

## ***As representações dos alunos de ensino médio sobre o ensino-aprendizagem de produção de texto***

Maria Anunciada Nery Rodrigues

Regina Celi Mendes Pereira

**Resumo:** Neste estudo, buscamos investigar como as representações sobre a produção de textos perpassam o discurso dos alunos do ensino médio. Tendo como apoio teórico o sociointeracionismo, nosso objetivo centra-se em uma reflexão que pretende esboçar as representações associadas à escrita que atravessam o discurso dos estudantes. No trabalho, tomamos como unidade de análise, a materialidade discursiva da enunciação, constituída por vinte questionários aplicados a uma turma de alunos de terceira série do ensino médio de uma escola pública de Campina Grande-PB, em que eles emitem suas opiniões sobre a atividade de produção de textos.

**Palavras-chave:** representações, produção de textos, sociointeracionismo.

## **The representations of students in the medium teaching on the teach-learning of production of text**

**Abstract:** In this study, we investigate how the representations on the production of texts permeate the discourse of students in the medium teaching. Taking as the theoretical support sociointeracionism, our goal is centered on a discussion that seeks to outline the representations associated with writing through the speech of students. At work, taken as the unit of analysis, the materiality of discursive enunciation, of twenty questionnaires applied to a class of students from third grade in the medium teaching from a public school in Campina Grande-PB, where they emit their views on the activity production of texts.

**Keywords:** representations; production of texts; socio-discursive interacionism.

## 1. Introdução

O tema produção textual converte-se, a cada dia, numa área frequentada pelos pesquisadores, caracterizando-se como uma área de ensino que revela inquietações, discussões e ansiedades aos profissionais de ensino da língua materna.

No contexto das investigações da Linguística Aplicada, vários estudos (LEMOS, 1977; PÉCORA, 1983; GERALDI, 1984, dentre outros) já trataram do desempenho de alunos, todos eles discutindo problemas de produção de textos.

As dificuldades no tratamento com a escrita parecem atingir tanto professores quanto alunos. De um lado, estão os professores que tentam mudar suas práticas pedagógicas e, de outro, os alunos com verdadeira aversão à escrita.

Partindo da hipótese de que ainda permanecem em muitas escolas brasileiras as práticas tradicionais de ensino, neste trabalho, procuramos investigar quais as concepções que os estudantes do ensino médio têm sobre o ensino-aprendizagem da escrita e a partir daí refletir sobre o trabalho pedagógico do professor. O objetivo deste trabalho, portanto, centra-se em uma reflexão que pretende esboçar as representações associadas à escrita que atravessam o discurso dos alunos, uma questão essencial para os estudos em Linguística Aplicada ao ensino de língua materna.

Justifica-se a importância deste estudo por considerarmos que suas projeções atingem tanto o processo de ensino-aprendizagem, como também a atuação do aluno em seu âmbito social. Acreditamos que este estudo possa auxiliar o professor a nortear melhor a atividade de produção escrita em sala de aula, considerando que levantaremos pontos para ele repensar sua prática pedagógica.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa e interpretativista, uma vez que procuramos abstrair dos sujeitos envolvidos na pesquisa os significados atribuídos às questões que estão sendo focalizadas.

No estudo, tomamos como unidade de análise, a materialidade discursiva da enunciação, recorrendo a um *corpus* constituído por 20 questionários

aplicados a uma turma de alunos de terceira série do ensino médio de uma escola pública de Campina Grande-PB, em que eles emitem suas opiniões sobre a atividade de produção de textos.

A investigação fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista dos estudos da linguagem, pautada, principalmente, nos escritos de Vygotsky (1987[1934]) e Bakhtin (1988 [1929]) em que a linguagem e, portanto, a escrita, é entendida como um processo interativo, social, histórico e dialógico.

## **2. Interseccionando construtos teóricos: Vygotsky e Bakhtin**

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987[1934] e 1988[1930]) tem sido alvo de atenção, por parte dos educadores, porque tem exercido influência na escola, pois trata de questões diretamente relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Para Vygotsky, todo conhecimento é uma construção social em que a relação do sujeito com o objeto do conhecimento se faz mediada por um outro, via linguagem. Inicialmente entre pessoas (interpessoal), através da linguagem, como interação social, para depois se tornar intrapessoal. É esse movimento do social para o individual que marca, na teoria de Vygotsky, a gênese tanto da própria linguagem como das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora.

