

Contribuições dos estudos críticos do discurso em práticas do PIBID Letras/UFBA

Contributions of critical discourse studies on PIBID Letras/UFBA practices

Contribuciones de los estudios críticos del discurso en las prácticas del PIBID Letras/UFBA

Lavínia Mattos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Resumo

Neste artigo, o objetivo é publicizar o trabalho realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Letras Língua Portuguesa da X, que se pautou numa episteme crítica de tratamento da linguagem e suas interfaces, do sujeito social e da formação docente, concentrando-se, entre outras correntes teóricas e/ou metodológicas, nos Estudos Críticos do Discurso. As atividades e reflexões destacadas neste texto dão conta de evidenciar contribuições deste campo do saber para a formação identitário- profissional, política e reflexiva de licenciandos das Letras Vernáculas e práticas funcionais de leitura e produções textuais em língua portuguesa na educação básica, tecidas na parceria universidade e escolas públicas, articulada pelo programa em questão.

Palavras-chave: estudos críticos do discurso, formação docente, pibid letras.

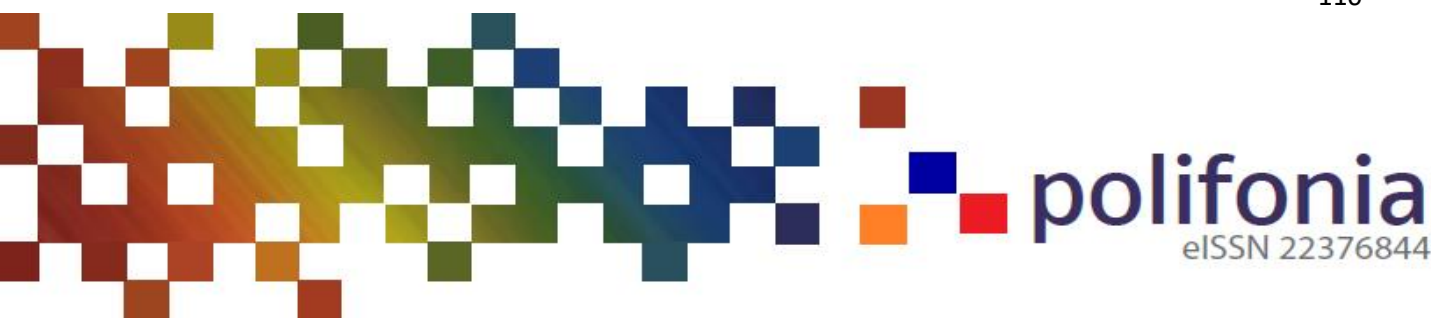
Abstract

In this article, the objective is to publish the work carried out within the scope of the Institutional Teaching Initiation Grants Program - PIBID, in the area of Letters Portuguese Language of X, which was based on a critical episteme of treatment of language and its interfaces, of the social subject and teacher training, focusing, among other theoretical and/or methodological currents, on Critical Discourse Studies. The activities and reflections highlighted in this text highlight contributions from this field of knowledge to the professional, political and reflective identity training of graduates of Letras Vernáculas and functional practices of reading and textual productions in Portuguese language in basic education, woven in the partnership between university and public schools, articulated by the program in question.

Keywords: critical discourse studies, teacher training, pibid letras.

Resumen

En este artículo, el objetivo es publicar el trabajo realizado en el ámbito del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza - PIBID, en el área de Letras Lengua Portuguesa de X, que se basó en una episteme crítica del tratamiento de la lengua y sus interfaces, del sujeto social y de la formación de profesores, centrándose, entre otras corrientes teóricas y/o metodológicas, en los Estudios Críticos del



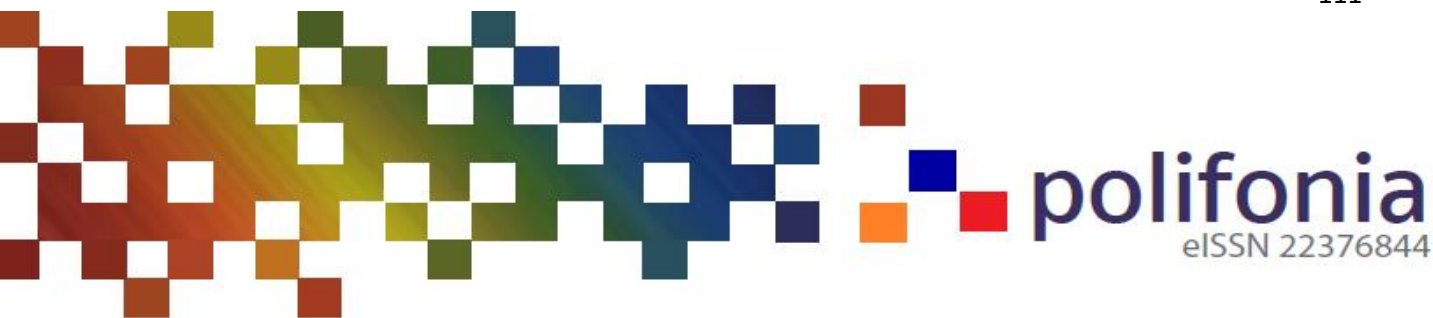
Discurso. Las actividades y reflexiones que se destacan en este texto muestran las contribuciones de este campo de conocimiento a la formación profesional, política y de identidad reflexiva de los graduados de las Letras Vernáculas y a las prácticas funcionales de lectura y producción textual en lengua portuguesa en la educación básica, tejidas en la asociación entre la universidad y las escuelas públicas, articuladas por el programa en cuestión.

