

FORMAÇÃO DOCENTE EM LEITURA E ESCRITA: GÊNEROS DISCURSIVOS NA PRÁTICA ESCOLAR

Soeli Aparecida Rossi¹

RESUMO: Nossa preocupação tem como fio condutor as práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita na esfera escolar, especialmente quando os professores de língua portuguesa ainda se centram num modelo de ensino tradicional voltado às tipologias narração, descrição e dissertação, em detrimento dos gêneros discursivos. Para nós, aprender a falar, a ler e a escrever é, principalmente, produzir enunciados por meio de gêneros, já que não falamos por palavras ou frases. Entretanto, em virtude de o trabalho com a noção de gênero discursivo ser recente e estar se expandindo, verifica-se a necessidade de pesquisas voltadas a refletir sobre a prática pedagógica e discursiva dos professores de Língua Portuguesa, especialmente na EJA - Ensino Médio. Nossos objetivos são discutir se o trabalho desenvolvido na prática de sala de aula condiz com a proposta dos PCNEM e OCEM e identificar as dificuldades mais comuns para compreender as orientações desses documentos oficiais ao sugerir novas formas de se trabalhar a leitura e a escrita na escola. Nesse contexto, e visando à busca de alternativas para o trabalho do professor, esse estudo tem como base teórica as contribuições de Bakhtin (1929; 1952-1953) Schneuwly e Dolz (2004); Rojo (2000; 2003) Brait (2005, 2006), Petroni (2008), Vygotsky (1935), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros discursivos, leitura, escrita.

SUMMARY: Through that oral communication we intended to socialize the partial results of a research accomplished at the School State " Teacher Milton Marques I Curve " in Cáceres-MT, school this that offers, to twenty-seven years, the Education of Youths and Adults - EJA. Because, our concern is the form as he/she becomes trained the reading and written in this modality, school sphere that is centered in typologies, in detriment of the discursive goods. For us, to learn to speak, to read and to write it is, mainly, to produce statements through goods, since we didn't speak for words or sentences. However, by virtue of the work with the notion of discursive gender to be recent and to be if expanding, the need of researches is verified contemplated on the teachers' of Portuguese Language pedagogic and discursive practice again, especially in EJA - I Teach Medium. Our objectives are to discuss the work developed in practice of room of class condiz with the proposal of PCNEM and OCEM and to identify the most common difficulties to understand the orientations of those official documents when suggesting new forms of working the reading and the writing in the school. In that context, and seeking to the search of alternatives for the teacher's work, that study has as theoretical base the contributions of Bakhtin (1929; 1952-1953) Schneuwly and Dolz (2004); Rojo (2000; 2003) Brait (2005, 2006), Petroni (2008), Vygotsky (1935), among others.

WORD-KEY: discursive goods, reading, writing.

1. Introdução

A leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo

¹ Profa Dra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGL/UNEMAT; participa do Núcleo de Pesquisa DIVALIN e do Projeto de Pesquisa: Falares do Pantanal: documentação e valorização do patrimônio linguístico de Cáceres-MT, sob a orientação de Jocineide Macedo Karim. E-mail: soeli.rossi@unemat.br e soeli.rossi@gmail.com

didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas dos gêneros a ser produzido (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75).

O ensino de leitura e escrita, com base nos gêneros discursivos, ganhou especial relevância no cenário nacional a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), PCNEM (1999), PCN+ (2000) e Orientações Curriculares para o ensino médio - OCEM (2006/2008). Esse último documento foi publicado, em 2006, com a finalidade de eliminar as falhas diagnosticadas nos documentos anteriores, mas mantém o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem. Portanto, a partir do estudo desses documentos, esperava-se que os professores desenvolvessem uma concepção de ensino interacionista, com base na teoria enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, voltada à transposição didática dos gêneros da esfera de origem para a prática pedagógica de sala de aula. Nesse sentido, nossos objetivos são constatar junto a dez professoras de língua portuguesa quais são as principais dificuldades para o ensino de leitura e de produção escrita na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio; compreender as contribuições teóricas de cunho bakhtiniano para o ensino de leitura e escrita, com base numa pesquisa-ação-participante.

