



## A CULPA É DO PROFESSOR? DIALOGISMO NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE

Aline Gomes Vidal<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho pretende mostrar algumas discrepâncias entre os discursos acadêmicos sobre educação (especialmente em relação à atuação dos professores nas escolas) e sua aplicabilidade, à luz da concepção de Análise do Discurso elaborada por Bakhtin. Nas relações dialógicas entre acadêmicos e professores do ensino básico, percebe-se que há barreiras nos mecanismos de interação textual que apontam mais para uma relação de tensão e resistência do que para um diálogo construtivo. De um lado, há um discurso acadêmico que costuma culpabilizar as práticas dos professores pelos baixos índices no ensino básico. Por outro lado, há professores que não se identificam com as propostas acadêmicas para melhoria da educação, por sentirem que sua realidade diária não é devidamente representada pelos pesquisadores universitários. Dessa forma, este estudo propõe que haja uma aproximação entre essas duas esferas (universidade e escola), de modo que seus discursos possam se complementar (em vez de se opor) e contribuir para a construção conjunta de uma educação brasileira de qualidade. É necessário haver uma atualização nos discursos acadêmicos sobre educação, a fim de que estes cessem o processo de culpabilização dos professores pelo fracasso escolar e estabeleçam um efetivo diálogo com os maiores transformadores da educação. Alguns conceitos bakhtinianos relevantes para esta discussão são: discurso, discursividade, enunciado, dialogismo e gêneros do discurso.

**Palavras-chave:** Escola pública; Dialogismo; Gêneros do discurso; Educação; Discursividade.

### ABSTRACT

This work aims at showing some divergences between academic discourses on education (especially in relation to the performance of teachers in schools) and its applicability, using the conception of Discourse Analysis developed by Bakhtin. In the dialogic relationships between academics and elementary school teachers, there are noticeable barriers in the mechanisms of textual interaction that point to a relationship of tension and resistance instead of a constructive dialogue. On the one hand, academic discourses usually blame teachers' practices for the low rates in basic education. On the other hand, teachers do not identify with the academic proposals for improving education, as they feel that their daily reality is not properly represented in academic researches. In this way, this study suggests an approximation between these two spheres (university and school), so that their discourses can complement each other (instead of opposing each other) and contribute to the joint construction of educational standards in Brazil. All things considered, academic discourse on education needs updates, in order to stop the process of blaming teachers for school failure and establish an effective dialogue with those who can really change education. Some Bakhtinian concepts relevant to this discussion: discourse, discursivity, utterance, dialogism and speech genres.

**Keywords:** Public School; Dialogism; Speech Genre; Education. Discursivity.

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da rede municipal de ensino de São Paulo (PMSP). E-mail: alinegvidal@gmail.com.



## 1 INTRODUÇÃO

No campo da educação, é vasta a literatura que se dedica a propor ações para resolver os mais diversos problemas das escolas públicas brasileiras, utilizando diferentes abordagens teórico-metodológicas. As pesquisas acadêmicas são, de fato, fundamentais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação em qualquer país. Elas são responsáveis por analisar o estado em que a educação se encontra e propor soluções para os problemas, a fim de que haja avanços.

Entretanto, é preciso questionar: qual o real impacto desses estudos sobre o chão da sala de aula? De que forma os professores das escolas públicas brasileiras recebem o discurso acadêmico? Será que ele é posto em prática? Em resumo, de que maneira os discursos acadêmicos ressoam nos discursos de professores? É essa questão que norteia este trabalho.

Para tentar lançar luz sobre essa questão, será feita análise de uma proposta de intercâmbio entre o universo acadêmico e o escolar: uma formação de professores proposta pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM). Em uma das atividades dessa formação, os professores tiveram que assistir a um seminário, disponibilizado na plataforma *YouTube*, que tratava do tema “Recuperação de Aprendizagens” e contava com a apresentação de uma professora universitária. Os cursos de formação continuada estão entre os principais elos entre escola e universidade, pois eles promovem o intercâmbio de ideias entre profissionais das duas esferas.

Nos comentários do vídeo, fica visível a insatisfação dos professores com a formação, especialmente no que diz respeito à aplicabilidade do discurso acadêmico no cotidiano escolar. Fica claro, portanto, que há uma barreira entre as pesquisas sobre educação e a prática escolar. De alguma maneira, o discurso dos pesquisadores não consegue atingir quem mais pode agir sobre a educação: os professores. Trata-se de um impasse que acaba contribuindo para que haja entraves no avanço da educação.

Entre professores do ensino básico, é comum o discurso de que as universidades não conhecem e não entendem a realidade enfrentada diariamente nas salas de aula. Frases como “na prática a teoria é outra” traduzem a sensação de que os acadêmicos não conseguem dialogar com os docentes do ensino básico, os quais muitas vezes se sentem subestimados pelos nos cursos de formação continuada. Essa falta de diálogo cria barreiras e aumenta as distâncias entre universidade e escola, entre teoria e prática na educação.

Esse distanciamento se insere em um contexto de desvalorização da profissão docente, que culmina em um discurso de culpabilização do professor pelo chamado fracasso escolar. A imagem do docente do ensino básico que tem sido criada e reproduzida por acadêmicos, pela mídia, pela comunidade escolar e pela sociedade em geral é a imagem de um profissional de pouco valor, pouco conhecimento e pouco reconhecimento. Isso acaba aparecendo nos discursos das formações docentes. Por esse motivo, os professores geralmente não se identificam com o que é ensinado nesses cursos, e o conhecimento que poderia ser trocado acaba sendo perdido por falta de diálogo.

Assim, fica a questão: o que pode ser feito para que o discurso acadêmico consiga penetrar os discursos dos professores e, dessa maneira, contribuir para a melhoria dos índices educacionais brasileiros?

