

PIBID E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA: O GÊNERO DISCURSIVO COMO OBJETO DE ENSINO

LIMA, Francisca das Chagas Nobre de¹
Escola Estadual Berilo Wanderley
chagasnobre@ig.com.br

RESUMO: Este artigo visa discutir alguns aspectos relativos ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o subprojeto de Língua Portuguesa desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Escola Estadual Berilo Wanderley em 2011, no Ensino Médio com as turmas do 1º, 2º e 3º anos, por meio de práticas de leitura e produção textual de três gêneros discursivos: fábula, artigo de opinião e comentário concebidos como objetos de ensino, que estão fundamentados principalmente nos aportes teóricos bakhtinianos (2009, 2010a, b e c), como também em outros desenvolvidos por Geraldi (1997, 2006, 2010), Faraco (2008, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; gênero discursivo; esfera educativa; linguagem; práticas sociais.

ABSTRACT: This article aims to discuss some aspects related to the Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), specifically the project about Portuguese language developed by the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), in the Escola Estadual Berilo Wanderley, in 2011, in the high school, about reading and writing practices using three discursive genres: fable, opinion article and comments conceptualized as a teaching object, based on theoretical contribution of Bakhtin (2009, 2010a, b e c), as well as some of Geraldi (1997, 2006, 2010) and Faraco (2008, 2009).

KEYWORDS: PIBID; Discursive genre; Educative field; Language; Social practices.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivos compreender o gênero discursivo como objeto de ensino nas práticas sociais de linguagem, dentro e fora da esfera educativa, nas quais os alunos estão inseridos, por meio das ações norteadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especificamente, para o subprojeto de Língua Portuguesa, bem como no sentido de assegurar o convívio dos educandos com discursos materializados nos textos, depreendendo os valores e as concepções que circulam nestes, além de considerar o contexto de produção textual e o meio no qual ele será veiculado.

Os gêneros discursivos, para Bakhtin (2010a), são tipos *relativamente estáveis* de enunciados, pelo fato de admitirem certa irregularidade, dependendo das circunstâncias de comunicação. Esses gêneros precisam ser compreendidos como formas de linguagem produzidas em toda e qualquer situação de comunicação, isto é, podem ser reconhecidas e utilizadas pelas pessoas que estão interagindo entre si.

¹ Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Linguística Aplicada; Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); graduada em Letras UFRN e professora da rede municipal de ensino de Natal e do estado do Rio Grande do Norte.

Isso acontece porque toda esfera de uso da língua potencializa seus próprios gêneros, torna-os *relativamente permanentes* para organizar seus discursos por questões sócio-históricas, visto que os gêneros podem sofrer alterações. Desse modo, “[...] A diversidade de gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 283).

Já o repertório de gêneros pode se diferenciar em cada esfera da atividade humana, pelo fato de cumprir indispensáveis funções sociocognitivas, como, por exemplo, “[...] Os gêneros discursivos organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas) [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 283), porque eles têm uma finalidade discursiva em relação à atividade humana e às situações sociais de interação.

Dessa forma, não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. Então, para Bakhtin (2010a), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade, pois toda vez que alguém se comunica, ele/a o faz por meio de algum gênero do discurso.

É nessa perspectiva, que o subprojeto de Língua Portuguesa elege como unidade de análise o texto, entendido aqui como instância de materialidade discursiva e como objeto de análise o gênero discursivo, além de nortear-se por uma concepção de linguagem como construção social, como ato social por meio do qual os sujeitos agem no mundo. Desse modo, é pela linguagem que o sujeito constitui-se e é constituído, a partir das relações sociais contínuas em diferentes situações comunicativas, pois sabemos que todo discurso requer a presença do *eu* e do *outro*, o que implica réplica. Ao admitirmos que o sujeito constitui-se, reafirmamos que isso se efetiva pelo viés da linguagem nas diversas esferas comunicativas, logo a construção dessa perspectiva é entendida como sendo o ponto de chegada do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o qual precisa ir efetivando-se na escola.

A partir dessa compreensão foi que o professor-supervisor juntamente com os bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa da Escola Estadual Berilo Wanderley, da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte, localizada no conjunto Pirangi, em Natal/RN, construíram propostas com três gêneros discursivos para os alunos do Ensino Médio noturno, quais sejam: 1) a constituição discursiva de sala de aula do gênero fábula (1º ano); 2) a heterogeneidade discursiva no gênero artigo de opinião (2º ano); e 3) a alternância de vozes sociais no gênero discursivo comentário (3º ano).

Ao optarmos por desenvolver atividades com esses três gêneros, entendemos que o conhecimento e a sua aplicabilidade podem ser pensados considerando a especificidade discursiva e sua circulação no mundo da vida, visto que a atividade humana é permeada pelo uso da linguagem nas práticas sociais dos sujeitos (FARACO, 2009; BAKHTIN, 2010a).

Assim, os sujeitos usuários da língua constroem sentidos e significações que se constituem segundo seus papéis prévios, seus papéis sociais e a situação de comunicação específica. Fundamentados nesses aspectos e em outros que subsidiam essa abordagem, este trabalho insere-se na Linguística Aplicada, a qual concebe a linguagem como prática social que acontece nas diferentes esferas da atividade humana, por meio de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, embasados nas teorizações propostas por Freitas (2007) e Rojo (2006).

De acordo com Rojo (2006), essa pesquisa é constituída pelas práticas sociais em circulação mais ampla, com base na interação entre os sujeitos, mediada pela linguagem, que passa a ser vista como forma de ação que se efetiva no discurso. Já Freitas (2007) mostra que a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica é aquela que se encontra embasada em um

conjunto de constituintes, como por exemplo, os três gêneros discursivos citados anteriormente.

Para efetivação dessa pesquisa, os sujeitos participantes foram o professor-supervisor de Língua Portuguesa desse estabelecimento de ensino, os bolsistas do PIBID e os estudantes dessa escola, na tentativa de contribuirmos para que possíveis mudanças sejam viabilizadas na prática educativa.

