

# MY DIARY: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS EM LÍNGUA INGLESA

## MY DIARY: ANALYSIS OF THE PRODUCTION OF VERB-VISUAL UTTERANCES IN ENGLISH

Isabela Vieira Barbosa 1  
Caique Fernando da Silva Fistarol 2  
Éderson Luís Silveira 3

**Resumo:** O presente artigo busca compreender práticas sociais de leitura e escrita em língua inglesa, desenvolvidas a partir da obra literária *Kipper's Diary*, considerando a análise da impressão de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola de currículo bilingue situada no município de Santa Catarina. Tal abordagem qualitativa assenta-se nos estudos dos letramentos e teve como instrumentos de geração de dados a produção textual e os desenhos produzidos pelos estudantes. Conclui-se que a análise da produção de enunciados verbo-visuais, sob o aporte da análise dialógica do discurso, permite perceber que a complexidade do exercício da linguagem, pensada como espaço de interação, sobretudo em instâncias educacionais, não pode ser reduzida a uma relação de descrição e reprodução de atividades em sala de aula.  
**Palavras-chave:** Dialogismo. Língua Inglesa. Produção Textual. Verbo-Visualidade.

**Abstract:** This paper seeks to understand social practices of reading and writing in English, developed from the literary work *Kipper's Diary*, considering the analysis of the impression of students of the 1st year of elementary school of a bilingual curriculum school located in the municipality of Santa Catarina. This qualitative approach is based on the studies of literacies and had as instruments of data generation the textual production and the drawings produced by the students. It is concluded that the analysis of the production of verbal-visual utterances, under the contribution of dialogical discourse analysis, allows us to realize that the complexity of the exercise of language, thought of as a space for interaction, especially in educational instances, cannot be reduced to a relationship of description and reproduction of activities in the classroom.

**Keywords:** Dialogism. English Language. Text Production. Verb-Visuality.

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3397919661439309>.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1939-572X>.  
E-mail: [miss.vieira@gmail.com](mailto:miss.vieira@gmail.com)

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED), Blumenau/Santa Catarina. Coordenador de Línguas Estrangeiras – Línguas Alemã e Inglesa e do Ensino Bilíngue Municipal. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7333197195049793>.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7650-7324>.  
E-mail: [cfersf@gmail.com](mailto:cfersf@gmail.com)

Vice-líder do Grupo de Pesquisa Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM/CNPq). Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9636609353277293>.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8483-4656>.  
E-mail: [ediliteratus@gmail.com](mailto:ediliteratus@gmail.com)

## Introdução

A aprendizagem de uma segunda língua tem sido discussão nos últimos anos, associada ao crescimento das escolas bilíngues e internacionais no Brasil. Entretanto, o ensino bilíngue, no contexto brasileiro, muitas vezes, está associado à aprendizagem de línguas de maior prestígio internacional, como o inglês ou o francês (CAVALCANTI, 1999).

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender práticas sociais de leitura e de escrita em língua inglesa desenvolvidas por estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola de currículo bilíngue. Para isso, consideramos, como ensino bilíngue, a aprendizagem institucionalizada em mais de uma língua e “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217).

Durante a infância, o Ensino Bilíngue é descrito pela literatura como simultâneo ou consecutivo (MEGALE, 2005). No bilinguismo simultâneo, as duas línguas são desenvolvidas ao mesmo tempo durante a infância do estudante, enquanto que, no bilinguismo consecutivo, o estudante já possui as principais bases na língua materna (L1) e inicia a aquisição da segunda língua (L2). No caso da escola escolhida para a realização dessa pesquisa, ela se caracteriza como consecutiva, pois a “criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos” (MEGALE, 2005, p. 4).

Assim, os estudantes que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental já possuem as bases linguísticas de suas línguas maternas, adquiridas no percurso de suas vivências familiares e sociais, bem como na Educação Infantil, apesar de não necessariamente estarem alfabetizados.

