

ANÁLISE DA ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO COLABORATIVA EM TAREFAS DE "ESCRITA ENCADEADA"

Maria Leocadia Madeira, Universidade Fernando Pessoa, mmadeira@ufp.ed.pt

Manuel Montanero, Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Extremadura (Espanha), manuelmontanero@gmail.com

Resumo: O principal objetivo deste estudo empírico é investigar algumas características da interação entre pares, em tarefas de escrita encadeada, com alunos do 4º ano, do 1º ciclo do Ensino Básico.

O método de investigação centrou-se na obtenção de informação qualitativa do discurso colaborativo registado nas transcrições verbais de das atividades de discussão entre pares em duas tarefas de escrita sequencializada, com e sem apoio de um sistema externo de representação (tabela narrativa).

Nas transcrições registaram-se 273 mensagens no total, agrupados em configurações conversacionais IRA e IRF. Os resultados mais relevantes põem em evidência os processos de interação estão fortemente condicionados pelo tipo de recurso de apoio ministrado. Os pares que trabalharam com o apoio da tabela narrativa registaram uma maior quantidade e qualidade de intercâmbios comunicativos, sobretudo muito mais iniciações. O guião esquemático gerou também um número muito maior de *feedbacks* estruturais e gramaticais do que a condição sem apoio. Discutem-se as implicações científicas e educativas destas e de outras conclusões e analisam-se futuras linhas de investigação.

Palavras-chave: ensino da escrita; escrita colaborativa; escrita encadeada

Introdução

A *tutoria recíproca* baseia-se num intercâmbio periódico nos papéis de tutor e tutorado, portanto algumas modalidades estão mais vinculadas a um grupo mais homogéneo, com alunos com competências de nível similar. É especialmente útil para tarefas mais abertas que requerem uma contribuição mais ou menos equitativa e simétrica dos membros do grupo, como por exemplo a redação de um texto narrativo (Durán & Monereo, 2005).

A bibliografia especializada contém várias técnicas que se podem enquadrar no conceito de tutoria recíproca. Provavelmente, o mais conhecido é o método de *ensino recíproco* de capacidades de compreensão leitora, proposto originalmente por Palinscar e Brown (1985).

No âmbito específico da composição escrita contamos com inúmeras evidências sobre os benefícios que envolvem a tutoria entre pares e outras modalidades de ajuda entre pares.

Leal e Luz (2001), desenharam um estudo direcionado a crianças do ensino fundamental, com o intuito de estudar a colaboração entre pares na produção de textos narrativos. Os resultados mostraram que os textos produzidos a pares foram melhores, comparativamente com os textos escritos individualmente. A análise dos protocolos também evidenciou que os alunos, em interação negociam informações e estratégias para a elaboração textual e apresentam diversos tipos de dinâmica de trabalho e negociação permanente em cada trecho do texto produzido.

Ao incorporar a ajuda entre pares ao seu estudioso programa de instrução SRSD, Harris *et al.*, (2006), encontraram benefícios ainda maiores na escrita de narrativas pessoais de alunos muito imaturos do que com o programa original (que por sua vez obteve melhores resultados do que uma oficina de escrita convencional).

Por sua vez, Ochoa-Angrino *et al.* (2008), baseados no estudo de Yarrow e Topping (2001), também levaram a cabo uma investigação em contexto educativo, onde avaliaram o desempenho de alunos do 3º, 4º e 5º grau, na escrita de um texto narrativo, a sua revisão e correção, antes e depois de uma pauta de correção em grupo. Os resultados mostraram que quando os alunos procederam à revisão de forma individual, centraram-se apenas em aspetos

superficiais como problemas de gramática, ortografia e pontuação, mas quando fizeram a revisão e em discussão com os seus pares identificaram erros relacionados com a estrutura do texto e corrigiram-nos, mostrando que são capazes de utilizar avançados processos metacognitivos, na sua escrita. Baseados nestes resultados os autores consideram que quando são utilizadas práticas educativas adequadas poderá traduzir-se num bom uso da capacidade de reflexão sobre a escrita. Salientam ainda que quando os alunos recebem ajuda dos professores e dos pares para avaliar aspetos estruturais como o conteúdo, coerência, objetivos da escrita e possíveis leitores, são capazes de apresentar processos e competências metacognitivas avançadas, situação que poderá contribuir, desde muito cedo, para o desenvolvimento de escritores autorregulados, nas escolas.