Todos esses aspectos conduziram-nos a estruturar este artigo em quatro partes: 1) a primeira, denominada “O PIBID e iniciação à docência em Língua Portuguesa”, contempla uma breve contextualização sobre os principais objetivos desse programa, como também faz referência ao subprojeto de Língua Portuguesa em linhas gerais; 2) a segunda, intitulada “O gênero discursivo como objeto de ensino”, aborda, inicialmente, uma discussão sobre o gênero e depois focaliza aspectos relativos às experiências desenvolvidas em sala de aula com três gêneros discursivos diferentes no Ensino Médio; e 3) na terceira, apresentamos algumas considerações finais acerca das possíveis conclusões as quais chegamos no desenvolvimento das atividades com três gêneros discursivos no contexto de sala de aula.

2 O PIBID e a iniciação à docência em Língua Portuguesa

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, está vinculado ao Ministério da Educação, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, à Diretoria de Educação Básica (DEB) e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e tem como objetivos contribuir para que os graduandos de algumas licenciaturas atuem durante o processo de formação em escolas públicas brasileiras, a fim de que eles possam estabelecer relações entre teoria e prática, bem como conheçam melhor a realidade da esfera educativa na qual estão inseridos.

Pensar a iniciação à docência é, sobretudo, existir o envolvimento do coordenador institucional Dr. André Ferrer Pinto Martins; da coordenadora de área do subprojeto de Língua Portuguesa Dra. Maria da Penha Casado Alves, da professora-supervisora Francisca das Chagas Nobre de Lima e dos bolsistas que procuram fundamentar práticas discursivas nos pressupostos bakhtinianos, principalmente em uma concepção de linguagem como interação verbal, por meio das relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se comunicam nas diferentes esferas humanas.

A fundamentação dessas práticas precisa ser concebida sob a perspectiva do enunciado, que é, de acordo com Bakhtin (2010a, p. 269): “[...] a unidade real de *comunicação discursiva*”, uma vez que o discurso só se constitui enquanto tal nos enunciados dos sujeitos, que trazem sempre a necessidade de serem respondidos. A esse respeito, Bakhtin/Voloshinov (2009) acrescenta que a constituição do enunciado deve considerar quem são os interlocutores para quem ele se direciona, uma vez que o discurso pode ser modificado em cada esfera comunicativa, pelo fato de ele implicar uma responsividade, por meio da alternância de sujeitos, que tem papel central na linguagem como estrutura socioideológica.

É imprescindível, portanto, compreendermos que o enunciado sempre se dirige para alguém (o outro), sem o qual ele não teria existência, uma vez que isso só se efetiva em contextos concretos de comunicação e o enunciado é criado em função de um interlocutor com o qual se dialoga, visto que ele sempre há a necessidade de ser *respondido*, já que implica *réplica*, e da posição responsiva do falante, que se posiciona em diferentes situações comunicativas de acordo com enunciados antecedentes ou de outra natureza. Em outras palavras, a constituição do enunciado é produzida para cada situação comunicativa, pois todo signo é valorado (BAKHTIN, 2010a).

Essa alternância acontece porque são atribuídas algumas peculiaridades ao enunciado que, de acordo com Bakhtin (2010a), são: 1) todo enunciado requer a posição ativa do falante; 2) a *composição e o estilo* são elementos *expressivos* por meio dos quais são realizadas valorações pelos falantes, determinadas pelo acabamento estético que lhe é atribuído; 3) a concretude discursiva do enunciado no elo da cadeia comunicativa é sempre determinada pela alternância dos sujeitos discursivos e; 4) o *direcionamento* do enunciado para alguém (o outro), porque requer uma compreensão responsiva ativa.

Esses aspectos, por sua vez, estão articulados à concepção de gênero discursivo como objeto de ensino que precisa ir se constituindo como forma de linguagem produzida, reconhecida e utilizada pelas pessoas em várias situações comunicativas, caracterizadas pelo dialogismo e pela responsividade das vozes sociais.

Tudo isso pode estar associado ao fato de que assegurar o acesso dos bolsistas à docência a partir desses aspectos é, sobretudo, entendermos que “Discutir formação de professores pressupõe caminhar em duas direções diferenciadas e complementares. Uma delas diz respeito ao professor como aluno, a outra ao professor como docente [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 101), visto que vem emergindo a importância de se discutir como tem se constituído a sua formação inicial. Para isso, é preciso “[...] discutir que teorias orientam tais ou quais práticas” (OLIVEIRA, 2006, p. 105). Em outros termos, devem ser pensadas novas perspectivas no processo de formação docente, aquelas que já reafirmam a importância do currículo da licenciatura em Letras, além de focalizar a opção desse futuro profissional em fundamentar a sua prática educativa em um aporte teórico, a.

Ampliando essa discussão, Antunes (2003) defende que a autonomia está intrinsecamente relacionada ao conhecimento que o professor tem sobre a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, que passa, necessariamente, pela compreensão acerca do inacabamento dele e dos sujeitos com os quais trabalha, pela adoção de uma concepção de linguagem como prática social, o que implica atitude responsiva ativa das diferentes vozes sociais circundantes no ambiente escolar ou em outras esferas comunicativas.

Em síntese, as ações desse subprojeto devem assegurar o entendimento de que a aprendizagem é sempre de natureza socialmente situada; compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e concernente aos contextos de uso e compreender que a língua se materializa em gêneros discursivos diversos que circulam em diferentes suportes e domínios discursivos, pois só assim o ensino de Língua Portuguesa pode assegurar o acesso ao conhecimento linguístico-textual-discursivo necessário à vida contemporânea, que exige cada vez mais leitores proficientes.

