



A MEDIAÇÃO DOS PROCESSOS INTERPSICOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA E DA CAPACIDADE DE CONTROLE SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA

Clarice Vaz Peres Alves – UFPel

Rafael Fonseca de Castro – UFPel

Resumo

Propiciar uma escrita que revele o domínio, por parte do estudante, não apenas das questões linguísticas, mas, sobretudo, das discursivas e das relativas ao conteúdo, é umas das preocupações deste trabalho. Dessa forma, este texto se propõe a discutir a influência dos processos interpsicológicos no desenvolvimento da consciência e do controle sobre a prática de escrita argumentativa acadêmica, tomando como base a perspectiva histórico-cultural e a linguística textual. Defendemos que a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre a escrita podem ser maximizadas por meio de práticas coletivas, mediadas pela linguagem e pelos processos interpsicológicos. Para Vygotski (2000), a linguagem é uma das ferramentas do pensamento. É o sistema simbólico responsável pelo desenvolvimento do ser humano. O autor defende que é por meio de um movimento dialético do social para o individual que o indivíduo se constitui, internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, formando a própria consciência.

Palavras-chave: escrita argumentativa, processos interpsicológicos, consciência e controle, contexto acadêmico

Introdução

A escrita de textos claros, coerentes e coesos é uma habilidade necessária a todo indivíduo inserido em uma sociedade letrada. Entretanto, sabemos que a qualidade dos textos escritos pelos estudantes brasileiros, em diferentes contextos educacionais, está aquém da desejada, conforme evidenciam os inúmeros trabalhos realizados acerca do tema. Eles apontam para uma triste realidade que é desvelada por meio dos textos que os sujeitos redigem nas escolas (BARBIERI, 2009; SILVA, 2010) nos processos seletivos (RIOLFI & IGREJA, 2010) e nos bancos universitários (CUNHA & SANTOS, 2006; MARIN & GIOVANNI, 2007; SANTOS, 2009), apenas para citar alguns.

A atenção que o ensino da escrita recebe em grande parte das instituições de ensino e a maneira como a maioria de nossos estudantes redige seus textos nos desassossegam. Por isso, acreditamos que a formação de escritores competentes apresenta-se como um dos maiores desafios aos educadores, especialmente no contexto acadêmico. Essa situação sugere a

necessidade de serem realizadas novas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da escrita tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Sabemos, por meio de nossa experiência profissional, que tanto ensinar como aprender a redigir textos coesos, coerentes e com informatividade é uma tarefa árdua que requer, além de dedicação e esforço por parte do educador e do educando, atividades sistemáticas e orientadas de prática de textos, que propiciem ao estudante momentos de reflexão e de interação com seu escrito. O aluno-escritor necessita “pensar” sobre o que escreveu. O exercício de pensamento sobre a escrita é difícil de ser realizado sem uma intervenção¹ externa. Entretanto, essa intervenção não deve ser centrada somente nos aspectos formais da escrita². Com isso, não queremos dizer que esses aspectos não sejam importantes na construção da textualidade, mas que apenas eles não garantem ao aluno ser autor de seus textos (ANTUNES, 2007; GERALDI, 2001; POSSENTI, 2001).

Defendemos que a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre a escrita podem ser maximizadas por meio de práticas coletivas, mediadas pela linguagem e pelos processos interpsicológicos. Para Vygotski (2000), a linguagem é uma das ferramentas do pensamento. É o sistema simbólico responsável pelo desenvolvimento do ser humano. O autor defende que é por meio de um movimento dialético do social para o individual que o indivíduo se constitui, internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, formando a própria consciência. Bakhtin também afirma que (2006, p. 34,) “[a] consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” Assim, entendemos que a função do educador é de vital importância no aprimoramento da escrita de seus educandos, uma vez que é por meio dele que a relação dialógica é provocada e o estudante vai se constituindo escritor, desenvolvendo controle sobre os aspectos discursivos e linguísticos do texto. Dessa forma, este artigo se propõe a discutir a mediação dos processos interpsicológicos no desenvolvimento da consciência e do controle sobre a prática de escrita acadêmica, tomando como base a perspectiva Histórico-Cultural e a Linguística Textual.

Segundo Molon (2000, p.11), é difícil encontrar na obra de Vygotski o conceito de mediação, até porque na compreensão da autora, a mediação não é um conceito, mas “um pressuposto norteador de todo o seu [Vygotski] arcabouço teórico-metodológico”. Para ela, “a

¹ O termo intervenção, neste trabalho, é empregado no sentido proposto por Freitas (2010, p.19), ou seja, “como ‘mudança no processo’ ‘transformação’ ‘re-significação dos pesquisados e do pesquisador’ ‘ação mediada’, compreensão ativa”.

