



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA APARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDUC II)  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA LUIZA FERREIRA SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA: NOS CAMINHOS DA ESCRITURA DO  
GÊNERO *CARTA DE LEITOR***

CAMPINA GRANDE – PB  
2011

MARIA LUIZA FERREIRA SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA: NOS CAMINHOS DA ESCRITURA DO  
GÊNERO *CARTA DE LEITOR***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ma. Teresa Neuma F Campina

CAMPINA GRANDE – PB  
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S5861 Silva, Maria Luiza Ferreira.  
O livro didático em perspectiva [manuscrito]: nos caminhos da escritura do gênero carta de leitor / Maria Luiza Ferreira Silva. – 2011.  
22 f.: il. color.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras e Artes com Habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.  
“Orientação: Prof. Ma. Teresa Neuma de Farias Campina, Departamento de Letras e Artes”.

1. Linguística. 2. Língua. 3. Ensino/aprendizagem da escrita. I. Título.

21.ed. CDD 410

MARIA LUIZA FERRERIRA SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA: NOS CAMINHOS DA ESCRITURA DO  
GÊNERO CARTA DE LEITOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação em Letras da Universidade  
Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência  
para obtenção do grau de Licenciado em Letras com  
habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovado em 06/12/2011

Teresa Neuma de F. Campina Nota 10,0  
Profª Ms. Teresa Neuma Farias Campina / UEPB  
Orientadora

Cléia Guirão Carneiro Nota 10,0  
Profª Ms. Cléia Guirão Carneiro / UEPB  
Examinadora

Amasile Coelho L. C. Sousa Nota 10,0  
Profª Ms. Amasile Coelho L. C. Sousa / UEPB  
Examinadora

Média 10,0

## O LIVRO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA: NOS CAMINHOS DA ESCRITURA DO GÊNERO *CARTA DE LEITOR*

SILVA, Maria Luiza Ferreira<sup>1</sup>

### RESUMO

No que concerne aos estudos sobre língua e linguagem, vivemos um tempo privilegiado onde a contínua discussão sobre o assunto é terreno para a vasta produção de trabalhos que visam submeter a língua a uma revisão de seus aspectos de aquisição, funcionalidade e uso através dos gêneros discursivos. E é em meio a essa efervescência produtiva que afloram reflexões sobre os modos de ensino/aprendizagem da escrita utilizando-se os gêneros na escola, bem como suas implicações para a melhoria (ou não) na qualidade de vida e possibilidade de ascensão social dos usuários da língua, em especial os que fazem uso do gênero *carta*, aqui objeto de nossa apreciação na modalidade *carta de leitor* como *corpus* para análise. Objetivamos analisar se a proposta de produção desse gênero discursivo, presente no livro didático Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2009), referente ao 8º ano do Ensino Fundamental (EF), coaduna-se com as orientações para desenvolvimento da escrita constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma vez que esse documento toma como referência uma abordagem sociointeracionista de ensino. Nosso aporte teórico se respalda nas concepções de linguagem de Galdi (2006), nas noções de escrita retratadas por Sercundes (2000), e na teoria dos gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2010), ratificadas pela visão sociointeracionista de ensino de Bronckart (2008). A pesquisa já aponta para alguns resultados significativos, demonstrando que tal compêndio apresenta uma proposta de escritura que caminha para adequação aos novos paradigmas de ensino de escrita, proporcionando ao aluno-escritor mecanismos para o desenvolvimento de uma competência linguístico-textual-discursiva.

**Palavras-chave:** Escrita; Gêneros discursivos; Carta.

### 1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contemplam uma teoria linguística de perspectiva sociointeracionista, ou seja, deve-se abordar a língua, partindo de uma visão do uso para a reflexão, o que se materializa através do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula e na maneira como essas novas teorias chegam a quem de fato interessa: o professor e o aluno. Desse contexto referencial, originou-se o seguinte questionamento: a proposta de produção textual do gênero *carta de leitor*, presente no livro didático de língua portuguesa, destacado nesse trabalho, dialoga com a perspectiva sociointeracionista de ensino de escrita, amplamente discutida e divulgada, no meio acadêmico de estudos da língua portuguesa e nos documentos dos PCN?

---

<sup>1</sup> Bacharel em Administração (UEPB); Graduanda em Letras (UEPB), Graduanda em Pedagogia (UFPB), Especialista em Língua Portuguesa (UEPB) e aluna da Especialização em Educação de Jovens e Adultos (UFCCG). E-mail: malu\_cobain@hotmail.com

Impelidos por tal indagação, objetivamos analisar no livro didático de língua portuguesa (doravante LDP) propostas de escrita do gênero exposto, na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo da língua, fornecendo os meios necessários ao aluno-escritor para uma progressão positiva no seu desempenho linguístico-textual-discursivo. Trabalhamos com a hipótese de que a proposta de produção textual, constante no LDP, tende a favorecer o desenvolvimento de competências no aluno-escritor de maneira considerável, no que diz respeito à construção, compreensão e usos reais do gênero.

Por esse viés, a proposta de produção das modalidades do gênero “carta” tem presença garantida na maioria das coleções de LDP de circulação em escolas públicas e particulares no Brasil, e ainda é alvo de inúmeras dissertações e teses nos programas de graduação e pós-graduação<sup>2</sup>, exatamente porque sua funcionalidade social é evidente e renovável, não devendo ser pormenorizada.

