

REVISTA DISCENTES: UM SENTIDO SOCIAL PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO¹

REVISTA DISCENTES: A SOCIAL PURPOSE FOR WRITING IN SECONDARY SCHOOL

REVISTAS DISCENTES: UN SENTIDO SOCIAL PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA ENSEÑANZA MEDIA

OLIVEIRA, Maria Dalvani Gonçalves de

EEMTI Estado da Bahia

MARTINS, Rodrigo Nóbrega

<https://orcid.org/0000-0001-8930-610X>

EEMTI Estado da Bahia

RESUMO

O artigo discute a revista discente como estratégia pedagógica capaz de conferir sentido social à produção textual no ensino médio. Parte-se da constatação de que a escrita escolar, quando restrita à “redação” produzida apenas para a avaliação do professor, tende a esvaziar-se de interlocução, de finalidade e de autoria. Por meio de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, articulam-se contribuições de Geraldi (1997), Antunes (2003), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Soares (1998), Kleiman (1995), Street (2014), Rojo e Moura (2012), Freinet (1974) e Freire (1996), entre outros, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Defende-se que a revista discente transforma o estudante em autor, cria leitores reais para seus textos, institui práticas sistemáticas de revisão e reescrita e aproxima a escola das práticas sociais de letramento. Ao final, propõe-se um percurso de implementação em etapas, desde a constituição do conselho editorial até a publicação e a circulação dos textos. Conclui-se que a revista discente não é um produto acessório, mas um dispositivo de formação de sujeitos que escrevem porque têm o que dizer, a quem dizer e razões para dizer.

Palavras-chave: Produção textual. Revista discente. Letramento. Gêneros discursivos. Ensino médio.

ABSTRACT

This article discusses the student magazine as a pedagogical strategy capable of giving social meaning to writing in secondary school. It starts from the observation that school writing, when restricted to the “composition” produced only for the teacher’s assessment, tends to lose interlocution, purpose and authorship. Through qualitative bibliographic research, it brings together contributions from Geraldi (1997), Antunes (2003), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Soares (1998), Kleiman (1995), Street (2014), Rojo and Moura (2012), Freinet (1974) and Freire (1996), among others, in dialogue with the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018). It argues that the student magazine turns students into authors, creates real readers for their texts, establishes systematic practices of revision and rewriting, and brings the school closer to social literacy practices. Finally, it proposes a step-by-step implementation path, from the formation of the editorial board to the publication and circulation of texts. It concludes that the student magazine is not an accessory product, but a device for educating subjects who write because they have something to say, someone to say it to and reasons to say it.

Keywords: Writing. Student magazine. Literacy. Discourse genres. Secondary school.

RESUMEN

El artículo discute la revista estudiantil como estrategia pedagógica capaz de otorgar sentido social a la producción textual en la enseñanza media. Se parte de la constatación de que la escritura escolar, cuando se restringe a la “redacción” producida solo para la evaluación del profesor, tiende a vaciarse de interlocución, de finalidad y de autoría. Mediante una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, se articulan aportes de Geraldi (1997), Antunes (2003), Bajtín (2003), Marcuschi (2008),

¹ 10.5281/zenodo.23377509

Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Soares (1998), Kleiman (1995), Street (2014), Rojo y Moura (2012), Freinet (1974) y Freire (1996), entre otros, en diálogo con la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2018). Se sostiene que la revista estudiantil convierte al alumno en autor, crea lectores reales para sus textos, instituye prácticas sistemáticas de revisión y reescritura y acerca la escuela a las prácticas sociales de literacidad. Al final, se propone un recorrido de implementación por etapas, desde la constitución del consejo editorial hasta la publicación y circulación de los textos. Se concluye que la revista estudiantil no es un producto accesorio, sino un dispositivo de formación de sujetos que escriben porque tienen algo que decir, a quién decirlo y razones para decirlo.

Palabras clave: Producción textual. Revista estudiantil. Literacidad. Géneros discursivos. Enseñanza media.

