

# Breve revisão da literatura acerca da produção escrita em língua inglesa por alunos da Educação Básica

*Brief literature review on the production written in English by Students of the Basic Education*

MÔNICA SOARES DE ARAÚJO GUIMARÃES

Doutora em Estudos Linguísticos - UNIPAM

E-mail: [monica@unipam.edu.br](mailto:monica@unipam.edu.br)

---

**Resumo:** O presente trabalho traz um estudo acerca da seguinte temática “breve revisão da literatura acerca da produção escrita em Língua Inglesa por parte dos alunos da Educação Básica”, tomando como referência os seguintes autores: Bereiter e Scardamalia (1987); Celce-Murcia e Olshtain (2000); Costa (2016); Cristovão e Nascimento (2005); Dias (2004), Grabe e Kaplan (1996), dentre outros. Procurou-se observar, nesses textos, a dificuldade dos professores de trabalhar, de forma sistematizada, com a habilidade de produção escrita nas aulas de língua inglesa, por mais adverso que seja o contexto de aprendizagem dos alunos. A metodologia utilizada foi revisão de literatura, tomando como referência autores em Língua Estrangeira que se preocupam em estudar e descrever essa habilidade. O resultado mostra uma mudança de foco por parte dos docentes quanto à produção escrita, considerando-a como um processo, e não mais como um simples produto.

**Palavras-chave:** Produção escrita. Língua Inglesa. Ensino e aprendizagem.

**Abstract:** The present work brings a study about the following theme "brief literature review about the written production in English by students of Basic Education ", taking as a reference the following authors: Bereiter e Scardamalia (1987); Celce-Murcia e Olshtain (2000); Costa (2016); Cristovão e Nascimento (2005); Dias (2004), Grabe e Kaplan (1996), among others. We tried to observe, in these texts, the difficulty of teachers to work, in a systematic way, with the ability of written production in English language classes, however adverse the students' learning context may be. The methodology used was a literature review, taking as reference authors in a foreign language who are concerned with studying and describing this skill. The result shows a change of focus on the part of teachers regarding written production, considering it as a process, and no longer as a simple product.

**Keywords:** Written production. English language. Teaching and learning.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Aprender um novo idioma e comunicar-se em outra língua não significa apenas desenvolver as habilidades de produção oral, uma vez que, através das habilidades escritas, também nos comunicamos.

Muitas vezes, professores relegam a habilidade de produção escrita a um segundo plano por considerarem-na menos importante que as outras, principalmente porque acreditam que seus alunos a utilizarão com menor frequência em relação às demais. Para Raimes (1983), a escrita ajuda os alunos no seu aprendizado, não só reforçando as estruturas gramaticais e o vocabulário já aprendido. Esta autora afirma também que, através da produção escrita, os alunos têm a chance de ir além do que aprenderam a falar, arriscando-se, expressando suas ideias e se envolvendo com a nova língua.

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos acerca do trabalho com a produção escrita. Com o intuito de fazer uma breve revisão acerca do tema, o presente trabalho se propõe, primeiramente, a falar sobre a habilidade de produção escrita, apresentando, de forma breve, suas características e fases; sem seguida, fala-se dos gêneros textuais e sua contribuição para a produção escrita; no tópico seguinte, são apresentados recursos que podem ser utilizados na atividade de produção escrita; finalmente, são expostos critérios para avaliar textos escritos. Cumpre esclarecer que a produção escrita neste trabalho é vista como um processo de criação, revisão e recriação, e não apenas como um produto final.

O objetivo principal deste trabalho é apresentar uma breve revisão de literatura acerca do tema produção escrita em Língua Inglesa por parte dos alunos da Educação Básica. Como objetivos específicos, temos: analisar as características e etapas da produção escrita; analisar a produção escrita e o trabalho com os gêneros textuais; analisar a produção escrita e o uso de novas tecnologias; analisar a avaliação na produção escrita.

A produção escrita é uma habilidade que, para muitos, representa um grande problema. Alunos e professores, quando precisam produzir um texto, muitas vezes, se sentem acuados e acabam desistindo da tarefa. Se isso já acontece na língua materna, ele se torna maior em língua estrangeira. Portanto, este trabalho, como justificativa, busca apresentar uma reflexão acerca do tema, a qual poderá ser utilizada, posteriormente, por professores, ao trabalhar essa habilidade com seus alunos/as.

