



Ensino de leitura de carta do leitor: propostas de atividade na educação básica

Enseñanza de la lectura a partir de una carta de un lector: propuestas de actividades para la educación básica

Cristiane Barbalhoⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-5379-9608>

Colégio Pedro II

Leonor Werneck dos Santosⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-8415-3535>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Propomos, neste artigo, atividades de leitura de cartas de leitores para alunos de 8º ou 9º ano do ensino fundamental, aplicadas em turmas de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Uma das dificuldades do trabalho com o texto é promover uma abordagem textual que identifique os propósitos comunicativos envolvidos no seu processo de construção. Com base em reflexões teóricas da Pedagogia da Leitura (Silva, 1999; Kleiman, 1992, 1993) e da Linguística de Texto (Koch, Elias, 2007; Marcuschi, 2008; Barbalho, 2016; Santos, Cuba Riche, Teixeira, 2025), discutimos como trabalhar o gênero cartas de leitor, a partir de uma perspectiva que contemple os eixos da BNCC. A partir da aplicação da proposta, tivemos como resultados a construção de leituras mais críticas pelos alunos, que articularam de forma mais produtiva os quatro eixos propostos pela BNCC, e a identificação de estratégias linguístico-textuais utilizadas nos textos lidos.

Palavras-chaves: ensino de língua portuguesa; leitura; gênero textual; carta do leitor.

Resumen: Proponemos, en este artículo, actividades de lectura de cartas de lectores para alumnos de 8º o 9º año de la enseñanza fundamental, aplicadas en grupos de una escuela municipal de Río de Janeiro. Una de las dificultades del trabajo con el texto es



promover un enfoque textual que identifique los propósitos comunicativos involucrados en su proceso de construcción. A partir de reflexiones teóricas de la Pedagogía de la Lectura (Silva, 1999; Kleiman, 1992, 1993) y de la Lingüística del Texto (Koch, Elias, 2007; Marcuschi, 2008; Barbalho, 2016; Santos, Cuba Riche, Teixeira, 2025), discutimos cómo trabajar el género cartas de lector desde una perspectiva que contemple los ejes de la BNCC. Tras la aplicación de la propuesta, obtuvimos como resultados la construcción de lecturas más críticas por parte de los alumnos, quienes articularon de forma más productiva los cuatro ejes propuestos por la BNCC, así como la identificación de estrategias lingüístico-textuales utilizadas en los textos leídos.

Palabras clave: enseñanza del portugués; lectura; género textual; carta del lector.

1. Introdução

Articular a abordagem textual-discursiva, na escola, integrando a leitura com produção, análise linguística-semiótica e oralidade – quatro eixos da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018) – tem sido, ainda hoje, uma dificuldade dos professores. Com o intuito de colaborar para a mudança desse cenário, muitas pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS, Brasil afora, têm proposto caminhos para mudar essa realidade, visando a alterar a prática de sala de aula. A principal motivação para essas pesquisas tem sido transformar o ensino de Língua Portuguesa, mesclando uma abordagem linguística normativa e descritiva – considerada mais tradicional – com uma perspectiva mais produtiva, reflexiva, que considere o uso em textos (Santos; Cuba Riche; Teixeira, 2025). A partir dessa mudança de postura – que visa a formar alunos críticos, desenvolvendo habilidades e competências de percepção das intencionalidades textuais e de aspectos linguístico-discursivos constitutivos dos gêneros – os impactos sociais são importantes quando defendemos o ensino como ato político e dialógico, cujo foco é a emancipação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é apresentar atividades com cartas do leitor voltadas para turmas de 8º ou 9º ano do ensino fundamental II. Ressaltamos que essas atividades já foram aplicadas em turmas de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, conforme apresentado na pesquisa de Barbalho (2016). Neste artigo, começamos refletindo brevemente sobre leitura na escola e sobre a abordagem textual a partir de gêneros, articulando essas reflexões aos eixos da BNCC.

Em seguida, apresentamos algumas atividades – adaptadas de Barbalho (2016) –, articuladas à teoria da LT e às normativas estabelecidas pela BNCC, visando a um ensino mais crítico e produtivo.

Com essas propostas, esperamos poder colaborar para o ensino de Língua Portuguesa (LP) nas escolas brasileiras, ao abordar textos de maneira crítica, fazendo com que os estudantes participem do processo de aprendizagem e identifiquem que a língua não é neutra – afinal, as escolhas linguístico-textuais revelam as subjetividades dos enunciadores. Dessa forma, propomos uma abordagem que valoriza o texto como construção social, interacional e cognitiva e com uma função social, que considera as características do gênero.

2. Texto e leitura

Para a Linguística de Texto (LT), o texto não tem apenas uma dimensão formal, mas recebe também um tratamento de ordem sociocognitiva e interacionista (Koch; Elias, 2007). Por isso, para a sua compreensão, é necessário que o interlocutor reconheça aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais, associando-os aos conhecimentos compartilhados, que envolvem aspectos históricos, sociocognitivos e inferenciais.

Essa percepção teórica pressupõe um leitor ativo e o tratamento do texto como um lugar de interação entre os sujeitos envolvidos no propósito comunicativo. Não há, nesse caso, uma hierarquia entre autor-leitor, em que este tentaria apenas identificar o pensamento e as ideias prontas e finalizadas daquele, materializadas na superfície textual. Em outras palavras, o texto não é um produto e não chega finalizado ao leitor, mas é um processo complexo de construção de sentidos. Essa perspectiva da LT dialoga com a Pedagogia da Leitura (Kleiman, 1992, 1993; Silva, 1999), pois ambas defendem que, ao ler, o leitor aciona conhecimentos prévios (de mundo, linguísticos, intertextuais, contextuais). Para Kleiman (1992, p. 27), a leitura é um processo ativo e dinâmico, que pressupõe interação sociocognitiva, uma vez que nem todas as informações estão explícitas:

[...]leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere

caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Porém, nem todos os leitores compartilham as mesmas informações e o mesmo conhecimento de mundo. Esse fato explica os motivos pelos quais, em alguns casos, determinados textos são de difícil compreensão para alguns interlocutores e comprova a possibilidade de pluralidade de sentidos para um mesmo texto.