1 INTRODUÇÃO

Poucas cenas são tão familiares ao professor de Língua Portuguesa quanto a do estudante que, diante da folha em branco, pergunta quantas linhas o texto deve ter. A pergunta, aparentemente banal, revela muito sobre o lugar que a escrita ocupa na escola. Quando a principal preocupação do aluno é atingir uma extensão mínima, é sinal de que o texto deixou de ser um ato de comunicação para tornar-se uma tarefa a cumprir. Escreve-se para obter nota, para um único leitor — o professor — que lerá o texto com a caneta vermelha em punho, buscando mais os erros do que as ideias.

Essa situação foi descrita com precisão por Geraldi (1997), para quem a escola, em vez de promover a produção de textos, costuma promover a redação: um exercício artificial, no qual o aluno escreve sem ter propriamente algo a dizer, sem razões para dizê-lo e sem um interlocutor real a quem se dirigir. O resultado é uma escrita protocolar, previsível, que reproduz fórmulas e evita riscos. Antunes (2003) acrescenta que essa prática desconsidera a natureza interativa da linguagem, reduzindo o texto a um conjunto de frases corretas, desvinculado de qualquer propósito comunicativo.

Os efeitos dessa artificialidade foram documentados por diversos pesquisadores. Britto (1997), em estudo que integra a coletânea organizada por Geraldi, mostra que o aluno, ao escrever exclusivamente para o professor, procura antes de tudo adivinhar e atender às expectativas desse leitor, produzindo textos que simulam um dizer, mas pouco dizem. Pécora (1999), ao analisar centenas de redações de vestibulandos, concluiu que grande parte dos problemas encontrados não decorria do desconhecimento das regras gramaticais, mas da ausência de um verdadeiro compromisso do autor com a interlocução: escrevia-se para cumprir uma exigência, e não para comunicar algo a alguém. Costa Val (1991), por sua vez,

demonstrou que a qualidade de um texto depende menos da correção de suas frases do que de sua textualidade, isto é, da coerência, da coesão, da informatividade e da adequação à situação comunicativa.

No ensino médio, o problema assume contornos particulares. A proximidade do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e dos vestibulares faz com que a produção textual seja frequentemente reduzida ao treino de um único gênero — o texto dissertativo-argumentativo —, orientado por grades de correção e modelos padronizados. Embora o domínio desse gênero seja relevante, sua hegemonia no currículo tende a empobrecer a experiência dos estudantes com a escrita, privando-os do contato com a diversidade de gêneros que circulam socialmente e da vivência da escrita como prática de participação cidadã.

Bunzen (2006) reconstitui historicamente esse percurso, mostrando que o ensino de escrita no Brasil passou pela “era da composição”, centrada na imitação de modelos literários e retóricos, pela “era da redação”, marcada pelos tipos textuais escolares (narração, descrição e dissertação), até chegar, mais recentemente, à “era dos gêneros”, em que se reconhece a necessidade de trabalhar com textos que circulam efetivamente na sociedade. Segundo o autor, essa última perspectiva, embora presente nos documentos oficiais, ainda encontra dificuldades para se concretizar nas salas de aula do ensino médio, em boa parte por causa da pressão exercida pelos exames de acesso ao ensino superior.

É nesse contexto que se insere a proposta da revista discente, isto é, de uma publicação periódica produzida pelos próprios estudantes, sob orientação docente, destinada a circular dentro e fora da escola. O presente artigo tem como objetivo geral discutir de que modo a revista discente pode conferir sentido social à produção textual no ensino médio. Como objetivos específicos, busca-se: (a) problematizar a concepção escolar tradicional de escrita; (b) apresentar os fundamentos teóricos que sustentam uma concepção interacionista e social da produção textual; (c) examinar as contribuições da revista discente para a constituição da autoria, da interlocução e da prática de revisão; e (d) propor um percurso de implementação aplicável à realidade das escolas públicas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, que articula estudos do campo da Linguística Aplicada, dos estudos do letramento e da