## 2 METODOLOGIA

Foi feita uma pesquisa descritiva e bibliográfica acerca dos aspectos da produção escrita em língua inglesa. Tomou-se como referência autores em Língua Estrangeira que se preocupam em estudar e descrever essa habilidade: Bereiter e Scardamalia (1987); Celce-Murcia e Olshtain (2000); Costa (2016); Cristovão e Nascimento (2005); Dias (2004), Grabe e Kaplan (1996), entre outros.

Procurou-se observar nos textos selecionados a problemática da dificuldade dos professores de trabalhar, de forma sistematizada, com a habilidade de produção escrita nas aulas de língua inglesa, por mais adverso que seja o contexto de aprendizagem dos alunos. Esperou-se, na observação, uma mudança de foco, por parte dos docentes, quanto à produção escrita, considerando-a como um processo, e não mais como um simples produto.

### 3 A PRODUÇÃO ESCRITA

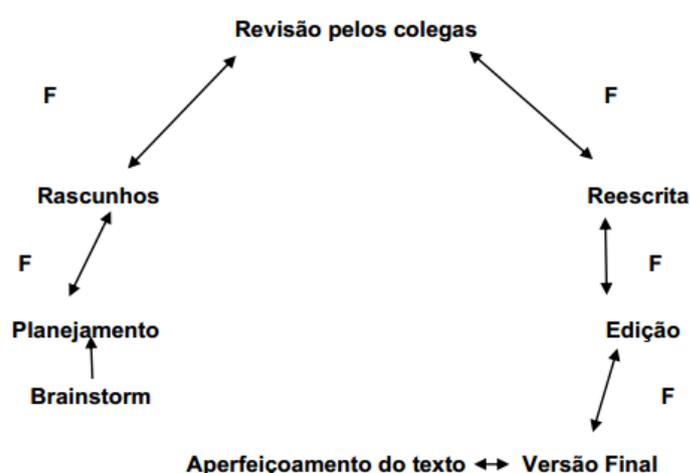
#### 3.1 CARACTERÍSTICAS E ETAPAS DA PRODUÇÃO ESCRITA

Segundo Dias (2004), as produções de textos refletem os usos reais de uma língua estrangeira nas práticas comunicativas cotidianas e são incorporadas a propósitos comunicativos específicos, de acordo com a interação que está acontecendo. Para tanto, faz-se necessária a integração de quatro componentes aliados à adequação, acuidade e contextos reais de comunicação: competência linguística, competência textual, competência sociolinguística e competência estratégica.

Um bom produtor de textos faz uso de três conhecimentos: o conhecimento de mundo, que é aquele que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participação das relações internacionais no mundo; o conhecimento léxico-sistêmico, que diz respeito ao domínio da organização linguística nos vários níveis (léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico); o conhecimento textual, que está relacionado aos domínios discursivos, gêneros textuais, tipos textuais e articulação do texto.

Ao produzir um texto, o escritor/produtor deve ter sempre em mente o seu leitor-alvo e as situações sociais de comunicação.

**Figura 1:** Etapas durante a produção escrita



Fonte: adaptado de Dias, 2004.

Como pode ser observado na Figura 1, a escrita compreende diferentes etapas e em cada uma delas o escritor/produtor conta com o *feedback* de outras pessoas para a apreciação e o aprimoramento do seu texto. É importante ressaltar a direção das setas, mostrando que, apesar de o escritor se encontrar em uma determinada fase, ele/ela pode retornar à fase anterior, revisá-la, continuar o seu processo de escrita até a versão final. Caso esta não atinja o resultado desejado, o processo é reiniciado.