Considerar essas concepções teóricas, no trabalho de leitura em sala de aula, propicia trilhar caminhos, por meio de propostas pedagógicas, para lidar com as dificuldades encontradas na compreensão textual. Muitas vezes, o aluno não entende o que lê, não por desconhecer o significado dos vocábulos ou as palavras utilizadas, mas por não ter um conhecimento de mundo suficiente para preencher as lacunas e realizar as inferências necessárias a fim de concretizar essa atividade. Para Koch e Elias (2007, p.21), “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”, configurando-se, portanto, como um processo extremamente complexo de interação.

Que dificuldades seriam essas, então, que trazem complexidade para o processo de leitura? Às vezes, o aluno não tem familiaridade com o gênero textual – nunca leu uma reportagem, carta do leitor ou poema – e esse desconhecimento pode atrapalhar a identificação dos objetivos e a compreensão do tema, por exemplo. Em outras situações, o aluno estranha a linguagem utilizada – como as metáforas de uma propaganda, a formalidade de um editorial, a intencionalidade de uma ironia em uma notícia ou a perspectiva machista de um personagem em uma tirinha. Esses exemplos ilustram a complexidade da leitura e comprovam, conforme defende Kleiman (1992), que temos níveis de leitura diferentes, a depender do texto com o qual temos contato.

Com a finalidade de desenvolver atividades de leitura que considerem essa complexidade cognitiva e interacional, Santos, Cuba Riche e Teixeira (2025), com base em Silva (1992), propõem o trabalho com o texto a partir de três etapas: pré-textual, textual e pós-textual. Na primeira etapa, objetiva-se estimular o interesse dos alunos em relação ao texto que será trabalhado, oferecendo também propostas que visem a ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes, preparando-os para o trabalho com leitura. A segunda etapa propõe o trabalho detalhado com o texto de forma mediada, explorando a construção do gênero, os diferentes recursos linguísticos

utilizados, bem como os propósitos comunicativos. Já a terceira etapa é voltada para a ampliação de atividade com o texto, podendo estabelecer diálogo com outros gêneros e propor produções textuais.

Essas etapas de análise textual costumam ter impacto positivo na formação de alunos de vários níveis de escolaridade. Por exemplo, a pesquisa de Rosas (2020) discute estratégias de leitura em atividades de EJA semipresencial aplicadas a conteúdos de Ciências. A autora propõe uma abordagem didática que pode ser transposta para diversos gêneros por meio das atividades divididas nas etapas pré-textuais, textuais e pós-textuais, que incentivam o aluno a pensar criticamente e relacionar o texto ao seu mundo. Seguindo as orientações dos PCN e da BNCC, Rosas (2020, p. 44) reforça que “o trabalho com o texto não deve ser usado como mero pretexto para extrair classes gramaticais (substantivos, adjetivos), mas sim como uma unidade de sentido”, cujo objetivo deve ser formar leitores capazes de entender as intencionalidades e a função social do gênero produzido. Em suas conclusões, a autora destaca que essa abordagem possibilitou um maior envolvimento dos alunos com o processo e aprendizagem, contribuindo efetivamente para o aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos.

Outro fator relevante com o trabalho de leitura em sala de aula é a compreensão de que a língua é um fator cultural e social (Azeredo, 2006), por isso o texto expressa valores culturais e sociais que circulam em determinadas comunidades e podem variar no tempo e no espaço – o que não significa que o texto é um reflexo da realidade, mas “*refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói*” (Marcuschi, 2008, p. 72, grifos do autor). Dessa forma, é primordial propor questões em sala de aula que despertem no aluno uma leitura crítica dos textos que circulam socialmente, sendo necessário associar o texto ao seu contexto social e histórico de produção e identificar como esses elementos extralinguísticos interferem na sua construção.

Nesse sentido, Kleiman (1992, p. 14) defende que o desenvolvimento da leitura está ligado à situação comunicativa, sendo influenciado “pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura”.

Pensar nesses aspectos direciona os falantes/escritores a construir seus textos e a desenvolverem leitura crítica, por isso, no trabalho com texto em sala de aula, é importante propor mediações e questões que despertem esse entendimento nos alunos para a formação de leitores críticos e letrados na sua língua materna.

Percebemos, então, que, para a produção e a compreensão textual, apenas decodificar os elementos linguísticos e formais da língua não é o suficiente, pois as relações entre elementos internos do texto, nas relações sintáticas, semânticas e morfológicas, de uma forma geral, implicam perceber o texto também dentro de uma determinada situação histórica, social e cultural cuja interpretação efetiva só é possível quando esses elementos são considerados. Dessa forma, o trabalho com o texto, como unidade de sentido, deve considerar os aspectos situacionais de sua produção e sua finalidade comunicativa, cuja interpretação exige desse leitor a ativação de conhecimentos prévios e um complexo processo sociocognitivo e interacional.

3. Gêneros textuais em sala de aula

Os gêneros textuais são construídos a partir de uma demanda social, com finalidade e propósito bem variados, a partir da interação entre sujeitos envolvidos em uma situação comunicativa. Seguindo a perspectiva proposta por Bakhtin (1997[1979]), Marcuschi (2010, p.19) destaca que os

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Os gêneros não estão ligados apenas a características linguísticas e estruturais, mas também a fatores envolvidos no processo comunicativo. Por isso, as diferentes necessidades e finalidades oriundas da própria demanda social, ao estabelecer uma comunicação, influenciam na caracterização e na construção dos gêneros. Assim, as características de um gênero textual se constroem por suas funções comunicativas, sociocognitivas e institucionais, por isso os gêneros devem ser analisados pelas práticas sociodiscursivas que desempenham.

