

A produção de texto como prática centrada no aluno: sujeito da aprendizagem

Benedita Vieira de Andrade

Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba

E-mail: benedita.v@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, apresenta-se uma abordagem da escrita numa visão interacionista, que concebe a linguagem como uma forma de interação entre os interlocutores nas situações comunicativas de que participam. Nessa perspectiva, a escrita é concebida como prática discursiva que se materializa em situações sociais de interação. Assim, são contemplados alguns princípios que fazem da escrita uma atividade interlocutiva, como *o que dizer, a quem dizer, por que dizer e como dizer*. Esses princípios orientam uma prática de escrita centrada no aluno como sujeito da aprendizagem, instaurador da atividade de interlocução. São apresentados também alguns fatores que podem auxiliar na manutenção da linha argumentativa do texto, progressão temática, articulação e coerência de seus argumentos.

Palavras-chaves: Escrita, Interlocução, Gêneros Textuais.

Resumen: *En este trabajo, se presenta un abordaje de la escrita en una visión interactiva, que concebe el lenguaje como una forma de interacción entre los interlocutores en las situaciones comunicativas de que participan. En ese punto de vista, la escrita es concebida como práctica discursiva discursiva que se materializa en situaciones sociales de interacción. De esta manera, son contemplados algunos principios que hacen de la escrita una actividad interlocutiva, como lo que decir, a quien decir, por que decir y cómo decir. Esos principios conducen una práctica de escrita centrada en el alumno como sujeto del aprendizaje, establecedor de la actividad de interlocución. Son presentados también algunos factores que pueden auxiliar en la mantención de la línea argumentativa del texto, progresión temática, articulación y coherencia de sus argumentos.*

Palabras-clave: *Escrita, Interlocución, Géneros Textuales*

1. Considerações preliminares

A produção de textos, seja em eventos de vestibular, seja em qualquer outro exame de seleção que exija a expressão por meio da linguagem escrita, tem sido apontada como uma das provas que oferece o maior grau de dificuldade aos candidatos que se submetem a esses concursos. A simples idéia de produzir um texto em língua escrita já deixa muitos candidatos apavorados, já que elaborar um texto escrito não é simplesmente codificar informações por meio de sinais gráficos; a atividade de escrever é um processo complexo, mas que pode tornar-se acessível a todos os que se empenharem a conquistar essa habilidade.

Nos exames vestibulares, ainda existem milhares de candidatos que são eliminados do concurso por não conseguirem produzir um texto em sua língua materna. Os problemas apresentados pelos que produzem o texto são evidentes: falta clareza na linguagem, organização nas idéias, coesão nas partes, uma argumentação consistente, enfim, é patente o baixo nível de desempenho lingüístico dos alunos na utilização da língua na modalidade escrita. O que se observa são textos fragmentados, sem coesão entre suas partes e numa linguagem padronizada, muitas vezes vulgar, cheia de clichês e com muitas marcas de oralidade. Estão ausentes, em muitos dos textos construídos em eventos que requerem a expressão escrita, características fundamentais que, conforme Costa Val (1999), constituem a textualidade, como a coerência e a coesão, ou seja, faltam algumas das características que fazem com que um texto seja texto.

Esse fato provoca desconforto em professores e profissionais da educação que se preocupam com esses jovens, futuros acadêmicos, que, em breve, ingressarão no mercado de trabalho. Como poderão se expressar por meio de uma linguagem que nem mesmo manejam com habilidade? Geraldi (1997) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Mas, diante das dificuldades que se evidenciam, como estimular essa prática nas escolas?

Pensando nas dificuldades enfrentadas pelos alunos na hora de produzir um texto, não só em provas de concursos, mas também, e principalmente, nas atividades escolares que fazem parte do cotidiano de sala de aula, empreendemos uma pesquisa de alguns aspectos que podem contribuir para uma escrita mais adequada. Assim, esperamos poder contribuir com algumas sugestões para alunos e professores que desejam obter resultados mais satisfatórios nessas atividades.