Palabras clave: estudios crítico del discurso, formación de profesores, pibid letrasIntrodução

1. Introdução

O campo da formação de professores e professoras no Brasil ocupa-se de uma agenda complexa tanto pelas dimensões endógenas da capacitação profissional no âmbito da teoria e da prática quanto das atualizações emergentes face às demandas tecnológicas e socioculturais que se impõem aos sujeitos sociais, sobretudo no contexto da educação básica. Na incursão de sua historiografia, observa-se, ainda, que a área figura pauta de embates ideológicos sobre o ensino e a aprendizagem na organização e no desenvolvimento socioeconômico do país, desvelando faces da influência de preceitos neoliberais na economia sobre o campo da educação (FRIGOTTO, 2010; CHARLOT, 2005; SAVIANI, 2005).

Tal projeção, sob o crivo de profissionais e estudiosos da área, desvela uma arquitetura de sistema transversal de saberes propenso ao proselitismo, em suma, propedêutico para os abastados e profissionalizante para as classes socioeconômicas menos favorecidas enquanto equação para as demandas dos mercados de consumo e do trabalho ditadas por uma representação de globalização. Um inegável veio ideológico que se concentra na desmaterialização do dinheiro, em que se pauta o controle de crédito e o endividamento pelos bancos; e a lógica relacional entre desempenho e meritocracia, enquanto princípios de comprometimento individual para uma ascensão financeira indiferente às distorções sociais, históricas e econômicas que atravessam o sujeito. Conjuntura esta que encontra em países sob o julgo preeminente do subdesenvolvimento, como o Brasil, terreno fértil de propagação sob o argumento da volatilidade ao capital e às especulações do mercado estrangeiro (MÉSZÁROS, 2002;



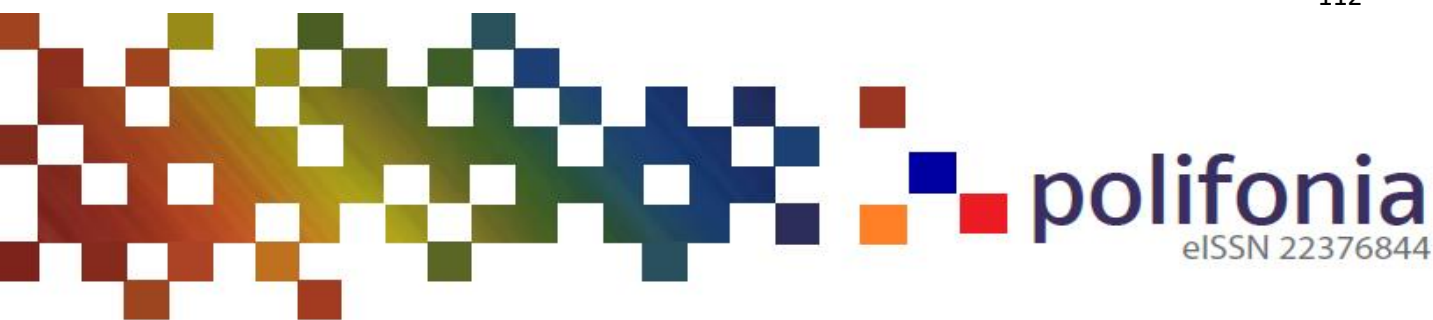
SANTOS, 2003).

Nesse horizonte, o pensamento mercadológico neoliberal, que tem se mostrado favorável aos interesses controladores das elites e à manutenção da concentração de renda entre poucos, soa mais do que promissor: uma tendência. Elites constituídas em função do *status* socioeconômico consolidado temporal e espacialmente fincam estruturas nas malhas políticas (PATEMAN, 1996). E, apesar de os enfiamentos a esse modelo terem suscitado rupturas de esquemas conceituais hegemônicos e uma descontinuidade de estratégias centralizadoras na educação (ARENDDT, 2011), essa concepção político-mercadológica educacional tem sido sofisticada midiaticamente. Assim, os contornos discursivos de uma história escravocrata e segregadora, como a do país, se dão manipulados em favor da noção de uma educação igualitária, na qual, controversamente, o mérito advém das ações do indivíduo, alheio ao processo, ao contexto e às condições sociais, étnicas, geográficas, ideológicas, culturais e/ou econômicas que o atravessam, identificam e (não) legitimam.

São padrões de exclusão e naturalizações notáveis em muitas realidades educacionais do país, que também destoam em variáveis de investimento e distribuição de renda. Não se dá ao acaso, por exemplo, mais de 80% da comunidade estudantil da educação básica ser atendida pela rede pública, conforme dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2019; não menos importante, de ser essa parcela expressiva de nossa população, majoritariamente, negra e com renda familiar que se identifica numa zona de extrema pobreza.

