

**DA LEITURA À ESCRITA:
A COLUNA “CARTA DO LEITOR”
COMO VOZ DO ALUNO-LEITOR DO JORNAL ESCOLAR**

Juliane Kely Zanardi (UERJ/UFRJ)
julienezanardi@yahoo.com.br

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma sequência didática desenvolvida em sala de aula em torno do gênero textual carta do leitor. Esta atividade insere-se no projeto *Legendário*, jornal escolar desenvolvido por mim como professora na Escola Municipal Alba Cañizares do Nascimento, pertencente à rede municipal do Rio de Janeiro. Seguindo a perspectiva sociointeracionista, pretendo demonstrar ao longo deste artigo como o trabalho com o gênero textual carta do leitor, inserido no projeto do jornal escolar, pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Dividindo o artigo em três seções, na primeira delas, empreenderei uma breve discussão sobre o ensino de língua portuguesa, confrontando teoria e prática a partir da proposta contida nos PCN. Na seção seguinte, buscarei justificar a escolha do gênero textual carta do leitor, demonstrando em que medida esta atende à proposta de ensino que defenderei na primeira seção. Por fim, na última seção, relatarei a experiência por mim desenvolvida em sala de aula, descrevendo os procedimentos adotados e tecendo algumas considerações sobre os resultados observados.

2. Ensino de língua portuguesa: teoria e prática – algumas considerações

Consoante as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) – doravante PCN –, o ensino de língua portuguesa tem como finalidade o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, oferecendo-lhes condições para o pleno exercício da cidadania. Visando a esse propósito, o documento propõe então o texto como unidade básica de ensino das aulas de língua portuguesa.

A inserção do texto em sala de aula não é uma novidade trazida pelos PCN. Conforme aponta Geraldi (1997, p. 97), o texto, quer como

objeto de leitura quer como produto da atividade discente, sempre esteve presente nas aulas de língua portuguesa. No ensino tradicional, marcado pela predominância do conteúdo gramatical, o texto aparece com as mais variadas finalidades, entre as quais se podem citar: meio de transmissão de um conteúdo ideológico, objeto de treino da leitura em voz alta, objeto de fixação de uma leitura já consagrada, modelo para a produção textual dos alunos e, conseqüentemente, reprodução do modelo.

A grande contribuição trazida pelos PCN em contraponto com o ensino tradicional advém não só pelo destaque dado ao texto como unidade de ensino, mas também pela nova perspectiva de trabalho oferecida em relação a ele. Pautado nas ideias propostas por Mikhail Bakhtin (1992), o documento baseia-se numa concepção de linguagem como meio de interação entre os sujeitos. Consoante essa visão, a utilização da língua processa-se na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos”, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das diversas esferas da atividade humana, tais como a jornalística, a publicitária, a jurídica etc. (BAKHTIN, 1992, p. 279). Cada uma dessas esferas de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado”, os quais Bakhtin (1992, p. 279) denomina “gêneros do discurso”. Assim sendo, os textos, entendidos como manifestações linguísticas dos discursos, “organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (1998, p. 23). Considerando esses pressupostos teóricos, consoante os PCN, a noção de gênero deve ser tomada como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, cabendo, então, ao professor criar meios para proporcionar aos alunos o acesso à maior variedade de gêneros possível.

Essa perspectiva de ensino vem sendo desenvolvida por diversos pesquisadores, tais como Geraldí (2011), Marcuschi (2010) e Koch (2010), sob variadas denominações. Para fins didáticos, neste artigo, adotarei o termo sociointeracionismo para me referir a ela. Além disso, considerando também a variação da nomenclatura existente em relação aos conceitos teóricos, optarei pelos termos utilizados por Marcuschi (2010). Dessa forma, chamarei os “tipos relativamente estáveis de enunciado” observados por Bakhtin de gêneros textuais e às esferas da atividade humana a que estão vinculados de domínios discursivos.