Referimos a seguir alguns elementos implicados na situação de produção escrita que podem respaldar uma prática dessa atividade centrada no aluno como sujeito da aprendizagem, como o instaurador da atividade de interlocução. Com base nos estudos de Antunes (2003) e Geraldi (1997), estabelecemos alguns princípios que vão nortear nossa discussão, proporcionando uma melhor compreensão desses elementos, quais sejam: *o que dizer*,

a quem dizer, por que dizer e como dizer.

2. Princípios responsáveis pela construção de uma escrita interlocutiva

2.1 O que dizer

Pensamos que o maior problema que o aluno enfrenta nas atividades de escrita é o *não ter o que dizer*. Este problema gera, como em uma cadeia, uma série de outros, como *não saber como dizer* o que pretende dizer, falta de motivação para dizer, indefinição de um interlocutor. Essas deficiências são as causas principais da falta de êxito na produção de texto dos alunos. Não há conhecimento lingüístico que supra a deficiência do *não ter o que dizer*. Não ter idéias, informações, algo a dizer prejudica qualquer tentativa de uma atividade de escrita bem sucedida. Ter o que dizer, a quem dizer e um objetivo para essa troca são elementos primordiais em qualquer atividade bem sucedida com a escrita. Nesse sentido, a escrita se constitui como uma atividade interativa, de troca entre sujeitos, pois é através dela que se partilham idéias, informações, conhecimento. A escrita torna possível a manifestação verbal das idéias, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém para interagir com ele. E a capacidade para verbalizar esse conhecimento só pode advir de uma prática discursiva privilegiada na escola em que se valorize não apenas o saber, mas *o saber dizer*.

Assim, *ter o que dizer, a quem dizer e*, em conseqüência, saber expressar isso, com base na escolha adequada de estratégias do dizer, é condição primordial para o sucesso na atividade de escrita. Quando há idéias, informações e um objetivo para transmiti-las, elas fluirão nas circunstâncias concretas de cada situação de interação. Escrever é nada mais do que interagir com outros e por eles ser compreendido. Para o aluno tornar-se autor de seus próprios textos, não há regra única, isso depende das relações de interlocução que se estabelecem nos diferentes momentos de produção de textos que, enquanto tais, cumprem seu propósito comunicativo. Aprender a escrever é, tão somente, aprender a pensar, a desenvolver sensações e percepções das coisas, a encontrar informações e idéias e concatená-las. Isso requer exercício: leitura, escrita e reescrita dos próprios textos.

2.2 A quem dizer o que se tem a dizer

Além do encontro entre sujeitos, da troca de idéias, uma visão interacionista da produção de textos também pressupõe *o outro* com quem dividimos o momento da escrita. Um texto sempre se dirige para outra pessoa. Quem escreve prevê um outro com quem deseja ter uma interação. O outro é a medida, é o parâmetro do que dizer e do como dizer; é, conforme Geraldi (1997), a condição necessária para que o texto exista. Há sempre uma interação entre um *eu* e um *tu* quando escrevemos; mesmo sendo uma interação a distância, esse sujeito com

quem se interage na escrita deve ser levado em conta, pois “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se [...]” (ANTUNES, 2003, p. 46). A presença desse interlocutor não é neutra, ao contrário, está sempre interferindo no discurso do locutor. Sem a imagem do outro, como podemos avaliar os efeitos do que dissemos, a interpretação das nossas intenções e a recepção do que desejamos transmitir? É nesse sentido que Costa Val (1999) considera relevante o fato de o locutor contar com os conhecimentos prévios do receptor e sua capacidade de ilação para inferir o sentido das lacunas por ele deixadas. A imagem do outro é, pois, fator imprescindível na produção de textos coerentes. Afinal, qualquer produção linguística só se recobre de valor discursivo se resultar de uma ação entre sujeitos. Nesse sentido, a escrita deve ser uma troca, uma negociação de significados que vão adquirindo sentido à medida que vamos interagindo com nossos interlocutores; pois, como nos ensina Geraldini (1997), o sentido do texto é, já no momento de sua produção, um sentido construído a dois; e a construção do sentido se completa no momento da leitura, com um leitor que se faz presente desde o momento da sua criação. Com efeito, não faz sentido pensar numa prática de escrita sem destinatário, sem leitor, sem referência para delinear *o que dizer e como se vai dizer*. É, pois, a representação que se faz do outro, do interlocutor, que vai moldar a forma de dizer, ou seja, a escolha do gênero do discurso.