Para dar sustentação à nossa proposição, recorreremos às contribuições bibliográficas de autores que nos fornecem subsídio teórico, suficientes para o desenvolvimento de nosso trabalho, entre eles, destacamos Bronckart (2008); Bakhtin (2010); Reinaldo (2005); Geraldi (2006), e outros autores que se fizeram necessários para a validação de nossa escritura

Consideramos a referida pesquisa de natureza descritivo-analítica, como recurso mais adequado para obtenção de esclarecimentos aos questionamentos levantados em nossa investigação. Elegemos um *corpus* para a análise de interesse acadêmico e social na atualidade – a proposta de escrita do gênero discursivo *carta* mediada pelo livro didático de língua portuguesa da coleção *Português: linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2009). A coleta de dados se deu por meio do levantamento da proposta de atividade de produção escrita do gênero discursivo *carta*, na modalidade *carta de leitor*, no LDP de 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os dados receberão um tratamento qualitativo com vistas a verificar se a proposta de escrita desse gênero, sugerida no LDP, fornece os meios necessários para o desenvolvimento de uma competência de escrita, em conformidade com as orientações previstas nos PCN de língua portuguesa. Para isso, pretendemos estabelecer diálogos entre as teorias correntes selecionadas nessa abordagem, e as práticas explicitadas no LDP.

---

<sup>2</sup> A exemplo de CUNHA, Anna Carla de O. D. *Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula: cartas*. Unicamp, 2005. Dissertação de Mestrado; e HAESER, M. E. *O ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio: uma proposta a partir de oficina com o gênero carta do leitor*. Florianópolis, UFSC, 2005. Dissertação de mestrado.

## 2 FOTOGRAFANDO TEORIAS

A construção de nosso referencial teórico se dará pelo desenvolvimento de alguns tópicos distintos, mas que convergem para lançar luzes ao tema central de nossa investigação – as propostas de produção do gênero *carta* no livro didático de português (LDP).

Inicialmente, traçaremos um panorama das concepções de língua e linguagem desenvolvidas ao longo dos estudos da linguística moderna, por entendermos que a revisão dessas premissas nos permite perceber qual delas serve como base norteadora aos autores do LDP em análise. Em seguida, abordaremos um conjunto de princípios teóricos que procuram diferenciar a prática de escrita como construto social do exercício da redação escolar desvinculada dos usos reais da língua, conceitos que ainda são em muitos casos indistintamente trabalhados. Por conseguinte, traremos as contribuições da teoria dos gêneros do discurso inaugurado por Bakhtin (2010) e largamente difundida entre os estudiosos da língua na atualidade, com ênfase no gênero *carta*.

### 2.1 Língua e linguagem: uma trilha necessária

Na era moderna, em se tratando de estudos significativos no ramo das ciências linguísticas, podemos tomar um evento como ponto de partida para o avanço perene das incursões por parte daqueles que se dispõem a investigar a língua. Trata-se da publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916, por Ferdinand de Saussure, autor da obra citada, considerado o pai da Linguística Moderna, com ele [...] a linguística ganha um objeto específico: a língua, esta que é o “[...] produto da capacidade humana de produzir signos e arranjá-los em sistemas. É, pois, do ponto de vista de sua abrangência, uma particularização dessa capacidade da espécie humana para o campo da produção social.” (SAUSSURE apud GONÇALVES, 2002, p. 22).

E tão grande quanto às contribuições de Saussure ao estudo da linguagem, foram às críticas que recebeu por elas, dentre muitas destacamos as proferidas por Mikhail Bakhtin, para quem o processo de interação verbal é indissociável do ato comunicacional, portanto, a linguagem não deveria “[...] ser compreendida através de métodos exclusivamente linguísticos. Ao aspecto linguístico – necessário, mas não suficiente para a dialogicidade – ele acrescenta o contextual.” (BAKHTIN apud FREITAS, 1994, p. 134-135)

Neste ponto é imperioso nos questionarmos qual a melhor forma de abordar o tema linguagem, nas questões que envolvem seu uso, ensino e aprendizagem, sempre nos

deparamos com um ponto a ser refletido: que concepção de linguagem é mais adequada e possui os princípios teóricos que melhor fundamentam sua aplicação em atividades de discussão da língua materna?

Desse modo, destacamos as palavras de Geraldi (2006, p.41), estudioso que fomenta as discussões sobre as três principais concepções de linguagem. A primeira concepção trata da linguagem como *expressão do pensamento* e encarna a noção de que usamos a língua meramente para materializar os nossos pensamentos, ou seja, o sujeito que não sabe se expressar por intermédio da língua é porque não pensa. A segunda forma de conceber a língua é tomá-la como *instrumento de comunicação*, o que a limita apenas a função de comunicar através de um conjunto de códigos a serem enviados na forma de mensagem a um receptor. Na terceira concepção, que designa a *linguagem como forma de interação*, os sujeitos praticam ações durante a fala que provocam no ouvinte reações que só se concretizam no momento da interação verbal.

Esta última concepção de linguagem é a que rege as orientações explícitas nos PCN no que concerne ao ensino e reflexão sobre a linguagem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, temos uma visão sociointeracionista de linguagem que promove a interface entre sujeito, língua e sociedade.

## **2.2 Escrita e texto: percorrendo alguns conceitos**

Sobre o ensino de escrita na escola, Sercundes (2000) propõe duas fortes concepções que norteiam o trabalho com a feitura de textos na sala de aula. A primeira concepção, regulada pela prática metodológica da produção de textos, sem atividades prévias, pressupõe a escrita como um dom ou talento inato. A segunda concepção é voltada para a proposta de escrita com atividades prévias, e incorpora-se em duas linhas metodológicas: numa, a construção textual solicitada pelo professor é geralmente prescindida de uma atividade desenvolvida pelo aluno, seja ela uma leitura, a apreciação de um filme, uma pesquisa de campo ou um passeio realizado anteriormente, essa perspectiva de escrita como consequência vê o texto como um produto acabado com fins em si mesmo. Na outra linha metodológica, o ato de escrever é entendido como trabalho e resulta de um processo contínuo de ensino/aprendizagem da escrita. Veja-se que essa prática exige que seja planejada toda uma sequência de atividades prévias que darão sustentação à produção textual do aluno.

