

O PIBID como espaço de formação: interação e aprendizagem em contexto de ensino remoto

Marina Célia Mendonça
Cleber Ederson Soares
Flávia Maria de Aquino Martins

Como citar: MENDONÇA, Marina Célia; SOARES, Cleber Ederson; MARTINS, Flávia Maria de Aquino. O PIBID como espaço de formação: interação e aprendizagem em contexto de ensino remoto. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - forma(a)ção de professores:** em linguagens em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.85-98. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-463-9.p85-98>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

*Marina Célia MENDONÇA*¹

*Cleber Ederson SOARES*²

*Flávia Maria de Aquino MARTINS*³

RESUMO: Este artigo, que tem por base escritos dos autores do Círculo de Bakhtin, apresenta ações do núcleo do Pibid Língua Portuguesa de Araraquara-SP, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em projeto desenvolvido ao longo de dezoito meses, durante a pandemia da Covid-19. Os autores apontam as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do projeto e na formação docente, em especial as relativas à interação entre os sujeitos em contexto remoto. Também são relatados dois exemplos de intervenções didáticas produzidas no núcleo, uma com produção de blog e outra com uso da ferramenta Canva, para criação de cartaz. Os resultados indiciam movimentos no espaço-tempo da não interação/aprendizagem construído nesse contexto, não somente durante as reuniões de formação e planejamento, mas também nas intervenções didáticas desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid Língua Portuguesa; interação social; formação docente; iniciação à docência.

¹ Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Araraquara/SP/Brasil/marina.mendonca@unesp.br

² E.E. Dorival Alves/Araraquara/SP/Brasil/cleber.ar@gmail.com

³ ETEC Profa. Anna de Oliveira Ferraz/Araraquara/SP/Brasil/flavia.martins8@etec.sp.gov.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-463-9.p85-98>

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é financiado pela Capes e tem por objetivo proporcionar a licenciandos dos primeiros anos dos cursos de licenciatura no Brasil uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, colocando em relação o contexto educacional brasileiro e as universidades e seus cursos de licenciatura. Nesse sentido, o programa se constitui como um espaço de formação bastante rico, permitindo aos agentes envolvidos (professores universitários, professores da rede básica de ensino, licenciandos e estudantes de Ensino Fundamental e Médio) um diálogo em que diferentes subjetividades/experiências são colocadas em relação.

É nesse tempo-espaço de formação que se localiza esta reflexão. Especificamente na experiência vivenciada por integrantes do núcleo Pibid Língua Portuguesa da Unesp de Araraquara-SP, durante 18 meses (de outubro de 2020 a março de 2022). Os sujeitos envolvidos no projeto foram uma professora universitária e dois professores de duas escolas da rede estadual pública de Araraquara (os quais são os autores deste artigo), bem como um grupo de vinte licenciandas do curso de Letras da Unesp, Câmpus de Araraquara.

Nosso interesse, com este texto, é refletir sobre o Pibid como espaço-tempo de formação docente e aprendizagem em contexto de ensino remoto.

O núcleo do projeto em questão partiu de um pressuposto central, que é a necessidade, para a aprendizagem da linguagem, de uso linguístico – atividades linguístico/semióticas – e de reflexão sobre esse uso – atividades metalinguísticas e epilinguísticas (Geraldi, 1991). Assim, as atividades se organizaram em torno do *texto*, aqui entendido como um enunciado concreto sincrético, incorporando as diversas linguagens que o constituem no processo de interação social; e a leitura/escuta, a escrita/fala e a análise linguístico-semiótica foram tomadas como práticas que se relacionam, tendo como ponto de partida o *texto* (Geraldi, 1984).

É preciso destacar que documentos oficiais federais sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil nas últimas décadas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 1998, 2000) e a

Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), incorporaram esse pressuposto, mas nem sempre ele é o mote das atividades de ensino e aprendizagem de língua no país (Mendonça, 2019), o que justifica que um projeto como o do Pibid, que se propõe ampliar a formação docente e permitir a inserção crítica de licenciandos nas práticas de docência, tome esse pressuposto como ponto de partida.