Por considerar a construção do conhecimento um processo dialógico, Vygotsky ao falar das interações formais, isto é, do processo de ensino-aprendizagem, declara que esse deve antecipar o desenvolvimento do aprendiz e não incidir no estado de desenvolvimento que já existe. Para ele, são ineficazes, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo de aprendizagem. Com isso, ele distingue dois níveis de desenvolvimento: o real, constituído pela capacidade que o aprendiz tem de realizar tarefas de maneira independente e autônoma, e o potencial, que se caracteriza pela capacidade de resolver problemas com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. Esse processo define o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Para Vygotsky, a sala de aula deve ser o lugar, por excelência, de desafio, de estímulo, apresentando ao aluno novas possibilidades de atingir estágios mais elevados de desenvolvimento.

Resumindo, Vygotsky nos fornece uma pista sobre o papel da ação docente: o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente.

Na perspectiva da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, compreender a relação de crianças e adolescentes com a leitura e a escrita representa a compreensão do contexto sócio-histórico no qual essas crianças e adolescentes estão inseridos. Compreender como se dão leitura e escrita na sala de aula significa compreender as relações sociais que caracterizam esse contexto e como elas contribuem (ou não) para a formação de leitores e escritores.

Visto que o processo de ensino-aprendizagem é essencialmente social, temos que considerar também a relação professor-aluno, pois a maneira como se dá essa relação manifesta-se na aprendizagem. A sala de aula não é apenas um lugar onde se ensina e aprende-se, mas também um lugar de interação. A maneira como o professor se relaciona com seus alunos reflete-se positivamente ou negativamente no aprendizado deles, ou seja, a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional. É papel do professor não só mediar a construção de conhecimento, possibilitar o letramento e o desenvolvimento de competências, mas também tornar-se o interlocutor de seus alunos, o que implica criar relações interpessoais de qualidade.

Em síntese, as contribuições teóricas de Vygotsky são várias, principalmente por terem possibilitado uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e de como se efetiva a aprendizagem.

O segundo conjunto de nossos pressupostos teóricos tem sua origem na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1988[1929]) que assinala a natureza social da linguagem.

Bakhtin apresenta o modelo enunciativo-discursivo de linguagem baseado na interação verbal e no enunciado. O autor propõe então que se pense a interação verbal como a realidade da linguagem. Para ele, a linguagem deve ser estudada como o lugar da interação humana, em que os sujeitos situados historicamente efetuam todo tipo de discurso.

O caráter interativo da linguagem é a base de todas as suas formulações, e não há possibilidade de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica porque todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.

Para Bakhtin, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra dirige-se sempre a um interlocutor, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 1988 [1929], p. 113).

Tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, como atividade social, histórica e cognitiva é considerar que ela irá se manifestar não por palavras ou frases isoladas, mas sempre por enunciações. Segundo Bakhtin (1988), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. A característica fundamental do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.

No interacionismo não existe linguagem separada do Sujeito que a produz e do Outro a quem se destina, isto é, a interação inicia-se quando a palavra é dirigida a um interlocutor num determinado contexto de produção. Para Bakhtin (1988), a enunciação é o “produto de interação entre dois indivíduos socialmente organizados”, é uma espécie de “ponte lançada entre mim e os outros”. A enunciação implica, portanto, um processo de compreensão da palavra sua e do outro; é um ato de fala determinado pela situação imediata e pelo contexto social, é um produto social.

Nessa perspectiva, Soares afirma que

a aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. (SOARES, 2000, p.62)

Nesse sentido, a construção da linguagem escrita pelo aluno caracteriza-se por ser um processo que ocorre a partir das interações sociais vivenciadas pelo mesmo, que vão dando-lhe não apenas o sentido de sua própria escrita, como também contribuindo para se tornar sujeito.

Reconhecemos que os alunos quando escrevem seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que escreveram. Para Bakhtin (1992, p.294), “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”.

Dessa forma, segundo Leal (2003, p.54-55), o aluno, na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do professor, espera algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas. No entanto, se o aluno obtém como resposta o silêncio ou a marca de um *visto* ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse aluno encontra-se destituído das reais possibilidades de interação.