3 O gênero discursivo como objeto de ensino

O gênero discursivo como objeto de ensino é direcionado a um interlocutor que não se limita a compreender, mas que deve contribuir para aproximar o aluno da realidade na qual ele está inserido, como por exemplo, as relações presentes em diferentes esferas da atividade humana, em um processo interlocutivo (BAKHTIN, 2010a). Já Ponzio (2010) entende que todo gênero discursivo dirige-se a um destinatário específico, o qual se posiciona de forma ativa graças à totalidade acabada do gênero.

Nesse sentido, Bakhtin (2010a) ainda concebe os gêneros discursivos como coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e o uso da língua, nessas atividades, como práticas discursivas, processo de interação entre sujeitos por meio do qual os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas, sejam elas orais ou escritas. Assim, os sujeitos usuários da língua constroem sentidos e

significados que se constituem segundo seus conhecimentos prévios, seus papéis sociais e a situação de comunicação específica.

Não obstante, Faraco (2009, p. 126) amplia essa discussão ao afirmar que as esferas da atividade humana estão voltadas para a utilização da linguagem, que se efetua por meio de enunciados e está sempre relacionada ao tipo de atividade em que os sujeitos estão inseridos. Daí ser imprescindível compreendermos que o conhecimento e a aplicabilidade dos gêneros podem ser pensados considerando a especificidade discursiva da esfera escolar e sua circulação no mundo da vida, visto que a atividade humana é permeada pelo uso da linguagem nas práticas sociais dos sujeitos.

O uso das práticas sociais de linguagem por alguns alunos dos três anos do Ensino Médio da Escola Estadual Berilo Wanderley com base atividades desenvolvidas com os gêneros discursivos caracterizados a seguir.

3.1 As práticas de leitura e produção textual com três gêneros discursivos no contexto de sala de aula

O desenvolvimento das práticas de leitura e produção textual com os três gêneros discursivos *fábula*, *artigo de opinião* e *comentário* foi pensado para que os estudantes começassem a se apropriar das características de cada um desses gêneros em relação aos seus aspectos discursivos e linguísticos em diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, as atividades foram organizadas a partir de um conjunto de etapas, a saber: a) a quantidade de textos selecionada para o contato inicial com esses gêneros; b) como seriam distribuídos os textos; c) considerar os conhecimentos prévios dos alunos durante as leituras compartilhadas em sala de aula; d) criar situações comunicativas nas quais os educandos tenham alguns comentários sobre os aspectos discursivos, temáticos, composições, entre outros, presentes nos textos trabalhados em cada ano de escolaridade do Ensino Médio e e) realizar as reescritas dos textos correspondentes a cada um dos gêneros trabalhados.

Essas etapas foram mediadas pela professora-supervisora e pelos bolsistas do PIBID, que sempre ressaltavam a importância de que fossem considerados dois constituintes fundamentais no trabalho com esses gêneros discursivos: as suas organizações composicionais e as condições que determinavam suas produções e circulações, conforme caracterizamos a seguir.

3.1.1 A constituição do discurso de sala de aula no gênero fábula

A perspectiva de trabalho com o gênero discursivo fábula teve como objetivo ajudar a turma a compreender a organização das sequências textuais, especificamente a narrativa, observando os seus componentes estruturais e analisando a adequação dos textos produzidos com base no enunciado proposto. Escolhemos esse gênero porque ele é amplo e possui uma extensa gama de textos que nasceu em épocas diferentes, mas que trata de assuntos comuns: a atmosfera lúdica e os sentimentos humanos. Para tanto, selecionamos fábulas variadas para que fossem lidas em sala de aula, procurando identificar as suas características estruturais, como também os seus aspectos linguísticos em geral.

A partir daí, colocamos em prática algumas atividades para que eles entendessem melhor a importância atribuída às peculiaridades do enunciado, baseados nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2010a). Por esse motivo, a proposta de produção textual dizia que o dia 12 de outubro estava chegando e por isso haveria, nessa escola, uma festa em comemoração ao dia das crianças, com uma programação voltada para o público infantil e quem iria se

ocupar dessa tarefa seriam os alunos do 1º ano A, do Ensino Médio, os quais ficariam responsáveis por distribuir fábulas, com o intuito de realizar com as crianças práticas de leitura e escrita significativas.

O desenvolvimento dessas práticas constou de várias etapas voltadas para a escrita e reescrita das produções textuais dos alunos, o que contribuiu para compreender a evolução no domínio do gênero e da linguagem, que se torna perceptível ao se analisar a primeira escrita e cada uma das reescritas. É interessante poder participar desse processo e observar as nossas metas serem alcançadas e as mudanças que aconteceram nesse período em decorrência do aprendizado mútuo entre a equipe do PIBID – que ganha experiência em sala de aula – e os alunos em relação aos conteúdos estudados. Vejamos dois exemplos de produções realizadas por duas duplas:

Quadro 01 – Fábula 01 produzida pela dupla A

O coelho e a tartaruga	
1	
2	Berto dia, um coelho e uma tartaruga que
3	moravam na floresta, em uma das reuniões de
4	animais fizeram uma aposta.
5	O coelho disse:
6	- Vamos apostar uma corrida. Te pago R\$
7	10000 se voce ganhar. A tartaruga animada
8	falou:
9	- Combinado, aposto que ganho.
10	No dia da corrida todos os bichos foram
11	assistir ao resultado, o coelho que estava tão
12	confiante, tirou um cochilo no meio da pista e
13	pensou:
14	- Cadê a tartaruga? Está tão longe que vai dar
15	tempo de cochilar tranquilamente.
16	O tempo passou e o coelho começou a achar
17	que poderia ser vencido por sua adversária.
18	E como imaginei, a tartaruga venceu a cor-
19	rida usando sua inteligência.
20	Moral = Quem se recitar sempre alcança.