² Entendemos por aspectos formais da escrita, aqueles relacionados à ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência etc.

mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está em A tre dois termos que estabelece a relação. É a própria relação”. A autora defende que a mediação se dá por meio da relação estabelecida com o outro por meio de signos e demais instrumentos de mediação, afirmando que apenas “a presença corpórea do outro não garante a mediação” (p. 11). Assim, quando fizermos referência ao termo mediação, ele será empregue no mesmo sentido proposto por Molon (2000).

Algumas reflexões sobre o desenvolvimento da consciência no contexto educacional

Para Vygotski (2000), a formação intelectual e o funcionamento psicológico do homem estão alicerçados nas relações sociais e no contexto histórico-cultural do qual faz parte. O ser humano não se constitui apenas por meio de fenômenos internos, nem se reduz a uma soma de reflexos oriundos do meio, mas se origina por meio de um movimento social, mediado pela linguagem. Assim, esse sistema simbólico não é apenas um instrumento comunicativo, mas uma condição sine qua non do desenvolvimento humano. Vygotski (1997, p. 56) argumentou que “é na linguagem que se encontra a fonte do comportamento social e da consciência”. Para ele, a palavra é um reflexo reversível na formação do comportamento humano e da consciência, porque a “palavra escutada é um excitante, a pronunciada um reflexo que cria esse mesmo excitante” (p. 56), chamando atenção para um grupo especial de reflexos, o dos excitantes sociais, isto é, o que emana das pessoas. Ele esclarece que os reflexos reversíveis são a base do comportamento social, pois “tenho consciência de mim na medida em que para mim sou o outro” (p. 57) e que “a vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social” (p. 56), chamando atenção para a dualidade da consciência estabelecida por meio de uma relação do eu e do outro, mediada pela linguagem. Ele explicita, dessa forma, a origem social da consciência.

Vygotski (1997) defende que a gênese e o desenvolvimento da consciência estão condicionados ao componente social do comportamento e à linguagem, uma vez que é por meio das relações sociais e da linguagem que o indivíduo não apenas estabelece a relação consigo como também com o mundo exterior, criando a própria consciência.

Para Bakhtin (2006), a consciência também tem sua origem nas relações sociais. O autor explica que a consciência individual é um fato socioideológico cuja existência está atrelada às condições semióticas e sociais. Para ele, a consciência individual provém das relações sociais, mediadas pelo signo. A palavra, segundo Bakhtin (2006), é o principal instrumento de formação de consciência individual. Ele esclarece que não seria possível o desenvolvimento da consciência se esta “não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material” (p. 37).

Por isso, conforme argumenta Bakhtin (2006), o psiquismo subjetivo³ não pode ser compreensível por meio da fisiologia ou das ciências naturais, sendo inaceitável limitar seu funcionamento a alguns processos que são desenvolvidos “no interior do campo fechado de um organismo vivo” (p. 49). Além disso, esclarece que os processos determinantes do conteúdo psíquico desenvolvem-se fora do organismo, embora o organismo individual participe desse processo. Afirma também que “[o] psiquismo subjetivo é objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação socioideológica” (p. 49).

Bakhtin (2009) explica que para entrar para a história não basta o nascimento físico, pois os animais nascem fisicamente, todavia não entram para a história. Segundo o autor, para que se desenvolva o psiquismo subjetivo de um indivíduo é necessário, também, seu nascimento social, porque o psiquismo individual se constitui por meio da comunicação semiótica e das relações sociais. Bakhtin (2006) defende que “[s]em material semiótico, não se pode falar em psiquismo. Pode-se falar em processos fisiológicos, de processo do sistema nervoso, mas não de processo do psiquismo subjetivo” (p. 50). [Grifos do autor]

Assim, entendemos que a educação formal desempenha uma função importantíssima no desenvolvimento dos processos mentais do indivíduo e que esse desenvolvimento se dá por meio de ações conscientemente controladas, mediadas pela linguagem e pelo outro. Essas ações conscientemente controladas são internalizadas com a ajuda externa. No contexto educacional – seja na educação básica ou no ensino superior - essa ajuda pode ser do professor ou de um colega mais desenvolvido. Esse movimento do social para o individual, Vygotski (2000) denominou de processos intra e interpsicológicos.