Para Seow (2003), a atividade de produção escrita envolve quatro estágios: o planejamento, o rascunho, a revisão e a edição. Esses estágios não são lineares, não apresentam uma sequência fixa nem são ordenados. Para Seow (2003), no estágio do

planejamento, o professor encoraja os alunos a escrever e estimula seus pensamentos. Ele sugere atividades como tempestade cerebral, *clustering*, escrita rápida livre e perguntas. Já no estágio do rascunho, o foco está na fluência da escrita e não há a preocupação com a precisão gramatical ou com a organização do rascunho. Nessa fase, ocorrem comentários que podem ajudar no estágio da revisão, que é baseado nas respostas dadas pelo/a professor/a ou pelos/as colegas a seu texto. O estágio da edição envolve os alunos na organização de seus textos enquanto preparam o rascunho final, que será avaliado. A avaliação pode ser feita de forma analítica (baseada em aspectos específicos da habilidade escrita) ou holística (baseada na interpretação global da eficiência da redação) ou ambas. A etapa da pós-escrita compreende qualquer atividade na sala de aula em que o professor e os alunos trabalham com o texto final, incluindo a sua publicação, a leitura em voz alta ou outra atividade.

Figueiredo (2005), em estudos sobre produção escrita, faz uma retrospectiva, apontando as primeiras pesquisas acerca dessa habilidade desde o século dezenove até os dias atuais, mostrando inicialmente essa produção apenas como um produto e depois sendo considerada um processo.

Como foi dito no início deste trabalho, a escrita é concebida aqui como um processo e, para exemplificar esse aspecto, pode-se citar o trabalho de Köche *et al.* (2004), que desenvolveram uma pesquisa junto aos alunos do curso de Licenciatura em Letras e Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul. Através desse estudo, foi possível acompanhar o processo de escrita dos alunos-informantes e identificar os seus erros. Identificados os problemas com a produção escrita, foi possível apontar aos alunos formas de aperfeiçoar seus textos através da reescrita.

Grabe e Kaplan (1996) ressaltam que um ponto fundamental a ser considerado na construção de um texto é a forma de organizá-lo, respondendo à pergunta: “Quem escreve o quê, para quem, com que propósito, por quê, quando, onde e como?”. Ao redigir um texto, observando os tópicos dessa pergunta, o escritor pode criar um material que apresente informações que serão requisitadas pelo leitor.

Ao analisar quem escreve, podem ser observadas as características que influenciam a produção escrita, permitindo avaliar se a pessoa que produziu o texto é um escritor experiente ou não.

A escrita pode sugerir uma ação ou um processo, e esse termo é usado para examinar a estrutura linguística de textos, ou seja, as escolhas linguísticas feitas pelo escritor ao produzi-lo. Várias ferramentas linguísticas estão disponíveis ao escritor/produtor do texto, permitindo-lhe fazer escolhas e combinações diferentes que irão garantir a fluência da informação, a coesão e a coerência. Os seus elementos linguísticos auxiliam também a identificar o público-alvo, o objetivo do autor ao produzir seu texto, o contexto e o gênero textual.

Ao falar sobre o que é escrito, leva-se em consideração a mensagem, o conteúdo, o gênero textual (propriedades formais identificáveis, propósitos formais identificáveis e uma estrutura completa) e registro (definido pelo tópico da escrita, o meio e o teor interpessoal). O conhecimento do conteúdo, dos gêneros e dos registros engloba recursos sociais, recursos temáticos e recursos culturais que influenciam a escrita de forma considerável.

Ao informar para quem o texto é escrito, o produtor do texto se preocupa com seu público-alvo. Este é essencial para a criação do texto e para a geração de significado, uma vez que será ele que influenciará no tipo de discurso do texto. Existem alguns parâmetros que devem ser observados ao se considerar o público-alvo, como o número de leitores, se são conhecidos ou não, o status do escritor em relação ao leitor e vice-versa, o conhecimento compartilhado pelo escritor e leitor, bem como a extensão do conhecimento especializado.

Ao definir o objetivo do texto, o escritor mostra que seu objetivo geral é comunicar-se com o leitor. Escritor e leitor irão compreender e interpretar propósitos de escrita através de certos princípios linguísticos, psicológicos e sociolinguísticos aceitos (máximas griceanas, atos de fala, convenções quanto ao status, ao poder, à situação, à intenção e à atitude), além de prever algumas estruturas cognitivas.