Quadro 02 – Fábula 02 produzida pela dupla B

O roubo dos ovos	
1	
2	Um homem chamado João tinha uma fazenda, e nela tinha um ga-
3	linheiro com dez galinhas.
4	Em uma noite de lua cheia uma galinha da fazenda ao lado entrou
5	no poleiro gritando:
6	— Me ajudem em uma raposa atrás de mim!
7	E as galinhas assustadas falaram:
8	— Se calma, você pode passar a noite aqui, ela não vai te encontrar.
9	Mas, na verdade, a galinha vizinha estava mentindo. Ela queria roubar
10	os ovos, pois a ave não podia pôr, e a única maneira de ter pintinhos era
11	pegando ovos de outra galinha.
12	No dia seguinte, quando elas acordaram perceberam falta de alguns ovos,
13	mas acharam que tinha sido João. Porém, uma delas ficou desconfiada.
14	Quando encontrou a galinha da outra fazenda, voltou com a mesma
15	história e elas novamente a ouviram.
16	E a galinha desconfiada jurou que estava dormindo e viu a galinha im-
17	buir roubar os ovos. Ela gritou para acordar as outras, e todos vi-
18	ram que a galinha vizinha estava mentindo. Ela se sentiu envergonhada
19	e devolveu todos os ovos que tinha pegado.
20	Moral: As aparências enganam.

Nas duas fábulas produzidas, os estudantes apresentaram certa dificuldade e resistência para trabalharem com esse gênero, mas com o tempo foram se envolvendo com as atividades desenvolvidas em cada momento e compreendendo os constituintes presentes nele, o que contribuiu para que chegássemos aos objetivos pretendidos com os estudantes, de forma significativa no que diz respeito à estrutura da sequência narrativa, ao tipo de discurso que era predominante nesse gênero, às expressões que demarcavam tempo, à quantidade de personagens, além de outros.

É possível observarmos, portanto, que tudo isso só se efetivou de fato nas práticas comunicativas dos alunos porque os signos refletem e refratam os discursos do sujeito, isto é, apontam para uma realidade externa (a materialidade do mundo), uma vez que refratar implica em construir diversas interpelações sobre o mundo, uma condição fundamental do signo.

Esse signo está associado à dialogização das vozes sociais (BAKHTIN, 2010 b), que é entendida como a unidade real da língua, o que implica uma ação responsiva (o vínculo entre o uso da linguagem e a atividade humana), uma vez que está vinculada ao uso da linguagem, a partir da constituição do sujeito que interage com outro sujeito, por meio dos signos linguísticos, que são ideologicamente carregados de valoração. Em outras palavras, o diálogo pode resultar em diferentes atividades responsivas ativas: divergências, convergências, embate, questionamento, recusa, pelo fato de ser caracterizado pelas vozes sociais em diferentes situações comunicativas.

3.1.2 A heterogeneidade discursiva no gênero artigo de opinião

O trabalho desenvolvido na turma do 2º ano foi sobre o gênero discursivo artigo de opinião, fundamentado no estudo da sequência argumentativa. Inicialmente, explicamos o que eram tema e tese, como também usamos exemplos de artigos para que os estudantes identificassem os tipos de argumentos presentes nos exemplos selecionados, bem como verificassem a sua estrutura, o posicionamento do autor e atentassem para as diferentes vozes existentes neles.

Após essa introdução acerca do gênero, convidamos os alunos a escolherem temas que os interessassem, momento em que eles optaram por falar sobre o mercado de trabalho. Em seguida, solicitamos que redigissem um artigo de opinião sobre essa temática, considerando que o meio de veiculação no qual o ele seria publicado era uma revista intitulada +Educação.

Passamos, então, a fazer um atendimento individual, discutindo a importância de que as produções textuais fossem lidas e reescritas, incentivando-os a continuar a escrever e a procurar notícias em jornais e revistas que pudessem melhorar a versão textual inicial. A partir daí, foram escolhidos dois artigos, um melhor estruturado, outro que precisava de uma atenção maior. Para tanto, identificamos juntamente com eles as inadequações e os demais aspectos que deveriam ser analisados no contexto do texto, utilizando os próprios textos dos estudantes.

A próxima etapa foi dedicada a outra reescrita dos textos pelos educandos. Depois, premiamos os alunos que produziram os três primeiros melhores artigos, como uma forma de incentivá-los a participar das atividades propostas, como também procurando incentivá-los a perceber a importância de lerem sempre o que escreveram. Observemos, a seguir, dois exemplos de artigos de opinião produzidos por alguns educandos:

Quadro 03 – Artigo de opinião 01 produzido pelo aluno A**O primeiro emprego**

O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo. Por isso, as pessoas devem ficar atentas a alguns aspectos básicos para ingressar pela primeira vez nesse ambiente de forma a assegurar a sua participação de forma ativa.

Muitos candidatos que buscam o acesso pela primeira vez no mercado de trabalho nem sempre obtêm um bom desempenho por não serem claros nos seus objetivos, como por exemplo, nos seus currículos alguns candidatos colocam informações que não condizem com as suas habilidades ou formações exigidas nos processos seletivos.

Outro desafio enfrentado por esses candidatos é quando eles são postos a prova, principalmente no momento da entrevista, em que a falta de conhecimento sobre acontecimentos atuais da sociedade e o pouco conhecimento sobre a empresa em que busca emprego, muitas vezes são insuficientes.

Por fim, podemos destacar que a falta de informação, de organização e de empenho de alguns profissionais podem comprometer o desejo deles de conseguir realmente se inserir em um mercado de trabalho competitivo, que exige acima de tudo, conhecimentos múltiplos para obter a contratação desejada.

Quadro 04 – Artigo de opinião 2 produzido pelo aluno B**O que é preciso para ingressar no mercado de trabalho?**

Como se tornar um bom profissional? No meu ponto de vista, o mercado de trabalho está cada vez mais concorrido, pois surgem muitas vagas e nem todas são preenchidas porque falta capacitação de alguns candidatos que concorrem às funções disponibilizadas pelas empresas.