A avaliação que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) veio fazendo dos materiais didáticos brasileiros até 2019 levava em conta essa integração entre leitura, produção textual e análise linguística-semiótica. No entanto, a avaliação realizada em 2019 pelo PNLD (Brasil, 2019) chama atenção para a falta dessa integração em parte dos materiais didáticos direcionados ao Ensino Fundamental:

Os gêneros textuais/discursivos preferidos pelas obras nas seções dedicadas a esse trabalho são as tirinhas e charges, em vez de aproveitar os textos já utilizados nas seções de Leitura e de Produção de textos. Ou, de outra forma, as tirinhas e charges são utilizadas quase que exclusivamente para atividades de gramática, sendo sub-exploradas no aspecto da compreensão leitora. (Brasil, 2019, p. 24).

Levando em conta esses apontamentos, na sequência do artigo apresentamos sucintamente os subsídios teórico-metodológicos em que nos embasamos, ancorados nos estudos de/sobre autores do Círculo de Bakhtin. Em seguida, discutimos algumas atividades didáticas desenvolvidas no âmbito do núcleo do Pibid Língua Portuguesa, as quais indiciam movimentos dos sujeitos no processo de construção de um saber ancorado na prática (vivência) e na reflexão crítica.

A INTERAÇÃO SOCIAL COMO ESPAÇO-TEMPO DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os autores do chamado Círculo de Bakhtin, em especial Bakhtin e Volóchinov, são importantes para as discussões que fazemos neste artigo.

A noção de linguagem proposta por esses de autores tem como basilares o conceito de diálogo, no sentido amplo do termo, e a interação social em diferentes campos de atividade humana. Bakhtin (2000, p. 279), no ensaio “Os gêneros do discurso”, afirma o seguinte, sobre o enunciado:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Observe-se que, para o autor, os enunciados são concebidos como singulares, mas também sociais, porque “emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” e “são marcados pela especificidade” dessa esfera (ou, em traduções mais recentes, campo). Volochínov, da mesma forma, defende a indissociabilidade entre palavra e situação extralinguística: “[...] a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica. [...] A palavra é um evento social [...]” (Volochínov, 2013, p. 79-85).

É tendo em vista essa concepção de linguagem que o Círculo de Bakhtin concebe os gêneros do discurso: eles se materializam em enunciados concretos sociologicamente constituídos, sendo espaço de interação entre sujeitos – “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.” (Bakhtin, 2000, p. 294).

Essa relação entre o “eu” e o “outro” (a alteridade) está na base do pensamento do círculo, mostrando-se bastante produtiva para os estudos

do discurso. A alteridade, nessa perspectiva, não se restringe à relação entre eu e outro no diálogo cotidiano, nem ao diálogo entre locutor e destinatário no enunciado escrito – ela remete à construção da subjetividade, na relação com o discurso do outro, numa perspectiva dialógica mais ampla.

Outro aspecto que nos interessa apresentar nesta seção são as noções de tempo e espaço abordadas na obra de Bakhtin, ou seja, o cronotopo (que está bastante presente nos estudos literários). De acordo com Amorim (2006, p. 102), “O cronotopos em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto.”. Esse conceito tem sido produtivo também nos estudos discursivos – ver Mendonça (2020), sobre os tempos-espaços predominantes na Política Nacional de Alfabetização – e é utilizado em nossa reflexão sobre o tempo-espaço da formação docente e da aprendizagem no núcleo do Pibid Língua Portuguesa da Unesp, Araraquara, de outubro de 2020 a março de 2022.

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

O Edital nº 2/2020, que regulamenta o Pibid no período destacado neste artigo, apresenta esse projeto como um espaço de formação de docentes e licenciandos, na integração entre teoria e prática e na cooperação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas.

3.2.1 O Pibid apresenta os seguintes objetivos:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.

II – Contribuir para a valorização do magistério.

III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas

docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2020).

No entanto, o contexto em que se deu o desenvolvimento do projeto em questão foi extremamente adverso, com o isolamento social e os problemas socioeconômicos, políticos e sanitários vividos pela sociedade brasileira no período, devido à pandemia da Covid-19. O núcleo do Pibid, como não poderia deixar de ser, apresentou dificuldades para o desenvolvimento do projeto.