Mendonça (2001), em artigo sobre a produção de textos escritos, também concebe a escrita como uma atividade interativa em que “[...] um sujeito-autor, constitutivamente formado por outros sujeitos, lança uma palavra a um sujeito-leitor no mundo, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor” (p. 250). A autora defende a importância da presença do outro na escrita e afirma que a ausência desse interlocutor torna a atividade artificial, uma vez que o diálogo com o outro é fundamental para a construção do texto e de sua coerência. Sem essa interação, enfatiza, a atividade de produção de textos fica sem objetivos. Sem a imagem do outro pode haver dificuldade para a obtenção da coesão e da coerência do texto, uma vez que a unidade de significação e o desenvolvimento argumentativo do texto dependem da aproximação virtual entre o sujeito e o interlocutor. Aliás, a coerência pragmática do texto, como lembra Costa Val (1999), reside na necessidade de este ser reconhecido pelo receptor como um emprego normal da linguagem num determinado contexto.

O produtor de texto ajusta a sua linguagem em face da imagem que tem do interlocutor. Esse comportamento do sujeito que escreve é justificado pela sua competência comunicativa, que o leva a se comportar de forma que seu texto esteja adequado ao gênero de discurso que lhe é solicitado. É essa *competência genérica* que molda o discurso na forma de um gênero particular e permite que o sujeito atribua à imagem de destinatário de que ele dispõe a competência para interpretar seu enunciado de maneira

adequada dentro da situação de comunicação em que se insere. Para obter êxito nas atividades de escrita de seus alunos, o professor precisa adotar uma prática que leve em consideração o caráter dialógico da produção de texto, bem como a compreensão do outro e o funcionamento das estruturas textuais por meio da leitura de um interlocutor virtual. Ou seja, o professor deve criar um cenário em que esteja presente a imagem de um interlocutor, mesmo que virtual.

2.3 Razões para dizer o que se tem a dizer

Considerando o ensino da escrita numa perspectiva interacionista, Kleiman (2000) destaca que o aluno deve ser o foco das abordagens no processo de ensino-aprendizagem: seus interesses, seus conhecimentos, suas experiências, seus objetivos devem servir como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Isso significa, na esteira dessa concepção, planejar o ensino de modo a fazer os ajustes necessários para se estabelecer uma situação de comunicação que leve em conta a perspectiva do aluno: seus saberes, seus conhecimentos prévios, suas capacidades. Assim, uma abordagem interacionista de ensino implica o compromisso de procurar conhecer o aluno: suas atitudes e comportamentos podem ser relevantes para ajudá-lo a construir novas práticas sociais baseadas na produção de textos que ele precisa adquirir e desenvolver. É interessante, nesse sentido, pensar estratégias de escrita que venham despertar o interesse do aluno, partindo de experiências do seu cotidiano que possam motivá-lo a ter razões para escrever a interlocutores reais ou criados pela sua imaginação. Isso resulta numa atividade de escrita que parta das necessidades e dos verdadeiros interesses dos alunos, nas palavras de Kleiman (*ibidem*), uma atividade que lhes permita inscrever-se criativamente como sujeitos letrados, não uma tarefa imposta para cumprir uma atividade escolar. É necessário, portanto, inserir a atividade de escrita em práticas significativas, criando-se um contexto que esteja no dia-a-dia dos alunos, que tenha uma função social na vida deles. Convém que se dê significado às práticas instrumentais que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno. Ou seja, é necessária uma motivação para a escrita: quem escreve precisa ter interesse, uma finalidade e estar inscrito numa situação de interlocução.

Qualquer atividade de linguagem tem origem nas situações de comunicação e envolve diversas capacidades do sujeito. Nessa esfera comunicativa, as práticas de linguagem se materializam por meio dos gêneros textuais. Essas formas linguísticas são possíveis graças às formas de comunicação que lhes dão origem. Em outras palavras, as formas de comunicação produzem formas linguísticas que as possibilitam. Nesse sentido, os gêneros de texto são instrumentos que tornam possível a comunicação, servindo de referência para aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante que a escola seja concebida como espaço de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de

produção e recepção de textos, proporcionando ao aluno múltiplas situações de escrita.