A perspectiva de ensino que é adotada pelos PCN é sociointeracionista e entende o texto como um construto social realizado por sujeitos que, na escrita, levam em consideração

fatores como cultura, historicidade, espaço geográfico e temporalidade, além de todo o aparato linguístico disponível para a concepção de um texto. Dessa maneira, o texto deve ser tomado como o ponto de partida para o ensino de língua materna na escola, tanto na sua forma oral quanto escrita.

Reinaldo (2005) se preocupou em contribuir com reflexões que esclarecem alguns questionamentos sobre duas diferentes perspectivas teóricas de produção textual existentes, e que são empregados na sala de aula. Para essa autora, existe a perspectiva de: a) *texto como produto*, que considera apenas a sua formulação para posterior avaliação mediante fatores que determinem sua textualidade formal (coesão), semântica (coerência) e pragmática (contexto de uso, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, e informatividade); e b) o *texto como processo*, como aquele que é resultado de etapas de uma cuidadosa elaboração, constituída de leituras anteriores, discussão de temáticas, reflexão sobre tipos e gêneros discursivos de circulação social e experiências psicossociais do próprio aluno-escritor.

Sendo assim, as propostas de *produção de texto como processo*, seja pela realização de atividades prévias, seja pelo preenchimento de requisitos básicos a sua formulação, seguem a perspectiva do ISD<sup>3</sup> de ensino de língua, vendo a construção textual “[...] como **ação de linguagem**, imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o **texto** singular.” (BRONCKART, 2008, p. 39, grifos do autor). Como já se configura uma realidade o uso do texto como base para o ensino/aprendizagem da escrita interessa, então, refletir meios que adéquem essa ferramenta ao processo de formação de alunos-escritores proficientes.

### 2.3 Gêneros textuais, gêneros discursivos: avançando mais à frente das terminologias

Bakhtin (2010, p. 279) exprime sua visão de como se dá a realização dos gêneros do discurso, definindo-os como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciado [...]”, que se caracterizam por um conteúdo temático, uma formação composicional, o emprego de um determinado estilo, com possibilidades de realização infinitas, uma vez que tem “uma certa estabilidade”, tanto regulam como dão margem à criação de novos gêneros, confirmando o seu caráter de contínuo processo (e não de mero produto).

---

<sup>3</sup> O Interacionismo sócio-discursivo (ISD) é uma corrente do pensamento humano que enseja ser reconhecida como ciência, essa teoria trata de uma visão epistemológica de formação e desenvolvimento das condutas humanas, no decorrer de sua história, embasadas nas atividades de comunicação pela linguagem materializada nos textos-discursos. (BRONCKART, 2008, p. 21-22).

Bakhtin (2010) classificou os gêneros em duas categorias distintas: os gêneros primários (simples) que se originam da imediatidade da linguagem diária, e os gêneros secundários (complexos) que se desenvolvem a partir de enunciados mais elaborados e predominantemente escritos. Atenta, ainda, para a importância de, primeiramente, sabermos diferenciar os gêneros primários dos secundários, para então desenvolvermos um estudo mais direcionado a um determinado gênero discursivo, a exemplo do gênero *carta*.

A inserção dos estudos de gêneros nas escolas não se deu de forma aleatória ou apenas complementar ao uso dos textos, sua presença no processo de ensino/aprendizagem da língua consta das orientações nos PCN, refletindo a visão sociointeracionista de linguagem defendida por Bakhtin (2010) e Bronckart (2008). E não há lugar mais apropriado do que a escola para se apresentar e compartilhar o ensino/aprendizagem dos gêneros discursivos.

#### **2.4 O gênero carta de leitor: uma identidade textual em reflexão**

Tomando como ponto de partida o seu significado dicionarizado, *carta*, segundo o Dicionário Aurélio, é uma “Comunicação manuscrita ou impressa devidamente acondicionada e endereçada a uma ou várias pessoas; missiva, epístola.” (2010, p. 136); já o Dicionário Houaiss a define como sendo “1. *s.f.* mensagem manuscrita ou impressa, a uma pessoa ou a uma instituição, para comunicar-lhe algo; 2. *por ext.* tal mensagem, fechada num envelope, ger. endereçada e freq. selada.” (2007, p. 636). Decerto que tais acepções não abarcam todo o potencial discursivo, proveniente desse gênero de circulação social ainda presentificado na contemporaneidade.

Uma modalidade da carta com que exemplifica essa grande circulação social é a *carta de leitor*, gênero de caráter aberto que permite a ampla divulgação de seu conteúdo para o público que tenha interesse em efetuar sua leitura. Sobre isso Bezerra (2007) acrescenta:

vemos que a carta de leitor é um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de *cartas*, *cartas à redação*, *carta do leitor*, *painel do leitor*, reservada à correspondência dos leitores [...] atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. (p. 210, ênfase da autora)

Ao indagarmos sobre a funcionalidade do gênero *carta* na sociedade contemporânea nos deparamos com a perspectiva de uma forma comunicativa ainda muito vivaz que resiste ao tempo e aos novos modelos digitais de comunicação. Em seu conteúdo pode ser expresso uma infinidade de tipos textuais, que por sua vez exalam uma variedade de arranjos

linguísticos e escolhas lexicais que traduzem elementos da cultura, valores e crenças do escritor, ou seja, quem escreve uma carta, além das palavras, imprime nela sentimentos, ideias, conhecimentos. Dessa maneira, o autor revela algo sobre si, sobre sua relação com outro e sobre sua visão de mundo.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: CAMINHOS POSSÍVEIS NA ESCRITURA DE CARTA DE LEITOR

A proposta de produção textual do gênero *carta de leitor*, disponível no manual do 8º ano, tenciona uma adequação do ensino do gênero *carta*, uma vez que essa modalidade solicita um nível de comprometimento por parte do aluno-escritor, de maior bagagem de conhecimentos de mundo, bem como pede um posicionamento crítico já mais amadurecido nos alunos desse ano escolar específico.