Pedagogia, em diálogo com os documentos curriculares oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

2 DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS: A ESCRITA COMO INTERAÇÃO

A crítica à “redação escolar” ganhou força no Brasil a partir da década de 1980, com a publicação da coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi (1997). Nela e em obras posteriores, o autor propõe que toda produção de texto pressupõe um conjunto de condições: é preciso que o sujeito tenha o que dizer, tenha uma razão para dizer o que tem a dizer, tenha para quem dizer, constitua-se como locutor, isto é, como sujeito que se responsabiliza pelo que diz, e escolha as estratégias adequadas para realizar esse conjunto (GERALDI, 1997). Na redação escolar tradicional, quase todas essas condições estão ausentes: o tema é imposto, a razão para escrever é a nota, o único destinatário é o professor e o aluno raramente se reconhece como autor daquilo que escreve.

Antunes (2003) aprofunda essa reflexão ao defender que a escrita, assim como a fala, é uma atividade interativa, que supõe sempre um outro. Escrever é dirigir-se a alguém, com determinada intenção, em determinada situação. Por isso, a autora recomenda que a escola substitua as propostas vagas e descontextualizadas por situações de escrita em que o aluno saiba quem lerá seu texto, para que ele servirá e em que suporte circulará. Somente assim o estudante poderá fazer escolhas linguísticas significativas, ajustando o registro, o vocabulário e a organização do texto ao interlocutor e à finalidade pretendida.

Koch e Elias (2009) sintetizam essa concepção ao distinguir três modos de compreender a escrita: com foco na língua, em que escrever é aplicar regras; com foco no escritor, em que escrever é expressar o pensamento; e com foco na interação, em que escrever é uma atividade que exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias, sempre em função de um leitor. É esta última concepção que sustenta o presente trabalho. Na mesma linha, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) defendem que a escrita deve ser compreendida como trabalho: um processo no qual o sujeito planeja, escreve, lê, reformula e reescreve, e não como um produto pronto que emerge de uma só vez.

O fundamento teórico dessa perspectiva encontra-se, em grande medida, na obra de Mikhail Bakhtin. Para o pensador russo, a língua não se realiza em frases

isoladas, mas em enunciados concretos, produzidos por sujeitos situados social e historicamente e sempre orientados para uma resposta. Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva: responde a enunciados anteriores e antecipa a reação de seus interlocutores. Além disso, os enunciados organizam-se em tipos relativamente estáveis, que Bakhtin denomina gêneros do discurso, ligados às diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003).

Faraco (2009), ao sistematizar as ideias do Círculo de Bakhtin, destaca que o dialogismo não se restringe ao diálogo face a face: ele constitui a própria natureza da linguagem, pois todo dizer se forma na relação com outros dizeres e com o horizonte de expectativas do interlocutor. Daí a importância, para o ensino, de que o estudante conheça seus leitores, já que é para eles que seu texto se orienta e é a partir deles que suas escolhas ganham sentido.

Ensinar a escrever, portanto, é ensinar a participar de práticas sociais mediadas por gêneros, e não apenas ensinar regras de ortografia, concordância e pontuação. Bazerman (2005), na mesma direção, mostra que os gêneros são formas tipificadas de ação: ao escrever uma carta, uma notícia ou um artigo de opinião, o sujeito realiza uma ação socialmente reconhecível, com efeitos concretos sobre o mundo.

No campo da didática, Schneuwly e Dolz (2004) mostram que, ao entrar na escola, o gênero sofre um desdobramento: continua sendo instrumento de comunicação, mas torna-se também objeto de ensino e aprendizagem. O risco, segundo os autores, é que o gênero escolarizado perca sua relação com as práticas sociais de referência e se converta em mera forma a ser reproduzida. Para evitar esse esvaziamento, recomendam que as situações de produção na escola se aproximem, tanto quanto possível, das situações reais de comunicação. Dionísio, Machado e Bezerra (2002), na coletânea *Gêneros textuais & ensino*, reúnem estudos que apontam na mesma direção, defendendo que o trabalho com gêneros seja articulado às suas condições efetivas de circulação.