2.4 Estratégias do dizer

A produção de textos escritos assume formas diferentes de acordo com as diferentes funções que pretende cumprir. Assim sendo, a forma do texto se amolda em função *do que se tem a dizer, do interlocutor a quem se dirige e das razões dessa interação*. Essas diferenças na forma dos textos resultam nos diferentes gêneros textuais. Os gêneros de textos evidenciam a natureza complexa das realizações linguísticas: diferentes, multiformes, mutáveis em atendimento às nuances de cada evento particular de interação.

A escrita corresponde a uma modalidade de interação verbal em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos (autor e leitor) não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Há, outrossim, um espaço de tempo entre a elaboração do texto pelo autor e sua leitura pelo leitor; essas condições de produção da escrita também determinam a forma de dizer do texto, pois interferem na sua realização.

Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Elaborar um texto escrito é, segundo Antunes, “[...] uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos” (2003, p. 54). Produzir um texto escrito supõe etapas, cada uma com suas funções e especificidades. Há de se buscar um planejamento para alcançar a melhor forma de dizer o que se tem a dizer. Então, ainda em harmonia com Antunes (*Ibid.*), a escrita supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas, aprendizagem, enfim, a escrita exige tempo para sua realização.

As idéias de Kleiman (2000) sobre o processo de produção de texto se coadunam com esse posicionamento. Para essa autora, saber escrever não se reduz ao conhecimento do código alfabético; há muito mais recursos que garantem a inteligibilidade do texto escrito, como, por exemplo, a textualidade. É o processo de textualização que dá legitimidade ao texto, e esse processo, postula a autora, deveria fazer parte dos objetivos de ensino da produção textual. Nesse sentido, aprender a escrever envolve a aprendizagem dos gêneros textuais legitimados pelas diferentes instituições, o que, por sua vez, implica conhecer os modelos, as práticas de produção e de circulação de textos, como também conhecer os leitores – a quem os textos se dirigem – e suas práticas textuais. Os textos produzidos pelos alunos devem ter relação estreita com as formas que circulam nas instituições sociais.

É nessa perspectiva que Mendonça (2001) postula a necessidade de a escola envolver os alunos em práticas sociais em que esteja presente a leitura de textos que circulam na sociedade. Dessa forma, a leitura de textos bem escritos se impõe, pois amplia o que se tem a dizer, e, conseqüentemente, as estratégias do dizer; refletir sobre

o modo como os outros organizaram o que tinham a dizer pode ser uma atividade eficaz. É nesse sentido que Geraldí (1997) sustenta que podemos aprender com o trabalho dos outros formas de trabalharmos também, só assim vamos adquirindo outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que se tem a dizer. O sujeito-autor, ao escolher uma certa forma para seu texto, está abandonando outras possibilidades e se comprometendo com a estratégia escolhida. A escolha da forma para a realização do texto compreende os diversos gêneros discursivos; esses gêneros têm o condão de organizar o texto, dando-lhe forma padronizada. Isso leva ao entendimento de que é a intenção do locutor que determina a escolha da forma do texto. E esse intuito, esse querer dizer do locutor, se realiza na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada, dentre outros motivos, em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal e das necessidades de uma temática, ou seja, é a situação social que determina o gênero do texto.

Dessas considerações ressalte-se, portanto, que, para se produzir um texto, é necessário que *se tenha o que dizer*, que haja *uma razão para dizer* o que se tem a dizer, um *destinatário* para receber o que se tem a dizer e o procedimento de escolha para se obter a melhor *forma de dizer*. Para se construir um texto com sentido, portanto, é necessário inseri-lo dentro de uma prática social, visto que o que motiva uma pessoa a escrever é um interesse e uma finalidade para a escrita.

Nas atividades de redação, é imprescindível não perder de vista as intenções do aluno, suas idéias, seus argumentos, o possível interlocutor para o seu texto, bem como a situação em que este é produzido. A escrita deve partir das motivações do aluno, daquilo que ele quer comunicar. E o professor deve ajudá-lo a buscar novas formas em função da necessidade de comunicação bem sucedida. É essa necessidade que dá forma às estratégias do dizer e configura os diversos gêneros de texto apropriado para cada situação.