É importante ressaltar que a perspectiva sociointeracionista não rechaça o aspecto sistemático da língua, foco do ensino tradicional. Não há como negar que a língua tem como base um conjunto de regras, sem

as quais seria impossível a inteligibilidade. Cabe compreender, entretanto, que, como aponta Geraldi (1997, p. 11-15), não se trata de sistema pronto e acabado, mas sim de uma “sistematização aberta”, na qual a língua está sempre se constituindo. Assim sendo, nessa perspectiva não cabe a visão de ensino de língua como mera apropriação de um sistema linguístico. O que se propõe é que seja concedido ao aluno primeiramente o efetivo exercício da língua para, posteriormente, a partir das suas próprias experiências sociocomunicativas, levá-lo à consciência dos mecanismos estruturais que compõem o sistema linguístico (GERALDI, 1997, p. 120).

Embora já tenham se passado 15 anos desde a publicação dos PCN e haja uma vasta produção acadêmica sobre a perspectiva sociointeracionista, o que se observa muitas vezes é uma dificuldade de aplicar a teoria na prática. Um dos principais desafios enfrentados pelos professores é escapar à artificialidade que se institui em sala de aula quanto ao uso da linguagem. Como aponta Geraldi (2011, p. 89-90), não é difícil comprovar a presença dessa artificialidade, tanto no que tange à leitura e à produção de textos quanto ao trabalho de análise linguística. Segundo o autor:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. Estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise da língua. (GERALDI, 2011, p. 90)

Considerando tal panorama, a presente proposta visa apresentar-se como uma alternativa de trabalho de leitura e produção de textos, bem como de análise linguística, em sala de aula, que, buscando uma interação efetiva entre os sujeitos, atenderia aos pressupostos da perspectiva sociointeracionista.

3. Por que a escolha do gênero textual carta do leitor?

De acordo com as orientações contidas nos PCN, as aulas de língua portuguesa, a fim de criar condições para que os alunos possam desenvolver sua competência discursiva, devem oferecer aos alunos o acesso à maior variedade de gêneros textuais possível. Considerando a infinidade de gêneros existentes e, portanto, a inviabilidade de trabalhar todos

em sala de aula, o documento propõe priorizar “os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (MEC, 1997, p. 24). Entre as sugestões oferecidas pelos PCN encontram-se diversos gêneros do domínio discursivo jornalístico, tais como: a notícia, o editorial, a reportagem, o artigo de opinião, a crônica e a carta do leitor.

Seguindo as orientações dos PCN e motivada também pela própria iniciativa dos alunos, me propus a coordenar um projeto de jornal escolar denominado *Legendário*⁶. Consoante a proposta do projeto, a produção dos textos a serem publicados no jornal é aberta a todos os alunos matriculados na unidade escolar que tiverem interesse em participar. A escolha das pautas é feita de acordo com o interesse da comunidade escolar, abordando assuntos sugeridos pelos próprios alunos ou pelos professores e demais funcionários. Já o acesso aos textos produzidos é garantido por meio de três suportes distintos:

- 1) exemplares impressos disponíveis para consulta na sala de leitura;
- 2) mural do jornal na entrada da escola;
- 3) versão online disponível no blog do jornal.

Considerando a variedade de gêneros existentes no domínio discursivo jornalístico e os diferentes níveis de proficiência escrita dos alunos, as propostas de produção textual são distribuídas entre os alunos voluntários considerando suas habilidades, necessidades e interesses. Assim sendo, a experiência a ser relatada no presente artigo constitui um recorte dentre as atividades desenvolvidas no projeto.

Os alunos envolvidos na atividade a ser descrita fazem parte de uma turma de 7º ano regular da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Trata-se de uma turma composta por alunos que, em boa parte, apresentam defasagem idade-série e que demonstram muitas dificuldades tanto em relação à leitura quanto à escrita, o que contribui para que estes tenham certa resistência em ler e, principalmente, em produzir textos. Um desafio enfrentado como professora regente dessa turma foi justamente criar estratégias que os motivassem a participar da aula e a desenvolver sua competência discursiva. Nesse sentido, o projeto do jornal foi importante ferramenta pedagógica.