Por essa razão, optamos em realizar a presente pesquisa em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de ensino bilíngue, no componente curricular de *Language Arts*. O componente curricular de *Language Arts* comumente concentra as propostas da instituição de alfabetização em língua inglesa (L2) por meio do método fônico. Na análise da atividade em questão buscaremos mostrar como se extrapola o estudo de elementos fônicos para adentrar uma instância discursiva, sobretudo no que diz respeito a uma análise que considera a análise de produções textuais sob a ênfase da análise dialógica do discurso<sup>1</sup>.

Brait (2010) desenvolve estudos acerca da verbo-visualidade há mais de duas décadas e, para ela, a dimensão verbo-visual da linguagem está presente na vida em sociedade permeando sujeitos e produções de identidades. A autora menciona que “a articulação entre elementos verbais e visuais formam um todo indissolúvel, cuja unidade exige do leitor, e notadamente do analista, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade” (BRAIT, 2010, p. 194) e, também, que a linguagem verbo-visual é “uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual” (BRAIT, 2010, p.194). Por isso que, neste texto, será utilizada, em alguns parágrafos, a expressão “enunciados verbo-visuais”.

Vale destacar que o material didático escolhido pela instituição já concebe a metodologia a ser utilizada e as atividades que são realizadas durante as aulas de *Language Arts* buscam incentivar a oralidade, a compreensão auditiva, a leitura e, posteriormente, a escrita, em consonância com o método comunicativo (BROWN, 1994). Diante disso, cabe salientar que o presente artigo está dividido em duas seções. A seção a seguir apresenta os percursos metodológicos para coleta de dados e análise dos dados, seguido por uma seção que aborda aspectos teóricos e análises sobre as atividades desenvolvidas. Ao final, apresentamos as considerações finais e as implicações de pesquisa.

## Caminhos Metodológicos

A presente pesquisa é de abordagem qualitativo-interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999) e foi desenvolvida com 43 sujeitos, situados na faixa etária entre seis e sete anos de idade, matriculados em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular

<sup>1</sup> Para obter mais informações acerca do termo recomendamos a leitura do texto de Luciane de Paula (2013), no qual a autora menciona que é possível falar em uma análise dialógica do discurso por meio da filiação da filosofia dialógica da linguagem a uma teoria analítica calcada no trânsito entre a linguística e a translinguística.

bilíngue de Santa Catarina. Os instrumentos de geração de dados baseiam-se em produções escritas e desenhos realizados pelos estudantes por meio de uma sequência didática desenvolvida a partir da história “*Kipper’s diary*”. Para fins de delimitação do corpus, neste artigo, foram selecionadas duas produções textuais (consideradas enunciados verbo-visuais) para análise.

Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 97) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores ainda ressaltam que a sequência didática, no âmbito dos gêneros discursivos, possibilita a “mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Barbosa e Fistarol (2019, p. 225) destacam que “os propósitos de aprendizagem têm sido influenciados pelos diferentes acontecimentos e fenômenos mundiais tais como a globalização, a abertura do mercado econômico e do advento das mídias, em especial, a internet”. Nesse sentido, ao efetivar situações de comunicação para os estudantes em âmbito escolar, é necessário pensar em atividades contextualizadas com as diferentes situações nas quais o estudante poderá se inserir, mas, ao mesmo tempo, pensar as diferentes mídias, sejam elas digitais ou analógicas, a ser utilizadas nas práticas pedagógicas.

Desse modo, compreendemos que “temos sido testemunhas de diferentes abordagens, metodologias e organizações curriculares no campo da Educação que tem avançado de uma visão mais utilitarista para uma abordagem mais humanista e holística” (BARBOSA; FISTAROL, 2019, p. 225). Assim, o presente trabalho contou com a observação de uma sequência didática direcionada para práticas de leitura e oralidade em inglês, bem como a produção textual coletiva produzida com o auxílio da professora responsável pela disciplina.

Silveira e Lopes (2018) mencionam que tem sido possível situar os estudos do Círculo de Bakhtin, sobretudo por meio do estudo dos gêneros do discurso, no âmbito das teorias do texto e do discurso. Primeiro, é necessário considerar que o teórico russo mencionado estudou a concepção de texto (como discurso) como objeto das Ciências Humanas (BAKHTIN, 2003), por exemplo. Para Barros (2003), sob esse viés, ao se voltar para o estudo dos seres humanos enquanto usuários da língua (gem) considera-se o ser humano enquanto produtor de textos.

Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas, que examinam o homem ‘fora do texto’. Bakhtin propõe, para cada ciência humana, um objeto textual específico, pois pontos de vista diferentes sobre o texto constroem “textos” e, portanto, objetos também diferentes (BARROS, 2003, p. 26).

Não se trata de direcionar os processos de ensino-aprendizagem pelo estudo da forma, tampouco sob um viés somente sociologista, já que a linguagem é pensada como espaço de interação, o que aponta para a não artificialização da língua ou redução de determinada gramática em atos de fala. Dessa forma, Silveira e Lopes (2018, p. 349), mencionam que Bakhtin frisa o caráter social dos fatos linguísticos, “tomando o enunciado como resultado da interação social, delimitado por uma situação material concreta, tendo como contexto amplo a constatação de existência da complexidade dos usos da linguagem”.

Ao ouvirem a história, os estudantes mobilizam diferentes aspectos cognitivos para a compreensão dos elementos do enredo bem como mobilizam os sentimentos despertados durante a leitura e recepção da narrativa. No caso da língua inglesa, as histórias contadas para crianças em idade escolar podem contribuir para a aprendizagem das línguas estudadas, ao ampliar o vocabulário e possibilitar, ainda, que a criança possa refletir e se imaginar dentro da perspectiva da história trabalhada, fomentando, assim, a instauração de espaços de interação entre vivências no espaço de socialização de saberes e produções discentes. Cada produção é um recorte que está permeado de (des) identificações, reflexões, refratações e percursos de

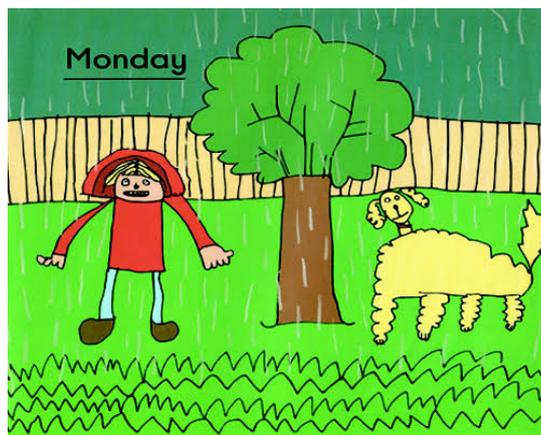
(re) construção do conhecimento.

O processo de aquisição da leitura e da escrita é um momento de desafios para as crianças em fase escolar, tanto na aprendizagem da L1, como de L2. Nesse sentido, realizamos este estudo de caso, uma vez que permite ao pesquisador se inserir e analisar um fenômeno a partir de um caso real. Yin (2005) ainda ressalta que o estudo de caso possibilita que observemos a sequência didática utilizada, pois permite observar “uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado” (YIN, 2005, p. 25). Assim, iremos observar, ao longo deste artigo, como estudantes de um 1º ano do Ensino Fundamental de Anos Iniciais de uma escola de currículo bilíngue se engajaram em práticas de oralidade visando à produção textual em língua inglesa.

### “My Diary”: práticas de letramentos em Língua Inglesa

A partir da sequência didática proposta (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) buscou-se revisar um vocabulário relacionado aos dias da semana em língua inglesa, as estruturas “*I was at [...]*” e “*It was [...]*”, além de apresentar conceitos sobre o gênero discursivo diário em língua inglesa. Visando anteder a esses objetivos, partimos da história “*Kipper’s diary*”, que apresentou aos estudantes, em forma de um diário escrito pelo personagem principal, os principais acontecimentos de sua semana, utilizando as mesmas estruturas gramaticais, como pode ser notado no exemplo da figura 1, apresentada abaixo.

Figura 1. Livro “Kipper’s diary”



It was a wet day.