Para responder a essa questão, a principal teoria mobilizada é a de Bakhtin (1992; 2016) a respeito dos *gêneros discursivos*. Essa abordagem permite analisar as barreiras presentes nos mecanismos de interação textual entre acadêmicos e professores do ensino básico, a fim de apontar possíveis soluções para os entraves dessa relação. Também foi consultada literatura ligada à compreensão do papel social do professor, principalmente no



que diz respeito à sua desvalorização, demonstrada no tratamento recebido em cursos de formação, entre outras situações.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria de Bakhtin contribui para uma compreensão do *corpus* como enunciado. Para o autor, a noção de texto (oral ou escrito) muitas vezes exclui aquilo que o significa e o circunda, ou seja, exclui sua situação comunicativa. Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (1992) entende o conceito de enunciado como unidade da comunicação verbal, processo no qual há a participação ativa tanto do locutor quanto do interlocutor. Bakhtin critica as teorias linguísticas que defendem que o receptor é um elemento passivo nos atos de comunicação. Para Bakhtin, o receptor tem participação ativa na elaboração do enunciado, já que o locutor espera uma resposta de seu interlocutor e leva em conta essa expectativa responsiva para construir o enunciado. Influenciado pelo materialismo histórico, Bakhtin associa a linguagem à sua historicidade, relaciona a língua à vida concreta, negando assim a ideia de que os participantes de um ato comunicativo são sujeitos passivos.

O conceito de enunciado ajuda a entender o que são os chamados Gêneros Discursivos, os quais o autor define como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (1992: 279), indicando que os gêneros se constituem dentro de uma dinâmica sociocultural. Os gêneros discursivos têm variedade infinita e heterogênea, mudam constantemente. Portanto, não é possível haver uma definição categórica de cada um deles.

Os “tipos relativamente estáveis de enunciados” sofrem mudanças quando são utilizados por seus locutores, o que torna dinâmico o processo de formação dos gêneros. Para Bakhtin é crucial a ideia de concretude dos atos de comunicação para entender como a língua é utilizada por seus falantes. O autor procura discutir como a seleção de recursos linguísticos se articula com elementos globais da língua, relacionando aspectos particulares e gerais:

O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheiros – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2016: 26)

É nesse jogo que se constituem os gêneros discursivos. A partir das situações típicas que podem ser socialmente identificadas, é possível reconhecer expressões típicas da língua que marcam o gênero, considerando ainda a dinâmica, a variabilidade e a mutabilidade desse processo. A “palavra do outro” está sempre presente na “minha palavra”, seja antes, durante ou depois do acontecimento do enunciado concreto, pois a expectativa da participação do receptor influencia a construção do enunciado. Bakhtin chama de *ressonância dialógica* essa relação entre elementos que precedem e sucedem o enunciado.

Para o autor, todo enunciado pressupõe a existência de um projeto, de um propósito comunicativo, e também a execução desse projeto (o enunciado concreto). O enunciado está intimamente ao desejo de se comunicar e de se fazer entender pelo outro, como afirma Bakhtin (2016):

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* ou a *vontade de produzir sentido* [grifos do autor] por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.



Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa intenção verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa intenção determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e sua exauribilidade semântico-objetiva. (2016: 37)

Esse propósito ou projeto é evidenciado na escolha do gênero discursivo. Ao refletir sobre sua intenção comunicativa, o locutor seleciona a maneira de enunciar mais pertinente aos seus objetivos. Essa seleção é feita a partir das formas típicas, conhecidas e mais ou menos estáveis de enunciado. Por meio dessas formas típicas, o locutor é capaz de construir um enunciado e, assim, estabelecer comunicação com seu(s) interlocutor(es). Do ponto de vista teórico, esse processo geralmente passa despercebido pelos usuários da língua, porém na prática todos fazem essa escolha, ainda que inconscientemente.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de certo gênero de discurso* [grifos do autor]. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação discursiva, por considerações semântico-objetivas (temáticas), pela composição pessoal dos seus participantes, etc. Em seguida, a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero. Tais gêneros existem sobretudo em todos os gêneros mais variados da comunicação oral cotidiana, incluindo o gênero mais familiar e mais íntimo. (BAKHTIN, 2016: 38)

O gênero discursivo se manifesta por meio de três elementos: conteúdo temático, estilo da linguagem (escolhas lexicais, fraseológicas, gramaticais etc.) e a construção composicional (procedimentos, organização, relações, acabamento e outros aspectos formais do enunciado, considerando os participantes). Sobre esses elementos, Bakhtin afirma que:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (2016: 12)

Entretanto, o projeto comunicativo não se resume a esses três elementos e depende da relação entre os interlocutores no ato de comunicação. De acordo com Sobral (2006), o projeto enunciativo está ligado a uma *arquitetônica autoral*, conceito desenvolvido a partir da teoria bakhtiniana. Essa ligação é marcada por uma ação autoral que compreende um estilo de gênero e um estilo de autor. O autor daria uma personalidade única ao enunciado e, ao mesmo tempo, faria uso de um gênero relativamente estável, atualizando-o e transformando-o:

A atividade arquitetônica autoral tem como base o que chamo, à falta de melhor expressão, de “relações interlocutivas” (ou “formas de interlocução”). Defino “relações interlocutivas” (ou “formas de interlocução”) como as estratégias específicas a que o locutor recorre – em sua relação necessária com o interlocutor e o objeto em construção no discurso – para propor a realização de um dado projeto enunciativo. Essas estratégias são empregadas por meio da mobilização de dispositivos enunciativos vinculados com um dado gênero, ou com certo número de gêneros e têm por material as formas da língua e as formas de textualização, e estas se vinculam com o gênero, a partir dessas relações interlocutivas, ou formas de interlocução”, mediante a formação de discursos, parte de discursividades (ou o discurso entendido como conjunto de discursos concretos). O texto é entendido assim como objeto material em que se manifesta um dado conjunto estruturado de formas da língua e formas de textualização que convergem para os fins discursivos-genéricos de todo discurso dado. (SOBRAL, 2006: 1-2)



O conceito de gênero do discurso é pertinente a esta análise, pois ele permite ver o *corpus* em seu contexto enunciativo. Os estudos consultados contribuíram bastante para a compreensão do significado de gênero, da importância de sua contextualização e dos propósitos comunicativos presentes em sua utilização.