⁶ O nome foi escolhido pelos próprios alunos-fundadores do jornal. Segundo eles, o nome “Legendário” traduziria o desejo de tornar o projeto um episódio memorável na história da escola.

A escolha do gênero textual carta do leitor se deu por diversas razões. A primeira delas foi a possibilidade de criar uma sequência didática que envolvesse as três práticas pedagógicas que devem nortear o ensino de Língua Portuguesa de acordo com os PCN e pesquisadores como Geraldi (2011, p. 88-89): a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Na próxima seção, demonstrarei como cada uma dessas práticas foi trabalhada dentro da proposta.

Uma outra razão para a escolha da carta do leitor foi a sua adequação ao perfil da turma, que, como já dito, é formada por alunos que, devido às suas dificuldades, demonstram resistência em ler e produzir textos. No que tange à leitura, a carta do leitor, inserida no projeto do jornal escolar, mostrou-se como uma atividade estimulante para esses alunos, pois envolve a leitura de textos que versam sobre assuntos do seu cotidiano como estudantes, os quais são apresentados em uma linguagem acessível para eles.

Já no que tange à produção textual, as características do gênero carta do leitor se mostraram oportunas para amenizar alguns dos fatores que geravam entre os alunos receios em relação à escrita, bem como para atender às suas necessidades discursivas, uma vez que a proposta não exigia habilidades além de suas possibilidades, mas, ao mesmo tempo, lhes proporcionava meios de desenvolver sua competência discursiva. Em primeiro lugar, conforme aponta Bezerra (2010, p. 228), a carta do leitor é um gênero cuja extensão não tende a ser longa, pois, para que a carta tenha chance de ser publicada pelo jornal ou revista, o ideal é que seu autor escreva um texto “curto”, “conciso”. Tal característica poderia contribuir para diminuir a inibição/preocupação que os alunos vinham demonstrando em relação ao tamanho que seus textos supostamente deveriam ter. Em segundo lugar, a carta do leitor abrange os registros formal e semiformal do português (BEZERRA, 2010, p. 226), permitindo tanto o uso de uma linguagem mais próxima das variedades linguísticas já usadas pelos alunos quanto a possibilidade de desenvolver certos aspectos da língua padrão.

Outros aspectos positivos da proposta foram: 1) a oportunidade dada aos alunos de escreverem sobre assuntos ligados às suas vivências e interesses; 2) a possibilidade de participarem do jornal da escola por meio da publicação de suas cartas, o que é motivo de orgulho para eles. Tais fatores se mostraram como um excelente estímulo para que os alunos tivessem um maior interesse e comprometimento com a sua escrita.

Por fim, outra vantagem proporcionada pela escolha do gênero carta do leitor é a sua consonância com a proposta sociointeracionista, defendida neste artigo e respaldada pelos PCN. Conforme será melhor explicitado adiante, a carta do leitor como sequência didática se mostra como uma possibilidade de escapar à artificialidade das atividades de leitura e escrita comumente desenvolvidas em sala de aula, sendo capaz de proporcionar aos alunos um real espaço de interação e de envolvimento em práticas sociais.

4. Carta do leitor: proposta de atividade

4.1. Planejando ações: pressupostos teóricos

A fim de melhor orientar as ações a serem desenvolvidas em minha proposta, procurei seguir o conceito de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Segundo os autores, uma sequência didática caracteriza-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 82-83). O objetivo é ajudar o aluno a ter um melhor domínio do gênero trabalhado, possibilitando-lhe escrever ou falar de maneira mais adequada em uma determinada situação de comunicação.

Consoante a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática envolve as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. No subitem a seguir, explicitarei os objetivos de cada uma dessas etapas e os procedimentos que desenvolvi em cada uma delas.

4.2. Etapas do projeto

4.2.1. Apresentação da situação

Esta etapa consiste em expor aos alunos o projeto de comunicação a ser verdadeiramente desenvolvido ao final da sequência, o que, no caso a ser relatado, seria a produção de cartas do leitor a serem enviadas para o jornal da escola. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 84-85), neste momento, é muito importante apresentar com a maior precisão e clareza possíveis a representação da situação de comunicação em que os alunos devem agir e a atividade de linguagem que devem executar. Os autores distinguem duas dimensões cruciais desta etapa: a apresentação

de um problema de comunicação bem definido e a preparação de conteúdos dos textos que serão produzidos.