Portanto, para mudar essa realidade é preciso ter conhecimentos na sua área, para se destacar e ser um profissional requisitado pelo mercado. Para isso, devemos estudar e colocar em prática os conhecimentos construídos, bem como termos domínios sobre outros idiomas diferentes da nossa língua materna, pois eles nos ajudam bastante quando pleiteamos alguma oportunidade de trabalho, como também no aprendizado de novas culturas. Mas, afinal, como podemos encontrar este perfil de profissional? Como esses profissionais conseguem encontrar seu caminho?

A resposta inicial pode estar na escolha da graduação que realiamos no nosso processo de formação e a importância de estarmos nos atualizando continuamente, procurando acompanhar os avanços pelos quais passa a sociedade moderna em seus vários aspectos e investirmos melhor na nossa formação profissional sempre, na tentativa de conseguirmos alcançar os objetivos profissionais desejados.

Por todos esses motivos, é que os jovens buscam cada vez mais qualificação, conhecimento e oportunidades para se tornarem cidadãos éticos no desempenho das suas funções em diferentes realidades, desenvolvendo-as com criatividade, produtividade e inovação, entre outros.

Nas duas produções textuais, percebemos que os dois alunos tiveram o primeiro contato com a leitura e a escrita desse gênero no momento da realização das atividades propostas pelos bolsistas do PIBID e pela professora-supervisora e, por isso, eles ainda têm certa dificuldade em estruturá-los melhor, principalmente no sentido de dialogar com as diferentes vozes que podem estar presentes nesse gênero, ou seja, estabelecer relações entre os seus discursos e outros, que os ajudarão a fundamentar os seus argumentos, como também pelo fato de ainda predominar uma visão de que só o conhecimento de mundo é essencial, como se o conhecimento científico fosse dispensável.

Esses indicadores, na modernidade, remetem-nos ao fato de que é preciso conceber a produção do conhecimento sob a perspectiva de elaboração da aula como acontecimento (GERALDI, 2010), em que todas as vozes estão em processo dialógico permanente, desde que sejam criadas as condições necessárias nesse sentido. É necessário, portanto, pensar a escola como o lugar no qual as relações espaço-tempo são constitutivas das interações: o espaço social, pensar o sujeito na vida, o qual precisa posicionar-se sobre o que diz em diferentes esferas comunicativas.

1.1.3 A alternância de vozes sociais no gênero discursivo comentário

As práticas de leitura e produção textual foram efetuadas a partir do gênero discursivo comentário sobre o filme “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, uma adaptação da obra de Machado de Assis, desenvolvidas com os alunos do 3º ano da escola já citada anteriormente, para que eles compreendessem as suas características, especificamente pelo fato desse gênero contemplar a análise de determinado assunto, um fato acontecido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, com base no qual são tecidas considerações avaliativas, além de apresentar uma estrutura relativamente livre, podendo constituir-se de apresentação, descrição e avaliação.

O entendimento desses constituintes é fundamental, porque na produção de tal gênero, os estudantes devem apresentar um ponto de vista sustentado predominantemente pela argumentação, como também precisam convencer o interlocutor acerca da tese que é defendida nas diferentes práticas sociais nas quais estão inseridos, o que requer, por sua vez, uma compreensão responsiva ativa.

Nesse sentido, Faraco (2009, p. 74) define a compreensão responsiva ativa como sendo “[...] um processo ativo (já que tem de lidar com o novo e não com o recorrente do enunciado) [...]”, pelo fato de o enunciado suscitar a ação de sujeitos sociais, dialógicos, heterogêneos, isto é, contemplar a parte presumida, aquela não dita – o interdiscurso. Geraldi (2010) acrescenta, ainda, que o ato de enunciar já é compreendido como um acontecimento, pois a sua constituição está voltada para uma materialidade discursiva e para as condições nas quais ela acontece no processo comunicativo.

A materialidade discursiva, de acordo com Faraco (2009, p. 131), passa por uma compreensão de que é fundamental o sujeito “[...] aprender os modos sociais de fazer e também aprender os modos sociais de dizer”, uma vez que falamos e escrevemos por meio de gêneros discursivos que orientam o nosso dizer. Além disso, os gêneros admitem estabilidade, mudança e abertura para o novo, porque vão se adequando às condições concretas de uso da linguagem nas variadas esferas comunicativas. Assim, a orientação da palavra, para Bakhtin (2010c), é entendida como possibilidades atribuídas ao discurso do outro, a sua resposta, que vai penetrando nos outros discursos sob diferentes perspectivas. A fim de percebermos isso, analisemos duas produções textuais de alguns estudantes:

Quadro 05 – Comentário 1 produzido pelo grupo A***Memórias Póstumas de Brás Cubas***

Memórias Póstumas de Brás Cubas é um romance do escritor brasileiro Machado de Assis. O livro com 160 capítulos costuma ser associado a introdução do realismo no Brasil. É narrado em primeira pessoa pelo personagem Brás Cubas, que em tom irônico e sarcástico, descreve sua biografia e suas obras. A obra cinematográfica foi lançada em 2001, com o título original de Memórias Póstumas. O filme foi dirigido por André Klotzel e tem duração de 101 minutos. Grandes atores como Reginaldo Faria, Sônia Braga, Otávio Muller, Marcos Caruso fizeram parte do seu elenco.

O filme chama menos atenção pelo enredo do que pela forma da narrativa. Quem conduz o romance é um defunto autor que, depois de sua morte, decide narrar a história de sua vida. É uma obra transtemporal, ou seja, não há preocupação com a sequência cronológica. As cenas sucedem-se em idas e vindas, de acordo com as lembranças do narrador. Como está morto, Brás Cubas pode contar o que quiser de modo que desejar, sem se preocupar com a opinião alheia.

Morto, Brás Cubas começa a contar sua história de vida. Escolhe iniciar a narrativa pelo fim, ou seja, por sua morte, por julgar que não é necessário seguir a ordem dos eventos. Descreve enterro e dá uma breve explicação sobre a razão de sua morte – uma pneumonia contraída enquanto dedica-me ao invento de um medicamento sublime, o Emplasto Brás Cubas, para curar a melancólica humanidade.