O livro abre a seção “Produção de texto” (Figura 1) explanando sobre os veículos de informação impressa que servem de suporte a publicação do gênero *carta de leitor*, o jornal e a revista, para em seguida apresentar quatro exemplares de *carta de leitor* extraídas de alguns veículos de imprensa reconhecidos nacionalmente e que circulam na contemporaneidade.

## Produção de texto

### A CARTA DE LEITOR

Alguns jornais e revistas mantêm uma seção destinada às cartas dos leitores. Mas somente uma parte delas — a que contém as informações mais importantes — costuma ser publicada, uma vez que o espaço da seção é pequeno e o número de cartas recebidas é grande. Os textos a seguir são cartas de leitores. Leia-os com atenção.

Olá, galera da revista *Terra da Gente*! Quero dizer que gosto muito da publicação de vocês e que comecei a ler por acaso. Meu pai é assinante, e um dia, só por curiosidade, peguei a revista para ler. A partir daí li todas as edições!

J. G. F. — São José dos Campos, SP  
(*Terra da Gente*, nº 12.)

Eu estava à procura de uma revista que falasse daquilo que amo: a natureza. E, finalmente, encontrei. Gostaria de parabenizá-los pela revista, que fala de temas atuais, diversificados e ainda traz ótimas fotos. Gostei muito da reportagem “Olhos da noite”, sobre corujas brasileiras. Queria também dar uma sugestão: que vocês coloquem um pôster de um dos animais ou plantas do Brasil mostrados pela revista. Assim, nós, leitores e amantes da natureza, também poderíamos colecionar essas plantas e animais.

B. W. — Curitiba, PR  
(*Terra da Gente*, nº 12.)

#### Jovens centenários

Ao lermos a matéria “E se... os velhos fossem a maioria?” (*SuperRespostas*, setembro, pág. 46), nós, adolescentes, nos sentimos esperançosos. Se as pesquisas vão evoluir ao ponto de nossa expectativa de vida chegar aos 100 anos, com certeza encontraremos a cura para os maiores males que estão destruindo nossas vidas: a depressão e o estresse.

I. B. — Joaçaba, SC  
(*Superinteressante*, nº 219.)

(Figura 1 – LD Português: linguagens, 2009, p. 148)

Isso denota a preocupação dos autores do LDP em dar credibilidade aos recortes que são incorporados no LDP, procurando fazer uma ponte entre o gênero que o livro oferece e o que de fato circula concomitantemente na sociedade atual.

É interessante notar que o uso de “boxes” figura como um aparato constante nas propostas de produção textual dessa coleção de LDP, sempre apresentando esclarecimentos acerca de algo relacionado ao gênero discursivo em situações de uso concretas. O primeiro “boxe” que aparece nessa seção informa sobre os suportes de onde foram retirados os exemplos de *carta de leitor* usados para principiar a leitura do gênero, esse acréscimo informacional dá legitimidade aos recortes anteriormente citados.

Esse ponto depõe a favor da metodologia aplicada para abertura da proposta, aproximando o conteúdo virtual da sua realização real, mas o que se segue a partir de então destoa um pouco desse início promissor e retoma alguns aspectos do ensino tradicional de escrita mesclados a algumas inovações metodológicas, a exemplo do uso do segundo “boxe” que ensaia uma pretensa socialização do gênero, embora contenha uma informação que pode até ser desestimulante para o aluno, uma vez que constata que as *cartas do leitor* estão caindo em desuso em favor de um novo gênero que pode vir a suprimi-las, o *e-mail de leitor*.

Todavia, a proposta segue uma linha que incita atividades antes de solicitar a escrita do gênero propriamente dito, o aluno é indagado através de uma sucessão de perguntas, sempre topicalizadas por um conceito ou característica própria do gênero *carta de leitor*.

Essa etapa da proposta remonta a noção de língua como *expressão do pensamento e instrumento de comunicação*, nesse caso, trabalha-se com a hipótese de que o aluno já possui certos conhecimentos prévios que devem ser ativados para resolução das questões.

E mesmo diante dessas amarras que infligem ao aluno limites ao entendimento da noção do gênero *carta de leitor*, o LDP ainda indaga o mesmo sobre características inerentes ao gênero, isto é, força o aluno a repetir um discurso que já lhe foi dado pelo livro, como podemos visualizar na Figura 2 a seguir:

### Acordo ortográfico

Triste episódio [...] a sanção da nova lei da reforma ortográfica. Como explicar a norma (o)culta para as palavras "quente" e "frequente"? A nova norma pressupõe o conhecimento prévio das palavras, mas estas não mais serão lidas, e sim decoradas. Apesar de a nova regra atingir cerca de 0,5% das palavras, muitas são usadas 100% dos dias. Que tal a manchete "Sequestraram cinquenta pingüins"? O que não deixa de ser uma delinquência linguística. Uma tristeza impormos isso aos nossos irmãos portugueses. Triste é também a apatia com que discutimos a nossa identidade.

O. E. de S. A. – São Paulo, SP  
(Folha de S. Paulo, 2/10/2008.)

*Folha de S. Paulo*: um dos principais jornais diários de São Paulo e do país, lido por jovens e adultos.

*Superinteressante*: revista mensal, lida por jovens e adultos; aborda temas predominantemente ligados à ciência.

*Terra da Gente*: revista mensal, lida por jovens e adultos, aborda temas ligados à natureza.