O motivo que leva as pessoas a escrever, muitas vezes, pode diferir do seu propósito funcional, ou seja, às vezes, o que está escrito no texto não é compreendido pelo leitor. Esse fato pode ser causado por dois motivos: até que ponto o escritor quer que o leitor perceba a sua mensagem implícita e até que ponto um conteúdo complexo apresenta uma informação acessível ao leitor (dificuldade contingencial – referência técnica; modal – interpretações equivocadas; tática – o autor quer ser compreendido somente em algumas partes; ontológica – restrições impostas pela própria língua).

A forma como o texto escrito é produzido, ou seja, que instrumento é utilizado para se escrever um texto (computador, caneta, etc.), tem pouca influência na sua estrutura. O lugar e o momento em que o texto é produzido não influenciam de forma significativa o processo e a forma da escrita (não de forma que vá influenciar na etnografia da escrita).

Celce-Murcia e Olshtain (2000) se preocupam em mostrar alguns aspectos que, se bem trabalhados pelos professores, poderão ajudar seus alunos no processo de produção escrita. As autoras sugerem formas de como os professores podem romper a barreira inicial que muitos escritores têm ao iniciar a sua produção escrita; no que diz respeito aos alunos, mostrar a eles que todos são capazes de produzir um texto. Ainda para as autoras, um bom início para as produções escritas seria através de temas pessoais.

Sintetizando o que já foi falado, podemos dizer que, no que diz respeito à escolha do tópico para a produção escrita, o aluno deve escrever sobre algo que lhe dê prazer, esgotando as possibilidades sobre o assunto (o que o leitor quer saber sobre o tópico, como a informação deve ser organizada, se deve ser utilizado algum recurso para chamar a atenção do leitor e escolher o gênero). Após escolhido o assunto, os alunos/escritores precisam planejar a sua escrita (utilizando o *brainstorming*), fazendo um levantamento de informações sobre o que decidiram escrever. É importante que o professor utilize a leitura como um recurso para fornecer mais informações aos alunos sobre o tópico sobre o qual eles vão escrever.

Kroll (2001) sugere atividades de *brainstorming*, listas e grupos de informações e escrita livre para ajudar os alunos a iniciar a sua escrita do texto. Essa autora também enfatiza o uso da leitura como forma de ajudar os alunos a obter mais informações sobre o gênero e o público-alvo, além de saber mais sobre o assunto a ser escrito. Para a produção escrita, os alunos/escritores precisam estar conscientes de que eles precisarão

escrever, reescrever e rever as suas produções até que elas apresentem coesão e coerência. Uma boa sugestão apresentada pela autora para guardar as produções dos alunos é através de portfólio, que poderá posteriormente ser utilizado para a avaliação das produções.

### 3.2 PRODUÇÃO ESCRITA E O TRABALHO COM GÊNEROS

Motta-Roth e Heberle (2005), em seus estudos sobre gêneros, estabelecem uma relação estreita entre os gêneros e o texto a ser produzido. Para tanto, o professor deve estar sempre atento e levar os seus alunos a relacionarem a linguagem textual ao seu contexto de situação e ambos devem ser relacionados ao contexto de cultura. Ao ser exposto aos mais variados gêneros, o aluno aprende a analisar como as várias culturas se organizam e aprende maneiras diferentes de fazer parte delas. Muitas vezes não é a falta de competência linguística que dificulta a inserção social do aluno, mas, talvez, a sua falta de conhecimento de como a linguagem é usada nos mais variados contextos e nas mais variadas formas.

Para Motta-Roth e Heberle (2005), a estrutura potencial do gênero se constitui na expressão verbal de uma configuração contextual e depende de certos conjuntos de valores que estão relacionados ao campo, ao teor e ao modo. Nessa teoria, são estabelecidos elementos obrigatórios, opcionais e interativos do gênero. Entende-se por elemento obrigatório aqueles componentes essenciais de uma configuração contextual; os elementos opcionais são aquelas variáveis que estão relacionadas a um determinado gênero, mas que não têm necessariamente que estar presentes em qualquer texto que acompanha aquela atividade social específica; o elemento interativo engloba os elementos recursivos que aparecem mais de uma vez num evento comunicativo sem, contudo, seguir uma ordem rígida (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 18). Apesar de existirem críticas a respeito do uso da estrutura potencial do gênero, Motta-Roth e Heberle (2005) consideram que este tipo de estudo pode auxiliar na compreensão da linguagem, estabelecendo uma relação entre texto, contexto de situação e contexto de cultura.