Bakhtin entende a linguagem como interação entre os interlocutores, considerando sua função comunicativa e social. No caso em pauta, há uma situação comunicativa na qual uma professora universitária fala com professores do ensino básico com o objetivo de elucidar questões sobre a prática pedagógica deles. Como a proposta de formação era assíncrona, não houve interação direta entre todos os interlocutores (apenas entre os presentes no momento da gravação), porém houve uma interação, caracterizada pela postagem de comentários abaixo do vídeo na plataforma.

Dentro dessa perspectiva dialógica, como se dá essa interação? De que maneira o enunciado da professora universitária considera o discurso dos outros professores, a fim de que se cumpra seu objetivo?

Para Bakhtin, o enunciado seria uma unidade da comunicação discursiva, um acontecimento que ocorre no exato momento da interação social. No caso em tela, a professora universitária sabia que, além do público presente no auditório onde o seminário ocorreu, outras pessoas poderiam ter acesso ao conteúdo por ela apresentado, já que o seminário estava sendo filmado e seria disponibilizado em uma plataforma midiática. Portanto, ela não poderia conhecer todos os seus interlocutores, porém tinha como principal alvo uma categoria de pessoas: *os professores*. É deles que vem a responsividade presente no discurso do seminário. Responsividade é a expectativa de resposta que o locutor tem em relação ao seu interlocutor.

Dessa forma, em cursos de formação de professores, existe o reconhecimento de que os interlocutores têm algum conhecimento sobre o assunto a ser tratado, porém pressupõe-se que eles também possuem lacunas de conhecimento a serem preenchidas pelo curso. Há, portanto, uma expectativa no sentido de preencher essas lacunas, de modo a contribuir para o aprimoramento da formação desses docentes.

Na mídia é possível observar críticas que culpam a má formação dos professores pelos fracassos educacionais nacionais. Essas críticas costumam ser direcionadas aos professores e ao sistema de ensino, entendendo que os fracassos da educação nacional são uma consequência dos métodos ultrapassados utilizados na educação brasileira. A formação docente se encaixa dentro dessa ótica e, por esse motivo, é alvo frequente de julgamentos. Dessa forma,

(...) o professor é visto em analogia com o operário de uma fábrica, um mero executor de tarefas que, se bem executadas, deve culminar em um produto (ensino) bem-acabado. Essa visão se ajusta a uma imagem precarizada e desprestigiada do professor da educação básica, criando uma cultura nefasta que basicamente o torna vulnerável a críticas das mais variadas – o conhecimento do professor não é valorizado e ele é encarado como alguém passivo a ser treinado e instrumentalizado, mas que não é solicitado a contribuir criticamente para a escola e na elaboração de políticas públicas educacionais. (CAVALCANTI, NASCIMENTO e OSTERMANN, 2018: 1066-1067)

A desvalorização e proletarização da profissão docente tem sido alvo de estudos que indicam ser muito prejudicial essa visão do professor como um “saco vazio” a ser preenchido, como alguém que ainda não possui o devido conhecimento para ensinar. Nas formações, por exemplo, é bastante comum que os discursos sobre conceitos teóricos sugiram um ineditismo, como se os professores nunca tivessem ouvido falar nesses conceitos. É uma postura que de certa forma inferioriza os professores. Fica implícita a ideia de que corrigindo a “má formação” dos professores, a educação vai melhorar.



Na verdade, os problemas da educação brasileira são muito mais complexos do que os limites dos muros da escola podem mostrar e envolvem questões que extrapolam inclusive o alcance da escola. Há que se pensar que a vida de um aluno não começa quando ele pisa o chão da escola pela primeira vez. Esse aluno vem de um contexto familiar, social, cultural, histórico, político. Todos os passos que ele deu na vida influenciam a forma como ele irá se relacionar com a escola.

É evidente que uma criança que vive em uma situação de vulnerabilidade social, por exemplo, não vai partir do mesmo ponto de uma criança que não está vulnerável. A vulnerabilidade social pode ser de natureza pessoal, social ou ambiental, e se caracteriza por expor famílias a fatores de risco (CARRARA, 2016: 3). Esse e muitos outros elementos que afetam a aprendizagem de meninos e meninas são encontrados nas escolas públicas brasileiras, as quais são plurais, heterogêneas e complexas.

