



O professor de Língua Portuguesa e as decisões curriculares: um caso de autonomia?

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca¹ (PUC Minas)

Resumo:

Neste trabalho, serão feitas algumas reflexões a respeito do papel e das contribuições do professor de língua portuguesa na proposta curricular do estado de Minas Gerais, mais conhecida como Conteúdos Básicos Comuns ou CBC. Para tanto, contaremos, teoricamente, com as categorias de modalização de Bronckart (1999), com o fim de compreender como as injunções e as solicitações da tarefa do professor são organizadas na materialidade discursiva do documento, e com demais teóricos da Linguística Aplicada e da Ergonomia do Trabalho que se propuseram a refletir sobre a temática em análise.

Palavras-chave: trabalho do professor, currículo, tarefa.

Abstract:

In this paper, made some reflections about the role and contributions of the Portuguese language teacher in the curriculum of the state of Minas Gerais, known as the Common Basic Contents or CBC. This involved, in theory, with the categories of modalization Bronckart (1999), in order to understand how requests for injunctions and the teacher's task is organized in discursive materiality of the document, and other theorists of Applied Linguistics and ergonomic work that sought to reflect on the thematic analysis.

Keywords: work of teachers, curriculum, task.

1. Definindo o objeto

Neste trabalho, farei uma breve reflexão sobre o lugar que o professor de português tem ocupado na proposta curricular, vigente no estado de Minas Gerais, conhecida como Conteúdos Básicos Comuns ou CBC. Para cumprir esse fim, parece-me válido, primeiramente, esclarecer o contexto de produção desse documento.

A proposta do CBC começou a ser articulada entre os anos de 1997 e 1998, com o fim principal de estabelecer um programa curricular unificado e obrigatório para todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Valendo-se desse objetivo primeiro, a proposta passou a ser também orientadora de programas de verificação do ensino, como o PAAE e o PROEB¹, constituindo-se como reguladora do processo de avaliação das instituições e de seus profissionais.

Justamente pelo fato de tentar orientar e regular as estratégias de ensino dos professores e as ações voltadas para a melhora das condições educacionais do estado, é possível entender tal documento como proveniente de uma rede de atividades responsável pela escolha dos objetos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa. Respaldados pelas questões que permeiam o PCN de Língua Portuguesa, os eixos norteadores da proposta do CBC – Compreensão e Produção de Textos, Linguagem e Língua, assim como A Literatura e Outras Manifestações Culturais – se orientam por uma postura que perpassa a concepção de linguagem assumida pela esfera federal, revelada na figura do PCN. Portanto, não se trata de uma proposta curricular que se ambiente nas condições de ensino e aprendizagem específicas do estado de Minas Gerais, mas sim que assuma uma perspectiva que comungue com aos demais discursos oficiais de ordem pedagógica.

Nesse sentido, o documento enquanto legitimador das práticas de ensino se dirige ao professor de uma maneira ora prescritiva, determinando o quê e como ensinar Língua Portuguesa; ora de forma a atribuir ao docente a responsabilidade de decisão sobre os objetos que compõem a sua prática.

Tendo em vista o objetivo do trabalho, a análise será feita tomando por base a dimensão discursiva do CBC, a qual passa a ser analisada a partir das categorias modalizadoras. Sendo assim, o presente trabalho se fundamenta em Bronckart (1999), que conserva as quatro funções de modalização herdadas da Antiguidade grega e as redefine

¹O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Pioneiro no Brasil, sua concepção pedagógica, traduzida para um sistema *online*, possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. O PAAE é suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Currículo Básico Comum - CBC. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/>. Já o O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. O Proeb avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces>.

inspirado na teoria dos **três mundos** proposta por Habermas (1987, apud BRONCKART, 1999):

(i) **Modalizações lógicas** são avaliações apoiadas “em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o *mundo objetivo*, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, (...), possíveis” (BRONCKART, 1999, p. 330).

(ii) **Modalizações deonticas** são avaliações apoiadas “nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social*, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p. 331).

(iii) **Modalizações apreciativas** são avaliações que procedem “do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 1999, p. 332).

(iv) **Modalizações pragmáticas** “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (...) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (...), ou ainda, capacidades de ação.” (BRONCKART, 1999, p. 332).