Fonte: Hunt e Brychta (2000)

Dolz e Schneuwly (2004) destacam que as sequências didáticas são atividades organizadas de forma sistemática, que buscam contribuir para ampliar a compreensão dos estudantes acerca de determinado assunto a fim de que possam mobilizar os conceitos abordados, neste caso, envolvendo a leitura e a escrita do diário. A escolha pela história “*Kipper’s diary*” se deu em virtude de utilizar as mesmas estruturas gramaticais e vocabulário, bem como pelo fato de ser um livro dentro do nível de fluência dos estudantes de 1º ano em língua inglesa.

Barbosa e Fistarol (2019, p. 227) ressaltam que, no Brasil, o ensino bilíngue “ocorre a partir de diversas organizações curriculares, compondo-se em uma arquitetura varia e complexa. Ou seja, não há política linguística em nosso país que regulamente um formato definido de trabalho bilíngue nas unidades educacionais”. Assim, o planejamento e a execução dos planos de aula em colégios bilíngues, são embasados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas em muito variam.

Nas atividades observadas, foi possível observar que a professora planejou as atividades de acordo com a BNCC, os planos de ensino da instituição, e, também, conforme a faixa etária dos estudantes, buscando, por meio da literatura, engajá-los em uma atividade mais lúdica.

Assim, a sequência didática foi iniciada com a apresentação da história “*Kipper’s diary*” aos estudantes. A professora realizou a leitura inicial e foi apontando as imagens descritas ao longo da história para que os estudantes observassem. Em seguida, os estudantes puderam realizar leituras individuais da história para praticarem a leitura e a fluência. O intuito dessa etapa da sequência didática foi proporcionar, aos estudantes, familiaridade com o texto e com as discussões que seriam iniciadas a partir dele.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre que tipo de leitura havia sido realizada. Foram, ainda, questionados sobre o gênero textual abordado, se era um texto comum e quais eram as suas principais características, por exemplo. Nesse momento, uma das estudantes apontou que parecia um diário, que o menino da história, *Kipper*, estava contando o que ele fez no dia. A partir dessa colocação, demais estudantes contribuíram, indicando o que havia ocorrido nos demais dias da história, explicando quais dias da semana eram, o que havia acontecido e o que estava desenhado. Nesse momento, foi possível observar quais os conhecimentos prévios sobre o gênero e aspectos linguísticos em língua inglesa dos estudantes, por meio da utilização do vocabulário acerca dos dias da semana e sobre o clima.

Após a etapa descrita anteriormente, foi explicado aos alunos sobre como seria a realização da atividade sobre a obra lida anteriormente. A professora explicou aos alunos que eles iriam construir um “*diary*” igual ao da história, em que iriam criar frases para os dias da semana e, posteriormente, ilustrá-las.

Nessa etapa, foram realizadas revisões sobre os dias da semana em relação ao vocabulário que já havia sido previamente trabalhado. Posteriormente, por meio de uma música que canta em língua inglesa os dias da semana, a professora revisou com os estudantes a ordem e a pronúncia dos dias da semana. Os dias da semana foram escritos no quadro para que, ao longo da produção textual, os estudantes pudessem consultá-los.

Para dar início a produção textual, foram apresentadas duas estruturas de frases, sendo a primeira: “*It was [...]*”. Ao escrever essa estrutura no quadro, a professora explicou como utilizá-la e os estudantes foram traduzindo para os demais colegas, e fazendo substituições, como “*it was hot*”, “*it was sunny*”, utilizando o vocabulário sobre o clima, que eles já dominavam.

A segunda frase sugerida pela professora através a partir da leitura do livro, foi “*I was at [...]*”, a partir da qual os estudantes puderam também realizar substituições relacionadas aos locais onde estavam no dia da semana, como “*I was at home*”, ou ainda “*I was at school*”. Assim, deu-se início a construção dos diários por meio da descrição do que se recordavam sobre o dia da semana, utilizando as estruturas sugeridas pela professora a partir da leitura prévia. Então, os estudantes finalizaram com ilustrações das sentenças criadas para o diário.