Cristovão e Nascimento (2005) consideram que a exploração de modelos didáticos do gênero é uma grande fonte de informações e um material didático muito importante. As referidas autoras desenvolveram trabalhos com gêneros para a melhoria das aulas de produção escrita.

Bambirra (2005) comprova o que foi dito anteriormente ao apresentar o seu trabalho desenvolvido com alunos de 8ª série para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa. Segundo a autora, o trabalho com gêneros auxiliou os alunos na sua fase de geração de ideias e também no planejamento textual. Os alunos, segundo Bambirra (2005), precisam ter contato com gêneros textuais diferentes sobre um mesmo assunto para que possam compará-los e descobrir suas variadas formas de uso. Dessa forma, o aluno descobre a função social de cada texto: quem escreve para quem, o quê, quando, como – o que é apontado por Grabe e Kaplan (1996). Ao ser capaz de dominar essas informações de forma consciente, o aluno consegue ir além desse conhecimento por ele adquirido e produzir seus próprios textos de forma eficiente.

### 3.3 PRODUÇÃO ESCRITA E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS

Muitos autores já demonstram uma preocupação em incorporar novas tecnologias às aulas de língua estrangeira, já que os recursos tecnológicos fazem parte da vida dos alunos e representam uma forma de deixar as aulas mais ricas.

Marco (2003) aponta como vantagens para se utilizar a internet nas aulas de produção escrita: possibilidade de interação entre alunos de diferentes lugares, grande interação com o material do curso, motivação para escrever para públicos autênticos e com propósitos reais, extrapolação dos domínios de sala de aula. Esse autor ainda aponta a riqueza de material que se encontra disponível na rede e que pode ser utilizado como fonte de pesquisa, preparando o aluno com informações que podem ser usadas na fase escrita. A internet também oferece recursos de consulta sobre aspectos gramaticais, dicionários e outras fontes de informação.

Além dessas atividades mencionadas, a rede apresenta atividades de produção escrita que podem envolver os alunos, e o próprio uso de e-mails é um ótimo recurso para que os alunos pratiquem a sua escrita. Marco (2003) mostra também a importância do uso da rede nas aulas de inglês instrumental, uma vez que oferece uma grande variedade de textos e tarefas aos alunos. Ainda segundo esse autor, a internet envolve a integração de várias habilidades e promove a aprendizagem colaborativa, além de promover o contato do aluno com textos de disciplinas específicas e gêneros e fornecer uma ampla variedade de tarefas.

Na era em que vivemos, não há como fugir das novas tecnologias. Adotar ferramentas e plataformas digitais pode aproximar professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem. O uso do Instagram e do WhatsApp podem ser ótimas ferramentas para estimular os escritores a produzirem textos em língua estrangeira.

Rojo e Moura (2012) dizem que, além das ferramentas de escrita manual e impressa, são necessárias novas práticas de produção e de análise crítica como receptor. Vários trabalhos estão sendo desenvolvidos com o intuito de investigar aspectos positivos e/ou negativos dessas novas ferramentas. Andrade (2016), Sousa (2016), Costa (2016), Santos (2016), entre outros, apresentam propostas de trabalho conduzidas com o uso do WhatsApp. Smith (2017) desenvolveu uma pesquisa com alunos acerca do uso das novas tecnologias e o seu aprendizado.

Todos os recursos são importantes e, se bem conduzidos e utilizados, podem ser excelentes ferramentas a favor da educação.

### 3.4 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Weigle (2002) apresenta princípios sobre como projetar uma avaliação para turmas grandes, procurando testar os alunos além do nível individual de sala de aula. Para a autora, a avaliação consiste em três estágios: estágio da criação, que envolve a reunião de informações sobre o propósito dos testes, características do público-alvo e a necessidade de escrita no seu mundo real; estágio da operacionalização, que utiliza a informação adquirida no estágio anterior para criar as especificações do teste; estágio da administração, que envolve tanto o pré-teste quanto os testes completos.