Dessa compreensão decorre uma consequência pedagógica decisiva: se os gêneros só existem em situações reais de comunicação, a escola precisa criar ou aproveitar situações em que os textos dos alunos de fato circulem e produzam efeitos. A Revista Discente é, nesse sentido, um ambiente privilegiado, pois reúne num mesmo suporte diversos gêneros — reportagens, entrevistas, crônicas, artigos

de opinião, resenhas, contos, poemas, cartas do leitor —, cada qual com suas finalidades e seus leitores.

3 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

O conceito de letramento ampliou significativamente a compreensão do papel da escola no ensino da escrita. Soares (1998) distingue a alfabetização, entendida como aquisição do sistema de escrita, do letramento, que diz respeito ao estado ou à condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais que usam a escrita. Um estudante do ensino médio pode estar plenamente alfabetizado e, ainda assim, ter pouca experiência com práticas letradas de prestígio, como escrever para um público amplo, defender publicamente um ponto de vista ou divulgar conhecimentos.

Kleiman (1995) chama a atenção para o fato de que a escola, considerada a mais importante agência de letramento, preocupa-se tradicionalmente com apenas um tipo de prática — a alfabetização escolar, orientada para a competência individual e para o sucesso na própria escola —, desconsiderando o letramento como prática social. Street (2014), por sua vez, critica o chamado modelo autônomo de letramento, que concebe a escrita como habilidade neutra e descontextualizada, e propõe um modelo ideológico, segundo o qual as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas em relações sociais, culturais e de poder. Na perspectiva de Street, ensinar a escrever é também ensinar a ocupar espaços sociais por meio da escrita.

Rajo (2009) acrescenta que a escola precisa considerar os letramentos múltiplos, isto é, a diversidade de práticas letradas — valorizadas ou não — presentes na vida dos estudantes, e ao mesmo tempo garantir-lhes acesso aos letramentos de prestígio, como condição para a participação crítica na sociedade. Para a autora, um dos objetivos centrais da escola deveria ser possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Mais recentemente, Rajo e Moura (2012) propuseram a noção de multiletramentos, que abrange tanto a multiplicidade cultural das populações quanto a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos, nos quais a palavra escrita se combina com imagens, cores, diagramação, sons e hiperlinks. A Revista Discentes, sobretudo por ser produzida em versão digital, constitui excelente

oportunidade para o trabalho com multiletramentos: os estudantes precisam articular texto verbal e visual, escolher fotografias e ilustrações, pensar a diagramação, produzir capas e, eventualmente, conteúdos em áudio e vídeo.

Coscarelli e Ribeiro (2005) lembram, a esse respeito, que o letramento digital não se resume ao domínio técnico de ferramentas, mas envolve a capacidade de ler, produzir e fazer circular textos em ambientes digitais, compreendendo suas especificidades. Uma revista mantida por alunos publicada no meio virtual coloca os estudantes diante dessas exigências: decidir como os textos serão apresentados na tela, como serão divulgados nas redes sociais e como dialogarão com os leitores por meio de comentários e compartilhamentos.

Essas preocupações já estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), que propunham o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes a partir de situações reais de uso da linguagem. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aprofundou essas perspectivas ao organizar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio em campos de atuação social — campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

O documento prevê que os estudantes produzam textos de diferentes gêneros, considerando suas condições de produção e circulação, e que participem de práticas de linguagem que envolvam protagonismo, autoria e intervenção na realidade. A Revista Discente atende diretamente a essas orientações, pois mobiliza simultaneamente vários campos de atuação em um projeto único e significativo.