- A carta de leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor ou entre os leitores de uma revista ou jornal. Editor é a pessoa responsável pela publicação ou por setores dela. Por meio da carta de leitor os leitores podem reclamar, solicitar, discutir, discordar, elogiar, etc.
  - Uma das cartas lidas faz um elogio à revista, comenta uma reportagem e ainda faz um pedido. De que leitor é essa carta? De B. W.
  - Qual delas foi escrita com a única intenção de elogiar a revista? A de J. G. F.
  - Que carta comenta reportagem publicada em número anterior da revista? A de I. B.
- Às vezes, um leitor envia uma carta a um jornal ou revista não com a finalidade de comentar uma matéria publicada ou solicitar algo ao editor, mas com o propósito de fazer uma denúncia ou chamar a atenção para um assunto de interesse da sociedade.
  - Qual das cartas faz algo semelhante? A de O. E. de S. A.
  - O que ele denuncia em sua carta? Ele discorda da reforma ortográfica e faz seu protesto público por meio da carta.
  - Na sua opinião, o autor acredita que pode mudar alguma coisa com sua carta? Não, mas, mesmo assim, faz questão de se manifestar.
- A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém: local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão.
  - Por que, na sua opinião, alguns desses elementos das cartas foram suprimidos? Porque não há espaço nos jornais ou revistas para a publicação integral das cartas; por isso, publica-se apenas o essencial.
  - Se as cartas não têm títulos, por que, na sua opinião, algumas foram publicadas com títulos? Resposta pessoal. Sugestão: Trata-se de um recurso usado pelas publicações com o fim de organizar as cartas e chamar a atenção dos leitores.
- Compare a linguagem empregada nas cartas de leitores lidas.
  - Que variedade linguística predomina? A variedade padrão.
  - Qual das cartas apresenta maior informalidade na linguagem? Essa informalidade é adequada ao perfil dos leitores? A de J. G. F. Provavelmente sim, pois a carta foi publicada, o que indica que a revista também tem leitores adolescentes.
- As cartas de leitor são, em sua maioria, argumentativas.
  - Portanto, a finalidade principal da carta de leitor é ensinar a fazer algo, persuadir, transmitir conhecimentos ou contar uma história? Persuadir.
  - Na sua opinião, a carta de leitor é um exercício de cidadania? Justifique sua resposta com elementos das cartas. Sim, pois é uma forma de o cidadão manifestar-se não apenas em relação ao veículo de informação que lê, mas também em relação aos problemas e fatos que ocorrem na sociedade.

### A carta de leitor vai desaparecer?

Com a popularização do computador, a carta de leitor vem cedendo espaço para o e-mail. Observe, por exemplo, os números divulgados pela revista *Veja*, edição 1930, sobre a correspondência que recebeu dos leitores no período de uma semana:

#### Correspondência da semana

E-mails	1904
Cartas	26
Fax	12
Total	1942

Como se vê, não é de estranhar que, em breve, surja um novo gênero: o e-mail de leitor.

Ao chegar no item “Agora é a sua vez”, o aluno é convidado a realização de duas propostas distintas de produção de *cartas de leitor*.

Na primeira proposta, o aluno deve escrever a *carta* de maneira individual sobre um dos pontos que achar interessante acerca da leitura de uma reportagem sobre um tema polêmico - o *bullying* na internet. Ocorre que tal proposta de escrita baseia-se apenas em uma atividade de leitura que solicita o seguinte: “Leia esta reportagem” (Figura 3), um texto contido no LDP, e após leitura pede ao aluno: “Suponha que você tenha lido essa reportagem no jornal [...]” (Figura 4), ou seja, o aluno deve hipotetizar que a leitura foi realizada num outro suporte diferente daquele que ele tem em mãos, que é o livro didático.

Essa incompatibilidade entre o gênero e suporte, gerada pelo próprio LDP, pode produzir no aluno a ideia de que o LDP não é o local apropriado para a leitura desse gênero, ao mesmo tempo que não lhe é fornecida a oportunidade de sua leitura no suporte adequado, conforme vemos abaixo:

publicadas, são os leitores em geral. O veículo/suporte são revistas e jornais. O texto são assuntos variados. A estrutura é semelhante a uma carta pessoal, embora geralmente seja publicada apenas uma parte da carta. A linguagem segue geralmente a variedade padrão.  
Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características da carta de leitor.

**Agora é a sua vez**

1. Leia esta reportagem:

### Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual

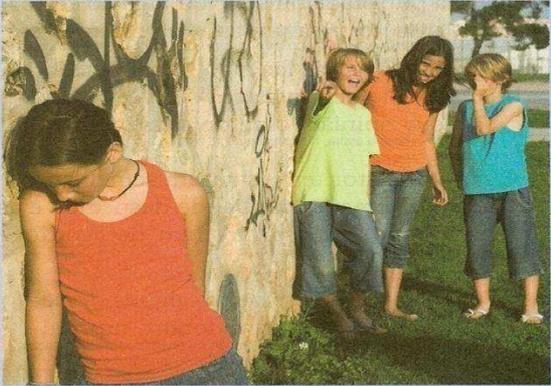
Tipo de agressão via internet, o "cyberbullying" atinge 46% dos 510 jovens que responderam à enquete da ONG SaferNet

RAFAEL BALSEMÃO

Alice (nome fictício) tinha 17 anos e cursava o ensino médio [...]. Estava havia dois anos na escola quando descobriu que haviam sido criadas anonimamente duas comunidades no Orkut contra ela: “Eu odeio a tosca da Alice” e outra com referências preconceituosas ao Estado de origem de sua mãe.

Diante dos ataques, a estudante e sua família acharam melhor mudá-la de colégio. Lá, descobriram que a história tinha se espalhado. A solução foi mandar Alice para fora do país, enquanto eram tomadas providências legais para a retirada das páginas do ar e o rastreamento do autor ou dos autores.

Alice estava no centro de um caso de “cyberbullying”, fenômeno que transfere para a internet as agressões típicas que estudantes mais frágeis sofrem dentro da escola. Enquanto o clássico “bullying” acontece na sala de aula, no playground e nos arredores do colégio, a versão virtual transcende os limites da instituição de ensino. As hostilidades se potencializam na rede mundial de computadores, diante da facilidade atual de criar páginas e comunidades na internet. E-mails anônimos, mensagens de celular injuriosas, blogs ofensivos e vídeos humilhantes — todos fazem parte da violência virtual. “No mundo real, a agressão



tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele ‘fantasma’”, compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil.