O Brasil, sendo signatário de um conjunto de acordos e convenções internacionais¹, o que lhe possibilita inegável movimento político e ideológico de relações diplomáticas, precisa garantir não apenas a oferta como o acesso e as condições de permanência a todos e todas estudantes no sistema de ensino, o que se mostra ainda

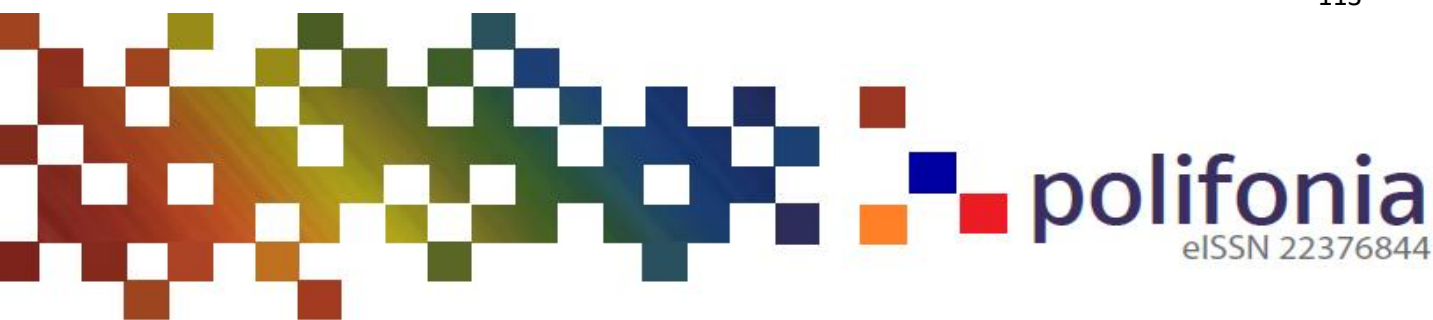
¹ Destaco a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), cujo foco esteve no direito à educação, com ênfase para a básica, atentando para as desigualdades sociais e econômicas a serem consideradas pelas nações signatárias.



desafiador para nossa governança socioeducacional. A ênfase dada à educação básica, em muitos desses tratados, acena, não despropositadamente, para a necessária reparação dos desequilíbrios sociais que cerceiam, quando não impossibilitam, o exercício de cidadania das pessoas, afetadas sobremaneira por um sistema socioeconômico disforme, que lhes condicionam a uma série de vulnerabilidades. Ao exercício político da gestão executiva na organização social para um bem comum cabe ofertar as condições de melhorias, sobretudo a promoção de políticas públicas eficientes ao mais vulneráveis.

É sob esse escopo que se pode observar a política pública como um pêndulo na balança democrática, enquanto uma ação processual e atinente aos interesses sociais coletivos, à pluralidade e à convivência entre os diferentes, embora mais suscetível aos interesses políticos do executivo, portanto, inescapável da observância da sociedade civil. Trata-se de um importante ponto de ancoragem social para a defesa pública de direitos constitucionais que precisa ser acompanhada, resguardada e validada no corpo social (ARENDDT, 2011). Disto decorre a relevância de publicização de seus efeitos e/ou resultados, sobretudo quando assertivos e eficientes quanto ao bem social ao qual se destinada, resguardando as necessárias atualizações e garantias de sua manutenção e continuidade.

Pelo exposto, apresentarei neste artigo um panorama do trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Letras língua portuguesa, no âmbito da Universidade Federal da Bahia, no período compreendido de setembro de 2018 a janeiro de 2020, em conformidade ao Edital PIBID/CAPES 07/2018. Uma política pública para a formação de professores da educação básica, estimulada pelas vivências e práticas da relação Universidade e Escola, parceria esta indispensável ao bem social mais amplo possibilitado por uma educação de qualidade, crítica e acessível a todos e todas. A diretriz teórico-metodológica adotada para os trabalhos do grupo pautou-se por uma episteme crítica da linguagem, do sujeito social protagonista de saberes e da formação identitária docente, buscando, a partir de práticas de ensino, exercitar os protagonismos, as noções de pertencimento

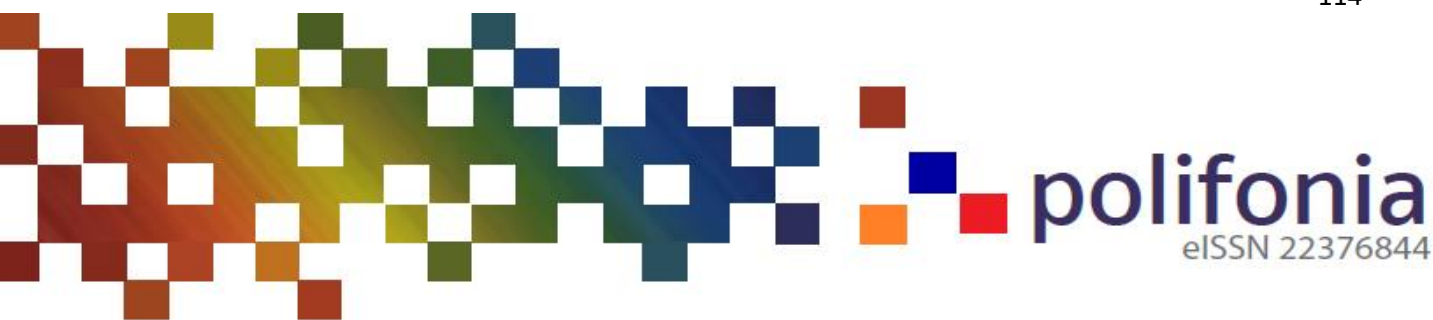


socioculturais, o fortalecimento das licenciaturas pelo reconhecimento do papel docente e a criticidade na postura política que assumimos em nosso fazer social. Neste sentido, destacarei as contribuições dos Estudos Críticos do Discurso (doravante ECD) para esse nosso processo formativo e as nossas ações pibidianas.