Em artigo sobre as realidades escolares Marin (1998) aponta alguns dos desafios enfrentados por professores:

- fragilidade, rigidez e restrição nos procedimentos e recursos didáticos, com destaque para a escolha e a utilização do livro didático;
- dificuldade dos professores em relacionar-se conscientemente com os pressupostos ético-políticos, epistemológicos, didáticos, psicológicos, linguísticos subjacentes ao seu trabalho;
- fragmentação, impropriedade e/ou insuficiência de domínio dos conteúdos escolares pelos professores que se manifestam na inadequação de sua seleção, sequenciação e desenvolvimento;
- dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com recepção e produção de textos;
- dificuldades na utilização da linguagem oral enquanto expressão do conteúdo de ensino, da organização do conhecimento e como instrumento de melhoria de habilidades de pensamento;
- inexistência de trabalho coletivo na escola, agravada pela falta de convivência profissional entre os professores;
- inadequação da avaliação do trabalho docente e do rendimento escolar;
- inalteração nos baixos níveis de aproveitamento escolar dos alunos;
- caráter reversível das aprendizagens escolares;
- conflitos e dilemas enfrentados pelos professores no que se refere à relação entre seu saber fazer e as características dos alunos "fracos" e/ou das camadas populares;
- indisciplina na sala de aula;
- dificuldades no processo de reflexão e raciocínio dos professores e seus desdobramentos para a concretização das práticas educativas;
- falta de percepção e exercício de autonomia da escola e seus professores, que implica ficar à mercê da descontinuidade das ações oriundas dos órgãos centrais de administração escolar;
- referencial restrito dos professores em relação a experiências bem-sucedidas, sejam de ensino, sejam de escolas;
- desmotivação geral dos professores, agravada pela rotatividade e itinerância do staff da escola e alto índice de absenteísmo. (n.p.)

Portanto é uma falácia presumir que a má formação dos professores é o único causador (ou um dos únicos causadores) dos fracassos escolares. Consequentemente, é também uma falácia achar que ensinar aos professores conteúdos disseminados nas universidades sobre



“como lecionar” irá solucionar os problemas da escola pública. Isso é o que Cavalcanti *et al* (2018) chamam de “viés racionalista técnico” das formações docentes:

A perspectiva alinhada à racionalidade técnica é, portanto, um elo importante nesse processo de desvalorização da atividade docente, pois de forma subjacente tece uma identidade de um profissional em cuja capacidade não é depositada confiança, que se aproxima à de um peão de fábrica em uma linha de montagem, cumprindo ordens e executando tarefas acriticamente. Não por coincidência o professor usualmente se vê excluído de elaboração de políticas públicas educacionais, reformas curriculares e outras ações. Seu papel, nesse contexto, é também reduzido a mero cumpridor de objetivos e diretrizes traçados por especialistas. Tal perspectiva se enquadra em um contexto mais amplo, tipicamente de cunho neoliberal, que reduz toda a complexidade das questões educacionais à gestão e ações de controle e produtividade. (1067)

Dessa forma, nos próprios cursos de formação já existe uma concepção a respeito da figura do professor, que muitas vezes é colocado em uma posição vulnerável e subvalorizada. O professor é visto como aquele que precisa aprender (ou reaprender) o seu ofício, pois os métodos utilizados por ele estão ultrapassados. Assim, sempre é dito o que o professor “deve fazer” para melhor ensinar seus alunos. O papel do professor fica então reduzido à execução de tarefas, à aplicação de “receitas” para se tornar um bom docente e contribuir para o avanço dos índices da educação. Segundo Cavalcanti *et al* (2018) “a visão de mundo fundamentada na racionalidade técnica, ao ser transposta para o contexto de formação docente, reduz esse processo ao aprendizado de metodologias, técnicas e conteúdos que o professor deve dominar.” (1081)

Talvez por esse motivo os professores não se sintam representados quando realizam cursos de formação continuada. É frequente, por exemplo, o sentimento de que sua inteligência está sendo subestimada, além da sensação de que os formadores estão falando sempre as mesmas coisas, como se os professores não tivessem formação inicial.

Nesse contexto, muitas seriam as possibilidades de análise, porém neste trabalho a opção foi por observar a reação dos professores a um discurso acadêmico. Ora, se o objetivo é fazer com que os professores aprimorem suas práticas, o que acontece se esse objetivo não for alcançado? Qual o entrave, do ponto de vista discursivo, que gera ruído nessa comunicação, a ponto de se constituir um tenso enfrentamento no diálogo, e não uma relação de complementariedade?

### 3 METODOLOGIA

Este artigo é uma pesquisa explicativa e utiliza como técnica de coleta de dados uma revisão sistemática da literatura por meio de livros e artigos científicos, além da análise do conteúdo de um curso de formação para professores promovido pelo SINPEEM e da análise de reações de professores a esse curso. O objetivo é entender como se dá a relação entre escola e universidade e propor uma solução para os entraves no diálogo entre essas duas esferas.

A questão proposta neste artigo será discutida a partir do arcabouço teórico da Análise do Discurso, de Mikhail Bakhtin, especialmente o conceito de *dialogismo*, entendido como interação verbal entre sujeitos (interlocutores), conforme explicitado acima. Essa abordagem se mostrou particularmente útil no que diz respeito à observação dos entraves entre o discurso acadêmico e o discurso de professores, conforme será demonstrado a seguir.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 A SITUAÇÃO COMUNICATIVA

Em março de 2022, foi proposto pelo SINPEEM uma formação para os professores, tendo como base o tema “Recuperação de Aprendizagens”, especialmente em função da importância do tema no período pós-pandêmico. Uma das atividades propostas na formação era um vídeo presente plataforma *YouTube* que apresenta o *II Seminário Recuperação de Aprendizagens – proposições, práticas e orientações didáticas*. O vídeo já conta com mais 11 mil visualizações.

Nesse seminário, a professora Silvia Colello, pedagoga com Mestrado, Doutorado e Livre-docência pela Faculdade de Educação da USP, atualmente docente aposentada, discorre sobre a formação do sujeito em recuperação de aprendizagem e sobre possibilidades de atuação do professor com esse sujeito, destacando a importância do *diálogo* nesse processo. Sempre ele: o diálogo! Trata-se de estabelecer uma relação pessoal com o estudante. Ela propõe que o professor passe por cinco etapas, individualmente com cada aluno:

1. Quebra-gelo: aproximação por meio de temas que sejam do interesse do aluno. Não existe uma regra sobre como fazer isso. O professor deve sondar para valorizar os interesses do estudante.