Nem todas as categorias de modalização são passíveis de serem encontradas ao longo do documento, já que uma mesma categoria pode se repetir, tendenciando para uma orientação discursiva mais ou menos estável.

2. Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Língua Portuguesa e sua construção discursiva

Para Agranionih (2001, p. 08), “a autonomia do professor em relação aos saberes a ensinar é relativa. Na realidade decide o quê ensinar a partir do que já está determinado nos programas, nos livros didáticos e nas propostas curriculares [...]”

Em acordo com o ponto de vista do teórico, o CBC legitimaria certas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em detrimento de outras vistas como menos pertinentes para figurar na esfera educacional, tentando regular o trabalho do professor em sala de aula. Esta regulação se dá não apenas no âmbito do CBC, mas também em outros documentos (o PCN, por exemplo) e instrumentos da mesma natureza, que advogam a favor de um mesmo discurso.

Nessa esteira, acredito haver, por parte do CBC, um interesse bastante significativo pelas práticas que estudam a língua alicerçando-se nos gêneros discursivos e suas condições enunciativas. Questão que se salienta na concepção de linguagem defendida pelo documento, que a compreende como construção de sentidos negociados e compartilhados, materializados nos vários discursos e textos que circulam em sociedade. Tal perspectiva é acentuada pela referência aos PCN de Língua Portuguesa, relativamente à defesa do desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua, bem como da reflexão sobre esse uso em detrimento do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos.

Posto isto, irei mostrar, em um dos excertos do CBC, presente na seção Critérios de Seleção de Conteúdos – que, pelo próprio nome, acentua o caráter prescritivo do documento no que diz respeito àquilo que deve ser ensinado – como é anunciada a orientação teórico-metodológica na qual deve se basear o trabalho das escolas em relação à Língua Portuguesa:

A seleção dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de recursos linguísticos que **deverão ser objeto** de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino. Ao selecionar textos para estudo, **é preciso ter** em mente que **a escola deve garantir** ao aluno o contato com textos de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade; adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal; com níveis cada vez mais complexos de organização (CBC, p. 17).

É possível, neste momento, vislumbrar como as modalizações deônticas – presentificadas nos índices linguísticos **deverão/deve** e **é preciso ter** – orientam não só predileção teórico-metodológica do documento, mas ainda como as mesmas buscam definir a prática educacional do professor de português. O campo semântico da ordem, da injunção começa, assim, a definir-se no CBC.

Antes de continuar a demonstração sobre como as categorias modalizadoras norteiam o interlocutor-professor sobre a maneira mais adequada para sua atuação em sala de aula, é indispensável abrir parênteses para explicar por que tal prática é legitimada pelo CBC. Penso que um pouco das explicações serão encontradas no processamento do discurso científico, que sofreu (e sofrerá) reformulações ao longo do tempo. Isso em razão de o CBC representar uma das esferas em que ocorre um processo de transposição, ou seja,

lá serão revisitadas, agora através de um novo *modus operandi*, propostas antes já discutidas pelos teóricos da área.

No discurso científico da Linguística, ligado aos processos discursivos associados aos gêneros, vislumbram-se dois focos: um, ambientando em Bakhtin (1997, 2003), ecoando para pesquisadores que se interessaram em estudar a sua obra, como Grillo (2006), Ribeiro (s/d) e Sobral (2009), para citar alguns exemplos. Outro, formado por Rojo (2001), Marcuschi (2008), Bunzen (2006), etc. tendo como perspectiva não só a construção de teorias próprias sobre o gênero e o discurso – já estudadas e discutidas pelos teóricos primeiramente citados –, mas ainda a compreensão do impacto das teorias já existentes de gênero, discurso e linguagem em sala de aula, mais propriamente, através do trabalho do professor. Nessa perspectiva, o professor passa a ser o interlocutor privilegiado de tais trabalhos.

Ainda assim, a esfera de circulação dessas pesquisas muitas vezes se restringe ao universo acadêmico, excluindo seu principal agente de articulação: o próprio professor.

Sabemos que

enquanto a esfera da produção de saberes move-se pela busca da resolução de problemas colocados pela comunidade de pesquisadores, a esfera de ensino não é impulsionada propriamente pela necessidade de solução de problemas, mas sim pela 'contradição antigo/novo' (LEITE, 2007, p. 54).