Vygotski (2000) ratifica a importância do processo interpsicológico para o desenvolvimento da consciência, conseqüentemente do indivíduo, ao propor, em suas pesquisas, o conceito de Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor entende que a Zona de Desenvolvimento Proximal abriga o conhecimento que está em broto, que ainda não “amadureceu”, porém, mesmo “embrionário” esse conhecimento está presente no aluno. Já o Nível de Desenvolvimento Real abriga o conhecimento que já está sedimentado pelo aprendiz. Vygotski (2000) argumenta que o professor, ao voltar-se para o nível de Desenvolvimento Real dos estudantes, direciona um olhar para o passado no que se refere à aprendizagem de seus alunos; quando trabalha na Zona de Desenvolvimento Proximal, propõe um olhar para o futuro ao tratar da aprendizagem de seus estudantes. Segundo a perspectiva vygotskiana, o professor deve atuar como

³ De acordo com nossa compreensão, Bakhtin emprega o termo psiquismo subjetivo como sinônimo de consciência.

mediador, intervindo e mediando a relação do aluno como o conhecimento, criando ZDPs para desenvolver a informação que ainda não atingiu o nível de desenvolvimento real. Assim, o contexto educacional e o professor podem ser entendidos como “peças” motrizes e indispensáveis no desenvolvimento do estudante como um escritor competente. Entendemos por escritor competente aquele que é capaz de dar conta da micro e da macro estrutura textual.

A escrita e os processos interpsicológicos

O processo interpsicológico contribui significativamente com a qualificação de um texto, já que este, como afirmam Koch & Elias (2010, p.13), “é um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo o texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores [...]”. Com efeito, a participação do outro - professor ou colega – na construção e na reconstrução do texto contribui com o redator para que este adquira consciência e controle sobre sua escrita. Segundo Guedes (2009), a tarefa do outro na qualificação do texto escrito é ajudar o escritor “a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-lo dizer isso” (p. 14).

Wells (2001) entende que tanto a produção como a compreensão de um texto supõe um esforço construtivo mental e físico por parte do indivíduo para que alcance os objetivos propostos. Assim, o processo interpsicológico é essencial para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo frente ao texto escrito. Por meio desse movimento, o indivíduo resolve mais facilmente seus problemas de escrita. Sozinho, provavelmente, encontraria dificuldade para saná-los.

Para Flower & Hayes (1981), redigir um texto é um processo complexo e não uma ação simples e espontânea de aplicação do código escrito. Os autores foram pioneiros, propondo um modelo teórico detalhado que aborda a produção de textos como processo e explica tanto as estratégias que o escritor emprega na redação de um texto como as operações intelectuais que orientam sua composição. De acordo com o modelo proposto pelos autores, o processo de escrita envolve ações como planejar, redigir e revisar, geradas pelo escritor por meio da memória de longo prazo. Bereiter & Scardamalia (1987) também ratificam que a construção de um texto exige planejamento, seleção e organização das informações oriundas da memória de longo prazo do escritor. Essas informações, geradas pela memória de longo prazo, poderão surgir de forma organizada, reproduzindo a forma como foram compreendidas e armazenadas ou poderão ser ideias soltas ou fragmentadas. Portanto, todo o complexo processo de escrita necessita ser aprendido pelos estudantes.

Koch & Elias (2010, p. 31), como os autores recém-citados, defendem que escrever um bom texto exige conhecimento “de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórico e cultural)”. Escrever não é, portanto, apenas pôr letras no papel, mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência. Essa atividade não é fácil de ser realizada, de forma satisfatória, sem prática e orientação adequadas.

Considerando a dificuldade que grande parte dos indivíduos apresenta para redigir e buscando entender os processos cognitivos que estão presentes na produção de um texto, Flower (1979) propõe uma diferença de significado entre as palavras expressão e comunicação que contribui para o entendimento dos processos cognitivos presentes na escrita. Segundo a autora, o plano da expressão está relacionado com o texto que o escritor redigiu para si, sem se preocupar com a compreensão por parte do leitor. Já no plano da comunicação, o texto deve ser compreensível por si, atendendo às exigências formais da escrita. Partindo da distinção de significado entre expressão e comunicação, Flower (1979) apresenta dois tipos de prosa: a prosa do escritor - *Writer-based-prose*- e a prosa de leitor - *Reader-based-prose*. Quando o indivíduo redige um texto observando a imagem do interlocutor e as estruturas micro e macro textuais o escrito torna-se compreensível, independente de seu contexto. Ao escrevê-lo, o redator está empregando a prosa de leitor, portanto, o texto está no plano da comunicação. Cassany (1999) argumenta que sujeitos alfabetizados sabem empregar a prosa de escritor, mas somente os bons escritores sabem usar a prosa de leitor. Cassany (1999, p. 139) entende que “saber escrever quer dizer saber transformar a prosa de escritor na de leitor.” Todavia, essa transformação não é tarefa simples para a maioria dos escritores. Normalmente, eles necessitam de ajuda externa a fim de realizar essa transformação de forma adequada. Na escrita escolar ou acadêmica, o professor ou um colega mais desenvolvido, podem efetivar essa ajuda, servindo como espelhos que refletem os problemas de comunicação dos textos. Tal comportamento é importante porque, muitas vezes, os estudantes nem percebem que seus escritos não estão de acordo com o desejado; outras vezes têm essa percepção, mas não sabem como proceder para adequar suas escritas à situação comunicativa a que se destinam.