Vários outros aspectos precisam ser considerados para a elaboração de um teste como o assunto, material de estímulo, gênero a ser desenvolvido, tempo que será utilizado para desenvolver a tarefa, as instruções que devem ser bem claras para não causar má compreensão por parte dos alunos e se será permitido o uso de dicionários ou não durante o teste.

Weigle (2002) apresenta escalas de pontuação sendo elas primária, holística (tipo de pontuação mais rápido e vê as qualidades do texto e não seus erros; dentre as desvantagens tem-se o fato de não fornecer informação diagnóstica útil sobre a habilidade de escrita); analítica (fornece uma informação mais útil sobre as habilidades dos escritores, entretanto leva mais tempo para ser feita que o método holístico); e de traços múltiplos.

As formas de avaliação podem ser várias. Dentre elas, temos as conferências, os diários (e os blogs), os memoriais e os portfólios.

As conferências são conversas ou discussões feitas entre aluno e professor, entre vários alunos e o professor ou toda a classe e o professor sobre o desempenho de uma tarefa específica – neste caso a produção escrita. O diário consiste no diálogo escrito entre professor(es) e aluno(s), podendo ser eletrônico ou não, em casa ou na sala de aula. Dentre os benefícios mencionados sobre o uso de diários, têm-se: os alunos praticam as habilidades escritas; eles têm a oportunidade de se expressar espontaneamente; o professor pode conhecer um pouco mais sobre o aluno e acompanhar o seu processo de aprendizagem. O memorial é um livro de lembranças mais detalhado. Espera-se que nele seja apresentada uma descrição detalhada sobre o assunto que vai ser tratado. Nesse tipo de atividade, o aluno poderá refletir sobre a produção juntamente com o professor e sistematizar seu conhecimento. O portfólio é uma coleção de trabalhos confeccionados pelos alunos que demonstram seus esforços e seu desenvolvimento em uma determinada área. Ele pode ser específico ou genérico, individual e acessível ao aluno e ao professor. O portfólio pode ser usado para avaliar o processo de aprendizagem (apresentações dos seminários durante as aulas).

Figueiredo (2005) desenvolveu uma pesquisa sobre a correção dos erros de produções escritas feitas pelos alunos (turma de quinto ano do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Goiás – 10 alunos participaram da pesquisa). Foram desenvolvidas atividades de produção escrita como carta informal, biografia, resenha de um filme e descrição de um lugar. As pessoas responsáveis pelas correções dos erros dos textos eram os alunos leitores, os próprios autores dos textos e a professora.

Após o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que as correções dialogadas ajudam a melhorar os textos escritos; os alunos fazem discussões sobre a produção dos textos e reflexões sobre o processo de escrita. Como pontos negativos, o autor ressalta que, muitas vezes, um colega não confia na correção do outro e nem sempre é capaz de encontrar os erros no texto. Na visão da professora da turma, os alunos passaram a ver o erro como algo natural e tiveram a oportunidade de expor seu texto aos colegas. Foi constatado também que os alunos se sentiram desinibidos tanto na produção escrita quanto na oral e se praticamente se tornaram mais autônomos na sua aprendizagem.

Finalizando esta parte do texto, é necessário falar da correção gramatical ou não de um texto. Muitos professores se questionam até que ponto eles devem ou não fazer correções gramaticais nos textos de seus alunos. Ferris (2004) também questiona essa

correção dos erros feita pelos professores nos textos escritos de seus alunos. Ele afirma que alguns estudos foram desenvolvidos sobre a correção ou não dos erros de gramática nos textos, constatando:

- poucos são os trabalhos sobre correção do erro em Segunda Língua que comparam a escrita dos alunos que receberam correção gramatical num determinado período de tempo com aquela em que os alunos não receberam a correção;
- os estudos não apresentam descobertas que são semelhantes ou que possam ser replicadas em outros contextos;
- algumas predições podem ser feitas: o adulto precisa de instrução explícita sobre seus erros para que estes não fossilizem; alunos que recebem uma resposta para seus erros tendem a ficar mais cuidadosos nas suas revisões; alunos tendem a apreciar respostas para seus erros, e isto faz com que se tornem mais motivados para melhorar a sua escrita.