O resultado preliminar de uma enquete sobre segurança na internet realizada no site da ONG assusta: 46% dos 510 adolescentes e crianças que responderam ao questionário afirmam que foram vítimas de agressões na internet ao menos uma vez; 34,8% dizem que foram agredidos mais de

(Figura 3 - LD Português: linguagens, 2009, p. 150)

duas vezes. Dos participantes, 31% são do Estado de São Paulo, onde há o maior número de relatos, segundo a SaferNet.

[...]

A polícia conseguiu chegar ao computador que originou as comunidades, de uma colega de classe de Alice. Só havia uma relação entre as duas: Alice era a melhor amiga do então namorado da autora do “cyberbullying”.

[...]

A crueldade por parte da turma pode gerar diferentes reações. “As consequências são problemas de aprendizagem, reprovação escolar, isolamento, depressão e até mesmo suicídio”, diz Cleo Fante, pedagoga pioneira nos estudos sobre o “bullying” escolar no Brasil.

[...]

(Folha de S. Paulo, 5/10/2008.)

Suponha que você tenha lido essa reportagem no jornal e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada.

Você pode, por exemplo, manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto pelo jornal.

2. Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma revista ou um jornal para ser lido. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas.

Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.

Sigam estas instruções:

- a) Anotem e discutam os aspectos da matéria merecedores de comentários, bem como os argumentos que vão fundamentar o ponto de vista de vocês — por que gostaram ou por que não gostaram, etc.
- b) Redijam o texto atentos à estrutura desse tipo de carta. Deixem claro, desde o início, a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual estão opinando. Identifiquem a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.
- c) Opinem de forma firme mas educada, sempre com base em bons argumentos. Se estiverem fazendo uma crítica negativa, não deixem de elogiar alguns pontos positivos.
- d) Tenham em vista o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista — criança, jovem ou adulto. Procurem adequar a linguagem ao perfil desses leitores.
- e) Quando finalizarem a carta, revisem-na de acordo com o box **Avalie sua carta de leitor**. Depois leiam-na para outros grupos, de modo que toda a classe opine. Modifiquem o que for necessário, passem o texto a limpo em papel de carta e enviem-no à redação da revista ou jornal, tomando o cuidado de preencher corretamente o envelope. Se preferirem, e se tiverem o e-mail da revista ou do jornal, enviem a carta pela Internet. Depois acompanhem os números subsequentes da revista ou jornal, a fim de observar sua publicação.

#### Avalie sua carta de leitor

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma opinião sobre uma matéria publicada no jornal ou revista, uma reclamação ou uma reivindicação; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da opinião, da reclamação ou da reivindicação; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero.

(Figura 4 – LD Português: linguagens, 2009, p. 151)

Permanecendo como está expressa, essa proposta assemelha-se a uma produção de escrita tradicional, dotada de parâmetros definidos que o aluno não deve transgredir, pois não lhe é dada a faculdade de escolher seu interlocutor, e o conteúdo de sua escrita é claramente direcionado, transparecendo um *processo de produção escrita como consequência* em que o aluno realiza uma atividade de leitura absovendo algumas informações e, posteriormente, reproduzindo-as num texto executado de forma cingida e quase sem atividades vinculadas, pois nem a discussão oral do assunto da reportagem, tão atual e que interessa diretamente aos alunos, é sugerida ao professor como um fator que tenha relevância no processo de produção de textos.

Diante dessa construção situacional, a concepção de língua que podemos atribuir a esta proposta é aquela que tem como propósito maior fazer com que o aluno de alguma forma

se exprima no meio social, *a língua como expressão do pensamento e comunicação*. A partir da suposição de uma leitura o aluno-escritor terá de acionar do seu repertório linguístico-cognitivo um aparato lexical para a construção de um texto argumentativo que só será lido pela professora no âmbito da sala de aula para constatar se o texto está dentro dos parâmetros já definidos na proposta e provável atribuição de nota.

Já a segunda proposta, introduz um novo paradigma ao processo de escrita, trata o ato de escrever como um exercício coletivo, em que um grupo, e não mais um indivíduo isolado, deve fazer escolhas em comum para esquematização e conseqüente escrita da *carta de leitor*.

Ademais, a metodologia dessa proposta contempla uma funcionalidade contextualizada para esse gênero, pois antes de escrever, o grupo deverá escolher e ler um exemplar de jornal ou revista de circulação dentro de sua comunidade linguística, e, a partir dessa leitura, formular a *carta*, que deve ser realmente enviada para o editor do referido veículo de comunicação impressa, afim de que seja apreciada e publicada na seção de *carta de leitor*, atribui-se um objetivo concreto de uso após a produção desse texto na sala de aula.

Aplicada dessa maneira, a proposta sinaliza para a presença de uma *concepção de língua como forma de interação*.

No entanto, essa segunda sugestão de prática de escrita, antes de ser posta em prática, necessita ser ponderada acerca de dois aspectos importantes: a) se por um lado essa proposta inova por sugerir um trabalho em grupo que vai requerer dos alunos, além da leitura, um debate antes da feitura do texto onde serão confrontados pontos de vista diferentes, e prevalecerá o daqueles alunos que tiverem maior poder de persuasão sobre os outros; b) por outro lado, esse debate, como parte do processo de construção textual, pode não ser proveitoso se o professor não abrir espaço para a discussão sobre a argumentação em defesa de teses, a ausência dessa intervenção pode desfavorecer uma parcela de alunos carentes desse conhecimento em relação a outros já detentores desse saber.

Situações discursivas como esta criada a partir da segunda proposta de produção textual, demonstra como o ISD pode naturalmente ser inserido nas práticas de ensino, esses momentos de interação que são oportunizados aos alunos servem como exemplo efetivo de sua aplicação em sala de aula. A interação verbal entre os usuários da língua (oral e escrita) necessária para o cumprimento da atividade é marca inerente dessa perspectiva de ensino de língua materna, o ISD, que pressupõe um agir sobre o mundo através da linguagem.