2. O PIBID Letras nas malhas críticas da linguagem, do sujeito e da formação docente

Alguns marcos político-educacionais figuram ponto de ancoragem para reflexões e debates no campo da formação docente. Para citar alguns, sem me ater ao aprofundamento discursivo dos seus alcances reais ou idealizados e das problematizações e críticas situadas temporal-espacialmente às suas projeções, destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2002) e a Política Nacional de Formação de Professores, editada pelo Decreto Presidencial n.º 6.755/2009. As dimensões teóricas e didáticas mobilizadas por essas diretrizes possibilitaram o erigir de uma concepção de profissional da educação que tem, na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades, rasurando uma noção tecnicista sobre o ensino, a qual influenciou as orientações educacionais, em especial, nos anos de 1970 e 1980 (SAVIANI, 2009).

As políticas públicas, em nossa história educacional, se evidenciam importantes na garantia e promoção de ações contributivas ao refinamento das dimensões orientacionais e das práticas de ensino e de aprendizagem em função dos sujeitos envolvidos e implicados nesses processos interacionais. Neste intento, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) figura importante papel no fortalecimento e para o aprimoramento das licenciaturas, das identidades docentes e para as práticas de ensino e de aprendizagem sob uma perspectiva político-pedagógica de articulação entre teorias e práticas, saberes e fazeres, sujeitos e contextos da e na educação. Desde o primeiro edital, em 2007, enquanto política pública da gestão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, sob o amparo e o financiamento da



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa consolidou, em âmbito nacional, um escopo de experiências e repertórios de saberes possibilitado pela parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da educação básica, essencialmente da rede pública de ensino.

Embora a historiografia do PIBID seja robusta, em registros de conquistas e avanços e pela educação sob o veio da formação docente, sua trajetória é marcada também por tentativas de interrupção, interferências e desestabilizações, intensificadas nos últimos cinco anos, em decorrência das mudanças de governo federal e das políticas-educacionais assumidas neste devir. A coalizão de movimentos em favor do programa, a partir de atos, nas mais diferentes mídias sociais; manifestações de rua e interpelações às instâncias políticas estaduais e federais, configuraram, desde então, materializações importantes de um fazer político da educação (FREIRE, 1979) em defesa do programa. A luta por uma educação a ser pensada multidimensionalmente, plural, melhor instrumentalizada em recursos ordinários e pautada em debates profícuos quanto à sua qualidade e natureza precípua pública; não em retóricas para seu enquadramento mercadológico e/ou ideológico, em que se pese o conhecimento delimitado a quem pode pagar, atinente aos interesses político-partidários.

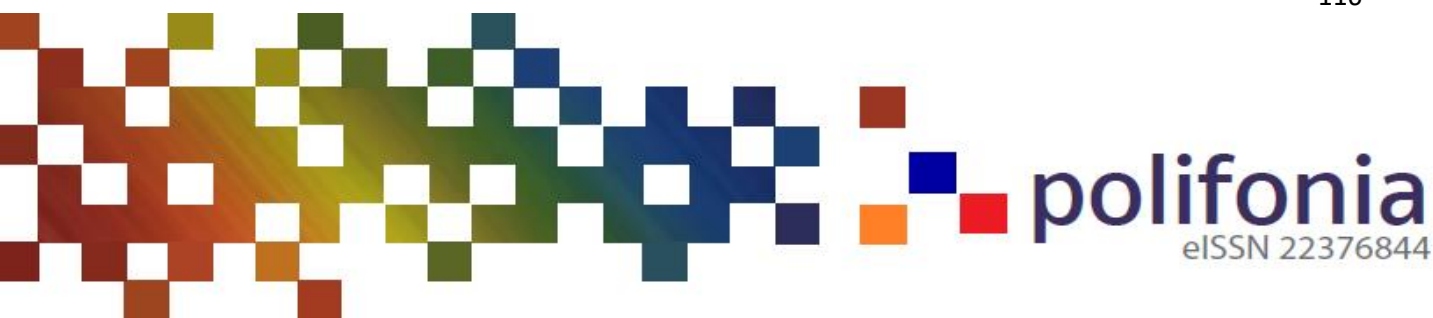
Nas malhas do projeto institucional PIBID/CAPES/UFBA, o núcleo de Letras constituiu-se por uma coordenadora de área, docente do Instituto de Letras da IES; três supervisoras, professoras de língua portuguesa da educação básica vinculadas à Secretária de Educação Básica da Bahia (SEC-BA), e vinte e oito bolsistas de iniciação à docência (doravante ID), discentes de cursos de licenciatura em Letras Vernáculas da universidade supracitada. Internamente, a organização do grupo se deu a partir de três subnúcleos constituídos pelas escolas parceiras, estas situadas em bairros, identificados discursivamente, como periféricos da cidade do Salvador-Bahia. Cada professora supervisora esteve responsável pelo acompanhamento de um grupo, com cerca de oito bolsistas ID, em atividades de observação das rotinas escolares, de sua prática docente e no acompanhamento de atividades formativas previstas no Subprojeto de área, este,



por sua vez, sob a responsabilidade da coordenação de área. Um trabalho de corresponsabilidades – professora da IES, professoras da rede básica e professores e professoras em formação inicial - quanto ao acompanhamento, os planejamentos e as ações pedagógicas crítico-funcionais na parceria entre a IES e as escolas parceiras ofertada pelo programa.