2. Sondar o vínculo do estudante com a escola: será que o aluno se sente acolhido pela escola, pertencente a ela?

3. Sondar o aluno sobre o processo de aprendizagem: para ele, o que é aprender? O que é aprender língua portuguesa? E matemática? Por que é importante aprender? Para que serve?

4. Pensar como o estudante vê o próprio processo de aprendizagem: como ele aprende? Na opinião do estudante, como deveria ser a aula para que ele aprenda melhor?

5. Tentar motivar o aluno para as aulas de recuperação de aprendizagem, dizendo frases como: “Aqui faremos atividades bem diferentes, vai ser muito legal, tenho certeza de que você vai gostar.”

A ideia é criar um vínculo de confiança e de amizade com os estudantes para que haja efetiva recuperação de aprendizagem e para retirar o estigma de fracasso escolar que a recuperação costuma ter.

A proposta é legítima, dentro daquilo que se espera de um seminário acadêmico que visa a valorizar a participação do estudante em seu processo de aprendizagem. Mas como será que foi a reação dos professores a esse discurso? Será que a locutora alcançou o objetivo pretendido, qual seja, contribuir para o aprimoramento do trabalho dos docentes? Vejamos algumas respostas de professores na seção de comentários do vídeo:

Se os "especialistas" em educação visitassem as escolas e cursinhos que apresentam os melhores resultados, medidos nas avaliações externas e na aprovação em vestibulares concorridos, teriam uma ideia do que funciona e do que não funciona. Mas isso colocaria abaixo todo o seu discurso político-ideológico. Então o negócio é só pesquisar as escolas que não funcionam e ficar inventando hipóteses para o fracasso do ensino. Isso é feito há décadas, não resolveu, não resolverá, mas garante status e financiamento para esses "especialistas".

Por que será que nenhum especialista ou palestrante que aborda o tema do fracasso escolar ou do péssimo desempenho do Brasil nas avaliações internacionais levam a sério a relação absurdamente desproporcional entre professor e estudantes como uma das maiores travas para os avanços na aprendizagem? Será que é tão difícil de entender que atender 35/45 estudantes de uma só vez torna impossível essa abordagem mais individualizada, humana e singular?



É bem impressionante como a educação está largada às traças. É sempre mais do mesmo, sempre esse jeito cansativo e enfadonho de tratar os assuntos.

Não, não saiu do óbvio, muito pelo contrário. Já ouvimos esse discurso 1.000 vezes.

Precisamos começar a falar sobre o vínculo do PROFESSOR com a escola. Parece que o professor é invisível nesse ambiente. O professor também é indissociavelmente humano, social e singular.

Resumindo, o que não falta é discurso sobre a educação, mas faltam políticas efetivas de apoio ao trabalho do professor. Não se trata de ficar falando o que o professor deve ou não fazer, mas sim de levar à escola a estrutura necessária para que o professor possa fazer o que deve.

Discurso que virou uma constante na rede, apesar de os "oradores" raramente estarem em sala de aula e no chão da escola" enfrentando toda a desestrutura e sucateamento do ensino hoje. Personalizar o ensino das aprendizagens como se exige hoje requer, principalmente, estruturas físicas nas escolas que satisfaçam tais exigência, como, por exemplo, a existência de, no máximo, 15 estudantes por sala, do contrário, é impossível chegar a qualquer "escuta" de alunos com necessidades de aprendizagens, sejam eles especiais ou não.

Infelizmente, o professor não é preparado e nem formado para esse fim, mas a culpa do fracasso escolar e das aprendizagens sempre recai sobre ele.. O fracasso escolar, a meu ver, começa nas graduações de licenciatura, já que todas elas ainda são do século passado. Elas precisam, pelo visto, somarem grande carga de psicologia, sociologia, comportamento humano infanto-iuvenil. bem como neurociência na fase estudantil em sua grade curricular. Afinal, ser professor, hoje, é mais do que o sujeito que professa o que conhece e aprendeu e se formou para esse fim, o professor hoje é multifuncional, passando a ser um educador/cuidador por excelência!

Sim desde que todos trabalhem juntos, não só a alunos e professores, mas gestão, comunidade e governo. Primeiro o número de alunos na sala de aula é bem grande, precisa repensar essa questão. estruturas físicas nas escolas que satisfaçam tais exigência, por exemplo "escuta" de alunos com necessidades de aprendizagens, sejam eles especiais ou não. com 32.... é impossível, para o professor fazer essa esta.

Como atender individual e coletivamente uma com uma média de 35 alunos por sala onde, cada um vive uma realidade diferente do outro, cada um com seus problemas e vivências familiares diferentes?

A cada um segundo sua função, o professor deve ter um olhar diferenciado e pensar no aluno com singularidade, porém tem problemas sociais, políticos e histórico-culturais que refletem diretamente nas famílias e estamos voltados de frente com todos esses problemas. A área da saúde, a Secretaria de Desenvolvimento social deveriam ser mais parceiras da escola. Quando orientamos a família a obter acompanhamento psicológico (sim, pois todos nós hj estamos precisando e urgente), quando orientamos a família a obter seus direitos quando está passando fome, não tem lugar pra morar e tudo isso reflete no lar, na família, na criança (aluno). Cadê as políticas públicas para atender todas essas necessidades que as crianças, pois na maioria das vezes a família está enfrentando problemas tão grandes que a escola do filho é o de menos.