Acreditamos que para poder haver transformação das atuais práticas de ensino-aprendizagem da língua materna é necessário adotar a noção de gêneros discursivos, visto que, eles fazem parte das novas práticas escolares em relação com as práticas sociais. Nesse enveredar, muitos estudiosos discorrem que aprender a falar, a ler e a escrever é, principalmente, aprender a compreender e produzir enunciados através de gêneros que possibilitam o aluno a aprender a ler e a produzir textos na escola e não para a escola. Entretanto, em virtude de o trabalho com esta noção ser recente e estar se expandindo, verificamos a necessidade de uma pesquisa, com vistas ao desenvolvimento das habilidades para apropriação de gêneros discursivos na escola. Vejamos algumas constatações dos problemas vivenciados pelos professores de língua portuguesa na escola:

- a) Não há um conhecimento mais aprofundado dos documentos oficiais como o PCNEM (1999), PCN+ (2000) e OCEM (2008);
- b) Realizam com os alunos os exercícios de livros didáticos e trabalham a produção de textos com base em narração, descrição e dissertação;
- c) Confundem o enunciado “assuntos atuais” com a possibilidade de se trabalhar com gêneros discursivos;
- d) Trabalham na prática de sala de aula com um gênero discursivo, em menos de uma aula. Assim, deixam de explorar com os alunos as características discursivas e lingüísticas em situações reais de comunicação;
- e) A leitura é trabalhada com a finalidade de cobrar do aluno a produção escrita, sem considerar que nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola;
- f) Privilegiam a leitura, quase sempre de gêneros curtos devido aos alunos não terem tempo para ler gêneros mais longos ou densos como um romance.

O que temos presenciado é um ensino fragmentado de leitura e de produção de texto. O professor leva um gênero do discurso para a sala de aula e trabalha-o em menos de uma aula, assim, deixa de explorar com os alunos as características discursivas e lingüísticas em situações reais de comunicação. Para as atividades de sala de aula é preciso expor a finalidade do autor ao escrever, o tema, a forma composicional, o estilo, o lugar de circulação do gênero (escola, universidade, mídia, por exemplo), o portador em que foi publicado (revista, livro, jornal da escola, por exemplo). De acordo com Lopes-Rossi (2006, p. 74), é possível planejar o ensino de língua materna “por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social”.

Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (1999, p. 112), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”. Assim, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas das relações humanas. Isso deve ser levado em conta numa sala de aula, onde, na maior parte do tempo, o professor tem uma atitude enunciativa de locutor (intuito discursivo) em relação aos alunos que são os interlocutores e de certa forma não se limitam a compreender o professor. Portanto, o ensino de língua materna deve estar calcado nos princípios da cidadania.

Nesse sentido, numa das fases da pesquisa-ação, realizamos um curso de formação continuada para os professores que atuam na escola *lócus* com vistas a facilitar a compreensão teórica e prática de seqüências didáticas para o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Pressupondo que as discussões e reflexões desenvolvidas no coletivo estabelecem um intercâmbio contínuo e dialético com as demais práticas sociais, historicamente constituídas. Nesse entremeio, criam-se possibilidades na escola de emergir uma nova proposta de ensino de leitura e de escrita, na perspectiva dos gêneros do discurso, almejada pelos professores que defendem a construção de objetivos comuns para o Ensino Médio – EJA.

Segundo Moran (2004), convém reafirmar que a pesquisa-ação é diferente de outras pesquisas qualitativas que não são participativas em todas as etapas do processo. Pois, só através da parceria pesquisador x professores é possível construir uma proposta de ensino pensada especialmente para a EJA que atenda as orientações dos documentos oficiais, com embasamento teórico e prático na perspectiva teórica de Bakhtin (1929; 1952-1953) Schneuwly e Dolz (2004); Rojo (2000; 2003) Brait (2005, 2006), Petroni (2008), Vygotsky (1935), entre outros.

2. Transposição Didática com vistas aos Gêneros Discursivos

Para Schneuwly & Dolz (2004), existe uma questão didática relevante em relação à transposição de um gênero de sua instituição de origem para a sala de aula porque, na atividade de sala de aula, o professor precisa manter ao máximo os aspectos comunicativos da situação social da qual se originou o gênero tomado como instrumento de ensino. E,

sempre que possível, deve-se recuperar elementos da situação social e da contextualização do texto em contextos reais da comunicação humana. Para Lopes-Rossi (2006, p. 74):

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Nesse sentido, Scheneuwly e Dolz (2004, p. 54), acreditam que os gêneros podem ser agrupados com vistas a estabelecer uma progressão no ensino a fim de fornecer aos alunos subsídios para a (re)construção dos sentidos dos enunciados. Para eles as estratégias privilegiadas para a progressão de uma seqüência didática com os seguintes passos:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças (em nossa consideração, dos alunos jovens e adultos);
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas

Os autores de Genebra optam por um enfoque de agrupamento de gêneros e de progressões curriculares como um caminho possível a ser realizado nas práticas de sala de aula. A nosso ver, tal projeto só pode ser concretizado efetivamente na escola, na medida em que os professores de língua portuguesa estiverem preparados teoricamente para selecionar os gêneros mais adequados aos alunos e aos aspectos que pressupõem uma gama enorme de construções anteriores, tais como descrições de gêneros e determinação das capacidades discursivas e lingüísticas que essas formas de dizer implicam.