No que tange à primeira dimensão, primeiramente defini com os alunos o gênero textual a ser trabalhado: a carta do leitor. Posteriormente, expus aos alunos o destinatário de sua produção final – a redação do jornal escolar *Legendário* –, alertando-lhes sobre a possibilidade de publicação de seus textos e, conseqüentemente, de estes serem lidos pelo público do jornal, formado por alunos, responsáveis, professores e demais funcionários da escola. Nesta etapa também foram definidos os alunos que participariam da produção final. Decidiu-se que cada um dos alunos da turma escreveria uma carta a ser enviada para o jornal, estando, entretanto, todos os alunos cientes de que nem todas as cartas seriam publicadas.

No que tange à segunda dimensão – a dos conteúdos –, propus que os alunos escolhessem livremente algum dos assuntos discutidos ou alguma das colunas presentes na 2ª edição de 2013 do jornal ou até mesmo a própria publicação como conteúdo a ser abordado em suas produções. A título de informação, na citada edição do jornal, eram tratados os seguintes assuntos: o resultado das eleições para o grêmio estudantil e a função deste órgão escolar; o concurso de maquetes sobre feudalismo realizado pelos professores de história; os preparativos da festa julina; a aquisição de novo mobiliário para as salas de aula e a necessidade de conservá-lo; a estreia da coluna “Para inglês ver”, que abordou nesta edição a obra de Shakespeare e as origens do rock’n’roll; e os detalhes da festa de aniversário de 1 ano do jornal. Além disso, esta edição do jornal também apresentava uma entrevista com a professora que coordena a coluna “Para inglês ver”, a publicação de um poema enviado por uma aluna e de uma crônica escrita por uma aluna-voluntária do projeto *Legendário*, falando sobre sua experiência no jornal escolar.

Esta etapa de preparação envolveu a leitura da citada edição do jornal em sala de aula. Essa atividade foi extremamente enriquecedora, pois foi possível discutir as práticas de leitura dos alunos por meio das próprias questões levantadas por eles. Por exemplo, um dos alunos levantou a seguinte questão: era obrigatória a leitura de todo o conteúdo daquela edição do jornal? Para responder a essa pergunta, empreendeu-se uma discussão a partir das próprias práticas dos alunos como leitores de jornais fora da escola: eles tinham o hábito de ler jornais? Quando tinham acesso aos jornais, liam todo o seu conteúdo? Que assuntos ou colunas despertavam seu interesse e por quê? Havia uma ordem para ler as

colunas? A partir dessa discussão, decidiu-se que cada aluno teria liberdade para ler apenas as colunas que lhe interessassem e na ordem que desejasse.

4.2.2. Produção inicial

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 86-87), neste momento da sequência didática, os alunos deverão produzir um primeiro texto a partir da proposta descrita no momento anterior. Como apontam os autores, esta etapa não resulta necessariamente em uma produção inicial completa, sendo a produção final a etapa em que geralmente se constitui a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. Na produção inicial, portanto, a atividade tende a ser simplificada, possibilitando ao professor e aos alunos uma avaliação do que estes já sabem fazer e uma conscientização sobre aspectos que precisam ser melhor trabalhados nos módulos. A produção inicial é, pois, uma etapa extremamente importante para orientar as atividades a serem desenvolvidas nos módulos da sequência didática.

No caso relatado, entendendo que a carta do leitor constitui uma categoria dentro do gênero carta (BEZERRA, 2010, p. 227) e que os alunos já tiveram acesso ao gênero carta pessoal na série anterior, pedi aos alunos que, nesse primeiro momento, redigissem suas cartas, endereçando-as aos colegas da própria turma e comentando nelas o assunto escolhido por eles dentre o conteúdo proposto. A partir das cartas produzidas neste momento foi possível delinear os conteúdos a serem desenvolvidos na etapa descrita a seguir: os módulos.