Para exemplificar a partir das atividades que propomos neste artigo, podemos citar o GT *carta do leitor*. Dependendo do assunto, da relação estabelecida entre os interlocutores, do suporte em que foi publicada, do veículo no qual circula e da intenção comunicativa, a carta de leitor pode apresentar extensões diversas, e a linguagem também pode variar – mais formal ou mais informal. Assim, há características que fazem os usuários da língua reconhecerem o gênero, mas há certa instabilidade prevista, visto que pode sofrer modificações e adaptações.

Desenvolver atividades nesse viés bakhtiniano, em que se baseia a teoria da LT, vai ao encontro do que normatiza a BNCC para o trabalho com língua portuguesa na educação básica. A BNCC propõe que o trabalho com gêneros textuais deve contemplar a diversidade de gêneros (dos clássicos e literários até os digitais e contemporâneos), contextualizar o uso com foco não apenas na "forma" do texto, mas na sua situação comunicativa e organizar-se por campos de atuação, considerando a esfera da vida social em que o gênero é produzido.

Além disso, a BNCC reconhece a necessidade de desenvolver questões que demonstrem que o texto é um local de interação e não apenas um conjunto de palavras, cujos sentidos são negociados entre seus interlocutores. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve capacitar o aluno a reconhecer que nenhum texto é neutro e que as escolhas linguísticas revelam marcas da subjetividade, dos valores e do posicionamento ideológico. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 87), os alunos devem analisar "criticamente as informações e os argumentos presentes em diversas interações sociais e meios de comunicação, adotando um posicionamento ético".

Uma das estratégias que podem ser utilizadas, na escola, para mostrar que a língua não "etiqueta" o mundo, mas revela os valores e subjetivas de seus enunciadores, inclui a análise de processos de referenciação. Segundo Koch e Elias (2007, p. 124), "A referenciação é uma atividade social e discursiva" que sofre influências do contexto de produção e que pode marcar o discurso de ideologia, crenças ou julgamentos. Por exemplo, se uma notícia relata algo que aconteceu com um menino e o retoma a seguir como pivete – termo associado à criminalidade – ou como piá – palavra comum no Sul do Brasil, mas não usual no restante do país –, constrói-se uma imagem diferente a partir de cada uma dessas retomadas. Então,

exemplos de estratégias de referenciação comprovam que a linguagem não é neutra (Santos, 2015), e que o texto não é um retrato do mundo, sendo as escolhas linguísticas um ato de intervenção dos enunciadores no real.

O ato de referir não se limita a retomar palavras, expressões ou ideias no texto, pois os referentes são “mobilizados a partir de um projeto de dizer, sendo condicionados pelo próprio caráter sociocognitivo da linguagem e dos textos” (Barbalho, 2022, p. 52). O conceito da referenciação tem sido muito discutido atualmente (Santos, Barbalho, Castanheira, 2026) e não é nosso objetivo abordá-lo aqui com profundidade, mas podemos associar esse conceito às seleções lexicais em cartas do leitor, para mostrar como o ato de se referir pode marcar um posicionamento e um ponto de vista, indo ao encontro da teoria desenvolvida pela LT e das normativas previstas pela BNCC.

Portanto, a BNCC determina que o ensino deve capacitar o aluno a realizar uma leitura analítica, identificando a intencionalidade das escolhas linguísticas e discursivas, ao normatizar como uma das competências específicas do ensino de Língua Portuguesa para o fundamental “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018, p. 87).

4. Construção do gênero carta do leitor

Atualmente, talvez sejam mais escassos os exemplos de carta do leitor, já que muitos veículos midiáticos circulam predominantemente na internet, e o mais comum é que os leitores se manifestem por meio de comentários breves – muitas vezes até por redes sociais, em vez de enviar uma mensagem mais detalhada por e-mail ou correio. Entretanto, esse gênero textual ainda circula, mesmo que com transformações decorrentes do suporte digital, e pode ser levado para a sala de aula.

Uma prova dessa afirmação é a pesquisa desenvolvida por Freitas (2016), em sua Dissertação, mostrando como uma sequência didática a respeito de carta do leitor pode transformar a percepção do aluno sobre a escrita, passando de uma tarefa escolar mecânica para uma ferramenta de intervenção social e crítica. A pesquisa constatou que o trabalho com esse gênero permitiu aos alunos do 9º ano desenvolver a habilidade de sustentar opiniões e negociar posições sobre problemas sociais

polêmicos. Em outras palavras, eles aprenderam a mobilizar recursos linguísticos para causar efeitos específicos no interlocutor e compreenderam que as escolhas linguísticas (estilo, vocabulário, formalidade) variam conforme o suporte e o público-alvo, ratificando a ideia de que o texto é um evento sociocomunicativo e de que suas escolhas não são neutras, mas orientadas pela situação de interação.

Bezerra (2010) afirma que a carta do leitor é uma variação do gênero carta, apresentando em comum a sua estruturação básica, como seção de contato, núcleo da carta e despedida. Além disso, assim como as cartas de uma forma geral, a do leitor apresenta variadas finalidades no processo de comunicação: agradecimento, pedido, crítica, cobrança. Entretanto, Bezerra ressalta que, embora haja características estruturais semelhantes, as cartas não são da mesma natureza, já que circulam em suportes diferentes, com funções comunicativas e intenções distintas. Dessa forma, Bezerra (2010, p. 228, grifos do autor) define a carta do leitor como:

Um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de *carta*, *cartas à redação*, *carta do leitor*, *painel do leitor*, reservada à correspondência dos leitores (Melo, 1999:1). Ou seja, é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos.