Brás Cubas vai contando a sua vida e os vários episódios que viveu. Conta sobre a prostituta de luxo espanhola Marcela, que “o amou durante quinze meses e onze contos de réis”. Para livrar-se dela, os pais de Brás decidem mandá-lo para a Europa. Volta doutor, quando fica sabendo que sua mãe está doente – ela morre. Logo em seguida, de volta ao Brasil, Brás tem um envolvimento passageiro com Eugênia. É com Vigília, porém, que mantém um relacionamento mais duradouro, ainda que seja um triângulo amoroso, já que a moça se casa com o político Lobo Neves.

Quando o pai de Brás Cubas morre, a herança é motivo de desavenças entre Brás e sua irmã Sabina. O desentendimento entre os dois acaba e Sabina apresenta Eulália, na tentativa de arranjar uma esposa para o irmão. A pretendente, porém, morre de febre amarela.

No meio tempo, aparece Quincas Borba, um colega de infância de Brás, que recebera uma herança e, de mendigo, transforma-se em um filósofo. Deste modo, Machado de Assis consegue em “Memórias Póstumas” combinar ironia, pessimismo e uma dose de humor em sua observação crítica do comportamento humano.

Quem já teve o prazer de ler a belíssima obra literária, o filme é uma ótima oportunidade de rever um pouco mais sobre esse romance e quem não teve o prazer, o filme é uma ótima dica, pois relata de forma mais acessível e consegue transmitir de maneira adequada a essência da obra.

Quadro 06 – Comentário 2 produzido pelo grupo B***Memórias Póstumas de Brás Cubas***

O filme *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, baseia-se na obra literária do escritor Machado de Assis. O filme foi produzido e dirigido por André Klotzel, com a participação de atores consagrados na dramaturgia brasileira como Reginaldo Farias, Sônia Braga, Marcos Caruso, Otávio Muller, Stephan Necessian e o jovem Petrônio Gontijo.

No filme, além do conceito cinematográfico tradicional, cenas comuns e diálogos entre personagens, é o fato de ser narrado pelo próprio autor defunto, que nos conta sua história a partir de sua morte, que o torna interessante. Brás Cubas faz distinção de sua vida com a de Moisés da bíblia.

O enredo do filme apresenta o personagem central, que é membro da aristocracia do Brasil colonial. É narrado brevemente o seu nascimento, a sua fase de criança levada, e já na idade de rapaz transcorre o maior tempo da sua história. O contexto histórico do filme é abordado durante o período de sua juventude, que coincide com a proclamação da república. Brás Cubas é seduzido por seu primeiro grande amor, a sedutora e vaidosa Marcela, que em troca deste “amor” lhe cobra tantas joias, que provoca um abalo nas finanças da família, ao ponto de seu pai enviá-lo para a Europa.

Durante a viagem, Brás Cubas num momento de reflexão recria seu mundo já no sexto dia, com clara referência à outra passagem bíblica, que é o período da criação do mundo, e delira esbaldando-se com moças europeias. Conclui essa fase com sua formação superior: questionável.

Com a morte de sua mãe, Brás Cubas volta ao Rio de Janeiro e encanta-se com a bela Eugênia, no entanto, o fato da mesma ser “coxa” evidencia o preconceito do jovem Brás sobre o defeito físico. O pai de Brás Cubas, visando jogos de interesse políticos e econômicos, arranja-lhe um casamento com Vigília. Porém, surge o personagem Lobo Neves, que lhe rouba tanto Vigília quanto a candidatura a deputado, e só lhe resta se tornar o amante, com o apoio da alcoviteira D. Plácida.

A apatia do Lobo Neves no casamento, os encontros amorosos da Vigília com Brás Cubas se tornam mais intensos, ao ponto dela engravidar do amante e por motivo que não fica claro no filme, Vigília perde o filho, para aumentar a tristeza de Brás Cubas.

O momento da transferência de Lobo Neves e sua família para outro Estado, Brás Cubas, desejoso para ter um filho, começa a flertar com a filha do Damasceno a nhá-loló, que infelizmente é acometida pela primeira epidemia de febre amarela e morre. Já aos quarenta anos, nada ainda havia sido construído como legado por Brás Cubas, que continuava com o seu utópico projeto de desenvolver o milagroso emplasto “Brás Cubas”, que na sua visão, livraria a humanidade de sua rotina de melancolia, contando com a graça filosófica do amigo Quincas Borba que acabara de se tornar rico.

Aos sessenta anos, Brás Cubas faz uma autoavaliação e dar-se conta de ter passado a vida sem ter de suar o rosto para ganhar o pão, não conheceu o casamento, foi um político irrelevante; não teve filhos e chega a conclusão de que o saldo da sua vida foi mais positivo do que negativo. Afinal, não havia transmitido a nenhuma criatura o legado de “nossa miséria”.

No processo de desenvolvimento dessas produções textuais, foi possível observarmos que os grupos apresentaram algumas dificuldades para entenderem as características desse gênero, principalmente sobre um filme, uma vez que não tinham convívio com esse tipo de prática. Porém, no decorrer das aulas, esses aspectos começaram a ser ampliados à medida que iam percebendo as diferentes vozes sociais que se faziam presentes nos textos lidos e nos seus próprios, por meio do encontro de palavras entre o *eu* e o *outro*, bem como a partir do encontro da *palavra outra* (PONZIO, 2010), começando pelo próprio sujeito, aquele capaz de ouvir a *palavra outra*, a alteridade, com base na sua concepção de pertencimento com a linguagem.