4 A REVISTA DISCENTE COMO PRÁTICA SOCIAL DE ESCRITA

A ideia de que os alunos produzam e publiquem seus próprios textos não é nova. Célestin Freinet, educador francês da primeira metade do século XX, fez do jornal escolar um dos pilares de sua pedagogia. Em suas classes, as crianças escreviam textos livres, escolhiam coletivamente os que seriam publicados, compunham-nos na prensa tipográfica instalada na sala e trocavam seus jornais com escolas de outras regiões, por meio da correspondência interescolar (FREINET, 1974). Para Freinet, o jornal conferia à escrita uma finalidade real: os alunos escreviam para serem lidos por seus colegas, por suas famílias e por

correspondentes distantes, e essa perspectiva transformava sua relação com a língua.

A Revista Discente herda esse princípio. Ao saber que seu texto será publicado e lido por colegas, professores, familiares e pela comunidade, o estudante passa a escrever com outra disposição. A escrita deixa de ser um exercício entre aluno e professor para tornar-se um ato público, com tudo o que isso implica em termos de responsabilidade, cuidado e expectativa.

A principal contribuição da revista discente é restituir à escrita escolar aquilo que lhe falta: interlocutores reais e finalidades concretas. Retomando as condições de produção propostas por Geraldi (1997), pode-se afirmar que a revista oferece ao aluno um público para quem dizer, razões para dizer — informar, divulgar, emocionar, convencer, denunciar — e, sobretudo, a oportunidade de constituir-se como sujeito do próprio discurso. Lerner (2002) observa que o desafio da escola é transformar a leitura e a escrita escolares em práticas que preservem o sentido que têm fora da escola: fazer com que o aluno leia e escreva para cumprir propósitos reconhecíveis, e não apenas para ser avaliado.

Esse deslocamento repercute também no trabalho com a linguagem. Quando escreve para um leitor real, o estudante passa a perguntar-se se será compreendido, se seus argumentos são convincentes, se o título desperta interesse, se o registro está adequado ao público. Questões gramaticais e ortográficas, que na redação tradicional aparecem como fins em si mesmas, ganham sentido funcional: escreve-se corretamente não para evitar descontos na nota, mas para garantir a credibilidade do texto e o respeito ao leitor.

Retomando os critérios de textualidade discutidos por Costa Val (1991), observa-se que, na revista, a informatividade e a aceitabilidade deixam de ser abstrações: o estudante precisa considerar o que seu leitor já sabe, o que lhe interessa e o que poderá surpreendê-lo. Koch e Elias (2009) ressaltam que o escritor competente é justamente aquele que consegue antecipar os conhecimentos e as expectativas do leitor, equilibrando o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito. A experiência de escrever para uma publicação real exercita, de forma natural, essa capacidade.

A Revista Discentes favorece ainda a constituição da autoria. Possenti (2002) argumenta que a autoria não se manifesta simplesmente pela correção gramatical

ou pela obediência às regras de um gênero, mas por indícios de que o sujeito assume uma posição singular em relação ao que diz: quando dá voz a outros enunciadore, quando mantém distância em relação ao próprio texto, quando faz escolhas que revelam um estilo. Num projeto editorial, o aluno é convidado a propor pautas, escolher temas, entrevistar pessoas, defender pontos de vista e assinar seus textos, práticas que estimulam precisamente essa tomada de posição.

Esse processo está diretamente ligado à pedagogia de Paulo Freire. Para o educador, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). Uma revista produzida pelos estudantes, sobre temas que lhes dizem respeito — a escola, o bairro, a cultura juvenil, os problemas da comunidade —, materializa essa concepção, ao reconhecer os alunos como sujeitos capazes de ler o mundo e de dizer a sua palavra. Em *A importância do ato de ler*, Freire (1982) já advertia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; a Revista Discentes permite completar esse movimento, convidando os jovens a escrever o mundo que leem. Trata-se, nesse sentido, de uma prática de protagonismo juvenil, tal como previsto na BNCC (BRASIL, 2018).