Outra característica desse gênero é que sua produção se relaciona geralmente a algum texto previamente publicado em um contexto jornalístico, ou seja, o leitor de um veículo midiático escreve uma carta referindo-se especificamente a uma determinada publicação. Ao escrevê-la, o leitor dialoga com um texto já existente, posicionando-se sobre ele, podendo criticar, concordar, discordar, ratificar, retificar informações.

Além disso, Bezerra chama atenção para o fato de haver nesse GT uma co-autoria: a do leitor, que produziu a carta, e a do jornalista, que a reformulou, uma vez que é comum que esses textos sofram uma edição antes da sua divulgação. Nesse processo, informações podem ser eliminadas, resumidas ou ainda parafraseadas, devido ao próprio espaço reduzido destinado a essas publicações e também ao direcionamento argumentativo do veículo que publicará esses textos – podendo, inclusive, retirar deles o que não for conveniente de acordo com a linha ideológica de determinado jornal ou revista. Em outras palavras, a carta é retextualizada

(Marcuschi, 2001) e, muitas vezes, a versão publicada é bastante diferente da original. Em alguns casos de edição, pode ocorrer a supressão de alguma parte estrutural da carta, como saudação, introdução ou despedida, ficando somente aquilo que é considerado importante para a redação do veículo de comunicação; em outros, pode haver ainda a síntese do teor da carta, prejudicando a intencionalidade inicial.

De uma forma geral, essas cartas – que podem chegar às redações dos jornais e revistas pelo correio convencional ou por meio eletrônico – são datadas e nomeadas, escritas pelo grande público, pessoas anônimas, sem notoriedade no cenário nacional. Alguns veículos de comunicação ainda exigem do leitor informações que não são publicadas, como endereço/e-mail e telefone. Quando a carta é escrita por uma pessoa pública, ao lado da data e nome, também se inclui o cargo que ela ocupa.

Além dessas especificidades de edição e publicação, dependendo do veículo de comunicação, as intenções e finalidades das cartas podem variar. Em revistas destinadas ao público jovem, por exemplo, as cartas publicadas geralmente apresentam como objetivo solicitar informações ou conselhos sobre temas de interesse pessoal – moda, saúde, comportamento. Já nos veículos cujos temas são sociais e políticos, de interesses nacionais, geralmente as cartas fazem críticas ou opinam sobre algum fato divulgado – o que é importante para perceber que o veículo onde a carta foi publicada e o assunto vão direcionar os objetivos ao escrevê-la e também a linguagem utilizada, podendo ser mais descontraída, informal, ou mais formal.

Freitas (2016) também identifica essa multiplicidade temática e de finalidades comunicativas, destacando como o suporte também interfere na linguagem. A autora identificou que, em jornais mais populares, ocorreu o uso menos monitorado da linguagem, com inúmeras marcas de oralidade e coloquialismo; já em jornais destinados a classes economicamente privilegiadas, foi nítido o uso mais monitorado da linguagem, condizente com o público a que se destina o jornal.

Essa diferença também pode ser identificada nos exemplos a seguir, retirados de Barbalho (2016):

Texto I:

Em relação ao EcoSport, quando a Ford vai retirar o estepe da traseira? Um horror! Até lá eu passo longe da concessionária. Já o Tucson 2.0, beberrão como ele só (6,8km/l), nem deveria fazer parte desse comparativo. (*Quatro Rodas*, de setembro de 2016)

Texto II

Essa ideia de produzir tabaco menos prejudicial à saúde ("O Novo Cigarro", junho) pode levar muitas pessoas ao cigarro, ignorando a principal ameaça, o vício. Começa sempre devagar, com um ou dois cigarros por dia, até chegar ao ponto em que a pessoa já está dependente. O cigarro deveria ser proibido. Claro que não da noite para o dia, mas aos poucos, até não existir mais esse lixo na nossa sociedade. (*Superinteressante*, junho de 2008)

Ao compararmos ambas as cartas, percebemos que cada uma aborda um assunto diferente, relacionado à revista em que elas foram publicadas: a primeira versa sobre o assunto de carros, publicada na revista *Quatro Rodas*, enquanto a segunda trata do consumo de cigarro, na revista *Superinteressante*. Apesar de os temas serem diferentes, percebemos que os propósitos comunicativos se mantêm, pois ambas mostram uma opinião, um posicionamento em relação a alguma matéria publicada anteriormente. Há também trechos que mostram uma diferença de monitoramento na linguagem: na primeira carta, há a gíria "beberrão", além de períodos mais curtos, emprego de expressões exclamativas, metáforas, forma de expressão da opinião; já na segunda, encontramos uma linguagem mais formal, embora haja expressões coloquiais, como "da noite para o dia" e "esse lixo na nossa sociedade". Também chamam a atenção a omissão de elementos característicos das cartas (destinatário, saudação, assinatura) e o tamanho reduzido desses textos – o que corrobora os comentários de Bezerra (2010) sobre esse GT.

Dessa forma, para trabalhar com carta do leitor em sala de aula, é primordial que o aluno tenha contato com diferentes textos desse gênero, de mídias variadas, para que possa perceber essa diversidade de intenções comunicativas e de usos de linguagem. Além disso, o contato com vários textos do mesmo gênero contribui para que o aluno identifique as suas características estruturais e entenda a relação entre adequação linguística e contexto comunicativo, em que fatores como suporte, assunto e interlocutor influenciam diretamente nas escolhas lexicais e estruturais.