3. Contribuição para uma escrita mais satisfatória

Além dos princípios que orientam uma escrita interlocutiva, outra forma de ajudar o aluno a melhorar sua produção textual é trabalhar com estratégias de argumentação. Há alguns fatores que dão consistência à argumentação, tornando o texto melhor articulado, mais coerente, aceitável e apto a persuadir o leitor. Fatores como coesão textual, coerência semântica e informatividade são ferramentas que fazem o texto avançar, sem contradições e sem perder a sua orientação temática.

3.1 A argumentação e a coesão textual

A boa articulação das idéias, dos enunciados, com encadeamentos lógico-semânticos adequados são fatores que valorizam a argumentação, tornando os argumentos mais coerentes e consistentes. Um texto com lacunas,

com interrupções das idéias e quebra do raciocínio não só é prejudicado em sua progressão temática, mas também na sua clareza e coerência das idéias. Sem a coesão adequada entre os enunciados e entre os parágrafos, os textos resultam fragmentados e desconexos e, portanto, com uma argumentação incapaz de convencer qualquer interlocutor.

Só o exercício da escrita, com atividades apropriadas que levem o aluno a entender bem o funcionamento da linguagem, pode auxiliar na produção de textos mais claros e coesos. Essa prática requer uma compreensão adequada do valor semântico e das funções dos elementos de coesão responsáveis pela boa articulação das partes de um texto. O professor de Língua Portuguesa deve incluir em suas práticas de sala de aula atividades que contemplem todo o valor argumentativo-discursivo dos elementos de coesão. Essa atividade deve levar em consideração não apenas critérios sintáticos, mas também, e principalmente, basear-se num enfoque semântico e pragmático. Para uma determinação precisa do valor das palavras, é necessário partir de um estudo que considere o texto como um todo, e não proceder a um estudo de frases isoladas, descontextualizadas. Para um estudo preciso e produtivo dos valores dos elementos de coesão, faz-se necessário estudá-los no exercício da linguagem e na produção do discurso. Só uma observação acurada do funcionamento da linguagem pode permitir que se evidenciem as formas de que se revestem certas categorias lingüísticas, revelando suas efetivas funções. Pensamos que um estudo contextualizado das relações semânticas, que se estabelecem por meio dos diversos tipos de coesão textual, pode contribuir para um melhor processamento textual, levando o aluno a uma melhor percepção dos fenômenos lingüísticos e do funcionamento dos conectores textuais, para aplicá-los adequadamente nos textos que vier a produzir.

1.2 A argumentação e a coerência semântica

A coerência semântica dos argumentos depende de uma série de fatores que constituem os diversos tipos de conhecimentos e as situações que envolvem o discurso. As relações estabelecidas no texto devem colaborar para a sua progressividade, de modo que revelem o sentido intencionado pelo seu locutor. Se ele tiver uma idéia clara do que pretende dizer, das conclusões a que quer chegar e da imagem do seu possível interlocutor, e empregar adequadamente as estratégias para conseguir seu propósito comunicativo, seu texto fluirá sem maiores contradições. A coerência dos argumentos contribui para um discurso mais convincente e mais facilmente aceitável pelo interlocutor.

Entendemos que o ensino de redação deve ter como meta fazer o aluno compreender que o texto é uma unidade semântica, cujas partes se encontram inter-relacionadas, de modo que o seu sentido global não pode ser obtido apenas pelas e a partir das partes isoladas. Deve, também, ajudar o aluno a organizar as idéias, compreendê-las e encadeá-las, de forma que não venha a contradizer o seu

próprio ponto de vista. O aluno deve ser levado a entender os mecanismos que concorrem para uma escrita bem sucedida, como as estratégias do dizer e a interação com seu(s) interlocutor(es).

3.3 A argumentação e a informatividade

A insuficiência de idéias prejudica a consistência dos argumentos, pois o locutor deixa de explanar, ilustrar, exemplificar, trazer informações que auxiliem à compreensão do texto pelo interlocutor. Se o produtor de texto consegue apresentar argumentos consistentes e coerentes para sustentar seu ponto de vista, seu discurso ganha em credibilidade e se torna bem mais facilmente aceitável pelo interlocutor e mais propício a persuadi-lo.