Em nosso trabalho, considerar as realidades socioculturais das escolas parceiras e seu entorno comunitário se fez indispensável ao entendimento do protagonismo dos contextos nas relações de poder subjacentes aos discursos que são tecidos sobre a escola, o que se faz apartir delas, nelas e seus protagonistas (VAN DIJK, 2010). A interface dessas unidades com a IES, enquanto espaços públicos e formais de ensino e aprendizagens articulados pelo PIBID, mobilizou singularidades essenciais à constituição de um repertório de saberes e experiências em vistas às práticas funcionais, reflexivas, críticas e sensíveis mobilizadas em nossas ações. Ademais, não é nos foi possível ignorar, em vistas às práticas político-pedagógicas envolvidas em nosso trabalho, a dimensão sociocultural das normalizações que orbitam as representações sobre a escola pública e seus sujeitos, marcadamente afetadas por noções do periférico e marginalidade, num aparelhamento discursivo sobre a face negra que corporifica, grosso modo, essas comunidades. O retrato físico e espacial da segregação social e econômica – naturalizados pela chancela étnico-colonial, que flerta com a atualidade – prenunciam discursos de desvalorizações, noções de não pertencimento e sentidos de minoração e inferioridades inescapáveis às escolas parceiras, suas comunidades e protagonistas. Configuraram-se, portanto, dorsais de um trabalho atento ao cenário multilíngue e plural implicado nas práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna.

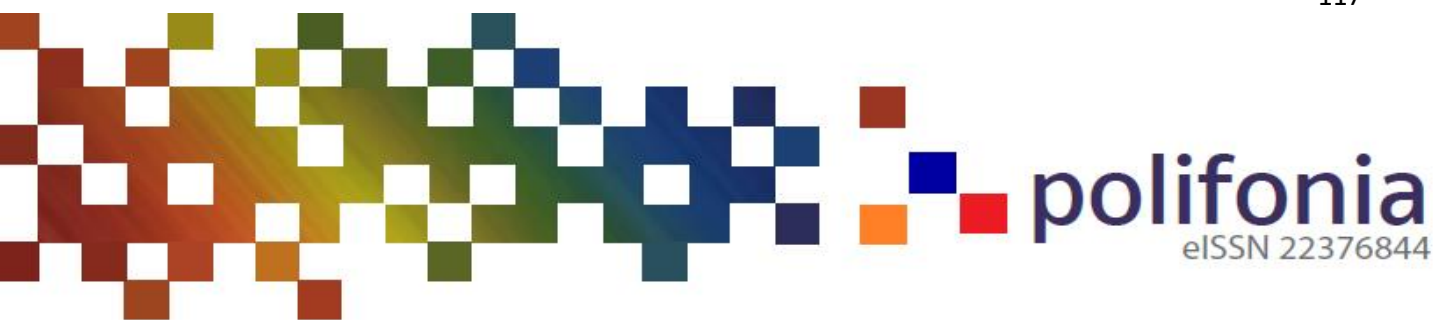
Deste ponto de vista, os contextos discursivos, não apenas estrutural ou fisicamente representados, cumprem funções sociais que não podem ser entendidas descoladas da situacionalidade espacial dada pela geografia urbana na qual estão inseridos, tampouco das identidades que lhes dão forma, cor e movimento, mobilizando



culturas e saberes, por conseguinte, demandantes de um trabalho interdisciplinar, funcional e crítico. Uma conjuntura que não se finda num exercício simbólico da constatação, mas ponto de ancoragem para atividades formativas e pedagógicas sob uma perspectiva crítico-discursiva e (auto)reflexiva, conforme assumimos; e que nos possibilitou compreensões caras sobre a dimensão política dos nossos atos na e para a educação e a relevância da prática docente no (re)agir social, frente às manipulações que inibem a criatividade e (de)limitam o exercício democrático e os protagonismos de nossas próprias histórias. A educação é, de fato, um ato de transformação (FREIRE, 1979).