Aqui, chegamos a um ponto não mencionado nas propostas, ambas as sugestões de produção de *carta de leitor* não apresentam nenhum tópico destinado a revisão e reescrita do

texto. Ressaltam no item “Avalie sua carta de leitor” apenas as condições de estrutura formal da escrita desse gênero e sua higienização.

Mesmo diante dessas lacunas metodológicas visíveis no programa de ensino de escrita do LDP em análise, a tentativa de conversão de redação para produção textual é válida, pois ocasiona ao aluno-escritor a oportunidade de dialogar e interagir com alguém além do professor, e contribui, para práticas de escrita como forma de interação com outras comunidades de falantes diferentes daquelas que o aluno está habituado na escola.

Temos, portanto, duas formas distintas de tratamento dado ao ensino de escrita. A primeira preza pela tradição e revela a resistência de uma prática voltada para a produção de redações com fins em si mesmas, restritas à sala de aula e tendo como interlocutor apenas o professor, em que o papel do aluno é descrever elementos do mundo como mero espectador dos acontecimentos; a segunda já corteja uma perspectiva discursiva na atividade de escrita quando proporcina ao aluno-escritor as condições de se posicionar de forma concreta sobre fenômenos linguísticos e sociais.

Podemos considerar que a proposta de produção do gênero *carta de leitor* atende às orientações dos PCN, no que tange ao uso dos gêneros discursivos como ferramenta de ensino de produção de textos, permitindo que o aluno-escritor tenha contato com o gênero proposto, embora deixe um lacuna ao não expor as várias tipologias textuais, *narração, descrição, dissertação, informacional* etc, que esse gênero discursivo pode comportar, bem como não menciona a etapa de reescritura como parte natural do processo de produção de textos, orientando apenas para uma higienização pelo famoso método de “passar o texto a limpo”, corrigindo o que foi escrito inadequadamente.

Admite-se dizer que a proposta, correspondente à produção do gênero *carta de leitor*, mesmo com ressalvas, configura-se como uma atividade linguística de caráter interacional, uma vez que a produção desse gênero repercute no aluno-escritor a concretização da ação de escrever, pois enviar as *cartas* figura-se em uma ação de linguagem corroborando para uma relação social essencialmente humana.

Diante do conteúdo observado e discutido na proposta de escrita do gênero *carta* no LDP, sem a óbvia pretensão de ter esgotado as possibilidades de análises em todas as perspectivas possíveis, esboçamos abaixo uma síntese do que podemos considerar como as constatações mais pertinentes da pesquisa:

a) O LDP acata as sugestões do PCN no que se refere ao uso dos gêneros do discurso como objeto de ensino/aprendizagem de língua escrita, consolidando-se como importante subsídio material para fazer a ponte entre o aluno e o conhecimento teórico dos gêneros em sala de aula.

- b) O LDP contempla duas propostas de produção do gênero *carta*, na subcategoria *carta de leitor*, numa concepção de escrita que considera a *língua como expressão do pensamento e meio de comunicação* na primeira sugestão de feitura textual; e *como forma de interação* na segunda, demonstrando uma oscilação entre novas práticas de ensino e a manutenção de modelos tradicionais, o que gera certo prejuízo a assimilação do aprendizado por parte do aluno, que se vê entre noções de linguagem diferentes para a construção de um mesmo gênero.
- c) A articulação entre as práticas de leitura e posterior escrita do mesmo gênero favorecem a assimilação das características tipológicas e discursivas da *carta*. Porém, o LDP perde a chance de ampliar o trabalho com esse gênero limitando o número de atividades prévias a sua produção.
- d) As questões de compreensão têm como propósito induzir o aluno a construir a noção de gênero e intuir suas características, mas, por vezes, ao mesmo tempo o LDP disponibiliza essas informações no corpo estrutural das questões e no “boxe” de avaliação do texto, ocasionando uma reflexão paradoxal nos alunos: construir um conceito e aplicar o já existente.
- e) A proposta de produção do gênero *carta de leitor*, é bem estruturada e com instruções que auxiliam, sim, no desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno-escritor, mas têm pontos de melhoria que poderiam ser revistos, a exemplo de uma ampliação nas atividades prévias a escrita do gênero.

Nossa avaliação procurou refletir sobre os pontos que consideramos mais cruciais do ensino de escrita no LDP, tomando como parâmetro as propostas de produção de *cartas*, para o desenvolvimento de uma competência discursiva por parte do aluno no que concerne a apropriação, reconhecimento e funcionalidade do gênero em estudo.

Consideramos que a proposta analisada está sendo formulada almejando esse objetivo, embora apresente pontos passíveis de melhoria e reflexão, uma vez que disponibiliza, e mobiliza nos alunos, uma diversidade de saberes que contribuem para a formação de escritores proficientes capazes de não apenas se apropriar da escrita para descrever o mundo ao seu redor, mas de através dela se posicionar criticamente sobre ele.

#### **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO FINDAS, POIS CAMINHAR SEMPRE É PRECISO**

O compromisso assumido em nosso trabalho foi o de averiguar a proposta de produção do gênero *carta* no LDP de língua portuguesa no tocante a sua adequação ao processo de ensino/aprendizagem de escrita orientado pelos PCN, e suas possíveis contribuições para a construção de uma competência linguístico-textual-discursiva nos alunos envolvidos nas práticas de produção textual na escola.

Refletindo o resultado da análise da proposta de produção do gênero *carta*, verificamos que a forma como está sendo abordadas nos manuais escolares em discussão demonstra um aprimoramento da sua metodologia de ensino de língua escrita, proporcionando uma abertura para a (re) discussão do papel da produção de textos no interior da sala de aula e para além dela.