Ok. Partindo do princípio que trabalhar o individual, com tratamento personalizado, é uma utopia, pergunto: "Qual a solução?" e/ou "Como fazer? "

professor mais uma vez como o salvador de tudo, pois temos que considerar os fatores que muitas vezes o impedem de seguir com mais sucesso mas neste discurso com tantos problemas envolvidos temos que engolir tudo isso e dar conta.. Ser resiliente uma abordagem do mundo globalizado

**Fora do cotidiano total**

Não adianta só pesquisa, mas o chão da sala de aula...

Esse debate já foi debatido a exaustão desde Paulo Freire. Todo professor, que estudou o mínimo já entendeu que cada aluno é um indivíduo. Nada contra a oradora, mas essa palestra não traz nada de novo além de usar algumas analogias bem complicadas... Se colocar Jesus na escola de hoje, ainda mais em regiões periféricas, ele não seria capaz de nada mesmo, não porque não entende o aluno como um indivíduo, mas porque fomos abandonados pelo poder público, que, ainda, além disso, nos trata como inimigos. Também é bem complicado essa afirmação de professor "casar com a família". Professores são seres humanos, com seus próprios problemas e famílias para acompanhar, essa fala desumanizante do professor só prejudica nossa prática e nosso próprio desenvolvimento enquanto indivíduos e profissionais. Desresponsabilizar a família da criança pela suas obrigações previstas no ECA e jogar nas costas dos professores essas

responsabilidades é uma conversa típica de governos que não enxergam a escola como espaço de aprendizagem, mas sim como possíveis currais eleitorais... Como motivar a criança ao ensino, se não há motivação nem mesmo na classe dos professores? Estamos exaustos, cansados física e emocionalmente, trabalhamos em duas, três escolas, para ter um salário minimamente digno da nossa formação, enquanto a prefeitura nos trata como inimigos... na minha opinião, essa palestra não encontra eco na realidade...

Só por essa amostragem, já é possível perceber que há muitas reações negativas ao vídeo da professora universitária. Chamam atenção expressões como “não resolveu, não resolverá”, “impossível”, “educação está largada às traças”, “o professor é invisível”, “desestrutura e sucateamento”, além da frequente menção à excessiva quantidade de alunos por sala.

As críticas vão desde a falta de estrutura física das escolas para implementação das medidas propostas pela professora até o viés político-ideológico de seu discurso, passando também pela falta de um olhar sobre a realidade do professor, sua formação e até sobre sua relação com a escola.

Os discursos dos professores demonstram uma falta de confiança em relação às propostas de formação. Observa-se um descompasso entre o que deveria acontecer (apreensão de conhecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas) e o que de fato aconteceu (desconfiança, críticas, desconforto, ausência de identificação etc.).

De fato, é recorrente inclusive na literatura sobre educação a crítica sobre a formação de professores – da formação inicial à continuada – especialmente no que se refere à falta de aplicabilidade do conteúdo teórico ensinado. A dicotomia entre teoria e prática no campo da educação se mostra um impasse nos discursos acadêmicos e, acima de tudo, um obstáculo para o aprimoramento dos índices educacionais brasileiros, como mostram Romanowski, Martins e Cartaxo (2011):



(...) a dicotomização existente na organização, estruturação e sistematização dos cursos de licenciatura pode ser representada por duas paralelas que mantêm entre si um espaço vazio a ser superados pelos alunos, futuros professores, na sua prática profissional. A desarticulação se manifesta entre as instituições de formação com as instituições em que se dá o exercício profissional; entre as áreas de formação dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos; na abordagem destes conteúdos pela separação da teoria e da prática; entre professores da educação superior e professores da educação básica; entre pesquisa e ensino; entre professores formadores e licenciandos (405).

Percebe-se que a desarticulação entre conhecimentos teóricos e práticos já começa na formação inicial de professores. É claro que há iniciativas positivas no processo de formação docente, mas há também descompassos que precisam ser corrigidos. Isso não se restringe à formação inicial, estendendo-se também à formação continuada.

Conclui-se, então, que os discursos acadêmicos voltados para o preparo de professores precisam estar mais alinhados à prática pedagógica, não se limitando a dizer o que o professor “deve fazer” em sala de aula, mas esforçando-se no sentido de conhecer a realidade do professor e, acima de tudo, escutar esse professor, construindo um diálogo efetivo.

No caso específico da formação em análise neste artigo, percebe-se que boa parte dos professores que se manifestaram nos comentários não se identificaram com a prática proposta pela professora Silvia Colello. É como se eles dissessem “esse professor ao qual a senhora se refere não sou eu. Essa sala de aula não é a minha. Essa realidade não é a que eu enfrento”. Isso se torna um problema, pois ao não se identificarem com o enunciado formulado no seminário, seu objetivo fica prejudicado. Em outras palavras, a transformação da prática pedagógica e o aprimoramento da educação não acontecem. Para compreender melhor essa questão, é preciso discorrer um pouco sobre o gênero discursivo mobilizado nessa situação comunicacional.

#### 4.2 GÊNERO DISCURSIVO: SEMINÁRIO ACADÊMICO

Como já foi afirmado acima, para Bakhtin (1992), gêneros discursivos seriam “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p. 279). Nesse sentido, é possível dizer que seminário acadêmico constitui atualmente um gênero discursivo. Segundo Acosta-Pereira (2017), “o seminário tem por finalidade a apresentação, em grande parte oral, com uso de recursos multissemióticos diversos, de resultados do trabalho de pesquisa realizado individualmente ou em grupo.” (p.158).

Os seminários podem ser uma forma de avaliação de estudantes universitários, mas também podem ser eventos com apresentação de pesquisas sobre um determinado assunto, como é o caso que está sob análise.