Flower (1979) diferencia a prosa de escritor e a de leitor de acordo com três aspectos: a função, a estrutura e o estilo. O quadro, a seguir, apresenta as principais diferenças entre os dois tipos de prosa:

Prosa de escritor	Prosa de leitor
Função – É a expressão escrita do autor	É a intenção de comunicar

para ele mesmo.	informação a um leitor.
Estrutura - Reflete o pensamento do autor, o processo de descobrimento do tema.	Tem uma estrutura retórica baseada no propósito do autor.
Estilo – Utiliza palavras com significados pessoais para o autor. O texto depende do contexto que está implícito.	Utiliza uma linguagem compartilhada com o leitor. O texto é autônomo. Não é necessário o contexto para compreendê-lo.

Quadro 1 – Esquema das principais diferenças entre as prosas de leitor e as de escritor, apresentado por Linda Flower (1979).

De acordo com a autora, ambas as prosas podem desempenhar funções importantes no processo de redação, entretanto, a prosa de leitor é a que garante uma comunicação bem-sucedida entre escritor e leitor. Flower (1997) defende que o melhor processo de composição é aquele que desde o início trabalha com a prosa de leitor, pois demanda que o redator desenvolva o texto de acordo com o seu leitor, em um processo interativo, social.

Diante do exposto, podemos entender a complexidade dos processos intelectuais que estão presentes durante a composição de um texto. Assim, acreditamos que é por meio de uma abordagem processual da escrita e de um movimento interpsicológico, que o estudante poderá ser ativo em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo consciência, e consequente controle, sobre a própria escrita, tornando-se um escritor competente. O aluno necessita de um ensino adequado sobre produção de textos a fim de dar conta de todos os processos intelectuais que estão envolvidos na redação. Sobre isso, Calkins (2002) afirma que

Os alunos são capazes de escrever esboços após esboços, mas não sabem como aumentar suas capacidades ou como relacionar o que funciona melhor em seus textos. Uma vez que não possuem senso daquilo que faz uma boa escrita, não possuem meios para evoluir enquanto escrevem. Enquanto isso, por medo de “assumir o comando”, os professores evitam desesperadamente ensinar. Algumas vezes, secretamente, fazem comentários tímidos, tais como: “Será que existe uma outra sentença que você poderia utilizar como início, para seu texto?”. Isto, naturalmente, convence os estudantes de que seus professores têm as “respostas certas” mas as estão escondendo, de modo que os estudantes tentam, cada vez mais arduamente, obter avaliações e sugestões de seus professores. [...] Não devemos abdicar de nossa identidade como professores. [...] Não precisamos ter medo de ensinar, mas precisamos pensar cuidadosamente sobre os tipos de input dados pelos professores que (sic) serão úteis aos alunos (p. 191).

A construção de um texto deve ser um processo interativo que ocorre entre leitor e escritor e para que essa interação ocorra, de forma satisfatória, entendemos que é preciso que o estudante receba orientações claras e significativas sobre o que deve melhorar em sua

escrita. Além disso, é necessário que ele leia, releia e reescreva, várias vezes o seu texto. Portanto, redigir não é resultado de um único esforço, mas de um processo de “vai-e-volta” no escrito. Defendemos que o exercício de fazer uma “uma vez só” não possibilita a redação de um bom texto ao objetivo a que se destina. Portanto, podemos perceber que escrever é um processo hercúleo, exigindo do escritor conhecimentos de natureza variada, conforme já mencionamos, devem ser construídos nas instituições educacionais, mediante um ensino orientado, que propicie ao aluno a tomada de consciência sobre a qualidade de sua escrita e a capacidade de controle sobre essa escrita.

As instituições formais de ensino, a partir dos processos interpsicológicos entre professores e estudantes, e entre os próprios estudantes, oportunizados pelas ações pedagógicas, são locais essenciais para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da capacidade cognitiva dos indivíduos. Em adição a isso, oportunizam a internalização do saber produzido pela humanidade ao longo de sua existência, o chamado saber científico - organizado, integrado em sistemas de conhecimentos, conscientizado.