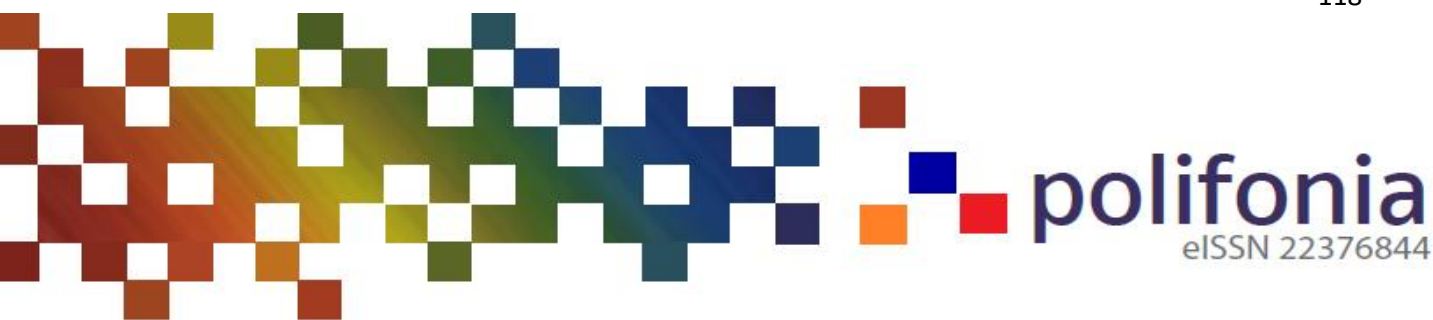
As nossas ações no âmbito das escolas parceiras focaram no aprimoramento das práticas e estratégias de ensino de língua portuguesa, enfatizando a leitura e a produção de textos sob as dimensões constitutivas dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000). Buscamos, ainda, nos processos e procedimentos formativos do grupo, mobilizar uma abordagem de pesquisa-ação fortalecedora, de base materialista-dialética que consubstanciasse a integração dos/das bolsistas ID às rotinas educacionais vivenciadas nessas realidades. Em vistas a esse propósito, a assunção da noção de discurso, enquanto prática social, que materializa representações enquanto modos de entendimento e significações de uma realidade compartilhada, descortinando os processos de funcionamento das relações de poder na sociedade, seja atuando na sua manutenção ou contrapondo-se (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008), fez-se relevante, sobretudo para a proposição das atividades de intervenção pedagógica, em atenção às especificidades das escolas parceiras, bem como aos propósitos formativos do subprojeto.

As atividades de intervenção pedagógica desenvolvida pelos/pelas bolsistas ID sederam a partir de sequências didáticas, por entendermos ser essa estratégia pedagógica favorável ao processo sistematizado de ensino em vistas à aprendizagem potencializadora dos múltiplos letramentos, uma vez que focaliza o trabalho com o gênero textual mobilizando atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos



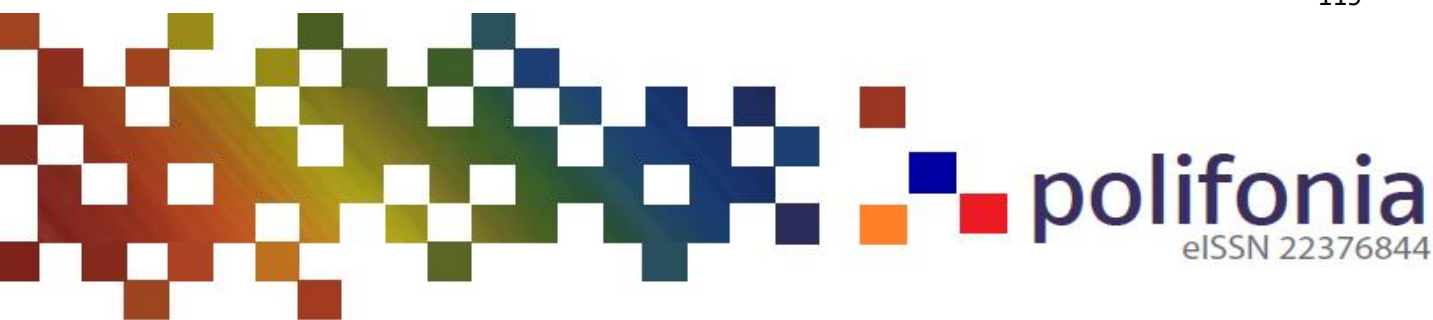
(DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Neste sentido, as propostas versaram os eixos das práticas de *leitura* (a) – consistindo em reflexões e compreensões sobre as condições de produção e recepção de gêneros discursivos que circulam nos diferentes espaços midiáticos e campos do saber, em alinhamento às rotinas curriculares da escola parceira; a relação dialógica e crítica na compreensão e na interpretação textual; reflexões sobre temáticas sociais e culturais relevantes na atualidade, sobretudo que possibilitaram o (re)conhecimentos e/ou (re)construção de identidades, noção de pertencimento e relações (desiguais) de poder; autonomia leitora; da *produção textual* (b) – tecendo reflexões e proposições sobre a natureza situacional das produções textuais e suas diferenças quanto aos aspectos formais, estilísticos e linguísticos; o papel da autoria e o plágio, materialidade discursiva e situacionalidade identitária e das relações de poder; composição dos gêneros discursivos e literários; construção da textualidade; estratégias de produção (reescrita e retextualização); e, um pouco mais pontualmente, da *oralidade* (c) – atinentes aos diferentes contextos e situações comunicativas de produção oral e suas diferenças quanto aos aspectos formais, estilísticos e linguísticos, recursos multimodais e linguísticos para a construção dos efeitos de sentidos. Tem-se, assim, o agente social atuando pela apropriação que faz da língua, negociando sentidos e outras formas de dizer e se colocar no mundo nas práticas da escrita, leitura e oralidade para além das normatizadas. Sentidos que circulam discursivamente, portanto, indissociáveis de relações de poder (VAN DIJK, 2010).