O educador, ao orientar as atividades de sala de aula para o exercício da linguagem e compreensão de seus aspectos, não pode se esquecer de que a linguagem só é possível dentro do espaço interacional, e que o diálogo só se estabelece pela negociação recíproca das ações.

É nesse sentido que a adoção do princípio interacional projeta uma série de atitudes, tais como: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; não obrigá-lo a falar ou escrever a respeito de um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando necessário, e quantas vezes necessário; apresentar problemas para que a resposta seja buscada como desafio.

No processo de ensino, torna-se indispensável pôr o aluno diante de situações interativas de linguagens, de modo que possa envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação, desafiando a argumentar e questionar sobre a atividade apresentada, oferecendo indicadores a respeito. Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1998, p.24) revelam que

uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

A sala de aula deixa de ser apenas um lugar de transmissão/recepção de um conhecimento arbitrário e passa a ser um “evento social no qual, através de procedimentos interacionais, professor e alunos tentam construir significado e conhecimento” (MOITA LOPES, 1995, p. 349). A sala de aula é o local de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão.

Nessa perspectiva, os papéis tradicionais de professor e aluno – em que o primeiro detém todo o saber e o segundo deve apenas assimilar este saber e devolvê-lo ao professor por meio das avaliações periódicas – são substituídos pelo papel de interlocutores que juntos constroem e (re)significam o objeto de estudo. O aluno não é mais visto como aquele ser passivo que ocupa uma posição secundária no processo ensino-aprendizagem, e sim um sujeito ativo, que na interação com o professor e com os demais colegas, (re)constrói conhecimento.

Depois das concepções de Bakhtin/Volochínov sobre interação e dialogismo, não se pode mais conceber a língua como um produto pronto e fechado em si mesmo. A língua, como uma entidade viva e em constante evolução, precisa ser analisada e ensinada como tal.

### **3. Análise e discussão dos dados**

Observemos agora como os alunos do ensino médio se relacionam com a escrita a partir das respostas dadas ao questionamento feito.

Inicialmente foi feito um agrupamento das respostas dos alunos tendo como critério a semelhança da imagem de escrita que esses sujeitos-alunos revelaram possuir.

Sobre a questão gostar ou não de escrever, notamos, nas justificativas dos alunos, diversos motivos dando suporte para a prática de escrita, desde os motivos mais subjetivos, interiores, até razões estilísticas, de aperfeiçoamento da própria maneira de escrever. Como podemos observar nos seguintes enunciados:

- *“Gosto de escrever porque expresso meus sentimentos e idéias.”*
- *“Sim, porque posso melhorar o modo de escrever e conhecer mais vocabulário.”*
- *“Não, porque exige muito de nossa capacidade, ficamos quebrando a cabeça com o que escrever.”*
- *“É muito complicado. Precisa-se de várias regras e isso dificulta.”*
- *“Só escrevo porque sou obrigado.”*
- *“Eu não tenho muito interesse pela escrita.”*

As declarações e confissões registradas nesses enunciados nos mostram além da preocupação dos alunos com o que dizer, uma preocupação com o uso das regras gramaticais. Outro aspecto observado é que alguns alunos têm pouca atração pela escrita.

Garcez (2004) enfatiza que a motivação é um fator fundamental para a construção de um texto e Meurer (1997, p.18) também afirma que “o primeiro passo para a produção de um texto é a motivação”.

Nesse sentido, o momento da escrita de um texto em sala de aula deve ser um momento significativo para o aluno, pois, só assim, ele terá condições de interagir por meio da escrita em qualquer que seja a situação discursiva. No entanto, se o professor direciona a prática de escrita como um fim nela mesmo, como um instrumento para que o aluno repita seu discurso ou que siga os modelos propostos, torna-se evidente que não são favoráveis as condições para que o aluno goste de escrever.