A contribuição de Miriam Soares Leite enfatiza as preocupações científicas, colocando-as num patamar diferente daquele previsto para a esfera de ensino. Ainda que lícito, não se pode negligenciar que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada² voltam-se, fundamentalmente, para a análise em sala de aula, o que confere a tal ciência grande responsabilidade e, até mesmo, coautoria no discurso didático.

Vejamos a contribuição de Matêncio (2001, p.33) sobre os estudos que se têm feito acerca das investigações em sala de aula:

Outros trabalhos sugerem que as atividades de leitura em situação escolar se restringem com muita frequência a extrair as informações

² Sabemos que hoje o campo de ação da Linguística Aplicada se ampliou, cabendo a ela tratar não somente das interações em sala de aula, mas também das interações médico-paciente, diretor e subordinados, entre outras. A Linguística Aplicada, portanto, englobou áreas de pesquisa que se centram primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem pelos participantes do discurso no contexto social.

explícitas na superfície textual (Kleiman, 1989, 1992c; Cavalcanti & Lombello, 1987; Marcuschi, 1996b); há estudos indicando, por sua vez, que a gramática normativa tradicional ainda é privilegiada nas aulas de língua materna (Fiad, 1997; Travaglia, 1996), além de constatarem que um dos fatores para a manutenção dessa abordagem é a visão equivocada de que norma(s) padrão e gramática de uma língua são sistemas equivalentes (Britto, 1997; Possenti, 1996).

Observa-se, dessa forma, que os objetos que integram as práticas de ensino de língua materna têm sido, recorrentemente, repensados. Se retornarmos à citação de Matêncio, veremos que as expressões que preponderam dizem respeito a um fazer didático problemático, pois se trabalha a partir de um viés *restrito*, que *ainda* privilegia conteúdos ultrapassados, mantendo-se uma *visão equivocada* dos mesmos conteúdos, as quais se unem aos discursos de senso comum que “instaram uma imagem de professor a partir da ideia de ‘deficiência’, de ‘ausência’, de ‘lacuna’, de ‘impossibilidade’ e até ‘irresponsabilidade’” (LOPES, 2010, p.12).

Logo, o discurso científico sobre as atividades de ensino em língua materna advogam a respeito de um professor que deve repensar o seu fazer em razão das novas abordagens de ensino de português.

Um dos problemas que afeta o ensino de língua materna diz respeito, portanto, a um fazer científico que se repensa a todo tempo; afetando, em larga medida, o trabalho do professor. Na compreensão de Machado *et alli* (2006. p. 553),

esse foi um dos problemas enfrentados para a consolidação do ensino de gêneros na escola brasileira, uma vez que o conhecimento sobre esse objeto, se não era incipiente, não era – nem é – consensual em nossa comunidade científica.

Em decorrência desse fato, os objetos selecionados para o ensino-aprendizagem em língua materna vão se modificando e requerendo novas estratégias por parte dos professores. Corroborando nossa afirmação, Rojo (2001, p.174) nos diz que, em consonância com os discursos científicos da área e também com as reformulações e aplicações sugeridas pelos documentos parametrizadores, “o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa passava a ser [...] os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais”. Algumas de suas preocupações diziam respeito à seguinte questão: “como relacionar este novo tipo de

ensino com o que a tradição do ensino de Língua Portuguesa [...] propunha e já havia cristalizado, como, por exemplo, o ensino gramatical e as atividades metalinguísticas?” (ROJO, 2001, p. 175). Seus questionamentos, ainda, se fazem presentes através de comentários como os que se seguem:

Saberes de referência ligados ao campo da Linguística Textual já circulavam há bastante tempo no Brasil nos discursos e práticas dos professores e isso poderia levá-los à redução da enunciação a seus aspectos formais ou textuais, perpetuando as práticas inadequadas (ROJO, 2001. p. 179).

Em razão da problemática levantada por Rojo (2001), pode-se dizer que o processo de transposição do discurso científico para o discurso didático é revisto, quase sempre, a partir dos deslocamentos e das reinterpretações sofridos no decorrer do discurso científico. Nessa esteira, espera-se que as ações/ estratégias docentes também sejam modificadas em alguma medida. Na compreensão de Silva e Matencio (2009, p. 32), “[...] o saber fazer do professor, seu fazer pedagógico – materializado nas (e pelas) tarefas didáticas de sala de aula – estão diretamente implicados com os modos de produção e circulação de saberes nas esferas em que ele atua [...].”

