mas sim no processo de como é trabalhado...*”.

Outras atividades que caracterizam o não formal fazem parte da prática desse professor, como, por exemplo, um *quiz* que foi elaborado pelo professor e por representantes do museu onde trabalha e que foi realizado na escola e contou com a participação de outros mediadores do museu. O *quiz* reuniu perguntas que envolviam diversas áreas de conhecimento, não só a física. Podemos dizer que essa atividade, que reúne mediadores no espaço escolar, revela características formais – espaço escolar, conteúdo curricular, preocupação com as competências e habilidades, já relatadas pelo docente – e não formais – mediadores, não preocupação com a formalização matemática do conteúdo, mas sim com o conceito.

## Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia IN: Brait, Beth. (org) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Ed, 2010.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso IN: Brait, Beth. (Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GOULART, C. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 36, 2008.
- GOULART, C. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições* V. 18 n. 3 (54) set/dez 2007.
- GOULART, C. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*, n. 4, 2010.
- HARTMANN, A. M. O Pavilhão da Ciência: a participação de escolas como expositoras na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. (TESE) Faculdade de Educação, UNB, 2012.
- JOBIM e SOUZA, S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MACHADO, I. Gêneros Discursivos IN: Brait, B (org) *Bakhtin: conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.
- QUEIROZ, G. Formação de mediadores para museus em Situações Educacionais Ampliadas: saberes da mediação e desenvolvimento profissional, *Ensino Em Re-Vista*, v.20, n.1, p.149-162, jan./jun. 2013.
- TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. *Bakhtiniana*, 7 (1): 240-252, 2012.