Assim, os professores de língua materna, especialmente os da Educação de Jovens e Adultos (EJA), têm o desafio de ensinar os alunos a ler, a compreender textos e a produzir outros em acordo com as experiências sociais do cotidiano ou do mundo do trabalho. Assim, recomenda-se que se elaborem seqüências didáticas, com vista aos gêneros discursivos, mesmo em escolas com poucos recursos financeiros. Isso “Depende de um professor melhor informado sobre a fundamentação teórica básica a essa prática e determinado a mobilizar alguns recursos materiais mínimos para a realização da tarefa” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 83).

O ensino de Língua Portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos – EJA/EM, pautado na perspectiva discursiva, requer práticas pedagógicas baseadas no uso da

linguagem em situações reais de comunicação, objetivando-se a leitura e a produção dos gêneros do discurso. Para isso, se faz necessário uma redefinição do papel do professor em relação à sua concepção de linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Assim:

Pode-se salientar que, desse ponto de vista, as atividades humanas são consideradas, sempre, como medidas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita -, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos (OCEM, 2008, p. 24).

Sabemos que desde a chegada dos PCNEM (1999) E OCEM (2008) há dificuldades para a transposição dos estudos teóricos para a prática em sala de aula. Pois, os professores, apesar de todo esforço para compreender a proposta e orientações desses documentos oficiais, não tinham, ou ainda não o têm, o embasamento teórico necessário para a realização do processo dialógico, ou seja, de relacionar a teoria à prática de sala de aula. “Tal dificuldade resultou de uma concepção de ensino e de lingua(gem) que não tem levado em consideração o *enunciado* (no sentido bakhtiniano do termo) como “real unidade de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Em acordo com as colocações de Bakhtin, sabemos que existe uma questão didática relevante em relação à transposição de um gênero de sua instituição de origem para a sala de aula. Portanto, é preciso considerar que, mesmo uma década depois da chegada dos PCN (1998), seguido dos PCNEM (1999), PCN+ (2002) e OCEM (2008) nas escolas, a leitura e a produção de texto ocorre de maneira inadequada, porque é cobrada do aluno a produção de textos escritos de forma idealizada, para um único leitor – o professor. Portanto, há falta de um leitor real e na maioria das vezes, há falta de um planejamento voltado ao ensino de leitura e de escrita com textos que circulam nas práticas sociais, ou de textos que não tenham como suporte apenas o livro didático.

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto (PCNEM, 1999, p. 74).

Em acordo com as colocações dos PCNEM (1999), o gênero discursivo é responsável pelas características composicionais entre os diferentes grupos de enunciados. Ele precisa compor-se de tema, estilo e forma composicional. Os gêneros são reconhecidos por suas características distintas que parecem nos dizer muito sobre sua função, com base no nosso conhecimento de mundo, ou porque fazem parte das situações comunicativas presentes nas práticas sociais: uma carta, um cartaz, um artigo de opinião, uma charge,

reportagem, entre outros. Portanto, fica claro, que os PCNEM são pautados na reflexão bakhtiniana:

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, pp. 261-262).

Em acordo com o conceito de Bakhtin (1953/1979), existem três dimensões essenciais e indissociáveis que compõem um determinado gênero discursivo:

- 1) Os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- 2) Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional);
- 3) As configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou estilo).

Portanto, as dimensões dos gêneros discursivos se configuram em enunciados sócio-históricos, relativamente estáveis e normativos, vinculados às situações sociais de interação humana e integram o tema, a forma composicional e o estilo que são elementos constitutivos do gênero discursivo e não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos da sua situação de produção.

Outra diferenciação que encontramos em Bakhtin (2003) são os gêneros do discurso primários e secundários. Os gêneros primários nascem da troca verbal espontânea. Os gêneros secundários não são tão espontâneos, precisam de uma elaboração, de interdiscursividade. No entanto, hoje, as diferenças são mais complexas já que os gêneros primários (característicos da oralidade – presentes nas situações da vida cotidiana) se mesclam aos secundários (característicos da escrita - de circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída). Por exemplo, um seminário, uma tribuna, ou uma entrevista formal que é proveniente de atividades lingüísticas humanas relacionadas com os discursos da oralidade e, que exigem uma comunicação verbal mais elaborada, ou mesclada. Com efeito: “o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua” (BAKHTIN, 2003, p.304).