Acreditamos que só a prática de leitura será capaz de suprir o vácuo de informações que caracteriza muitos textos produzidos por alunos. Postulamos que essa prática deva ser motivada sempre, através da leitura de textos bem escritos, que tratem de temas variados e que tenham relação com o universo social e intelectual do aluno. O professor deve incentivar o aluno a refletir sobre as idéias do texto e a discuti-las, procurando sempre evidenciar as intenções do seu autor.

3.4 A argumentação e os operadores discursivos

O emprego adequado dos operadores favorece a construção de estratégias discursivas que garantem mais consistência aos argumentos, tornando-os mais sólidos e convincentes. Os operadores ajudam a manter a progressão temática e a linha argumentativa do texto, bem como a estabelecer a coesão das partes textuais. O mau uso desses elementos pode comprometer a clareza dos argumentos apresentados e o sentido global do texto; podendo, inclusive, provocar o desvio da orientação argumentativa.

Pensamos que o ensino de línguas deve dar mais atenção a esses elementos discursivos, tão fundamentais para uma escrita adequada, e, muitas vezes, considerados sem a devida importância. Um estudo dos valores semânticos que se estabelecem entre as partes dos textos, sinalizados pelos diferentes tipos de relação (relação de causalidade, de condicionalidade, de oposição, entre outras), é, sem dúvida, para o aluno uma atividade bem mais prazerosa do que a classificação exaustiva de orações em subordinada ou coordenada, por exemplo. Ademais, além de ser uma atividade mais interessante, esse tipo de estudo pode contribuir para um melhor processamento textual, levando o aluno a uma melhor percepção dos fenômenos lingüísticos implicados na compreensão do texto. Compreendendo as diversas relações textuais marcadas pelos operadores de argumentação, o aluno poderá entender o funcionamento desses elementos, tornando-se capaz de aplicá-los apropriadamente nos seus textos.

4. Conclusões

Defendemos que, nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino de conteúdos que contribuam para desenvolver a capacidade de escrita dos alunos deve ser priorizado. O ensino de Língua materna deve ser planejado de modo que contemple atividades que desenvolvam a capacidade de comunicação do aluno em todos os contextos. A motivação para os fatos da língua deve ser buscada na situação comunicativa, uma vez que a linguagem não existe fora da interação lingüística, isto é, desvinculada do uso. Os usos lingüísticos dos falantes não se esgotam na análise superficial das expressões lingüísticas; aprender a língua materna é aprender seus usos, significados e funções. Assim, o professor de língua materna deve fazer com que seu aluno esteja em contato com todas as diversidades de usos lingüísticos, não se alheando do real funcionamento da linguagem, nem da reflexão sobre esse funcionamento.

A atividade de escrita tem que ser inserida em eventos reais, concretos, de comunicação, situações que motivem o ato lingüístico, fazendo com que as expressões verbais fluam naturalmente, realizando o propósito a que se destinam na interação: uma comunicação bem sucedida. É evidente a necessidade de se pensar estratégias de escrita que forneçam as ferramentas de que o aluno-escritor precisa para fazer o texto avançar – o texto progride quando há na sua construção uma finalidade, um objetivo que se persegue. É necessário criar para a atividade de escrita uma situação de uso real, uma situação de vida que condicione o uso lingüístico. Enquanto isso não acontecer, não vai existir uma produção real de texto na escola, e os alunos vão continuar produzindo redações para o professor, preenchendo um arcabouço que nada sustenta, sem função.

Enquanto não for dada uma dimensão dialógica à atividade de escrita, inserindo-a em um contexto de interação social em que se considerem interlocutores reais e motivação interna para essa atividade, vai continuar havendo uma atividade monológica e artificial que anula a presença de um leitor, e os alunos continuarão sem nenhum interesse de produzir linguagem.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

KLEIMAN Angela B. “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”. In: KLEIMAN A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*.

Porto Alegre: Artmed, 2000.

MENDONÇA, Marina Cecília. “Língua e ensino: políticas de fechamento”. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Ana Cristina. (orgs.) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.