Quando perguntados com que finalidade produzem textos na escola, uma quantidade expressiva de alunos revelou que escreve com o intuito de obter nota e para se preparar para o vestibular. Poucos afirmaram que escreviam com o objetivo de aprender e entender o processo de produção de textos. Vejamos algumas respostas:

- *“escrevo para tirar nota e para me preparar para o vestibular”.*
- *“para aprender e entender como produzir um texto, sem fugir do tema, organizar as idéias e defendê-las”.*
- *“escrevo por causa da nota e para expressar o que penso sobre o tema proposto pelo professor”.*
- *“para obter nota e para enriquecimento de conteúdo”.*
- *“para treinar para o vestibular”.*

Percebe-se que a nota é vista pelo aluno como instrumento por meio do qual o professor detém, de certa forma, o poder sobre ele. O aluno produz o texto mais em função da nota do que pelo interesse em apreender o processo de escrita, ou seja, o aluno, mais por obrigação e necessidade, escreve porque as circunstâncias assim o exigem. Outro aspecto revelado nas respostas de alguns alunos diz respeito à prova de redação no vestibular. O interesse em instrumentalizar o aluno para esse mundo lá fora, principalmente, o do vestibular, é recorrente, no entanto, desenvolver a competência comunicativa escrita dos alunos não é apenas prepará-los para o vestibular, mas torná-los capazes de empregar a língua materna nas diversas situações de comunicação escrita.

Outra pergunta feita aos alunos foi se os mesmos costumam produzir textos no dia-a-dia e que tipos de textos produzem. Muitos alunos afirmaram que escrevem apenas quando solicitados em trabalhos escolares.

- *“produzo textos só na sala de aula.”*
- *“produzo textos dissertativos e narrativos para o professor corrigir e ver onde está meus erros”.*
- *“produzo textos para o colégio.”*

- *“faço textos que a professora de redação pede.”*
- *“escrevo cartas e diário.”*
- *“escrevo no meu diário.”*

Na análise desses fragmentos, percebemos que o ato de escrever, para esses estudantes, ocorre, em geral, na escola e para a escola. Sobre os tipos de textos mais frequentemente produzidos, os trabalhos escolares aparecem como os de maior recorrência de uso. No entanto alguns alunos afirmaram gostar de escrever cartas e diários.

Se nas atividades de produção de texto, o aluno escreve apenas para “cumprir uma tarefa”, para atender a uma solicitação do professor, estará realizando, segundo Geraldi (1991), *“a redação para a escola”*.

O ensino de redação dissertativa prende-se ao fato de o aluno poder prestar um vestibular e não à possibilidade de fazer uso desse tipo de texto para fazer reflexões, realizar inferências, argumentar de acordo com os próprios interesses ou outros aspectos.

Uma das propostas dos PCNs para o ensino de língua materna é o trabalho com os gêneros textuais, portanto, a escola pode trabalhar com os mais diversos gêneros dando aos alunos oportunidade de lidar com a língua em seus diferentes usos autênticos no dia-a-dia. Pois como observou Bronckart (1999), *“a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”*.

O levantamento analítico das dificuldades que os alunos apontaram diante da atividade de produção de texto demonstrou que tais dificuldades encerram-se no âmbito das habilidades do desenvolvimento das idéias, de estruturação do texto e das regras gramaticais. Vejamos alguns exemplos:

- *“Tenho dificuldade em desenvolver o tema, buscar as palavras certas.”*
- *“Minha maior dificuldade é a introdução e tornar o assunto longo, pois meus textos são muito resumidos. Também não sei quando um parágrafo deve ou não terminar para começar outro.”*
- *“Tenho medo de fugir do tema, errar a concordância.”*
- *“Acho difícil passar minhas idéias para o papel.”*

- *“Tenho dificuldades com a pontuação e acentuação.”*
- *“Tenho dificuldade em expressar as idéias.”*

Dentro da categoria de dificuldades, a expressão do pensamento é certamente o maior problema dos sujeitos ora analisados. Sem ter o que dizer, técnica alguma poderá auxiliar o aluno. É preciso considerar a questão da informatividade como um dos pontos principais para que o texto se concretize. A falta de conteúdo do aluno é consequência da falta de conhecimento de mundo, de informação, portanto, a leitura será a primeira indicação para amenizar o problema.

Sobre a dificuldade de os alunos se manifestarem por escrito, Silva et al (1986, p.52) assim se expressam:

se há alguma “incompetência” dos alunos para se manifestarem por escrito, parece que essa “incompetência” é produzida no interior da própria escola. Seus textos, com seus problemas, erros e acertos, idéias e expressões estereotipadas, sua “falta de originalidade”, se explicam pelas condições de sua produção, isto é, pelo conjunto de elementos que orientam a produção escrita na escola.