Segundo Ponzio (2010, p. 17), a concepção de pertencimento pelo sujeito está articulada ao fato de que “[...] o pertencer da linguagem é do falante enquanto ele por sua vez pertence a um grupo, familiar, de trabalho, profissional, social, nacional [...], visto que ninguém pode se considerar dono da linguagem”. Sendo assim, a palavra é dirigida a alguém, que vai lhe conferir o sentido e o valor à palavra do outro dentro de um espaço e tempo (a constituição do ponto de vista axiológico), porque sem alteridade não existe valor estético, que pressupõe a participação de sujeitos ativos, que vão estabelecendo relações de aceitação ou de recusa com os enunciados e as vozes sociais circundantes na esfera comunicativa.

Essa concepção de pertencimento em relação às práticas de leitura e produção textual com esses gêneros demonstra que a perspectiva de ensino adotada pelo professor de Língua Portuguesa modifica não somente o direcionamento atribuído às questões, mas também a própria estruturação curricular no que diz respeito à ampliação das competências comunicativas e sociais do aluno, por meio da construção de alternativas de ação no contexto da sala de aula, a partir da realização de múltiplas atividades nas quais ele possa ler e escrever e, por conseguinte, interagir com elas.

Todos esses pontos estão associados a outros aspectos essenciais, como o cuidado com os currículos das licenciaturas em Letras no que se refere à formação do profissional de Língua Portuguesa e à importância de que o trabalho com essa área do conhecimento passe a ser visto, de acordo com Antunes (2009, p. 44), enquanto “[...] vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos [...]”, para que o aluno possa se constituir ativamente como interlocutor, em diferentes situações comunicativas.

Essas preocupações advêm de alguns desafios na prática educativa, como, por exemplo, os índices, as pesquisas, entre outros, acerca de como tem sido visto o ensino de Língua Portuguesa e sinalizam a relevância de estarmos atentos a eles na maioria dos casos, já que, nesse sentido, “[...] é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (GERALDI, 2006, p. 39), apesar de ser possível existir a constituição de um espaço educativo em que se delinheie a escola que temos e a que queremos, considerando-se os determinantes externos e internos em relação aos limites da ação na própria escola.

É, portanto, fundamental introduzirmos a construção de alternativas de ação, visto que o educador precisa conceber que as atividades de ensino devem oportunizar aos estudantes o domínio de outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação das formas de diferentes falares em cada situação comunicativa. Assim, é importante “[...] refletir sobre o ‘para quê’ de nosso ensino em relação ao fato de como conduzimos a nossa prática educativa” (GERALDI, 2006, p. 46), isto é, compreendê-lo como espaço de linguagem e de construção de sujeitos.

Além disso, para Geraldi (1997), tivemos o crescimento acentuado da população escolar brasileira devido aos investimentos crescentes das políticas educacionais de governo, a ampliação do número de anos de escolaridade, fatores que demandaram a exigência de maior quantidade de professores e, decorrente disso, surgiu a formação de professores em

curso rápidos, o funcionamento de prédios escolares improvisados e sem uma estrutura mínima, dentre outros problemas.

Esses fatores, ainda segundo Geraldi (1997, p. 119), revelam que “Estudar a língua é diferente de ensinar gramática”, concebendo-a como instrumento de interação e, para tanto, é imprescindível a realização de ações possíveis, a partir das quais os interlocutores são vistos como falantes reais, pois eles podem ter *razões para dizer* acerca de um projeto de trabalho, como também *ter o que dizer*, o vivido, concebido como ponto de partida para a reflexão, uma vez que na ação educativa é fundamental existir a *escolha de estratégias* (GERALDI, 1997) de acordo com o que se pretende realizar em relação ao trabalho com a linguagem.

Já Faraco (2008, p. 22), defende que “[...] a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo *ensinar gramática e ensinar português* foram sempre, na mesma concepção tradicional, expressões sinônimas”, porque houve uma preocupação da escola em ensinar o reconhecimento da língua, deixando de lado, muitas vezes, o seu conhecimento. E, para mudar essa realidade, é importante que o professor de Língua Portuguesa norteie a sua prática docente em uma concepção de linguagem, que não perpassa só o enfoque teórico, mas contemple pesquisa e reflexões contínuas realizadas por ele.

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

Esses aspectos, no que concerne à sala de aula, acontecem dentro de um espaço e tempo no processo de ensino-aprendizagem em que, muitas vezes, o trabalho com a língua materna e a leitura na escola está limitado ao estudo dos constituintes gramaticais, apesar de termos a necessidade de percebermos “[...] que uma língua é muito mais do que uma gramática. Muito mais mesmo. Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática” (ANTUNES, 2009, p. 13). Sendo assim, tempo e espaço podem ser transformados em caminhos de intervenção significativa, quando existir a compreensão de que linguagem e língua são realidades indissociáveis.

Quanto ao tempo e ao espaço de sala aula, podem estar associados ao conflito entre a necessidade de padronização e o respeito às diferenças, começando pela concessão de mais espaço na escola para o trabalho com a Língua Portuguesa voltado para os usos reais da linguagem e de seus efeitos de sentido na prática da leitura. Além disso, para Antunes (2009, p. 33), é fundamental “[...] considerar a dimensão social e política do ensino de língua, ou ensino de língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão”, dando voz ao aluno para se posicionar em diferentes situações comunicativas.

É imprescindível considerarmos, ainda, que os fatores externos interferem na dinâmica da escola, porque esta reflete as condições socioculturais de vida da comunidade em que ela está inserida e fatores internos podem condicionar a qualidade dos resultados obtidos. Esses fatores são introduzidos em três documentos oficiais para o Ensino Médio, tais como: 1) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); 2) os PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos PCN – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002); 3) as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), os quais organizam a estruturação dos conteúdos em torno de dois eixos: uso e reflexão.

Além disso, vem se constituindo uma preocupação em se fundamentar a organização curricular do ensino da Língua Portuguesa em práticas educativas voltadas para os usos sociais da língua, considerando-se os seus propósitos comunicativos. A esse respeito, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 27) entendem que a função do ensino de Língua Portuguesa “[...] é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção da linguagem em diferentes situações de interação [...]”, a partir das múltiplas linguagens e dos múltiplos letramentos, principalmente os da esfera literária.