A partir destas explicações, vão se evidenciando os motivos que levam o CBC a seguir as perspectivas discutidas no bojo do discurso científico, levando o professor ao mesmo caminho. Vejamos mais um excerto também presente na seção Critérios de Seleção de Conteúdos:

Cabe ao professor, de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos, **selecionar** os tópicos a serem estudados, **mas sem perder de vista** que os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte (CBC, p. 20).

A modalização agora se volta para a categoria pragmática, já que o processo de responsabilização recai sobre o professor, isto é, **cabe ao docente** assumir a responsabilidade sobre aquilo o que é ensinado em sala de aula **selecionando** os conteúdos a serem estudados. No entanto, a expressão **mas sem perder de vista** redefine o papel desse professor, ou seja, o de seguir as prescrições presentes no documento, consoante a

orientação teórico-metodológica do mesmo. A expressão **mas sem perder de vista**, ainda, ressalta a importância de uma abordagem de ensino e não de outra; esta, supostamente já ofuscada pelos estudos bakhtinianos, revisitados pela Linguística Aplicada.

Cabe observar mais um fragmento encontrado no CBC de Língua Portuguesa, que, desde o início de sua linha argumentativa, demonstra que o trabalho do professor é regulado:

A importância dos CBCs justifica **tomá-los** como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecido por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores (CBC, p. 09).

A citação nos permite refletir sobre os limites impostos para a atuação do professor em sala de aula. Isto é, sobre as intervenções decorrentes de um dos agentes que compõe a rede de atividades, responsável, em grande parte, pelas medidas que vão estruturar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Há, portanto, parâmetros reguladores das ações do professor, quando se define que as referidas provas é que irão dizer se houve ou não aproveitamento suficiente durante um ano escolar. Cumpre ressaltar que a modalização lógica se faz presente, afinal, a condição de verdade, revelada pelo tom afirmativo dos verbos no presente (**tomá-los; o progresso dos alunos [...] constitui**) evidencia que, ao seguir em sala de aula as condições previstas pelo CBC, é possível que os alunos tenham um bom desempenho escolar.

É importante dizer que a maneira como o CBC constrói o seu discurso reflete, provavelmente, os efeitos de uma memória discursiva ativa que projeta as representações mais comuns acerca do professor: incompetência, irresponsabilidade, despreparo, entre outras. Dessa maneira, a forma de se enunciar está, muito possivelmente, atrelada às representações que se tem do trabalho do professor em sala de aula, tendo em vista o seu desmerecimento ocorrido desde a década de 70; bem como da urgência na incorporação de novas estratégias para didatizar o conhecimento.

Pensar em novas estratégias de ensino implica, entretanto, possibilitar ao professor formação condizente com as demandas solicitadas:

[...] a transformação do sistema educacional almejada e as novas responsabilidades atribuídas aos professores não foram acompanhadas de medidas concretas para assegurar as condições materiais necessárias para o exercício dessa profissão. Assim, os professores viveram – e ainda vivem – um momento de crise de sua identidade (...) (MACHADO, 2004, p. xi).

Sendo assim, acredito ser incoerente a expressão *proposta curricular* que acompanha o título do CBC, pois tal “proposta” está vinculada a benefícios de ordem financeira, bem como a um sistema de regulação que premia ou pune as escolas que conseguem maior ou menor desempenho nas provas estatais. Nesse sentido, trata-se mais de uma quase imposição do que propriamente de uma proposta.

Além disso, a concepção de ensino de língua ambientada em propostas sociodiscursivas, embora fundamental, dificulta o trabalho de muitos professores que não receberam formação acadêmica na qual fossem exploradas as condições discursivas que permeiam a linguagem. O CBC, enquanto um documento de ordem reguladora, não possibilita ao professor contato com estratégias de ensino efetivas que possam conduzir o seu fazer em sala de aula. Logicamente, esse sequer é o seu papel. No entanto, requerer que os professores de Língua Portuguesa assumam outra postura teórico-didática, em meio as reorientações que a todo momento surgem no panorama epistemológico da linguística, talvez não seja atitude conveniente. Antes, é preciso ao menos pleitear um currículo de Língua Portuguesa que dialogue com representantes do seu setor de atuação, a fim de que os critérios de seleção de conteúdo possam ser afinados com as condições do professor.