Na prática real de uso da linguagem os gêneros discursivos se diferem dos tipos de textos: narração, descrição, dissertação, argumentação, entre outros que por muito tempo

foi conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, a chamada “redação escolar”. Para Rojo (1998), a maioria dos professores de língua materna tende a reduzir a enunciação a seus aspectos formais ou textuais, algo a que já estão mais familiarizados. Isso impediria uma compreensão mais efetiva dos aspectos propriamente enunciativos, envolvidos na mudança de enfoque com um trabalho voltado aos gêneros discursivos. Petroni (2008) diz ser possível algumas alternativas que superem a dificuldade de trabalho com a língua(gem) que não tem levado em consideração o enunciado. Para ela:

Uma exposição sistemática a diferentes *enunciados*, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constitutivos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto-discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo (PETRONI, 2008, p. 10).

Assim, entendemos que os textos que produzimos, sejam orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas, elas são configuradas em diferentes gêneros discursivos. Quando estamos em uma situação de interação, a escolha do gênero não é completamente espontânea, mas o locutor acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação (conversa formal ou informal: namoro, trabalho, estudo, briga, entrevista, seminário, palestra, entre outras situações). Ao produzir um texto oral ou escrito levamos em conta um conjunto de coerções impostas pela própria situação comunicativa que faz com que o locutor se constitua como sujeito que tem o poder de dizer. Em acordo com Geraldi (2003, p. 160), para assumir-se como locutor efetivo implica que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) Se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Desta maneira, ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se assume como sujeito consciente de seu dizer, ou seja, ativo-responsivo que, no ato da interação humana, leva em conta o *outro*, o interlocutor (que tem posição social, cultura, identidade, conhecimento, pensamento, etc.). Da mesma maneira, Bakhtin (2003, p. 271) considera que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”. Para Bunzen (2006), quando os professores assumem, em sua prática de sala de aula, os gêneros discursivos, eles possibilitam aos alunos aproximar-se dos usos de linguagem extra-escolares e na EJA não seria diferente. Consideramos que o ensino que privilegia a redação é autoritário e implica em conceber a língua como um sistema fixo. Assim, na EJA, deveria ser assumido um ensino de leitura e escrita muito mais reflexivo (e menos transmissivo), que considere o próprio processo de

produção de textos, assim como as esferas da comunicação humana, como lugar de interação verbal. Nesse sentido, é necessário considerar que:

A palavra dirige-se a um interlocutor. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929], 1999, p. 112).

Nesse novo resignificar das práticas discursivas direcionadas ao ensino de leitura e produção de textos orais ou escritos é preciso não dissociar as noções de “interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado, e atividade humana, pois somente a relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 154).

3. Considerações Finais

É através dos gêneros do discurso que organizamos nossa fala, da mesma maneira que fazem as formas gramaticais (sintáticas). Falamos por enunciados e não por orações isoladas, as quais se diferem dos enunciados concretos utilizados na real situação comunicativa. Desta maneira, o texto é determinado pela atividade comunicativa que o constitui, e não apenas pelas unidades lingüísticas (meramente gramaticais). Nesse sentido, o professor de língua portuguesa precisa compreender que o aluno já se depara no dia-dia com gêneros do cotidiano, mas é na escola que ele passa a ter consciência dos diferentes usos da linguagem, nas diversas práticas sociais, materializado em gêneros discursivos apropriados.

Assim, acreditamos que o professor de língua materna pode ajudar o aluno a ampliar os seus conhecimentos do cotidiano, por isso, deverá planejar o ensino de leitura, também, com base em gêneros mais complexos, como romances, que podem ser lidos no espaço de sala de aula, já que muitos alunos só tem o tempo da escola reservado para estudo. Desta maneira, é possível garantir ao aluno o direito de conhecer uma ou mais obras literárias que “como produto ideológico, não é nem cópia do real nem criação, mas um modo próprio da realidade social, segundo a lógica específica da esfera artística” (GRILO. In: BRAIT, 2006, p. 142). De outro lado, Rojo (2008, p. 313) considera que, “a elaboração de projetos educativos de escola envolve – dentre outros aspectos, mas de maneira central - [...] a capacidade de o professor planejar”, de acordo com o tempo escolar destinado às suas aulas.

Bakhtin, no conjunto de sua obra, não deixou clara a distinção entre texto, discurso e enunciado, mas ao se referir à unidade verbal de base, ele sempre mencionou as propriedades estáveis dos enunciados, ou seja, os gêneros como parte da comunicação humana em diferentes situações comunicativas. Por isso, a teoria de base bakhtiniana contribui para os professores tomarem os gêneros discursivos como instrumentos de ensino

com o objetivo de possibilitar aos alunos a reflexão sobre os problemas sociais e o uso apropriado da língua em diferentes atividades humanas que extrapolam os muros da esfera escolar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003..

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006

_____. **Conceitos-chave**. 4ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Portuguesa**. MEC/SEF, 1999.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

BUNZEN, M. M. et alii. (orgs). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma andropedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PETRONI, M. R. et alii. (org.). **Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá (EdUFMT), 2008.

ROJO, R. et alii. (org) **Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.