

PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

SILVA, Cristiane Rocha

Introdução

As reflexões sobre o tema produção textual como processo de interlocução surgiram a partir de minha experiência, em 2004, como estagiária da equipe de correção de textos em um curso pré-vestibular durante minha graduação em Letras-Português e como professora de Língua Portuguesa de Educação Básica nos últimos três anos. Primeiro, no curso pré-vestibular, encarregada de corrigir os textos produzidos pelos alunos de determinadas turmas, eu o fazia apenas a distância, isto é, não tinha a oportunidade de discutir a correção com o próprio aluno – apenas encaminhava os textos corrigidos aos autores. Ao longo da correção, procurava fazer o máximo de observações possível e, quando necessário, sugeria a elaboração de outra versão para determinada proposta. No entanto, um dos grandes problemas de se corrigir um texto a distância é que não se tem como explicar (por questões lógicas, como até mesmo o espaço), de maneira satisfatória, os possíveis “problemas” que há com aquela determinada produção, como texto confuso, argumentação fraca etc. Assim, perde-se muito no que diz respeito ao processo de reescrita, pois, muitas vezes, aspectos importantes deixam de ser ressaltados ou não são entendidos pelo aluno. Dessa maneira, o ideal seria que, de posse dos textos corrigidos, o aluno procurasse a monitoria para que pudesse discutir com o monitor os aspectos relacionados a seu texto que foram levantados pelo corretor.

A partir de 2005, venho atuando como professora de Língua Portuguesa, principalmente em turmas do Ensino Médio. Tenho verificado que muitas das dificuldades encontradas são as mesmas, apesar de ser uma outra realidade. Também há o fato de que grande parte dos alunos não tem o hábito de escrever, o que dificulta muito, uma vez que escrever constitui um processo. Outra dificuldade é que, na maioria das vezes, as turmas são enormes e, dessa forma, muitos dos discentes recebem suas produções textuais corrigidas, mas, infelizmente, a maioria não tem como tirar suas dúvidas individualmente devido à questão da falta de tempo – por mais que haja, semanalmente, aulas destinadas à produção de textos, o número de alunos por turma é

superior a trinta e cinco. Desse modo, por mais que tenhamos comentários gerais sobre as principais questões que os textos corrigidos apresentam – negativas e/ou positivas (ressaltando os ‘acertos’ dos alunos) –, muitas das versões seguintes, quando realizadas, apresentam, normalmente, os mesmos aspectos negativos destacados nas anteriores.

Com relação às duas clientelas aqui referidas, o esperado seria que elas lessem as observações feitas pelos corretores/professores, discutissem-nas com eles e passassem a colocá-las em prática nas versões seguintes dos textos produzidos. No entanto, como foi abordado, na maioria das vezes, isso não ocorre.

Enfim, a importância do presente trabalho está no fato de que dá continuidade à discussão sobre a *produção de textos como um processo de interlocução*. Desse modo, levantam-se questões, como até que ponto a intervenção do professor/corretor e a relação de interlocução professor/aluno contribuem para que a re-textualização seja realizada de maneira satisfatória. Assim, tais indagações fazem parte de minha contínua formação como professora e pesquisadora.

Faz-se importante destacar a adoção da concepção sócio-interacional de linguagem, local visto como sendo de “inter-ação” entre sujeitos sociais, isto é, sujeitos ativos, empenhados em atividade sócio-comunicativa (KOCH, 2002, p. 19). A esse respeito, serão tratados, a seguir, alguns conceitos intrínsecos à discussão aqui proposta.

Concepção de texto – como produto e como processo

Segundo Koch (2003, p. 25), conforme a perspectiva teórica adotada, o conceito de *texto* pode ser concebido de diversas maneiras. Assim, ao longo do tempo e de acordo com as vertentes, tomou-se *texto* inicialmente como unidade lingüística (do sistema) superior à frase; depois, como ato de fala; finalmente, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, que constitui apenas uma fase desse processo global. Dessa forma, verifica-se que o texto deixa de ser uma *estrutura acabada* (produto) e passa a ser abordado no seu próprio *processo* de planejamento, verbalização e construção. Desse modo, a autora concebe *texto* como ‘... resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social’ (idem, p. 26).

Koch aborda essa mesma questão ao afirmar que “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito” (idem, p. 16) Assim, há a concepção em que o texto é visto como um produto do pensamento do autor. Há também a que considera língua apenas um código e, conseqüentemente, texto como um mero instrumento de comunicação. Finalmente, há a concepção interacional da língua, “na qual os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Enfim, a autora afirma que “o sentido de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou textos-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (idem, p. 17).