A título de curiosidade, um exemplo da importância dessas cartas para a própria mídia que as publica pode ser visto em duas reportagens¹ feitas pelo jornal O

¹ Disponíveis em https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2025/07/29/o-globo-100-anos-leitores-que-batem-ponto-na-secao-de-cartas-falam-da-importancia-de-um-espaco-para-dar-sua-opiniao.ghtml?giftId=e33776d29aa9888&utm_source=Copiarlink&utm_medium=Social&utm_campaign

Globo, para celebrar seus 100 anos: leitores que frequentemente escrevem para o jornal, reclamando, ponderando, sugerindo, questionando, foram chamados para uma visita à empresa e para uma entrevista. Assim, eles saíram da posição de missivistas para a de pauta jornalística – ou como diz um dos intertítulos da matéria: “deixaram de ser ‘apenas’ uma assinatura no papel”. Nessas duas reportagens, que certamente seriam uma leitura interessante como motivação para os alunos, os entrevistados contam o que priorizam nos seus textos (a defesa dos direitos das mulheres, a preocupação com *fake news* e grupos de *WhatsApp* etc.) e as seções que mais gostam de ler para escrever depois ao jornal (Economia, Política, Música, Artes etc.).

Finalmente, é importante destacar que a tecnologia não acabou com as cartas dos leitores, porém houve mudança na forma como elas circulam e são distribuídas: se antes eram enviadas pelo correio, agora são enviadas por e-mail ou por formulário disponível em sites. Como afirma Barbalho (2016, p. 35), “a cultura eletrônica fez eclodir não só novas formas de comunicação como também novos gêneros e sua variedade está intimamente ligada à interferência que elas realizam na prática comunicativa diária”. Ao trazer o trabalho com gêneros textuais para a sala de aula, é fundamental explicitar essas questões e demonstrar como os suportes midiáticos instauram novas formas de manifestar a linguagem.

5. Propostas de atividade

A fim de trabalhar a leitura e a produção da carta do leitor, a partir da perspectiva teórica da LT em relação às noções de texto, de leitura e de gênero textual, com alunos das séries finais do ensino fundamental, sugerimos, a seguir, uma sequência de atividades, adaptadas da pesquisa desenvolvida por Barbalho (2016). Essas atividades foram separadas em quatro etapas e cada uma apresenta objetivos diferentes: na primeira, há a apresentação do GT carta do leitor e a contextualização da finalidade comunicativa; na segunda, são discutidas as interferências sociais, históricas e cognitivas na construção do gênero; e na terceira, os alunos elaboram

[n=compartilharmateria](#) e em https://oglobo.globo.com/100-anos/noticia/2025/07/27/leitores-do-globo-dividem-historias-criticas-e-memorias-em-100-anos-de-jornal.ghtml?giftId=1f459be751a841e&utm_source=Copiarlink&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilharmateria Acesso em 26 set. 2025.

uma carta do leitor, a partir de uma demanda social e real do processo de comunicação.

As questões envolvem aspectos variados e integrados: interpretação de texto de informações explícitas e implícitas; estratégias de referenciação, por meio de seleção lexical que marca valores subjetivos de seus enunciadores; estrutura do gênero e suas intenções comunicativas; influência de fatores sociais e históricos na produção de texto. Esse tipo de preocupação com o trabalho de gêneros textuais em sala de aula torna-se mais importante ainda quando se verifica que, no ambiente escolar, recorrentemente, os textos chegam aos alunos apenas por meio dos livros didáticos, apostilas ou fotocópias, e a produção que eles realizam servem somente para serem corrigidas pelo professor e terem uma nota no final no processo avaliativo.

Ao propor uma atividade que considere os gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, conforme defende Marcuschi (2010, p. 19), a leitura e a produção ganham uma dimensão social e histórica, semelhante ao que de fato acontece no cotidiano, contribuindo para que o aluno crie uma consciência linguística e uma lógica para o ensino de LP que vai além da sala de aula. Além disso, essa abordagem vai ao encontro do trabalho com gêneros normatizado pela BNCC, uma vez que aborda o GT carta do leitor a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, em que a língua é vista como ação e interação social.

5.1 Atividade: apresentação do gênero textual carta do leitor

Nesta primeira etapa, por ser o momento que introduzirá a construção conceitual do GT carta do leitor, consideramos importante trabalhar como atividade pré-textual a reportagem que motiva a produção das duas cartas dos leitores a serem analisadas: “O novo cigarro”, publicado no *site* da *Superinteressante*². Inicialmente, o professor lê com os alunos a reportagem, identificando o suporte, seus possíveis interlocutores, o assunto, a ideologia presente nas escolhas linguísticas. Essa etapa inicial é essencial para ouvir as opiniões dos alunos e identificar os conhecimentos prévios que eles trazem sobre a temática do cigarro. Posteriormente, sugerimos o trabalho com duas cartas do leitor escritas em diálogo com essa reportagem.

² Disponível em <https://super.abril.com.br/tecnologia/o-novo-cigarro/> Acesso em 26 set 2025.

Trazer primeiramente o texto que mobiliza a produção das cartas do leitor é importante para que os estudantes compreendam o contexto comunicativo de produção desse gênero. De acordo com Bezerra (2010), ao escrever uma carta do leitor, o enunciador dialoga com um texto já existente, posicionando-se sobre ele, podendo criticar, concordar, discordar, ratificar, retificar informações presentes nele.