O que não significa afirmar que velhas práticas tenham sido totalmente abolidas do LDP, haja vista que não é fácil deixar um modelo de ensino institucional e politicamente convencionado ao longo de décadas em nosso país, em prol da implantação um projeto inovador que exige tempo, esforço e dedicação por parte de elaboradores do LDP e dos professores de língua materna que estão em sala de aula. Mas os pontos em que ela retroage e destoa da perspectiva inovadora de que estão revestidas são contornáveis e não chegam a prejudicar de forma acentuada a proposta como um todo.

Notamos que o incentivo a produção da *carta de leitor* está pautada, na quase totalidade, pela concepção de *linguagem como interação*, o aluno-escritor é levado a vivenciar um contexto de escrita que se afasta do modelo tradicional, ao invés da familiar “redação” cuja artificialidade é evidente e desestimulante. Na realidade, constatamos que este aluno-leitor é desafiado, até certo ponto, a escrever para um interlocutor real dentro de uma situação concreta de realização da língua. A proposta o estimula a perceber que a prática da escrita integra-o ao convívio em sociedade, e que o seu dizer materializado nos subgêneros do gênero maior *carta* provoca diferentes reações nos outros indivíduos, por serem essas produções textuais dotadas de múltiplos sentidos, promovendo situações de interação linguística e, conseqüentemente, social entre os falantes da língua.

No que concerne aos conceitos de produção de textos adotados pelo LDP, a proposta trata a escrita como um dom ou talento inato, nela subjaz a concepção de escrita com atividades prévias que antecedem a produção escrita e estas estão presentes também depois da feitura do texto, geralmente ligando o ato de escrever a uma funcionalidade social. Essas

atividades podem ser vistas como uma preparação do terreno onde será construído o texto, e expressa avanços significativos no trabalho com a escrita na escola, através desse método de ensino/aprendizagem o conhecimento vai sendo construído pelo aluno em etapas que ao final formam uma base concreta que alicerça o seu fazer discursivo na escrita das *cartas de leitor* não somente para o ambiente da escola, mas nas comunidades linguísticas onde circula e/ou deseja se inserir, servindo como instrumento de melhoria nas condições de vida de seus usuários, ao mesmo tempo em que lhe imprime uma identidade social e um posicionamento crítico ante/entre a escola e a sociedade.

Refletindo acerca do resultado da análise da proposta de produção do gênero *carta de leitor*, verificamos que a forma como está sendo abordada, no manual escolar em discussão, demonstra um aprimoramento da metodologia de ensino de língua escrita, proporcionando uma abertura para a (re) discussão do papel da produção de textos no interior da sala de aula e para além dela. Notamos que boa parte do incentivo para a produção da *carta* está pautada pela concepção de *linguagem como interação*. A proposta não trata a escrita como um dom ou talento inato, nela subjaz a concepção de *escrita com atividades prévias*.

Assim sendo, o LDP apresenta uma proposta em conformidade com as sugestões dos PCN, no que concerne ao uso social que se deve fazer da escrita amparada pelo ISD, difundido por Bronckart (2008), onde a linguagem é ação e tende a promover interação entre os falantes, através da produção de gêneros discursivos.

Concluimos nossa reflexão crítica aqui ofertada, assumindo a posição de que a proposta analisada se mostra disposta a intermediar a mudança entre noção de texto como simples produto do acaso para a concepção de texto como construto social que deriva de um processo reflexivo de escrita como ação social, e que a metodologia empregada na formulação da proposta de produção de texto contribui para desenvolver no aluno-escritor uma competência discursiva que lhe habilita a produzir o gênero discursivo *carta de leitor*, que, por sua vez, pode servir de porta de entrada para a produção de outros gêneros mais complexos.

## ABSTRACT

Regarding the studies on language and language, live a privileged time where the ongoing discussion on the subject is wide ground for the production of works which seek to bring language to a review of aspects of acquisition, use and functionality through the genres. And it is in the midst of this ferment that crop production reflections on ways of teaching / learning of writing genres using the school as well as its implications for the improvement (or not) the quality of life and the possibility of upward social mobility of users of language,

especialmente aqueles que usam o gênero *card*, o objeto de nossa consideração aqui na forma *drive letter* como um *corpus* para análise. Nosso objetivo foi analisar se a proposta de produzir esse tipo de discurso, presente no livro didático português: *línguas*, Cereja e Magalhães (2009), para o 8º ano do Ensino Fundamental (EF), é consistente com as diretrizes para o desenvolvimento da escrita contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois este trabalho toma como referência uma abordagem interacionista de ensino. Nosso enfoque teórico que sustenta os conceitos de língua de Geraldi (2006), a escrita sobre as noções apresentadas por Sercundes (2000), e a teoria dos gêneros de discurso proposta por Bakhtin (2010), ratificada pela visão de ensino interacionista de Bronckart (2008). A pesquisa já aponta para alguns resultados significativos, mostrando que esta proposta apresenta um compêndio de escrita que se adapta aos novos paradigmas de ensino da escrita, fornecendo os mecanismos de interação aluno-escritor para o desenvolvimento de uma competência discursivo-textual da língua.

**KEYWORDS:** Writing; Genres of discourse; Letter.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-270.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas de leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO Anna Rachel, BEZERRA Maria auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 208-216.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar Magalhães. **Português: línguas 8º ano**. 5 ed. São Paulo: Atual Editora, 2009.

**DICIONÁRIO AURÉLIO**, Curitiba: Editora Positivo, 2010.

**DICIONÁRIO HOUAISS**, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Bakhtin e a linguagem. In: **Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 131-141.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 39-56.

GONÇALVES, Corrêa Manoel Luiz. **Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna**. São Paulo: Parábola, 2002.

REINALDO, Maria Augusta G. de Mendonça. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 89-101.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinado a escrever. In: CHIPPINI, Lígia (Coord. Geral). **Aprender a ensinar com textos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-97.