Logo, o currículo precisa ser negociado conforme as reais possibilidades dos professores, oferecendo a estes condições de formação frequente. Somente dessa maneira será possível fazer funcionar, de maneira realmente considerável e significativa, as práticas requeridas pelo CBC e por demais documentos de iniciativa estatal. Sobre isso, termino com uma citação de Arroyo (2007, p. 09) que salienta a necessidade de revisão dos currículos:

as indagações sobre o currículo presente nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimento e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

3. Considerações finais

Em resposta à pergunta inicial deste artigo, o professor de Língua Portuguesa pode ter a impressão de que o agenciamento de suas estratégias de ensino é feito de maneira autônoma, já que parece comum confundir autonomia na condução dos conteúdos com a faculdade de reger uma sala de aula, relativamente a questões como indisciplina e conflitos diversos. No entanto, sua ação, no que corresponde à mediação de conteúdos, é sempre decidida por outras instâncias, nas quais se encontra o CBC. A forma como o discurso do CBC é construído, isto é, a partir, principalmente, de modalizações do campo deôntico, vem comprovar o dito.

Vale observar que tais modalizações, ou seja, da determinação e da prescrição, são possivelmente construídas em razão das dificuldades que os professores de português encontram na transposição dos conteúdos; o que equivale a dizer que o CBC, além de concentrar as competências e habilidades necessárias ao ensino de Língua Portuguesa, conduz em seu discurso um dizer que traduz a maneira como os professores são enxergados, ou seja, com muito pouca competência para gerir a sua ação em sala de aula.

O discurso promovido pelo CBC, analisado pelo crivo das modalizações discursivas, revela uma concepção de professor que deve estar atrelada às prescrições demandadas pelo discurso didático que determina, em larga medida, a ação dos sujeitos docentes em sala de aula. As prescrições, assim, passaram a ser naturais na condução do trabalho do professor de português, o qual, após a década de 70³, vem perdendo seu prestígio profissional.

Nesse sentido, o discurso do CBC, atravessado por modalizações do campo deôntico, sinaliza o lugar destinado a esse profissional, que passa a ter suas ações reguladas pelas tarefas prescritas não só pelo CBC, mas também pelo PCN, metas governamentais, entre outros.

³ Para maiores esclarecimentos sobre tal momento histórico e seus impactos na profissão docente, ler SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In. MARINHO, M. (Org.) *Ler e navegar*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2001, p. 31-76.

Referências bibliográficas

- AGRANIONI, N. T. **A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos**. In: Educere – Revista da Educação, Toledo – PR, vol. 1, n.1: jan/jun. 2001.
- ARROYO, M. **Indagações sobre o currículo**. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, SEF/MEC, 1998.
- BRONCKART. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. IN: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola, 2006. p. 139-162.
- GRILLO, S. V. de C.; OLIMPÍO, A. M. **Gêneros do discurso e ensino**. In: Filologia e linguística portuguesa, SP, Humanitas/ FFLCH/USP, n. 8, p. 379-390, 2006.
- LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.
- LOPES, M. A. P. T. **Aula de língua materna**: movimentos de didatização entre concepções e representações. In: VX Endipe – Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. Anais do XV Endipe, v.1, 2010.
- MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: Linguagem em (DIS) curso – Lem D., Tubarão, v.6, n.3, pp. 547-573, set/dez. 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- RIBEIRO, P. B. **Estrutura e funcionamento do gênero do discurso** (inédito).
- ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **CBC de Língua Portuguesa**: ensinos fundamental e médio, 2008.
- SILVA, J. Q. G.; MATÊNCIO, M. de L. M. **Rede de atividades e práticas de letramento**: relações entre os espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais. In: Scripta. v.1, n. 1. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

ⁱ **Janaína Zaidan Bicalho FONSECA, Profa, Ms. em Linguística e Língua Portuguesa**
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS)
jzletras@gmail.com