Ao fazer considerações sobre a concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, Koch trata da concepção de *texto* como produto do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte, além de exercer um papel essencialmente passivo. Quanto à concepção de língua como código, mero instrumento de comunicação, e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o *texto* é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este apenas ter o conhecimento do código, uma vez que o texto é totalmente explícito – também é um papel passivo. Por fim, ao considerar a concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são considerados atores/construtores sociais, o *texto* passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação, como sujeitos ativos. A autora acrescenta:

Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação’ (idem, p. 17).

Ainda com relação ao conceito de *texto*, é importante destacar que Bentes (2001) faz um percurso histórico sobre alguns conceitos importantes para o presente a partir da ordenação de fases. Em uma fase dos estudos sobre texto, fase que engloba os trabalhos dos períodos da análise transfrástica e da elaboração de gramáticas textuais, acreditava-se que as propriedades definidoras de um texto estariam principalmente na forma de organização do material lingüístico. Assim, existiam os textos (seqüências lingüísticas coerentes em si) e os não textos (seqüências lingüísticas incoerentes em si). Afirma, então, que, nessa definição, é possível perceber uma ênfase no aspecto material, formal do texto. (p. 253). A autora acrescenta que, em uma segunda fase, a elaboração da concepção de *texto* passa a levar em consideração que a produção textual é uma

atividade verbal, ou seja, que os falantes, ao produzirem um texto, estão praticando ações, atos de fala. (p. 254)

Para finalizar, de acordo com Costa Val (2004), atualmente, pode-se definir *texto* como “qualquer produção lingüística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. A autora afirma ainda que um ponto importante nessa definição é o fato de que nenhum texto tem sentido em si mesmo ou por si mesmo e que todo texto pode fazer sentido, numa determinada situação, para determinados interlocutores. Assim, conclui que o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada acontecimento de uso da língua.

A concepção de gênero

Gêneros textuais são fenômenos sociais que atendem, historicamente, às orientações sócio-comunicativas das atividades humanas nas diversas esferas ou domínios em que são realizadas as ações comunicativas dos usuários das diversas linguagens em circulação. Acrescenta-se que tais linguagens são pensadas como práticas sociais de uso em que os conhecimentos e habilidades da estrutura da linguagem não se reduzem a um domínio reflexivo que consistiria na análise do “a respeito da linguagem”.

Ao tratar da conceituação de gêneros textuais, Marcuschi (2002, p. 21) deixa clara a importância de salientar que “embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma”. Mais à frente, afirma que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual e que, nesse contexto, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica. Declara também que toda a postura teórica ali desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. Acrescenta:

É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-se de algum mundo. (p.22)

Assim, no tratamento dos gêneros como construção que orienta, socialmente, as interações humanas, a linguagem não é reduzida à concepção de instrumento de

comunicação, é pensada como ação de interlocutores, uns sobre os outros, na mediação de linguagem que os articula.

Ao tratar do tema, define também a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. ‘Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos’. (p.24)

O autor também diferencia *texto* e *discurso*:

... *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. (p.24)

Segundo Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 243), o traço prioritário que se adota para caracterizar os gêneros textuais, em conformidade com a proposta oferecida por Marcuschi (2000), são:

suas *funções cognitiva e comunicativas*, aqui entendidas como o papel e a contribuição do gênero na construção tanto das práticas discursivas como dos processos sócio-cognitivos, desenvolvidos em contextos históricos e culturais específicos. (...)

Os gêneros textuais são, nesse sentido, fruto de trabalho coletivo dos usuários e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2000)

A prática da produção de textos

Antes de tudo, é importante lembrar que a prática de redações é diferente da de produzir textos. Enquanto a primeira delimita muito e, de certa forma, impõe sem nortear o aluno, a segunda constitui um processo amplo, que implica uma interação comunicativa. Segundo Geraldi (1993, p. 136), na produção de textos, quem escreve o faz sempre considerando determinados objetivos, o que inclui: o que se aborda, com quais objetivos e para quem se está escrevendo. Dessa maneira, ao corrigir um texto, um professor deve ser um interlocutor, “questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor” e não apenas quem avalia. Enfim, deve indicar caminhos. (p. 164).

Assim, na correção a distância, os possíveis “erros” levantados acabam não sendo comentados, de maneira satisfatória, pelo professor. Desse modo, na maioria dos casos, o aluno não refaz seu texto nem procura melhorar suas dificuldades. Além de tudo, tal processo não permite que sejam discutidas, de maneira adequada, questões, tais

como: incoerência externa, falta de clareza, de objetividade etc. Há a possibilidade também de o aluno não entender os termos utilizados pelo professor, como, por exemplo: texto incoerente, argumentação fraca, é preciso reorganizar as idéias etc.