Atividade 1: Construção do gênero carta do leitor

TEXTO I: Cigarrinho do bom

Essa ideia de produzir tabaco menos prejudicial à saúde ("O Novo Cigarro", junho) pode levar muitas pessoas ao cigarro, ignorando a principal ameaça, o vício. Começa sempre devagar, com um ou dois cigarros por dia, até chegar ao ponto em que a pessoa já está dependente. O cigarro deveria ser proibido. Claro que não da noite para o dia, mas aos poucos, até não existir mais esse lixo na nossa sociedade. (Vitor Fernandes)

TEXTO II: O hábito de fumar não causa danos a terceiros na mesma intensidade que uma bebida. Nunca soube de um caso de uma família destruída porque o marido em pleno porre de cigarro tenha batido em seus familiares. O cigarro causa danos como câncer, necrose e enfarte, mas tudo isso de maneira individual. Fico pensando nos agrotóxicos que consumimos, na gordura da nossa comida, nos caminhões desregulados que jogam toneladas de gás carbônico no nosso ar. E a culpa é do meu cigarro... (Vera Abdalla)

1) Lendo os textos I e II, tente enumerar três pontos comuns entre eles:

Sugestão de resposta: Falam sobre o cigarro, apresentam opiniões sobre o hábito de fumar, são assinados, articulam-se com o mesmo assunto da reportagem "O novo cigarro".

2) Cada uma das cartas tem como objetivo principal opinar sobre as ideias apresentadas no texto lido, indicando argumentos que justifiquem seus pontos de vista. Assim, leia-as e identifique a tese e os argumentos utilizados em cada texto:

Texto I: sugestão de resposta – Tese: O cigarro deve ser proibido. Argumentos: a dependência e o vício que o ato de fumar provoca.

Texto II: sugestão de resposta – Tese: o cigarro não deve ser proibido. Argumentos: o cigarro só causa danos a quem fuma e não a terceiros. Há outros fatores como o uso de agrotóxicos que causam câncer, necrose e infartos.

3) No TEXTO II, a palavra cigarro é repetida algumas vezes. Já no TEXTO I, ela é substituída por outra.

a) Qual? *Sugestão de resposta: lixo.*

b) O que essa palavra revela? *Sugestão de resposta: um valor negativo, pejorativo.*

Essas questões têm como objetivos construir com os alunos o conceito do GT carta do leitor, diferenciar tese de fato e reforçar o mecanismo ideológico e subjetivo dos enunciadores a partir das escolhas linguísticas. Como apontam Melo e Rocha (2016), as cartas do leitor apresentam um caráter opinativo/argumentativo, sendo importante chamar a atenção dos alunos para esse ponto.

Nessa perspectiva, a questão de número 1, por meio de uma comparação entre as duas cartas, objetiva fazer o aluno perceber os pontos em comum entre elas e construir, com o auxílio e intervenção do professor, o conceito do GT carta do leitor. Esse formato de atividade dialoga diretamente com a BNCC e a LT, ao tratar a língua como atividade social e o texto como um processo de escolha, em vez de apenas uma estrutura fixa. Ao comparar duas cartas, o aluno percebe que o gênero não é um "molde" rígido, mas apresenta certa *estabilidade* em termos de conteúdo temático, estilo e construção composicional, assim como propõe Marchuschi (2010), baseado em Bakhtin.

Na questão 2, desejamos que o aluno consiga diferenciar tese de argumento e identifique como os fatos selecionados são importantes para validar uma opinião e dar respaldo a um ponto de vista. Já a questão 3 novamente reforça o processo discursivo da construção textual, uma vez que o enunciador seleciona a forma pronominal seguida de um nominalizador "esse lixo" para se referir ao referente "cigarro". O uso de "esse lixo" para retomar "cigarro" não apenas mantém esse elemento no foco do discurso, mas imprime nele uma carga valorativa (argumentativa), demonstrando que a língua não é neutra e que os processos referenciais explicitam os valores subjetivos de seus enunciadores.

5.2 Atividade: gênero textual – uma construção linguística, histórica e social

Nesta segunda etapa, as questões visam ao trabalho com os gêneros como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, sendo "entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (Marcuschi, 2010, p. 19), sofrendo influência de fatores como temática, suporte, intencionalidade e tipos de interlocutor. Além disso, pretendemos aprofundar o trabalho com o GT carta do leitor e ratificar o papel discursivo e subjetivo dos enunciadores, a partir de algumas escolhas linguísticas por meio do processo de referenciação tanto na manutenção temática, como na progressão textual.

Atividade 2: GT e construção histórico e social

TEXTO 1: Galeraa, ... , eu gostaria de pedir novamente que vocês façam uma matéria sobre a luta livre (WWE). Sou fanática e gostaria de saber mais, muito mais desse esporte. Obrigadaa. (*Revista Capricho*, julho de 2008)

TEXTO 2: A escola de tempo integral melhoraria muito a condição do ensino no Brasil, mas essa não é uma premissa para nossos governantes que alegam falta de recursos financeiros, o que nem sempre é verdade. (*Revista Veja*, ed. 2069, ano 41, n.º 28, 16 de julho de 2008, p.37)

As duas cartas acima foram publicadas em revistas nacionais e fazem referência a textos publicados nas respectivas revistas. Como já vimos, são chamadas de cartas do leitor, geralmente publicadas em sessões chamadas de *Carta de leitores*, *Painel de Leitor*, *Do Leitor*, *Correio do Leitor*, *Fórum de Leitores* etc. Compare os dois textos e responda às questões propostas:

1- A carta do leitor geralmente se posiciona sobre um determinado tema. Qual o assunto abordado em cada texto?

Sugestão de resposta: Na carta I, o assunto é luta livre, e na II, escola em tempo integral.

2- A carta é produzida por um leitor e para um veículo de comunicação (revista, jornal, blog). Pelo que você leu, tente traçar um perfil do redator de cada carta (idade, escolaridade...) e do veículo onde ela foi publicada a carta. *Sugestão de resposta: Na carta I, pessoa mais jovem, do sexo feminino, estudante. Escreveu para uma revista ou blog destinado a adolescentes, numa seção sobre esportes. Já na carta II, a pessoa possivelmente é mais madura, professor, nível superior completo. Escreveu para uma revista ou jornal que fala sobre política, educação.*

3- Qual a finalidade (objetivo) de cada carta?