Outro ganho importante da Revista Discentes é a valorização da revisão e da reescrita. Na prática editorial, nenhum texto é publicado em sua primeira versão: ele passa por leituras, comentários, sugestões e reformulações. Essa dinâmica corresponde ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem no modelo de sequência didática, em que a produção inicial é seguida de módulos de trabalho voltados para os problemas identificados e, por fim, de uma produção final, mais elaborada.

Serafini (1989) identificou, em estudo clássico, diferentes modos de corrigir textos escolares: a correção indicativa, que apenas marca os problemas; a resolutive, em que o professor reescreve as passagens inadequadas; e a classificatória, que identifica o tipo de problema por meio de códigos. A autora mostrou que nenhuma delas, isoladamente, garante que o aluno compreenda e supere suas dificuldades.

Ruiz (2010), ao analisar as formas de correção de textos escolares, mostra que a chamada correção textual-interativa — realizada por meio de bilhetes e comentários que dialogam com o aluno sobre seu texto — é mais eficaz do que a simples indicação de erros, pois estimula a reflexão e a reescrita. Na Revista Discentes, esse diálogo se amplia: além do professor, os colegas do conselho

editorial também leem, comentam e sugerem alterações, criando uma comunidade de leitores críticos. A reescrita deixa de ser punição e passa a ser compreendida como etapa natural de qualquer processo de escrita profissional.

Passarelli (2012) reforça essa perspectiva ao propor que o ensino da escrita contemple explicitamente as etapas de planejamento, tradução das ideias em palavras, revisão e editoração, e que o professor atue como mediador ao longo de todo o processo, e não apenas como avaliador do produto final. A Revista Discentes institucionaliza essas etapas, pois a lógica editorial exige que cada texto seja planejado, escrito, revisado e preparado para publicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita escolar, quando reduzida à redação produzida para a avaliação do professor, perde aquilo que a torna significativa: a interlocução, a finalidade e a autoria. Com apoio em autores como Geraldi (1997), Britto (1997), Pécora (1999), Antunes (2003), Koch e Elias (2009), Bakhtin (2003), Faraco (2009) entre outros, defendeu-se uma concepção de escrita como interação, realizada por meio de gêneros que só ganham sentido em situações reais de comunicação. Os estudos do letramento, representados por Soares (1998), Kleiman (1995), Street (2014), Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012), reforçaram a compreensão de que ensinar a escrever é preparar os estudantes para participar das práticas sociais que envolvem a escrita.

Nesse quadro, a Revista Discentes revelou-se uma iniciativa e uma estratégia capaz de conferir sentido social à produção textual no ensino médio. Ao oferecer leitores reais, propósitos concretos e a possibilidade de publicação, ela transforma o aluno em autor e o texto em ação social. Ao instituir o trabalho editorial, valoriza a revisão e a reescrita como etapas naturais do processo, em consonância com o que propõem Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Ruiz (2010) e Passarelli (2012). Ao convidar os estudantes a escolher temas e assumir posições, concretiza os princípios de protagonismo e de leitura do mundo defendidos por Freire (1996) e incorporados à BNCC (BRASIL, 2018).

Não se pretende, com isso, abandonar a preparação para o Enem ou o ensino do texto dissertativo-argumentativo. Ao contrário: estudantes que escrevem com frequência, para leitores reais, em gêneros variados, tendem a desenvolver maior domínio da linguagem, maior capacidade argumentativa e maior segurança diante

de qualquer situação de escrita, inclusive a dos exames. Como mostra Bunzen (2006), o desafio do ensino médio é justamente superar a lógica da redação escolar sem abrir mão da formação para os exames. A Revista Discentes não concorre com o currículo; dá-lhe sentido.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas investiguem empiricamente os efeitos de projetos de revista discente sobre o desempenho e a relação dos estudantes com a escrita, por meio de estudos de caso, análise de versões sucessivas de textos e escuta dos próprios alunos. Afinal, como se procurou demonstrar, a melhor forma de ensinar alguém a escrever é dar-lhe razões para escrever, e alguém que queira ler o que escreveu.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, 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 de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.