Figura 2. Página do livro “Monday”



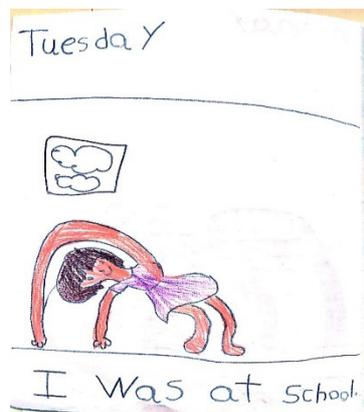
Fonte: acervo pessoal

Na figura 2, anteriormente apresentada, podemos observar uma das produções de uma estudante. A aluna descreve o primeiro dia da semana, segunda-feira, através de uma ilustração dela na escola, com bandeirinhas de São João, uma vez que, na semana anterior, havia sido celebrada na escola uma festa junina. Pode ser notado que ela opta pela estrutura *"It was sunny"* e ilustra a frase com um sol no topo da página, associando os conhecimentos linguísticos com o significado da frase, já que o uso do léxico *"sunny"* remete a um momento ensolarado, que a criança associou a *"um dia com sol"*, pois, pode ser notado, também, que ela não pintou o céu ou apresentou outras características que classificassem o dia como tal, mas também, no desenho, tem aparição outro indício de um dia ensolarado, já que a menina desenhada está de vestido. A reprodução de elementos na ilustração da frase não foi aleatória, portanto, ela parte de conhecimentos prévios e de mundo que a estudante mobilizou para efetivar a produção do texto verbo-visual.

Podemos observar, nessa atividade, que *"a relevância do aprendizado de uma língua adicional tem feito as Escolas ressignificarem seus processos de ensinar e de aprender, assim como compreender como ocorrem esses diferentes letramentos em duas línguas"* (BARBOSA; FISTAROL, 2019, p. 227). Para os estudantes não basta apenas copiar as estruturas e decorar os vocabulários, é necessário que o processor produza um ato de repensar as atividades, proporcionando, aos estudantes, situações em que eles possam se expressar criativamente, mas, ao mesmo tempo, que possam dar significado à aprendizagem.

Outra estudante, como veremos na Figura 3, a seguir, ao ilustrar o segundo dia da semana, utiliza a outra estrutura *"I was at [...]"* para descrever o que havia ocorrido no dia da semana escolhido. Ao ser interrogada sobre os significados de sua produção, ela aponta que se desenhou brincando no intervalo da aula e que, por esse motivo, optou em utilizar *"I was at school"* para que pudesse representar a aula que teve naquele dia. A estudante alegou que não se recordava muito de como foi na terça-feira, mas que lembrava que estava na escola, *"brinquei no recreio"*.

**Figura 3.** Página do livro *"Tuesday"*



**Fonte:** acervo pessoal

No enunciado verbo-visual apresentado acima, temos a representação de um momento específico que remete a uma memória associada à escola, referente a uma ação com a qual a estudante se identifica. Temos, então, inúmeros indícios que apontam para tal instância: a criança sorrindo, de vestido, em uma posição inclinada, com ambas as mãos no chão sob a cabeça, com nuvens acima de si, dentro de um quadrado, que apontam para um céu com nuvens. Diferente da anterior, esta criança não desenhava o sol, mas somente nuvens, noutro dia da semana. É interessante notar como as crianças efetuaram representações de cenas com as quais elas se identificam no cotidiano escolar e que não tiveram a ver, por exemplo, com o ambiente da sala de aula, ou com instâncias formais de ensino-aprendizagem com colegas e com a professora.

Se levarmos em consideração que ambas as crianças em fase de escolarização promoveram associações entre a assimilação do gênero discursivo em questão e as vivências situadas na historicidade que as torna seres intercambiáveis, torna-se necessário, sob a perspectiva que adotamos, considerar a linguagem no terreno das práticas sociais. Não é à toa que Silveira e Lopes (2019) mencionaram que as relações dialógicas são relações semânticas entre enunciados e que “partir da relação entre o dialogismo e os processos enunciativos permite abordar a linguagem numa perspectiva que considera a historicidade e os sujeitos, extrapolando o viés predominantemente estrutural da linguística tradicional” (SILVEIRA; LOPES, 2019, p. 251).