Sugestão de resposta: A carta I tem a finalidade de fazer um pedido, e a II, opinar.

População de rua

TEXTO 3: Marcelo Garcia, secretário de Assistência Social da prefeitura, diz que, se a retirada da população de rua fosse simplesmente uma preocupação estética, seria fácil fazê-lo, bastando criar um abrigo para 3.000 pessoas que vivem abandonadas. Esquece-se ele de que essa desordem reduz o fluxo de turistas em nossa cidade e impede que milhares de empregos sejam criados em hotéis, pousadas, bares e restaurantes. Esses empregos beneficiariam exatamente a população pobre que ele pretende evitar que vá para as ruas. (Marcia Gouveia, por *email*, 18/11, Rio).

TEXTO 4: Cada vez mais nós, cariocas, ficamos chocados e envergonhados com as cenas que presenciamos em toda a cidade, e no centro principalmente: os sem-teto estão cada vez em um número assustadoramente maior, dormindo sob marquises de prédios. São centenas de pessoas – crianças inclusivas – em estado lastimável, sem qualquer higiene. Até quando os governantes do estado e do município permanecerão insensíveis a esse problema social tão grave? (Fernando F. S. Cardoso, por *email*, 17/11, Rio).

4- Esta seção “Carta dos leitores” é intitulada “População de rua”.

a) A que pessoas esse título se refere? *Sugestão de resposta: às pessoas que se abrigam nas ruas.*

b) De que outra forma geralmente essas pessoas são chamadas pela sociedade? *Sugestão de resposta: moradores de rua, mendigos, sem-teto, pívetes, drogados.*

c) Compare as respostas que você deu na letra (b) com o título “População de rua”. Todas as respostas poderiam servir como sinônimos para o título sem nenhuma mudança de sentido? Justifique sua resposta. *Sugestão de resposta: Não, pois nem todos os “moradores de rua” são “drogados”, por exemplo.*

d) Justifique a sua resposta anterior. *Sugestão de resposta: O aluno deverá aqui comparar a expressão “população de rua” com os outros termos e verificar que em alguns deles há um juízo de valor, há uma marca depreciativa, pejorativa e preconceituosa em relação a esse grupo.*

Para essas cinco questões, foram selecionadas duas cartas dos leitores, sobre assuntos diferentes e com uma linguagem também distinta: a primeira com uma

linguagem mais informal, e a segunda, menos informal. No que se refere ao registro, entendemos que é sempre importante mostrar para o aluno nas aulas de LP que a utilização da linguagem formal não está atrelada restritamente à modalidade escrita, e a informal, à falada. Assim, por meio de questões que levam o aluno a comparar esses dois textos, esperamos que ele consiga construir o perfil desses enunciadores e do suporte, identificando a diferença do registro utilizado em cada um deles, fazendo com que eles compreendam que a escolha da linguagem no GT está atrelada ao processo comunicativo. Por esse motivo, foram omitidas as referências na atividade desses textos, para que os alunos consigam construir os perfis solicitados com base apenas nas cartas selecionadas.

Nesse sentido, a BNCC entende que o registro (formal, informal, técnico, etc.) não é uma escolha arbitrária, mas uma resposta direta às condições em que o texto é produzido, sendo influenciado por fatores extralinguísticos que estão envolvidos no processo de construção de um gênero. Para ela, o trabalho com gêneros no ensino deve considerar sua “finalidade, o suporte e o interlocutor, explorando recursos multissemióticos e de registro (formalidade/informalidade), de forma a adequar o texto às condições de produção” (Brasil, 2018, p. 141).

Na questão 3, especificamente, há o objetivo de mostrar que o gênero em questão não apresenta um único propósito comunicativo. Como essa diversidade de possibilidades de objetivos para a produção de uma carta de leitor é um princípio desse GT, de acordo com Bezerra (2010), propor questões que levem o aluno a perceber essa diversidade é extremamente relevante, não só para que ele reconheça e produza esse tipo de gênero, mas para que ele também compreenda que esse é um princípio do ato comunicativo.

Já na questão 5, enfatizamos a influência da subjetividade dos enunciadores na construção textual, já iniciada do primeiro bloco. As atividades têm como base duas cartas dos leitores publicadas no Jornal *O Globo*, sobre um mesmo assunto, população de rua, propondo que o aluno faça inferências e compare a linguagem, especialmente a seleção lexical, com outras possibilidades que estão no campo social e são do seu conhecimento de mundo (Koch; Elias, 2007).

A partir da comparação das quatro cartas, objetivamos fazer o aluno compreender que as escolhas lexicais (no caso, por meio da referenciação) revelam a maneira como se vê o mundo, e são direcionadas por um determinado campo ideológico corrente na sociedade, compartilhado por um grupo de indivíduos. Ou seja, mostram pontos de vista e julgamentos de valor a respeito do tema abordado – afinal, não há produção de textos neutros, isentos de ideologia. Além disso, essa abordagem atende às normativas previstas pela BNCC, ao fundamentar o ensino de Língua Portuguesa na concepção enunciativo-discursiva, que nega a neutralidade da linguagem, ao conceber que todo texto é uma forma de ação social que carrega as intenções, valores e a subjetividade de quem o produz.

5.3 Atividade: produção do gênero textual – carta do leitor

Na BNCC, a produção de texto é um dos quatro eixos estruturantes do componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O documento propõe que a escrita não seja apenas um exercício gramatical, mas uma prática de linguagem contextualizada, em que o texto e o gênero textual são os objetos centrais de ensino. Assim, na produção textual, o foco não é um texto abstrato, mas a produção de gêneros que circulam socialmente.