Ferris (2004) conclui que a correção dos erros é um componente necessário na instrução escrita. Os professores devem incluir em suas aulas tratamento e resposta para os erros dos alunos. Para níveis mais avançados, o professor deve incluir *feedback* indireto para os erros dos alunos. O docente deve considerar também que diferentes tipos de erros requerem tratamentos diferenciados. A revisão do texto pelos alunos após o *feedback* do professor deve ser estimulada e, caso necessário, uma instrução gramatical suplementar pode ser dada os alunos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção escrita é uma habilidade que precisa ser incorporada como uma prática constante nas aulas de língua estrangeira. A referência para pesquisas e estudos acerca dessa habilidade é vasta e extremamente rica, como se pôde verificar neste trabalho.

Procurou-se fazer aqui uma breve reflexão sobre a construção de textos escritos em língua inglesa. Verificou-se que o professor desempenha um papel importante na produção escrita, entretanto ele deixa de ser o único público-alvo para o texto e passa a ser um orientador, fazendo com que as tarefas sejam cumpridas de forma objetiva e clara. Os colegas passam a assumir o papel de colaboradores e revisores dos textos uns dos outros.

Cabe salientar que a escrita, nas teorias apresentadas neste estudo, é vista como um processo e não mais como um produto final, pronto e acabado. Os docentes precisam estar cientes de todos os aspectos que envolvem a produção escrita e motivar os seus alunos na prática dessa habilidade. Os professores devem também oferecer recursos modernos e informações que facilitem o processo de escrita para seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. C. de L. **O Whatsapp como instrumento didático no processo de ensino aprendizagem de leitura e produção de textos**. 2016. 152 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.
- BAMBIRRA, M. R. A. Uma abordagem via gêneros textuais e a produção escrita em inglês como língua estrangeira no Ensino Fundamental. *In: III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2005, Santa Maria (RS). ANAIS – III SIGET 2005*. Porto Alegre / RS: Disc Press Comércio Fonográfico Ltda. 2005.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987.
- CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- COSTA, V. S. A. D. **Por m ambiente novo de ensino-aprendizagem da ortografia para a “geração polegar”**. 2016. 137 p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Montes Claros, 2016.
- CRISTOVÃO, V. L. L; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In: KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 35-59.
- DIAS, R. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de língua estrangeiras. **Matraga**. Rio de Janeiro: Caetés (UERJ), p. 203-218, 2004.
- FERRIS, D. R. The “Grammar Correction” debate in L2 Writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). **Journal of Second Language Writing**, v. 13, p. 49-62, 2004.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, p. 21-195, 2005.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. **Towards a theory of writing: theory and practice of writing**. Harlow, Essex: Addison-Wesley, p. 202-236, 1996.
- KÖCHE, V. S.; PAVANVI, C. F; BOFF, O. M. V. O. O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. **Linguagem e Ensino**, v. 7, n. 2, p. 141-164, 2004.

- KROLL, B. **Considerations for teaching an ESL/EFL writing course**. IN CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or foreign Language*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, p. 19-232, 2001.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimento para estudos de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC SP. ISSN 1806-275X, 2006.
- MARCO, M. J. L. Using the Internet to develop writing skills in ESP. **The Specialist**. São Paulo: LAEL- PUC/SP, v. 23, n. 1, p. 53-74, 2003.
- MOTA-ROTH, D; HEBERLE, V. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruquayia Hasan. *In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTA-ROTH, D (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, p. 12-28, 2005.
- RAIMES, A. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press, New York, 1983. *In: ROJO, R; MOURA, E. Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, G. R. **O fórum no ambiente Whatsapp: estratégia de apropriação de uso da escrita do artigo de opinião no 9º ano**. 2016. 149 p. Dissertação (Pós-Graduação Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- SEOW, A. The writing process and process writing. *In: RICHARDS, J. C. Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 315-327, 2003.
- SMITH, E. E. Social media in undergraduate learning: categories and characteristics. *In: International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 14, Article number: 12, 2017.
- SOUZA, A. C. C. **A Língua Portuguesa que se compartilha por meio do Whatsapp: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de Belo Horizonte**. 2018. 140 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência/PROMESTRE) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- WEIGLE, Sara Cushing. Scoring procedures for writing assessment. *In: WEIGLE, Sara Cushing. Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 108-139, 2002.