Ainda segundo Bakhtin, os elementos que compõem o gênero discursivo são: conteúdo temático, estilo e conteúdo composicional (ou composicionalidade). No quadro a seguir estão as definições desses elementos:



Quadro 1. Instâncias constitutivas dos gêneros discursivos

Instâncias constitutivas	
Conteúdo temático	Tematização de um objeto discursivo a ser significado/discursivizado no gênero. É a unidade de sentido sob determinada orientação ideológico-valorativa/axiológica.
Estilo	Agenciamento de determinados recursos léxico-gramaticais a fim de tornar dizível determinado conteúdo no/pelo gênero.
Composicionalidade	Orquestração, disposição e organização do conteúdo dizível e a mobilização dos participantes da comunicação.

Fonte: Acosta-Pereira (2017).

No caso do seminário que é objeto desta pesquisa, o *conteúdo temático* seria a recuperação de aprendizagem, em um contexto de formação de professores. O objetivo era contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica de professores nas aulas de recuperação.

Já o *conteúdo composicional* seria um seminário individual, incluindo slides para ilustrar e guiar as falas da locutora, auditório com presença de profissionais da educação, além da ampliação do discurso por meio da gravação e disponibilização do vídeo em uma plataforma midiática aberta, aumentando as possibilidades de interação assíncrona.

O *estilo* seria o modo de dizer, a escolha de palavras, expressões e discursos. Aparentemente é nesse ponto que começa o entrave entre a locutora e seus interlocutores, pois falta muita coisa para que os professores se sintam de fato representados nos discursos que foram mobilizados. Faltam elementos da realidade dos professores para que eles se sintam capazes de colocar aqueles conhecimentos em prática. É nesse ponto que o enunciado peca. Talvez por isso tenha havido tantas críticas negativas na seção de comentários do vídeo da professora Silvia Colello. Algumas falas dela foram:

“A humanidade é movida, segundo Piaget, por essa vontade de aprender. Toda vez que eu falo isso, os professores falam ‘ah, mas esse aluno não tá na minha classe, os meus alunos não têm essa curiosidade toda’. E eu pergunto ‘o que já fizeram com ele? Quanto de ducha de água fria ele já tomou?’”

“Se você não mexer nesses pontos, não adianta.”

“Não adianta reclamar da família.”

“Você precisa trazer, você precisa orientar, receber...”

“Se você não ensinar isso, não adianta ensinar tabuada...”

“É preciso fortalecer a equipe de trabalho.”

Nessas falas, observa-se que há um pré-julgamento em relação à atuação dos professores. O enunciado é bastante imperativo: “você tem que fazer isso, você não pode fazer aquilo” ou ainda “se você não ensinar isso, não adianta fazer tal coisa”. Em outras palavras, o professor é retratado a partir de suas supostas faltas, a partir daquilo que ele supostamente não faz.

Existe nesse tipo de discurso um certo tom de culpabilização dos professores pelos problemas de aprendizagem dos estudantes. É como se o professor fosse a única via envolvida com o chamado fracasso escolar. O professor acaba sendo visto como “reclamão” ou até mesmo incompetente, quando questiona os obstáculos que encontra em seu trabalho.



Além disso, parece ser uma constante nos cursos de formação docente a caracterização do professor como um “saco vazio”, como um profissional que não entende sobre o próprio ofício, que não sabe fazer, não sabe ensinar. Trata-se de uma preconceção falaciosa que culmina em um discurso altamente imperativo, prescritivo e impositivo.

Os conhecimentos prévios do professor, sua experiência em sala de aula, a realidade de seu cotidiano, nada disso parece ter alguma importância. O que se observa, portanto, é uma dissonância entre o que os pesquisadores acadêmicos pensam sobre o profissional do ensino básico e o que esse profissional realmente é (ou como ele se vê).

Na fala da professora Colello, há um olhar bastante atento às formas de aprendizagem dos alunos, o que é necessário dentro de um enunciado voltado para o aprimoramento da educação, porém não há um olhar sobre a vida, a trajetória, o dia a dia, os problemas do professor. Não há escuta dos professores.

Para que haja efetivo diálogo entre teoria e prática, entre as pesquisas acadêmicas e a formação de professores, é preciso também que haja um olhar sobre o professor, sua realidade, suas dificuldades etc. É preciso escutar os alunos? Sim! Mas é preciso também escutar os professores, pois eles também fazem parte da comunidade escolar e são um elo fundamental no caminho para uma educação de qualidade. Se a universidade, que deveria contribuir para o trabalho desse professor, não consegue atingi-lo, não consegue dialogar com ele, então se torna muito problemática a relação entre escola e universidade. E essa relação deve ser de complementariedade, promovida por meio de diálogos constantes.

Do ponto de vista ideológico, a pesquisa acadêmica é vista como um gênero “superior”, pois possui um caráter de autoridade, de “verdade científica”, além de ditar regras para serem colocadas em prática no caso específico das pesquisas sobre educação voltadas para a prática de professores do ensino básico. Portanto é muito forte a ressonância de seu discurso sobre a imagem que se constrói a respeito dos docentes do ensino básico. É deveras improdutivo contribuir para a desvalorização de uma classe que já é tão subjugada pela sociedade como um todo.

É preciso coragem dos pesquisadores universitários para se libertar de uma certa coerção dos gêneros discursivos utilizados na academia. Coerção do gênero é o conjunto de elementos que determinam as características da organização do discurso. Esses elementos ditam o que dizer e como dizer, mas eles não são estanques. Vale lembrar que os gêneros discursivos são apenas relativamente estáveis. Eles são relativizados pela arquitetura autoral elaborada pelo locutor. Portanto é perfeitamente possível se libertar de certas amarras do gênero e transformá-lo.