Ao longo dos 18 meses em que se deu a sua realização, as reuniões entre os participantes só foram realizadas por meio remoto, dificultando as atividades de interação entre os sujeitos envolvidos e a criação de laços afetivos. As atividades de formação, com discussões de leituras e *lives*, contaram com exposições dialogadas e, apesar das dificuldades (pouco acesso à internet, doença na família, problemas com aparelhos – computador, celular), os relatos indicam que o espaço-tempo de aprendizagem foi enriquecedor, tanto para os docentes envolvidos quanto para as licenciandas. Os laços afetivos foram estabelecidos, apesar da falta do toque e do olhar além da tela do celular/computador. Esses laços são resultado, talvez, de atividades de participação interativa dos sujeitos, chamados a trabalhar em grupos, produzir relatos/atas das reuniões, secretariar/fazer anotações, apresentar oralmente textos lidos, expor experiências vividas, criar páginas na internet e postagens etc. O cronotopo da aprendizagem se constituiu como espaço de interação participativa-ativa dos sujeitos.

Também as intervenções didáticas realizadas pelas licenciandas, sob supervisão dos docentes envolvidos, foram remotas, com as especificidades

de sistemática adotada em cada uma das duas escolas envolvidas (uso do Centro de Mídias em uma delas, com a criação de grupo de WhatsApp para contato entre professor e alunos; ensino síncrono e assíncrono remoto na outra, por meio da plataforma Teams). No primeiro caso, as licenciandas participaram do grupo de WhatsApp criado pelo professor supervisor para contato com seus alunos de Ensino Fundamental (EF) II; no segundo caso, as licenciandas ministraram aulas síncronas remotas para os alunos de Ensino Médio (EM), com a presença da supervisora.

As intervenções didáticas realizadas pelas licenciandas foram as atividades do Pibid mais prejudicadas pelo isolamento social exigido pelas políticas de contenção da pandemia da Covid-19.

Podemos dizer que a situação de ensino e aprendizagem no contexto escolar público, independentemente do projeto do Pibid, foi um caos durante esses meses. Na escola parceira no projeto, de EF II, houve a implantação do ensino remoto por meio do Centro de Mídias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CMSP) e as consequências desse suporte didático na atuação docente do professor-supervisor foram muito ruins – na vivência desse supervisor, seu papel de professor, em interação didática com alunos, foi extremamente prejudicado pelo CMSP, já que este lhe “usurpou” o papel da docência, reservando-lhe o espaço-tempo da interação “complementar” em grupo de WhatsApp com alunos, os quais participaram muito pouco das atividades propostas pelo docente. Já o contexto de ensino remoto na segunda escola parceira, uma Escola Técnica (Etec), foi uma exceção, em se considerando a rede pública de ensino básico, pois apresentou maior envolvimento entre os sujeitos participantes das relações de ensino e aprendizagem. A escola adotou um ensino realizado por aulas remotas síncronas e assíncronas, permitindo mais interação entre professor e aluno – apesar de a maioria dos alunos não interagir por voz e nem abrir a câmera na chamada da aula, havia intensa troca de mensagens no chat, o que surpreendeu a supervisora, que encontrou nesse espaço-tempo da aula remota uma interação por meio escrito, revelando características desses sujeitos-alunos do 1º Ano do EM e mostrando-se como um recurso a ser explorado nas aulas para reforçar a interação.

Foi nesse espaço adverso de ensino e aprendizagem que as licenciandas adentraram. Não houve vivência presencial nas escolas parceiras, o que prejudicou sobremaneira sua inserção no cotidiano da vida escolar que, como vimos na citação anterior, é um dos objetivos do Pibid (“Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”). Frente a essa situação, os supervisores e a coordenadora do núcleo procuraram superar a falta de vivência presencial com outras atividades: 1. As licenciandas tiveram acesso e puderam realizar discussão em torno dos materiais didáticos e documentos que nortearam as práticas docentes dos supervisores; 2. Os supervisores ofereceram às estagiárias informações sobre o funcionamento escolar nos encontros remotos do grupo, nos quais algumas reuniões conduzidas por eles foram centradas na ambientação escolar detalhada a partir de relato de avaliação de alunos, reunião de conselhos, espaço físico da escola etc.; 3. As estagiárias puderam experimentar a prática docente na elaboração de material didático que, por um lado, funcionou como suporte para as atividades do supervisor e, por outro, deu-lhes um retorno positivo do engajamento expressivo de alguns poucos alunos nas respostas às propostas didáticas apresentadas.