Segundo Reinaldo (2001), mesmo dentro de uma mesma área, conforme o aspecto analisado, o conceito de escrita sofre variações, o que resulta mudanças nas propostas de ensino-aprendizagem de produção de textos. A autora discute as concepções de *texto* como *produto* e como *processo*. A perspectiva do texto como *produto* orienta-se, dentre outros aspectos, pelo pressuposto de que o texto é uma unidade de linguagem em uso, o qual se deve observar não a sua estrutura, mas também o percurso de construção de seus sentidos e que, assim,

a leitura e a escrita são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico. (p. 88)

A autora destaca uma das contribuições dessa abordagem é a consideração dos fatores que definem a textualidade, os quais também são discutidos por Costa Val (2001 e 2004). Nessa perspectiva, o texto é visto como um produto empírico de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos segundo regras coesivas que garantem a transmissão de um conteúdo de forma coerente.

Ainda conforme Reinaldo (2001, p. 92), a perspectiva de texto como *processo* considera que duas ordens de fatores agem paralelamente ao ato de escrever: os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo do texto). Nessa abordagem, não se entende o processo de escrever sem que o escritor tenha uma visão ampla do assunto; é concebida como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial da produção de textos, avança-se, revisa-se o texto várias vezes. Reinaldo destaca que, nessa concepção, há duas contribuições para o ensino da escrita:

a primeira reflexão é sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitorização que envolve várias revisões do texto. (REINALDO, 2001, p. 92)

Bentes (2001, p.p. 254-255) também entende que a produção textual é uma atividade intencional, por meio da qual o falante dará a entender seus propósitos,

sempre considerando as condições em que tal atividade é produzida. Por fim, acrescenta que a produção textual é uma atividade interacional, em que os interlocutores estão obrigatoriamente envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto.

Para Koch (2003, p. 26), quando o texto deixa de ser entendido como produto, ou seja, passa a ser abordado em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, a produção textual passa a ser entendida como uma atividade verbal, a serviço de fins sociais. Acrescenta que se trata também de uma atividade intencional e interacional, visto que os “interactantes” estão envolvidos na atividade de produção textual. Ainda a respeito, Koch afirma que o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão, depende, essencialmente, de uma interação – “ainda que latente” – entre produtor e interpretador. A autora resume:

Produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sócio-cognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido. (idem, p. 19)

Rangel aborda a questão da escrita e da leitura como processos, nada evidentes, nos quais os interlocutores interagem, por meio de textos, mobilizando os recursos propiciados pela língua. Acrescenta também que ensinar produção de textos, assim como leitura, passou a envolver o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso.

Assim, uma renovada perspectiva retórica – ou simplesmente discursiva – abriu-se para o ensino de língua materna, dando ao conceito de texto novas dimensões e determinações. (2001, p. 10)

Ao considerar a linguagem como *interação*, Rangel afirma que conteúdos conceituais próprios da morfologia e da sintaxe certamente terão um papel a desempenhar nesse processo de ensino/aprendizagem; a perspectiva, porém, só poderá ser outra:

... em lugar de esperarmos que o conhecimento *conceitual* da gramática da língua leve o aprendiz a dominar ou a aperfeiçoar as *práticas* de leitura e produção, devemos pretender que essas práticas, uma vez convertidas em objeto privilegiado do trabalho em sala de aula, permitam ao aluno *intuir*, a partir de seqüências especialmente elaboradas, a gramática subjacente. Sem dúvida ninguém poderá supor que essa intuição seja suficiente, por si só, para o aluno compreender e descrever a língua, de que, no entanto se mostra, perfeitamente capaz de servir-se. Portanto, a metalinguagem deverá, sim, ser explicitada e sistematizada, mas paulatinamente, ao sabor das necessidades e demandas do ensino das práticas de leitura, produção e oralidade. (RANGEL 2001, p. 11)

Geraldi (2003, p. 65), ao tratar da prática de produção de textos, declara que o exercício da redação, na escola, tem sido um “martírio” não só para os alunos, mas também para os professores, por vários motivos, tais como alunos desestimulados devido a temas repetidos e professores decepcionados ao verem textos mal redigidos, aos quais havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. O autor lembra que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, pois é artificial, uma vez que o aluno escreve unicamente para o professor, ou seja, não considera as práticas discursivas dos interlocutores.