Desse escopo de trabalhos desenvolvidos pelos/pelas bolsistas ID, em consonância aos pressupostos do Subprojeto sob o acompanhamento da coordenação de área e supervisão, podemos destacar os eixos temáticos/didáticos norteadores que os identificaram, a saber: (1) representação do imaginário periférico em articulação ao conceito de intergenericidade e discurso; (2) marcas de autoria, identidade e intertextualidade na proposição de poemas, a partir de poetas negros e negras; (3) microcontos, pautando as relações sociais a partir da urbanidade e escrita de si; (4) micronarrativas, atentando para as transformações identitárias, a partir das relações



lógico-discursivas envolvidas pelo contexto, uso e os implícitos textuais; (5) o nanoconto e as narrativas do cotidiano na formação do escritor crítico; (6) a carta como processo estilístico e autoral de escrita; (7) escrita de si – grafando memórias em um processo autobiográfico; (8) pensando a construção da identidade através da leitura de produções artísticas; (9) O direito à literatura: pensando o processo de marginalização de sujeitos; (10) O uso de memes como ferramenta de ensino; (11) Discurso que interessa só entra em casa se for pela fresta? Filtros culturais e a representação de corpos negros nas “mídias elevadas”; (12) Variação diastrática e os discursos hegemônicos: manual de sobrevivência do estudante de escola pública; (13) Violência estrutural e sua materialidade na linguagem; (14) Hip Hop e uma linguagem de protesto, (15) Marginalização espacial da população negra e periférica em Salvador; e (16) Identidade(s) Negra(s) no Brasil.

É possível mensurar, a partir destes eixos temáticos, que a atenção dada pelos/pelas bolsistas ID em suas propostas de trabalho esteve pautada pela valorização e representação do corpo estudantil da rede básica alcançada por seus trabalhos, buscando reconhecer seus protagonismos e suas vivências, num alinhamento formativo da língua materna. Esse processo de (re)conhecimentos e posicionamentos (re)significados nas práticas de ensino mobilizou saberes e fazeres dos/das bolsistas ID importantes para a formação crítica, política, sensível e reflexiva almejada pelo PIBID; pelo reconhecimento do papel docente e o aprimoramento das licenciaturas. As atividades no âmbito de nosso subprojeto contribuíram para uma formação crítica dos/das bolsistas ID sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, à medida que oportunizou um processo formativo que se desenvolveu na linha de convergência entre saberes teóricos, metodológicos e discursivos indispensáveis à preparação ética, política e crítica de futuros professores e professoras. Além disso, o PIBID, de modo geral, constitui-se uma política pública importantíssima na mediação entre os saberes e fazeres produzidos, socializados e atualizados no espaço escolar e no acadêmico, por conseguinte, possibilitando tanto aos/às bolsistas ID quanto aos/às estudantes das



escolas parcerias, se perceberem como sujeitos protagonistas de saberes; sujeitos transformadores e transformadoras de suas realidades a partir de suas ações.

Considerações finais

Paulo Freire, ao longo de sua importante trajetória de contribuições para a historiografia da educação brasileira, tomou como vértice de suas problematizações questões sociais, culturais e políticas para defender uma noção cara de educação transformadora a partir do (re)conhecimento dos protagonistas da educação, vide sua celebre obra *Educação como prática de liberdade* (1967). Uma perspectiva do ser, (re)agir, interagir e estar no mundo nas e pelas práticas de resistência e compromisso político transgressoras das iniquidades nas malhas educacionais. Nossas ações, enquanto práticas discursivas, nunca são neutras ou desprovidas de intencionalidades, portanto, são sempre políticas e estão sempre entremeadas por relações de poder, arbitrárias ou não (VAN DIJK, 2008)

As problematizações situadas nesta produção evocam para essa educação transformadora em meio aos desafios que lhes são impostos pelos movimentos mercadológicos neoliberais, que estimulam o discurso da meritocracia na educação como estratégia de atualizações em vistas às demandas econômicas e do mercado de trabalho contemporâneos, favorecendo poucos em detrimento de muitos; deslegitimando o povo em favor das elites, enquanto representações discursivas que precisam ser distinguidas no estrato social.

Por isso, a relevância de trabalhos e práticas que não apenas denunciem as arbitrariedades das e nas relações sociais de poder; que figurem, também, lastro social de resistências e ações eficientes de afetação das arbitrariedades no corpo social. Neste sentido, a publicização de políticas públicas assertivas se faz indispensável à sociedade, de modo que se possa compreender a defesa, quando necessária, não apenas de sua continuidade como também dos investimentos para a sua atualização, como tem ocorrido com o PIBID. Um programa que, para além das contribuições e atualizações

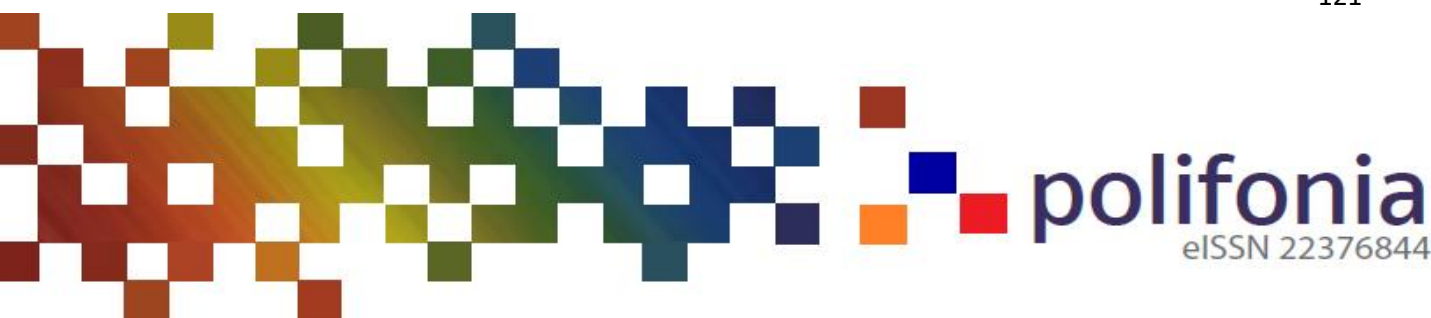


no campo da formação de professores, tem formatado uma teia colaborativa de saberes e fazeres, dada pela parceria IES e escola básica, em favor de uma educação emancipadora, transformadora e de qualidade, sem perder de vista a responsabilidade social da natureza precípua de ser a educação pública e acessível para todos e todas, conforme previsto em nossa Carta Magna.