4.2.3. Módulos

Consoante a proposta de Schneuwly e Dolz (2004, p. 87-90), os módulos constituem a etapa da sequência didática em que os problemas detectados na produção inicial são trabalhados a fim de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Nos módulos os problemas encontrados são trabalhados separadamente para que depois os alunos sejam capazes de resolvê-los simultaneamente. Seguindo essa proposta, na sequência didática relatada neste artigo foram desenvolvidos três módulos a partir das dificuldades demonstradas na produção inicial.

No primeiro módulo, o objetivo principal era estabelecer as especificidades formais, estilísticas, temáticas e sociocomunicativas do gêne-

ro selecionado, que, de acordo com a sondagem feita, não era conhecido pela maioria dos alunos. Para tal, estes foram levados a ler em sala de aula cartas do leitor de variadas publicações a fim de observarem, por meio da mediação do professor, as características do gênero.

No que tange às propriedades sociocomunicativas, os alunos foram instigados a perceber os propósitos comunicativos que apareciam nos textos lidos: opinar, reclamar, agradecer, solicitar, elogiar etc. De um modo mais amplo, concluiu-se durante a discussão que o objetivo geral da carta do leitor é expressar um ponto de vista (positivo ou negativo) em relação a algum aspecto da realidade.

Em relação às propriedades formais, partiu-se da comparação com o gênero carta pessoal, já conhecido pelos alunos. Por meio da comparação, os alunos puderam observar quais elementos composicionais das cartas pessoais apareciam ou não na carta do leitor.

Sobre os aspectos estilísticos e temáticos, foi proposto aos alunos que se dividissem em grupos a fim de comparar cartas do leitor presentes em diferentes publicações, tais como as revistas *Época*, *Criativa*, *Superinteressante*, *Galileu*, *Todateen*, e os jornais *O Globo* e *O Dia*. Por meio de um questionário (posteriormente discutido oralmente), os alunos foram levados a perceber características da linguagem utilizada e eixos temáticos recorrentes nas cartas do leitor de cada publicação. Assim, os alunos puderam perceber que os temas tratados, a escolha vocabular e o grau de formalidade utilizados pelos autores das cartas tinham relação com o perfil das publicações em que estavam inseridas.

Ainda dentro do primeiro módulo, um outro aspecto importante da carta do leitor foi trabalhado: seu caráter coautorial. Conforme aponta Bezerra (2010, p. 228), é comum que as cartas dos leitores selecionadas para publicação sofram alterações para se ajustarem ao espaço físico disponível na seção ou para atender aos propósitos argumentativos do jornal ou revista. Assim sendo, é possível que informações contidas na carta original enviada pelo leitor possam ser resumidas, parafraseadas ou até mesmo eliminadas. Para demonstrar essa característica do gênero, apresentei aos alunos um exemplo presente em Fonseca (2012). Em seu artigo, Fonseca descreveu uma sequência didática por ele desenvolvida, cuja produção final envolvia o envio de cartas escritas por seus alunos a jornais de grande circulação. Segundo o autor, algumas das cartas enviadas foram publicadas, porém com significativas alterações. Partindo do exemplo (FONSECA, 2012, p. 18), empreendi em conjunto com os alu-

nos uma comparação entre a versão original da carta enviada pelo aluno de Fonseca e a versão publicada pelo jornal *O Dia*.

No segundo módulo, considerando as dificuldades demonstradas pelos alunos em expressarem seus pontos de vista na etapa da produção inicial, o objetivo era apresentar estratégias simples que os ajudassem a desenvolver a sua capacidade de argumentação. Basicamente, o que se procurou demonstrar aos alunos nesse módulo foi a necessidade de usarem argumentos, ou seja, justificativas que validassem o ponto de vista que eles procuravam defender em seus textos. Para tal, primeiramente, apresentei algumas cartas do leitor publicadas em jornais e revistas, que funcionaram como modelo para que eles percebessem a existência de uma tese (ponto de vista defendido) e localizassem os argumentos que a embasavam. Depois, projetei para os alunos alguns exemplos extraídos de suas primeiras produções, nas quais percebia-se a ausência de argumentos e, coletivamente, reescrevemos esses trechos acrescentando argumentos sugeridos pelos alunos.