A respeito disso, Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 241), ao comentarem o posicionamento dos livros didáticos, afirmam que eles encaminham a escrita de textos com base, principalmente, na indicação do tema – os quais também afirmam ser bastante repetitivos – ou, eventualmente, na menção do tipo textual a ser considerado. Dessa maneira, concluem que esse formato das tarefas leva o aluno a elaborar redações que se configuram como um mero exercício de escrita, o que é responsável pelo elevado nível de artificialidade da produção escrita. No entanto, acrescentam que, mais recentemente, com a adoção da teoria da enunciação e da teoria dos gêneros discursivos e/ou textuais, no espaço escolar, verifica-se um esforço no sentido de se solicitar produções textuais com base em gêneros textuais que circulam socialmente.

Calkins (1989) já alertava que o aluno precisa de enxergar-se como autor de seus textos e que, para isso, é requisito fundamental que tenha liberdade para a escolha de todos os seus aspectos. Ele também já propunha um trabalho denominado “Oficina de Escrita”, centrado no desenvolvimento da autonomia dos alunos enquanto escritores. Enfim, com base em tudo que foi discutido, como não estabelecer um processo de interlocução próximo entre aluno e professor? Conclui-se que

não se deve focar o ensino da produção (e da leitura também) de texto como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas, pois os estudos aplicados mostram que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de determinado gênero (RANGEL, 2001, p. 10).

Interação lingüística

Costa Val (1992, p. 25), ao tratar do funcionamento da linguagem, afirma que, nos processos de produção e recepção de textos, os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas e o conhecimento de mundo – de que são portadores – têm papel

determinante no trabalho lingüístico que tais falantes farão, ao darem forma a seu texto e/ou interpretarem textos mútuos. Assim, reconhece-se no processo e significação que se constitui na/pela atividade lingüística, além da dimensão formal, a dimensão semântica e a pragmática. Os falantes têm um conhecimento intuitivo que os capacita a interagir socialmente. Assim, o falante sabe como usar a linguagem, tem conhecimentos, tanto relativos à estrutura da língua quanto conhecimentos relativos ao seu funcionamento numa situação determinada. No entanto, acrescenta que o exercício desse saber na interação através da escrita guarda especificidades que torna necessário o aprendizado escolar.

A autora declara também que, na interação através da escrita, autor e leitor engajam-se no processo de produção e leitura de textos carregados de objetivos e expectativas que determinam o tipo e a estrutura conceitual e formal do texto a ser escrito e o tipo de leitura a ser produzido. Dessa maneira, os objetivos da produção de textos e as expectativas da leitura estão relacionados com as imagens que autor e leitor fazem um do outro como interlocutores. Cabe destacar que essas imagens podem referir-se tanto a sujeitos empíricos quanto a sujeitos virtuais, os quais são determinados no processo de significação: “Essas imagens se marcam no texto, constituindo ‘estratégias de cooperação textual’” (p. 26).

Segundo Bentes (2001), os diversos tipos de conhecimento de mundo que os interlocutores de um texto necessitam de partilhar estão implícitos e as inferências têm um importante papel na compreensão de um texto. Assim, considerando-se as informações que o leitor acrescenta ao texto, as inferências são tomadas aqui como um processo mental indispensável à compreensão de um texto. O leitor faz uso de seu conhecimento prévio e das informações de que dispõe para atribuir ao texto um sentido coerente com seu conhecimento de mundo. Nenhum texto é tão suficientemente “claro”, a ponto de se poder estabelecer um único sentido para ele. O autor encarrega-se de planejar a organização do texto, para que o leitor consiga reconstruir seu sentido, recuperando da melhor maneira possível as suas intenções comunicativas. Por isso, o texto traz recursos lingüísticos que direcionam ou limitam a interpretação do leitor.

Desse modo, autor, leitor e texto, cada um tem um papel importante na leitura e produção de textos. Os conhecimentos que autor e leitor partilham estão relacionados ao funcionamento da língua, ao assunto tratado e à situação, que contribuem conjuntamente para a construção de um ou mais significados para o texto. Sobre isso, Santos e Oliveira (2001, pp 16-17) advertem:

Não é possível conceber um texto que não esteja vinculado a certo contexto de produção e também a um conceito de recepção. Todo texto pressupõe um gesto de escrita e o de leitura. O sentido não está em lugar único – não está na intenção autoral, nos dados inerentes da linguagem, nem no olhar puramente subjetivo do leitor. Os sentidos estão sempre na circulação, em trânsito pelos três espaços. A significação é um *processo*, no qual entram em constante diálogo gestos de concepção, realização e reconfiguração.