Assim, o desenvolvimento de tais ações pode estar associado à (re)configuração da sala de aula, a qual passa pela flexibilidade das fronteiras entre o espaço e o tempo na contemporaneidade, caracterizada pelas mudanças nas relações sociais entre professor e aluno, como também pelo fato de a linguagem e a realidade serem concebidas como pontes que estão inter-relacionadas, visto que as experiências que perpassam nesse meio são permeadas pela linguagem.

Essa (re)configuração estende-se na relação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem com a palavra, pelo desenvolvimento da capacidade da leitura e por uma prática de leitura concebida como convívio contínuo e fonte de prazer. Para Maclaren e Giroux (2000, p. 37), as experiências que perpassam no meio escolar são permeadas pela linguagem, que reflete e refrata o mundo e suscita relações de pertencimento dos sujeitos, visto que:

[...] Nossas subjetividades são construídas em linguagem através do jogo de discursos e das posições de sujeito que constituímos em assumir. Os discursos não podem ser entendidos fora dos padrões institucionais, das formas de transmissão das práticas sociais e dos interesses materiais que os caracterizam e sustentam.

A natureza social da linguagem, por sua vez, produz a subjetividade e a escola está inserida nesse processo, devendo o professor assumir um papel político. Em outras palavras, as posições do *eu* são construídas com o outro e é sempre mediada pela linguagem, apesar de esta, muitas vezes, constituir-se como meio de poder e afastamento na prática da leitura na escola.

Seguindo esse raciocínio, Souza (2002, p. 21) enfoca que é necessário existir o espaço para as vozes no contexto de sala de aula, porque, “[...] a mutabilidade da linguagem consiste na inesgotável possibilidade de atribuir novos significados aos mesmos elementos linguísticos em contextos social e temporalmente novos” por meio da linguagem como fenômeno social e da constituição do sujeito.

Destarte, ao embasar o discurso na perspectiva dialógica, Souza (2002, p. 23) evidencia que “[...] a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes” pelo fato de participar desse processo um sujeito híbrido, o qual é constituído pelos discursos sociais e coletivos, que suscitam uma atitude responsiva ativa dele. A esse respeito, segundo Fiorin (2009, 56), “[...] o leitor com uma consciência dialógica será mais aberto a aceitar a diferença, a alteridade”, as outras vozes que podem ser concordantes ou discordantes em relação à legitimidade da leitura integrada ao processo de produção de sentido.

Nesse sentido, Antunes (2003, p. 69) compreende que “[...] O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se complementam neste jogo de reconstrução de sentido e das intenções pretendidos pelo texto [...]”, ao consideramos que o sujeito inacabado traz o seu repertório para dialogar com o texto e está se constituindo como tal no processo.

Segundo Bauman (1999), estamos vivendo um presente construído a partir das relações do sujeito com a modernidade, nas quais a noção de linguagem como prática social é cada vez mais presente dentro e fora do ambiente escolar, por meio das várias vozes sociais

que vão definindo possíveis valores no sentido de encorajarem os sujeitos a se transformarem em agentes sociais.

4 Considerações

Ao abordarmos aspectos relativos ao PIBID, à iniciação à docência e à concepção de gênero discursivo como objeto de ensino defendemos que a relação dos sujeitos com a palavra requer posicionamentos, isto é, a constituição de pertencimento por meio da subjetividade da linguagem. Isso implica em (re)atribuirmos sentidos às práticas de leitura e escrita nas mais variadas esferas da atividade humana, o que vem exigindo a tomada de atitude por parte da escola e do professor de Língua Portuguesa em decorrência das mudanças acontecidas no contexto das relações entre o espaço e o tempo no exercício da docência e mobilizadas pela rapidez existente na constituição da modernidade.

Outrossim, a constituição do espaço e do tempo não pode ser concebida como uma realidade imóvel, mas entendida como elemento que sofre alterações em cada época, porque nela são refletidas as influências da globalização na formação das identidades culturais dos sujeitos inseridos na esfera escolar e no mundo que os rodeia, em uma sociedade contemporânea, globalizada e caracterizada por mudanças contínuas. Outro aspecto a ser considerado é a importância de existir a formação permanente do professor de Língua Portuguesa fundamentada em pressupostos que norteiam a sua docência, para que haja diálogo entre teoria e prática, uma vez que uma referencia a outra.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula com os três gêneros discursivos (fábula, artigo de opinião e comentário), revelaram-nos que é possível pensarmos questões relacionadas aos modos com que os sujeitos inserem-se nas práticas sociais cotidianas, entendidas como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos, como um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la como sendo uma das possibilidades de construirmos novas formas de produzir conhecimento, como também criarmos inteligibilidades sobre a vida contemporânea em diferentes situações comunicativas.

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

Essas compreensões conduzem-nos ao entendimento de que o PIBID e as pessoas que atuam na Escola Estadual Berilo Wanderley nesse Programa só promoverão a transformação pensada no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para além da esfera educativa, se forem adotadas novas perspectivas em relação ao convívio dos alunos com diferentes gêneros discursivos dentro e fora do ambiente escolar.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lhud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Srpryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010c.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999, p. 7-33.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Orientações Curriculares para o ensino médio; volume 1).

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Linguagem; 25).

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Leitura e dialogismo*. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 41-57. (Coleção Leitura e Formação).

FREITAS, Maria Teresa de A. *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem).

GERALDI, João Wanderley. *Prática da leitura na escola*. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 88-99.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 39-45.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MACLAREN, Peter; GIROUX, Henry. *Escrevendo das margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder*. In: MACLAREN, Peter (org.) *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 25-49.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v.6, n. 1, p. 101-117, jan./abr.2006.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 252-276.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 21-26.