Neste esteio, consubstanciados por nossa experiência empírica, escolar e acadêmica no âmbito do subprojeto Letras do PIBID UFBA, buscamos situar a importância de uma episteme alicerçada em estudos críticos da linguagem visando contribuições para formação identitário-profissional, política e reflexiva de docentes em formação. Um fazer crítico, humano e pedagógico, importante ao entendimento de política da educação, é um norte de valorização de professores e professoras através da socialização de práticas e saberes nas interfaces entre a IES e escolas da educação básica, pelo refinamento de atualizações inescapáveis ao ensino e às aprendizagens, num “processo ativo, dialógico, crítico e criticizador” (FREIRE, 1967, p. 107). O PIBID assinala a formação docente como um todo contínuo, que articula dimensões pedagógicas, metodológicas, didáticas e teóricas em favor de uma prática funcional. Para os/as futuros professores e professoras, da rede da educação básica e do ensino superior, engajadas e engajados com o trabalho, aqui exposto, assinalou-se a oportunidade da mobilização e troca de saberes na e pela interação de um bem comum, o fazer educacional responsivo, crítico e reflexivo. Um legado inestimável de compreensões a respeito da natureza colaborativa e articulada inescapáveis de uma educação que se quer pública, acessível e de qualidade; recorte de uma experiência educacional colaborativa que almejamos poder contribuir para outras práticas educacionais, estimulando o potencial criativo e crítico, reconhecendo-nos protagonistas de nossos fazeres e práticas discursivas na mobilização da língua portuguesa.

Referências

ARENDT, H. A crise na educação. In:_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo:Perspectivas, 2011.



AZAMBUJA, D. *Teoria Geral do Estado*. 4ª Ed. São Paulo: Globo, 2008.P. 15-76

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação básica 2019: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2019. Acesso disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em maio de 2020. CAPES. Edital PIBID 07/2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em junho de 2020.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COOMBS, P. *A crise mundial da educação*. São Paulo: Vozes, 1976.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In *Gêneros orais e escritos na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio, Paz e Terra, 1979 (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.

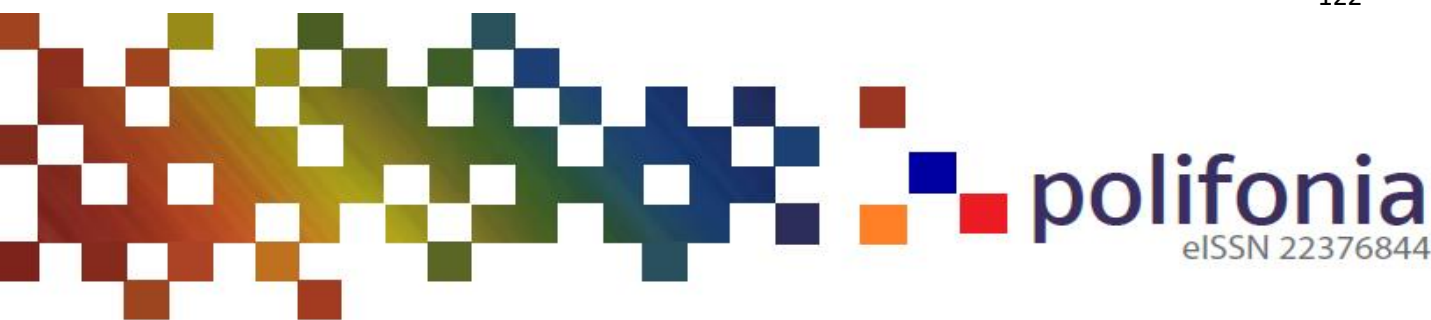
FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

GERMER, C.M. Componentes estruturais da teoria do dinheiro no capitalismo. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, Rio de Janeiro: Sette Letras, nº 1, 1997, p. 106- 133.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Letramentos na contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, 9(2), 2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. O português no Brasil: sua formação na complexidade multilingüística do Brasil colonial e pós-colonial. *Leituras Contemporâneas*, Salvador, v. 1, n.1, p. 95-105, 2004



MATTOS, Lavínia Neves dos Santos. *Manual de Diretrizes/Orientações Bolsistas PIBID LETRAS*. Salvador, 2018.

MÉSZAROS, István. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RIBEIRO, N.R. *A crise econômica: uma visão marxista*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SALVADOR. *Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental*. 2019. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referencial-curricular-municipal-para-os-anos-finais-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SANTOS, B.S. *Reinventar a democracia*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2002

_____. *Redemocratizar e democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamentos, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento da reexistência. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha, 1994.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtien, 1990.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.