No entanto, o cronotopo dessa interação via olhar do outro não é o mesmo da interação presencial, em que o sujeito vivencia a experiência de olhar/analisar/sentir o cotidiano escolar com sua perspectiva valorativa. Também o cronotopo da interação com os alunos da escola básica por meio remoto não supriu as expectativas das licenciandas, sendo o maior motivo de frustração apresentado em relatos do grupo, já que havia o interesse do grupo em criar laços afetivos com os alunos e vivenciar a experiência da docência. Apesar desse contexto, o núcleo moveu esforços no sentido de mitigar essa distância entre licenciandas e alunos, e estimular a participação destes nas intervenções didáticas daquelas. Assim, na Etec foram pensadas intervenções que possibilitassem desde a aproximação das licenciandas ao universo cultural dos alunos da rede básica (na seleção de temas e gêneros

discursivos que fizessem parte desse universo) até o estímulo à exposição de experiências pessoais. Na escola de EF II, houve a preocupação de produção de vídeos com linguagem acessível ao público adolescente e com textos relacionados à sua vivência.

Destacamos, a seguir, algumas intervenções que revelam movimentos no cronotopo do ensino remoto, situações em que a barreira da falta de interação é ultrapassada. Essas intervenções selecionadas foram propostas dentro da preocupação de se levar aos alunos experiências de letramento digital.

1. A EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO POR MEIO DO WHATSAPP: O CASO DE PRODUÇÃO DE BLOGS

As estagiárias na Etec realizaram, em duplas, propostas de reflexão sobre a linguagem em contexto digital e de produção de um blog em três encontros remotos pela plataforma de videoconferência Google Meet, no segundo semestre de 2021. As duplas atuaram com o mesmo grupo de alunos com quem já tinham realizado uma intervenção, a fim de reforçar laços já construídos com a turma do 1º Ano do EM. Elas acompanharam individualmente a criação do blog em grupos criados no WhatsApp – cada licencianda ficou responsável por acompanhar a produção, realizada por um grupo de 10 alunos. Esse blog, após criado, foi alimentado com produções escritas dos alunos (poemas, resenhas, entre outros textos elaborados no ano de 2021). Ao final das atividades, o blog foi apresentado aos outros colegas da sala em forma de seminário dialogado, por meio remoto.

Na preparação das atividades, o grupo trabalhou de forma conjunta e aprendeu junto a produzir blogs. Foi preciso: pesquisar plataformas na internet que estavam de acordo com a realidade dos alunos (deveriam, por exemplo, ser gratuitas) e com os objetivos da atividade; aprender a criar o blog; fazer um passo-a-passo para os alunos realizarem essa atividade; refletir sobre os aspectos éticos envolvidos nas postagens. Também nessa situação, o cronotopo das reuniões remotas do grupo do Pibid se configura, conforme relatado neste artigo, como espaço de trocas e aprendizagem.

Houve bastante engajamento dos alunos nas produções, o que já nos revela um movimento no cronotopo da não interação nas aulas e propostas de atividades. O que destacamos aqui, porém, é o relato de algumas licenciandas sobre como foi produtivo o contato individual com os alunos no WhatsApp, o que lhes exigiu responsabilidade nas ações de docência, necessidade de cobrar a atividade dos que não a haviam entregue, sugestões na sua execução etc. Ou seja, por meio do atendimento de alunos no WhatsApp, foi possível às licenciandas vivenciar a relação interpessoal com alunos, assumindo um lugar de mediadoras do conhecimento, avaliadoras de atividades, lugar em que o eu é responsável pelo outro e tem com ele um compromisso, uma coautoria.