Dessa forma, para compreender um texto, o leitor usa tanto as informações presentes no texto, como seus conhecimentos prévios. Portanto, para que a interação seja bem sucedida, autor e leitor compartilham responsabilidades e colaboram para que haja um entendimento entre si.

Com relação à definição de inferências, Koch (2003, p. 36) afirma que são estratégias comuns à modalidade escrita e à falada. No entanto, embora não haja um consenso sobre o conceito de inferência, a definição de Dell’Isola corresponde ao conceito mais usado na Psicolinguística, na Psicologia cognitiva e na Linguística, que é o de que seja uma adição ao texto feita pelo leitor ou ouvinte:

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais. (DELL’ISOLA, 1988, p. 30)

Para finalizar, é importante destacar que, de acordo com Costa Val (1992, p. 29), quem escreve não explicita tudo, pois sabe que pode confiar grande parte da construção da coerência textual à capacidade de pressuposição e inferência do leitor:

Este, por sua vez, cumpre seu papel cooperativo, o que lhe permite perceber nexos e preencher vazios.

A autora alerta para o fato de que o produtor do texto precisa de

monitorar a comunicação, de acordo com seus objetivos, de modo a garantir que o sentido produzido na recepção tenha um mínimo de interseção com o sentido por ele intencionado.

Considerações finais

Neste trabalho, busquei compreender melhor o assunto *produção textual como processo de interlocução* como uma tentativa de melhorar minhas práticas como professora de Língua Portuguesa de Educação Básica, além de visar também a minha formação acadêmica como mestrandia do Curso de Pós-Graduação em Estudos

Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Considerando que o conhecimento é algo construído, experimentado diariamente, a partir do estudo teórico, procurei fazer algumas reflexões acerca de alguns conceitos – língua, texto, sujeito etc. – para repensar no que venha a ser produção de textos como processo de interlocução.

Tenho consciência de que muito já se disse a respeito, mas sei também que ainda há muito que se estudar sobre o assunto aqui destacado. Porém, ao considerar as questões abordadas, é importante ressaltar que fica a indagação de que será que se pode afirmar que determinado aluno não sabe escrever, simplesmente, porque determinado professor considerou seus textos incoerentes em si, confusos, repletos de “erros gramaticais”. Será que não cabe verificar se foi apenas o fato de ele não ter conseguido desenvolver bem o tema trabalhado ou se ele não havia delimitado bem seus objetivos durante a elaboração daquele texto (para quê, para quem e por que escreveu)? Ou, então, com relação a um texto considerado “fraco” no que diz respeito à argumentação, será que tal diagnóstico não ocorreu porque, para aquele leitor, as considerações feitas pelo autor do texto não foram consideradas irrelevantes, não acrescentou algo novo?

Além disso, deve-se se perguntar se foi levantado não apenas os aspectos negativos daquele texto. É preciso ter consciência de que escrever é um processo e de que, na medida em que se vai exercitando, os resultados começam a aparecer. Isso comprova a necessidade de um trabalho contínuo. Assim, de acordo com o que levantado no presente trabalho, é importante reforçar que o exercitar é fundamental para os avanços na escrita.

O processo sobre a reflexão da escrita continua. Escrever envolve, dentre vários aspectos, a importância de se saber sobre qual assunto se irá escrever, quais aspectos se irá abordar e quais as melhores estratégias para se alcançar os objetivos esperados. Dessa maneira, aqui, parto do pressuposto de que considerável parte dos objetivos foi alcançada, pois este trabalho propiciou, pelo menos, uma pequena discussão sobre alguns aspectos que envolvem o processo de escrita e, principalmente, a possibilidade de eu continuar investigando o tema proposto.

Referências Bibliográficas

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: Mussalim, Fernanda et al. (Org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2001. p.p. 245-285

CALKINS, Lucy McCormick; BATISTA, Daise. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: EAD, 1989.

COSTA VAL, M. Graça. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.7, n. 16., 1992. p.p. 23-30

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.p. 34-51.

_____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p.p. 113-128.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988. p. 30

GERALDI, João Wanderley. ALMEIDA, Milton José de. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo, [s.n.], 1993. p.p. 136-164

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p.p. 39-46

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p.p. 59-66

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.p.13-33

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p.p. 11-74

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro, Lucena, 2002. p.p. 19-35

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividade de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p.p. 237-260

RANGEL, Egnon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.p. 07-14

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora

(Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.p.p. 87-100

SANTOS, Luís Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: Introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.p. 16-17