Considerando que se trata de uma turma de crianças, é interessante notar como a identificação com ações lúdicas lhes instiga memórias. Tal fato não se dá por acaso. Também aí pode ser notada a apropriação do conhecimento, já que, em ambos os casos, as crianças estão em situação de interação com os demais estudantes, embora tenham desenhado a si mesmas solitárias (mesmo que sorrindo), num recorte da memória sobre os acontecimentos. Isso diz respeito a modos de atuar sobre si e sobre o meio em que coadunam culturalmente com outros indivíduos, assim como Barbosa e Fistarol mencionaram:

Podemos observar então, que o processo de apropriação de conhecimento e cultural dos estudantes percorreram diferentes etapas: inicialmente influenciadas pelos fatores sociais, que promovem uma interação do aprendiz com o meio onde ela está inserida, para em seguida, o sujeito atuar sobre o meio e si mesmo (BARBOSA; FISTAROL, 2019, p. 235).

Quando se menciona que para os estudos bakhtinianos gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados é porque os usos da linguagem estão permeados de nuances e não são estanques ou homogêneos. O uso de “relativamente estáveis” mostra a regularidade somada à historicidade: “nenhum enunciado está definido de uma vez por todas, comportando nuances e maleabilidade, características estas que também permeiam as atividades languageiras humanas” (SILVEIRA; LOPES, 2018, p. 351).

Por isso que as práticas e representações de cada criança são únicas e intercambiáveis. Desse modo, se torna possível perceber como cada uma, a seu modo, historiciza a aprendizagem e assimila conhecimentos, mobilizando vivências e direcionamentos que apontam para a apropriação dos assuntos ou gêneros estudados. Neste caso, trata-se do estudo de um tipo de gênero discursivo – o diário – que, sendo discursivo, é da ordem do relativamente estável e, por isso, pode ser recebido, desenvolvido, reformulado, construído de modo diferente a depender dos sujeitos que o produzem. A mobilização da expressão enunciado verbo-visual, neste artigo, buscou assinalar que se trata de uma elaboração enunciativa na qual elementos verbais e não verbais estão presentes.

## **Considerações Finais**

O presente artigo buscou apresentar a análise de produções textuais de estudantes de uma escola bilíngue de Santa Catarina a partir da observação de uma atividade realizada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, os textos foram pensados como enunciados verbo-visuais, considerando a relação entre elementos verbais e não verbais para a produção de sentidos e também foi considerado o gênero discursivo diário que, como todo gênero discursivo, é da ordem do relativamente estável. Considerando que os sujeitos são situados histórica, cultural e socialmente, vale destacar que cada produção é da ordem do intercambiável e, ainda que se preserve semelhanças a outras produções textual-discursivas, isso aponta para o fato que os processos de ensino-aprendizagem também o são.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia, enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de.; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2 ed. São Paulo: editora da USP, 2003, p. 01-10.

BARBOSA, Isabela Vieira; FISTAROL, Caique Fernando da Silva. Drop painting: um caso de interdisciplinaridade no ensino bilíngue. **Revista de Letras JUÇARA**, v. 03, n. 02, p. 224 – 238, dez. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1999.

BRAIT, Beth. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p.193-228.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents, c1994. xii, 467p, il.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.e.l.t.a.: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 15, p.385-417, 1999.

DE PAULA, Luciane. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HORNBERGER, Nancy. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, Ophelia. (Ed.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman**. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234.

HUNT, Roderick; BRYCHTA, Alex. **Kipper's diary**. London: Oxford, 2000.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, agosto de 2005.

SILVEIRA, Éderson Luís; LOPES, Lucas Rodrigues. O círculo de Bakhtin e o herói imigrante clandestino percorrendo (os estudos d) a linguagem entre o dialogismo e os processos enunciativos. **REVISTA PHILOLOGUS**, v. 25, p. 251-260, 2019.

SILVEIRA, Éderson Luís; LOPES, Lucas Rodrigues. Revisitando Bakhtin: notas sobre a lexicalidade entre palavras, (diálogo entre) discursos e a contribuição para os estudos da linguagem. In: SANTOS, Elisângela Santana dos; ALMEIDA, Ariadne Domingues; NETO, Natival Almeida Simões. (Org.). **Olhares sobre o léxico**: perspectivas de estudo. Salvador: EDUNEB, 2018, v. 1, p. 343-356.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.