2. A RESPOSTA DE UM ALUNO À PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE CARTAZ: INDÍCIOS DE INTERAÇÃO PRODUTIVA PARA A VIDA DO ALUNO

Nesta seção, destacamos intervenções didáticas realizadas em grupos, com alunos de duas salas de 7º Ano do EF II, no primeiro semestre de 2021. Nas atividades, foram elaborados vídeos enviados pelo supervisor a grupos de WhatsApp das salas – as licenciandas foram inseridas nos grupos para acompanharem as ações de interação entre o supervisor e seus alunos.

Tendo acesso aos documentos pedagógicos do Currículo Paulista e às aulas do Centro de Mídias, as licenciandas propuseram estudo sobre o gênero do discurso cartaz, com proposta de produção textual. Chamamos atenção para a exploração do letramento digital com o ensino do uso do programa Canva na elaboração do texto sincrético – os alunos poderiam utilizar a ferramenta, se quisessem, ficando aberta a possibilidade da entrega do material em forma manuscrita. As intervenções foram planejadas em etapas, todas executadas com gravação de pequenos vídeos enviados aos alunos pelo supervisor nos grupos de WhatsApp: exposição sobre esse gênero discursivo (seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, bem como sua função social e suas variações); criação de tutorial de uso do Canva para a criação do cartaz, incentivando os alunos na prática de letramentos digitais; proposta de produção do gênero; e análise dos resultados. Os

objetivos das atividades foram, além da ampliação do conteúdo trabalhado pelo Centro de Mídias e pelo material didático disponibilizado aos alunos, tornar a produção mais próxima da sua realidade e incentivá-los no uso de ferramentas para criação de produtos digitais.

Houve relativa participação dos alunos nas produções, superando o pouco engajamento que aconteceu de forma generalizada com essas turmas durante o isolamento social e o ensino remoto. Mas o que nos interessa destacar, nesse caso, é uma singularidade: um aluno elaborou, além do cartaz proposto nas atividades, um outro para fazer publicidade do negócio pessoal de sua mãe – venda de hortaliças – utilizando o Canva. O caso foi relatado pela mãe do garoto, que entrou em contato com o supervisor para agradecer o trabalho realizado pela escola e para mostrar, agradecida, o texto criado pelo aluno – a família passava, à época, por problemas financeiros devido a problemas de saúde do irmão do aluno. Nesse ato singular, a barreira do cronotopo da não interação nas aulas remotas é ultrapassada e a intervenção didática toca a experiência e a vida do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, considerando-se as dificuldades de contato/comunicação/estabelecimento de laços afetivos pelo meio remoto, a realização do Pibid nesse contexto de pandemia foi um imenso desafio, tanto para o coordenador de área, quanto para supervisores e licenciandas, que finalizaram o projeto sem se conhecerem presencialmente e sem compartilharem juntos o espaço escolar e a universidade. No entanto, a presença do cronotopo da interação nas reuniões remotas do núcleo e os pequenos movimentos do cronotopo da não interação nas aulas remotas foram motivantes para o grupo. Inclusive, algumas licenciandas relataram que o Pibid foi um estímulo à sua permanência na IES e ao não abandono do curso de licenciatura durante a pandemia. Outras disseram que o Pibid lhes ajudou a ter certeza de que queriam seguir a carreira docente.

Em tempos tão escuros como os que estamos vivendo, em que a carreira docente tem sido tão desvalorizada social e politicamente, jogada para as margens do mercado das profissões e das “utilidades”, o núcleo, no trabalho conjunto do grupo de docentes e licenciandas, realizou um pequeno movimento não somente no cronotopo da não interação e da não aprendizagem, mas também no cronotopo da não essencialidade da educação, tão presente no discurso dos que desqualificam os professores no Brasil atual.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 2/2020*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: língua portuguesa: guia de livros didáticos*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MENDONÇA, M. C. Discursos sobre a literacia familiar em contexto brasileiro: considerações sobre cronotopo e política educacional. *In: CRISTOVÃO, A.; BUBNOVA, T.; RICHARTZ, T. (org.). Corpo, tempo e espaço*. Franca: UNIFRAN, 2020. p. 52-72.

MENDONÇA, M. C. Produção de textos em material didático para o ensino médio: questões sobre subjetividade e gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1021-1050, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia. *In: VOLOCHÍNOV, V. A construção da enunciação e outros ensaios*. São Paulo: Pedro & João, 2013.