Santana (2007), num estudo com alunos portugueses a frequentarem o terceiro ano de escolaridade do Ensino Básico, procurou avaliar os processos de apropriação da consciência da tarefa de revisão de textos. Os participantes foram divididos em dois grupos: um trabalhou individualmente o outro tabalhou a pares. No final de um ano, todos os alunos evoluíram na conceção e nos procedimentos de revisão dos seus textos, tendo aqueles que trabalharam a pares, por comparação com crianças que trabalharam individualmente, apresentado melhores resultados quanto a uma maior consciência do processo de revisão.

Outra estratégia que demonstrou bons resultados em dinâmicas de sala de aula, na aprendizagem da escrita é denominada de coavaliação interativa com rubrica (CIR) (Montanero *et al.*, 2014). Os alunos avaliam realizações ou produções dos companheiros, oferecem sugestões de melhoria que justificam e discutem posteriormente. O processo é interativo, porque o

aluno volta a entregar o trabalho depois de ter procedido à sua revisão e antes de receber uma nova avaliação feita ou pelos companheiros ou do próprio professor. É um instrumento chave para estruturar a avaliação entre pares, é uma escala descritivo-ordinal, em formato de rubrica.

A técnica insere-se num método mais amplo da *escrita encadeada*. O professor fornece um esquema da estrutura da narrativa com perguntas (onde e quando ocorreu? quem e como eram as personagens? o que se passou no princípio? como se sentiu ou o que fez o protagonista, etc.). Entre pares, os alunos inventam e resumem uma história com este esquema. Para conseguir que ambos troquem constantemente o papel de tutor e tutorado pede-se-lhes que cada um relate uma frase ou um parágrafo. Antes de continuar a escrever, devem ler o que o companheiro escreveu e propor-lhe correções. Finalmente, ambos releem todo o texto e melhoram a sua coerência (Madeira, 2015). A investigação disponível, neste método, centra-se sobretudo em níveis educativos equivalentes aos ensinos secundário e superior, muitos deles direcionados ao inglês como segunda língua (L2), sendo escassa ou praticamente inexistente no Ensino Primário, nível de ensino onde se situa a nossa investigação.

Método

Participantes

Para esta investigação foram selecionados, por conveniência, 2 pares de alunos, do 4º ano de escolaridade, do Ensino Básico. Distribuíram-se os alunos por pares para redigirem colaborativamente um rascunho inicial das histórias, que tinham planificado previamente: um par a escrita colaborativa do rascunho foi feita sem o apoio de um sistema externo de representação

(simplesmente com um papel em branco com uma série de palavras-chave); no outro par a escrita colaborativa foi feita com a ajuda de um guião de perguntas em formato de tabela (tabela narrativa), que completaram individualmente, numa sessão prévia (Tabela 1).