Por fim, o objetivo do terceiro e último módulo era levar os alunos a refletirem sobre o registro de linguagem a ser utilizado em suas cartas. Com este fim, retomou-se a atividade desenvolvida no primeiro módulo: a comparação entre cartas do leitor publicadas em diferentes jornais e revistas. A partir disso, decidimos coletivamente quais elementos presentes nessas cartas caberiam ou não em uma carta dirigida ao jornal escolar. Elementos como gírias e abreviações, típicos do registro informal, foram descartados, assim como palavras rebuscadas e estruturas sintáticas mais complexas, presentes nos registros formal e ultraformal, segundo nomenclatura proposta por Oliveira (1999). Coletivamente, optou-se por um registro semiformal, no qual, segundo Oliveira, não é imperioso uma rígida obediência às normas gramaticais, mas não há intimidade entre os interlocutores.

Ainda nesse módulo, foi trabalhado um tópico gramatical no qual boa parte dos alunos apresentou dificuldade: a concordância. Para tal, foram retomados trechos das produções iniciais e, a partir da colaboração dos próprios alunos, os problemas de concordância presentes foram sinalizados e corrigidos.

4.2.4. Produção final

No momento da produção final, os alunos têm a possibilidade de pôr em prática as noções desenvolvidas nos módulos, demonstrando sua

capacidade de resolver simultaneamente aquilo que foi abordado separadamente na etapa anterior. Somando as ideias contidas na produção inicial às orientações aprendidas nos módulos, foi oferecida, então, aos alunos a possibilidade de retomarem na produção final o conteúdo da primeira produção, ajustando-a de acordo com o que foi aprendido nos módulos, ou de produzirem um novo texto.

Como coordenadora do projeto do jornal escolar, recebi as cartas redigidas pelos alunos e selecionei as melhores cartas produzidas para serem publicadas. Considerando, entretanto, a especificidade do jornal escolar, retomei o conceito de coautoria, trabalhado no primeiro módulo, sob uma nova configuração. Supostamente, caberia a mim, como coordenadora do jornal, e, de forma extensiva, aos alunos que compõem a equipe do *Legendário*, a tarefa de revisar as cartas, fazendo os ajustes necessários. No entanto, a proposta sugerida foi que a própria turma, baseada nos conceitos trabalhados nos módulos, funcionasse como coautora das cartas, crédito que será mencionado na publicação da 3ª edição do jornal.

5. Conclusão

A partir da experiência descrita anteriormente, pôde-se concluir que é viável propor práticas em sala de aula que atendam à proposta contida nos PCN, oferecendo aos alunos um estudo de língua que, por meio de práticas efetivas de interação, os auxiliem a desenvolver sua competência discursiva. Conforme intentou-se demonstrar, foi possível, por meio da elaboração de uma sequência didática em torno do gênero textual carta do leitor, propor aos alunos práticas de leitura e de escrita que se aproximassem de situações reais de comunicação, bem como práticas de análise linguística pautadas na reflexão sobre a língua a partir de textos produzidos pelos próprios alunos ou por terceiros.

Pretende-se, pois, que o presente trabalho se ofereça como sugestão e como inspiração aos professores de Língua Portuguesa para a criação de novas sequências didáticas, a fim de propiciar aos alunos o acesso a uma efetiva prática sociointeracionista de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEULY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FONSECA, Aytel Marcelo Teixeira da. As cartas dos leitores na sala de aula: interação na mídia impressa. In: *Anais do SIELP*. Vol. 2, nº 1. Uberlândia: Edufu, 2012. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/494.pdf>>. Acesso em: 24/07/2013)

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Presença, 1974.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et alii (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Eduff, 1999. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com/artigo1.htm>>. Acesso em: 14-07-2010.