Reflexões finais

Sabemos que não cabe à universidade resolver as lacunas relacionadas à escrita trazidas pelos egressos da Educação Básica. Não obstante, julgamos importante que as instituições formadoras reflitam sobre o assunto e busquem alternativas, de acordo com suas possibilidades, para que os acadêmicos, em especial os dos cursos de formação de professores, sejam escritores competentes e que, em sua futura prática docente, tenham condições de proporcionar atividades de prática de texto que propiciem aprendizagem a seus alunos.

Nossos estudos e práticas vêm mostrando que a perspectiva Histórico-Cultural pode, com sucesso, aliar-se à Linguística Textual na busca de embasamento para a intervenção no processo de escrita dos universitários, embora essas práticas necessitem ser estudadas e avaliadas a partir de estudos empíricos amplos. Pensamos que as ideias aqui apresentadas, principalmente aquelas relacionadas à importância da interação social nas práticas textuais em sala de aula, podem ser altamente profícuas na promoção de avanços na escrita de nossos estudantes e acreditamos que elas são possíveis de ser desenvolvidas em todas as disciplinas acadêmicas. Somando-se a isso, defendemos que os processos interpsicológicos gerados por discussões acerca da qualidade da expressão das ideias e da correção linguística dos textos produzidos no contexto educativo, apresentam potencial para que os estudantes desenvolvam

consciência acerca dos problemas de sua escrita e, posteriormente, adquiram condições de controle sobre tais problemas.

Dessa forma, um dos caminhos que as intuições educacionais têm de “trilhar” para que seus estudantes desenvolvam a tomada de consciência e capacidade de controle sobre sua escrita é abordá-la por meio dos processos interpsicológicos, propiciando a eles momentos de reflexão, revisão e reescrita de seus textos. Nesse momento, cabe ao professor “guiar” seu aluno para percepção dos possíveis desajustes presentes em seu texto, por meio de um movimento do inter para o intrapsicológico.

De acordo com o que expusemos, concluímos que o desenvolvimento intelectual do indivíduo está alicerçado nas relações que ele estabelece em sala de aula. Acreditamos que tarefa do professor, independente do contexto educacional, deve ser a de mobilizar e orientar o estudante à aprendizagem, para que ele tenha condições de se apropriar do conhecimento científico presente no ensino formal a fim de ampliar suas habilidades de leitura e escrita.

Referências

- ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBIERI, M. R. G. As produções textuais dos alunos de quarta série do ensino fundamental: o que revelam sobre a prática docente. São Paulo: Unoeste, 2009, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste paulista, 2009.
- BAKHTIN, Mikail. O freudismo: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAKHTIN, Mikail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEREITER, Carl, SCARDAMALIA, Marlene. The Psychology of Written Composition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- CALKINS, Lucy McCormick. A Arte de Ensinar a Escrever: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CASSANY, Daniel. Descrever o Escrever: como se aprende a escrever. Itajaí: Ed. Univali, 1999.
- CUNHA, Neide de Brito & SANTOS, Acácia A. Angeli dos. “Relação entre a compreensão de leitura e a produção escrita em universitários”. Psicologia: reflexão e Crítica, vol.19, no. 2. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/188/18819209.pdf>. Acesso em: 25/ago. 2009.
- FLOWER, Linda. Writer – Based – Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. Illinois: College English, 41, p.19-36, 1979.

- FLOWER, Linda. & HAYES, John. "Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication*, n.32, p.365-387, 1981.
- FREITAS, M. T. & RAMOS, B.S. (Orgs.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- GERALDI, J.W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In Geraldi, J.W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KOCH, I. G.V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARIN, Alda Junqueira, & GIOVANNI, Luciana Maria. "Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores". *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n.130, p. 154, 2007.
- MOLOM, S. *Subjetividade e constituição do sujeito em vygotsky*. III Conferência de Pesquisa sócio-cultural. Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc
- POSSENTI, S. *Sobre o ensino do português na escola*. In Geraldi, J.W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- RIOLFI, C.R. & IGREJA, S.G. *Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?* *Educação e pesquisa: São Paulo*, v.36, n.1, p.311-324, jan./abr. de 2010.
- SANTOS, J. S. *Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em Letras*. Paraíba: UFCG, 2009 *Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)*, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.
- SILVA, A. A. *Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas*. Pernambuco: UFPE, 2010. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. *La consciencia como problema de la psicología del comportamiento*. In Vigotsky, L. S. *Obras escogidas – Tomo I*. Madrid: Visor Dis., S.A., 1997.
- WEELS, Gordon. *Indagación Dialógica: hacia una teoria y una practica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.