Em relação à falta de conhecimento da língua culta, não se pode negar que o aluno tem dificuldade de expressar suas idéias pelo medo de escrever errado e por sentir a presença severa do professor como interlocutor.

Outra dificuldade enfatizada pelos alunos foi em relação à estrutura do texto, colocada de forma simplificada como começo, meio e fim ou, em outras palavras, introdução, desenvolvimento e conclusão, como nos enunciados abaixo:

- *“Não sei como fazer a introdução e a conclusão.”*
- *“Tenho dificuldade em organizar as idéias na introdução, desenvolvimento e conclusão.”*
- *“Acho difícil o começo do texto, fazer a introdução.”*
- *“Meu problema é o começo e o fim do texto. Quando consigo começar desenrolo muito bem.”*

Como se verifica, os alunos demonstram uma preocupação muito grande com o modelo de redação pré-estabelecido pela escola, demonstrando que a forma é mais importante que o conteúdo. É uma evidência de que o aluno traz internalizado *o quê e como* a escola ensina, que basta reproduzir o discurso escolar. Para o aluno, produzir um bom texto significa atender a um modelo previamente estabelecido pelo professor.

O ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico.

Uma outra pergunta feita aos alunos foi como as atividades de produção de textos são desenvolvidas. Grande parte dos alunos revelou que o professor sugere um tema e eles escrevem sobre o mesmo, como podemos observar nas seguintes declarações:

- *“A professora dá um tema e o tipo de texto que quer que nós façamos.”*
- *“A professora estipula o tema e o tipo de texto. A correção acontece na sala com os alunos, ela não leva para casa.”*
- *“muito mal desenvolvidas, é sempre um assunto idiota que no final nem acabam discutindo o que a gente escreveu”*
- *“A professora dá o tema, nós fazemos o texto e depois lemos para a turma, ela fala o que tem de errado e depois fazemos a reescrita”.*

Como vemos, a atividade de escrita responde, em geral, a uma solicitação do professor que propõe o tema e o tipo de texto a ser produzido pelos alunos, sem que estes façam a menor interferência.

Segundo Leal (2003), o que acontece em determinadas práticas de sala de aula revela que, na escola, o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, que o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva a sua produção.

#### 4. Considerações finais

O quadro revelado pelos dizeres dos alunos do ensino médio sobre a atividade de produção escrita permitiu-nos constatar que:

- a escola direciona a prática de escrita como um fim nela mesmo, como um instrumento para que o aluno repita seu discurso ou que siga os modelos propostos. O aluno produz o texto mais em função da nota do que pelo interesse em aprender
- dentro da categoria de dificuldades, a expressão do pensamento e a estrutura do texto são, certamente, os maiores problemas dos alunos;
- a atividade de escrita responde, em geral, a uma solicitação do professor que propõe o tema e o tipo de texto a ser produzido;
- o processo de ensino da escrita não está vinculado às práticas sociais de leitura e escrita – letramento.

Constatamos que nas atividades de produção de textos não estão sendo consideradas as condições de produção, que o ensino ainda se baseia numa conduta metodológica extremamente técnica, fato que deixa claro que a abordagem tradicional ainda permanece enraizada no trabalho pedagógico.

Consideramos que a produção de texto na escola só se efetivará de forma significativa quando o trabalho pedagógico se pautar por uma prática interacionista da linguagem, quando a escrita for trabalhada como uma prática social vinculada à realidade do aluno. Ou seja, o trabalho com produção de texto deve ser conduzido de forma que o aluno passe a ver essa atividade por um outro prisma, o de que as pessoas escrevem pela vontade que tem de fazê-lo, pela necessidade que tem de dizer o que pensam, pela necessidade de interagir com outros sujeitos.

## 5. Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988 [1929].

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília, DF: SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. De A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

LEMOS, C. T. G. (1977) *Redações no vestibular: algumas estratégias*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo.

MEURER, J. L. (1997) Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTA-ROTH, D. (orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. Da UFSM.

MOITA LOPES, L. P. What is this class about? Topic formulation in a L1 reading comprehension classroom. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 349-362.

PÉCORRA, A. A. B. (1983) *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes.

SILVA, L. L. M.; MOYSÉS, S. A.; FIAD, R. S.; GERALDI, J. W. (1986) *O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau*. 2. ed. São Paulo: Atual.

SOARES, M. (2000) Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001, p. 49-73.

VIGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988 [1930].