Caso contrário, os discursos acadêmicos podem acabar se prendendo excessivamente a determinados arrimos teórico-metodológicos e deixando de lado aspectos da realidade dos interlocutores que são fundamentais para que o diálogo entre escola e universidade seja mais efetivo e eficaz. Somente assim será possível criar uma teia de comunicação que contribua para a construção de uma educação de qualidade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE**

Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que as escolas públicas brasileiras estão em processo de constante mudança nos últimos tempos. A escola de hoje não é a mesma de dez anos atrás. Não é nem a mesma de cinco anos atrás. É preciso também dizer que a escola descrita na literatura sobre educação nem sempre corresponde à escola real. É só pedir para



um professor ler um artigo acadêmico e perguntar se ele acha que aquilo tem a ver com a realidade que ele enfrenta diariamente.

Por isso, é necessário que os estudos sobre educação tenham um pouco mais de cuidado quando se propõem a descrever o que acontece nas escolas públicas brasileiras, para que não cheguem a generalizações demasiadamente abstratas. É obrigação dos estudos acadêmicos estar em constante diálogo com as escolas. Não se pode delegar a ideia de diálogo única e exclusivamente ao contexto escolar, à relação aluno-professor. As universidades também têm seu papel nessa troca. Se assim não fosse, não seria constante a reclamação de professores em relação à discrepância entre o que os estudos indicam e o que é realmente possível fazer dentro da realidade com a qual eles lidam.

Dessa forma, é preciso ir além da cobrança em relação ao trabalho do professor e mobilizar outras forças presentes nesse processo, tais como: gestão escolar, políticas públicas, famílias dos estudantes, comunidade escolar, sociedade brasileira. A pesquisa acadêmica deve servir de instrumento para as práticas pedagógicas. Se esses trabalhos “param” na universidade, se não chegam às escolas, se não dialogam com os professores e sua realidade, então para que servem?

Uma solução para que essa barreira seja quebrada talvez esteja na ideia que muitos autores propõem para o contexto escolar: “Educar na discursividade é reconhecer que não pode, então, haver ensino-aprendizagem sem este estar relacionado ao contexto dos atores sociais dessa situação.” (SILVA, 2012, p. 7) Ao pensar sobre quem são os “atores sociais dessa situação”, é preciso considerar não apenas os alunos, mas também os professores e toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; DE OLIVEIRA, Amanda Maria; KOROLL, Luan. O gênero seminário acadêmico: instâncias constitutivas e mediação didático-pedagógica. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 153-177, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_ **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A barbárie educacional e a implosão da vida escolar no capitalismo tecnocrático. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 140, p. 80-82, 2013.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_ **Bakhtin: conceitos-chave**. Editora Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_ **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Editora Contexto, 2006.

CARRARA, M. L. Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos**, v. 1, p. 28, 2016.



CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 1064-1088, 2018.

DISCINI, Norma. Semiótica: da imanência à transcendência (questões sobre o estilo). **ALFA: Revista de Linguística**, v. 53, n. 2, 2009.

FAGUNDES, S. B. et al. A relação universidade/escola na formação inicial dos professores. In: XI Congresso Nacional de Educação - IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD - Cátedra UNESCO - **II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE**. Curitiba, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Os gêneros do discurso**. In: Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006, p.60-76.

GOULART, Débora Cristina. A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. **Revista Café com Sociologia**, v. 2, n. 1, p. 68-83, 2013.

KARWOSKI, Acir Mário. Gênero discursivo e ethos: uma aproximação. V SIGET – **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <[https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/genero\\_discursivo\\_e\\_ethos\\_uma\\_aproximacao.pdf](https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/genero_discursivo_e_ethos_uma_aproximacao.pdf)>. Acesso em 30 mar. 2022.

Marin, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cadernos CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 44, p. 8-18. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100002>>. Acesso em 01 abr. 2022.

MIRANDA, Luciana Lobo et al. A Relação Universidade-Escola na formação de professores: Reflexões de uma pesquisa-intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 301-315, 2018.

NOVA ESCOLA. **MEC anuncia novos mestrados para “valorizar carreira e aumentar salários”**. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9087/mec-anuncia-novos-mestrados-para-valorizar-carreira-e-aumentar-remuneracao>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

O GLOBO. **MEC: mau desempenho de alunos pode estar na formação de professores**. Jornal O Globo. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-mau-desempenho-de-alunos-pode-estar-na-formacao-de-professores-20595918>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

PEDAGÓGICO SMESP. **II Seminário Recuperação de Aprendizagens - Silvia Colello**. São Paulo: Pedagógico SMESP, 2020. 1 vídeo (33 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3eHBncwQTtg>>. Acesso em 24 mar. 2022.

PIRIS, Eduardo Lopes. Ethos e gênero do discurso. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, p. 726-731, 2005.



PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede!. **Revista Brasileira de Educação**, p. 121-131, 2002.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1o sem. 2010.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; CARTAXO, Simone R. M. Reformulation of undergraduate courses in Brazil: new directions? In: Conference Proceedings, 15th Biennial ISATT Conference. Braga, Pt.: Universidade do Minho, **International Study Association on Teachers and Teaching – ISATT**, 2011.

ROMANOWSKI, Joana P.; OLIVEIRA, Lilia M. P. Relação universidade e escola nos cursos de formação de professores. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, Curitiba, 2015.

SCARMUSSA, Cristiane Joazeiro B. **Escrita docente**: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.

SILVA, Elias Gomes. Discursividade e educação em Bakhtin.. **Trem de Letras**, v. 1, n. 1, p. 108-115.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. São Paulo, Tese de Doutorado, PUCSP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, n. 1, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. **Mercado de Letras**, 2009b.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação & linguagem**, v. 10, n. 16, p.63-71, 2009.