Considerando esses princípios, após a apresentação do gênero carta do leitor e as atividades propostas com essa finalidade, esta terceira etapa visa a propor para os alunos uma situação real de produção desse gênero. Para alcançar esse objetivo, foi solicitado que os alunos escrevessem uma carta do leitor após lerem um texto produzido por um professor da escola e publicado no blog da instituição. Durante o processo de escrita, os alunos fizeram um planejamento, seguindo as orientações da BNCC, que entende a escrita como um processo trabalhoso que envolve quatro etapas contínuas: planejamento, produção, revisão e edição. Depois da primeira versão, os textos foram lidos pelo professor que sugeriu algumas revisões para a escrita do texto final. Por fim, os textos cumpriram seu propósito comunicativo e foram compartilhados no blog da escola, em diálogo com o texto produzido pelo professor, conforme relato efetuado por Barbalho (2016).

Com essa atividade final, identificamos que os alunos, a partir de todo trabalho desenvolvido com o GT carta do leitor, estavam instrumentalizados para, de forma consciente, produzir um texto, de forma coesa e coerente, compreendendo seu propósito comunicativo. Além disso, o fato de os estudantes terem de produzir um texto com uma real interação social e a partir de uma demanda comunicativa concreta, fez com que ficassem mais entusiasmados e participativos, utilizando recursos linguísticos que foram discutidos ao longo das atividades.

Considerações finais

Objetivamos, neste artigo, apresentar uma sequência de atividades, a partir do trabalho desenvolvido por Barbalho (2016), com a finalidade de desenvolver prática leitura do GT carta do leitor com turmas dos anos finais do ensino fundamental na educação básica, tendo como base os avanços teóricos alcançados na LT no que se refere a texto, gênero textual, referência e leitura. Nessas atividades, partimos do pressuposto de que o texto está inserido em uma situação comunicativa em que convergem elementos sociais, culturais, históricos e interacionais, indo ao encontro do que a BNCC normatiza sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Ratificamos que a análise textual requer um entrelaçamento das práticas linguísticas aos efeitos de sentidos e de comunicação nos mais variados gêneros. Assim, ao analisar determinado texto, é importante desenvolver propostas que demonstrem suas finalidades comunicativas, as escolhas linguísticas e a produção textual dentro de um contexto comunicativo mais próximo do real possível.

As propostas que fizemos não se esgotam, mas podem e devem ser adaptadas e ampliadas, conforme os objetivos didático-pedagógicos da abordagem do gênero. Como desdobramento futuro para as atividades que propomos neste artigo, lembramos que as primeiras cartas de leitor utilizadas nas atividades aqui propostas referem-se a uma reportagem sobre cigarro eletrônico, tema muito atual, pertinente e polêmico, para o qual é possível encontrar videocasts, podcasts, notícias, documentários e até tiras cômicas. Após debater o tema e analisar esses textos tão diferentes quanto à composição, mas semelhantes em relação à temática, outras

cartas de leitores podem ser elaboradas pelos alunos, reclamando da abordagem de um dos veículos de comunicação, ou solicitando esclarecimentos, por exemplo.

Além disso, conforme discutimos, as cartas de leitores têm sofrido transformações estruturais, devido ao espaço cada vez mais exíguo nas mídias e à possibilidade de, em vez de carta, o leitor escrever um breve comentário on-line – que, inclusive pode receber reações (curtidas) e respostas de outros leitores. Assim, o professor pode também comparar esses textos elaborados atualmente pelos leitores, ampliando o debate sobre o GT em transformação.

Portanto, acreditamos que a associação entre os eixos propostos pela BNCC de fato promove um ensino reflexivo e contribuiu para a formação de um aluno mais consciente no uso da língua, fazendo com que ele se torne um agente no processo de ensino-aprendizagem, capaz de fazer escolhas e refletir sobre elas, interpretando o mundo, posicionando-se como um sujeito com voz, capaz de se expressar e de se fazer entender. Esperamos ter conseguido sugerir alguns caminhos para o professor conseguir colocar essa abordagem textual em prática.

Referências

AZEREDO, José Carlos. O texto: suas formas e seus usos. *In*: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (org.). **Estratégias de leitura**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 13-26.

BARBALHO, Cristiane. **Processos referenciais nominais no gênero carta do leitor: análise e propostas de atividade**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional/PROFLETRAS) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 261-306.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 225-234.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FREITAS, Flávia. **Ensino de escrita através da carta de solicitação e carta do leitor na educação básica**. 2016. 145 p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras –

PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, RJ, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1992.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1993.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MELO, Bárbara; ROCHA, Antônia Cláudia. Carta do leitor: análise de elementos da argumentação em textos produzidos por alunos do ensino fundamental. **Revista de Letras**, n. 35, v. 2, p. 77-92, 2016.

ROSA, Cristiana. **Estratégias de leitura em atividades de EJA semipresencial**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional/PROFLETRAS) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Revel na escola: referenciação. **Revel**, v. 13, n. 25, p. 1-8, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck dos; BARBALHO, Cristiane; CASTANHEIRA, Dennis. Cadeias referenciais em depoimentos orais: um estudo de caso. **Revista Científica do UBM**, v. 28, n. 54, p. 185-212, 2026.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa Maria Cuba; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. **Análise e produção de textos na escola**. São Paulo: Pontes, 2025.

SILVA, Maurício da. **Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

SILVA, Ezequiel Teodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999.

ⁱ Doutora em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre pelo PROFLETRAS/UFRJ. É professora de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II.

E-mail: cristiane.sa.1@cp2.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5379-9608>

ⁱⁱ Professora Titular aposentada de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas/PPGLEV da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora do PPGLEV e do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: leonorwerneck@letras.ufrj.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8415-3535>

Recebido em 28/09 /25

Aprovado em 10/04/26



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).