Tabela 1. Apresentação de discussões entre pares na fase de escrita colaborativa do rascunho

<i>Par</i>	<i>Apoio</i>	<i>Atividade de discussão</i>	<i>Duração</i>	<i>Mensagens</i>
PC	Palavras-chave	Escolha da narrativa	4'35''	14
		Textualização do rascunho	38'28''	65
TN	Tabela narrativa	Escolha da narrativa	7'45''	45
		Textualização do rascunho	49'43''	149

Desenho

O estudo fundamentou-se na análise qualitativa da interação verbal entre os membros dos pares em dois tipos de atividades de discussão e colaboração. Partimos do pressuposto de que os conteúdos que os alunos verbalizam constituem uma poderosa ferramenta para a aprendizagem (Cazden, 1988), particularmente na aprendizagem colaborativa. O método de investigação centrou-se portanto, na obtenção de informação qualitativa do discurso colaborativo registado nas transcrições verbais de cada uma das atividades de discussão entre pares. Estas descrições podem interpretar-se, no entanto, a partir de determinados modelos teóricos, que explicam a sua produção e compreensão da tarefa no âmbito da escrita colaborativa. Para isso é necessário reduzir, categorizar, e interpretar a informação registada nas transcrições. Tomamos como unidade de análise as mensagens verbalizadas pelos alunos em cada turno de interlocução. O sistema de categorias foi

construído dedutivamente a partir de propostas teóricas antecedentes, que se resumem nas páginas seguintes.

Materiais

Para registrar os intercâmbios verbais entre os membros de cada par utilizou-se uma câmara de vídeo digital suportada por um tripé, de forma a não ser necessária a presença do investigador. Os registos audiovisuais foram posteriormente transcritos em papel.

Nas atividades de redação iniciais dos rascunhos um dos pares contou com um guia de planificação do texto, que denominamos de tabela narrativa (TN): um simples guião de perguntas, agrupadas tendo em conta as partes de uma narrativa (baseada na proposta de Thorndike, 1977), e apresentada em forma de tabela. Como alternativa, outros sujeitos contaram simplesmente com um papel com uma série de palavras-chave (PC).

Procedimento

Tal como se referiu anteriormente, a análise da interação verbal ente os pares obteve-se a partir de registo audiovisual e sua posterior transcrição, das atividades de escrita colaborativa.

Em síntese, a atividade de redação dos rascunhos começou com a escolha por parte de cada par do esquema de uma narrativa entre duas propostas que cada membro do grupo tinha planificado anteriormente, de forma individual. Depois os alunos redigiram o rascunho desta narrativa, utilizando um método de tutoria recíproca: um escrevia uma oração/frase ou um parágrafo e o outro corrigia (os papéis trocavam-se sucessivamente).

A segmentação de unidades de registo foi feita a partir de um critério de carácter social e conversacional. As unidades de amostra foram as atividades colaborativas realizadas nas diferentes modalidades de prática de escrita, as unidades de contexto, os turnos de interlocução entre cada membro do par e as unidades de registo das mensagens verbais.

Por sua vez, as mensagens vincularam-se em configurações de segunda ordem, de acordo com os critérios pragmáticos, amplamente utilizados na literatura. Concretamente, estabeleceram-se interlocuções conversacionais, compostas por turnos de iniciação e resposta de dois interlocutores, em sucessivos ciclos de interação, até que os interlocutores alcançavam geralmente um acordo (Sánchez et al., 2008). Os ciclos foram analisados de acordo com as clássicas estruturas de participação em sala de aula, descritas na bibliografia, que serão detalhadas no ponto seguinte.

Assim sendo, optou-se por uma abordagem bastante analítica (que corresponderia com os níveis 4 e 5 na proposta de classificação de níveis de análise de Montanero (2014)). Este planeamento de análise do discurso educativo pode oferecer informação mais detalhada e objetiva sobre a natureza da ajuda entre pares que pretendíamos estudar. Facilita também a complementaridade de medidas e comparações quantitativas entre as diferentes modalidades ou recursos de apoio à colaboração. Não obstante, o presente estudo contemplou de forma secundária uma análise qualitativa, de carácter macro, centrada em descrever e interpretar globalmente o desenvolvimento de cada episódio de colaboração gravada (nível 3).

O sistema de categorias para classificar as unidades de registo construiu-se com um enfoque *dedutivo*. Os núcleos categoriais foram predefinidos,

integrando e adaptando dois modelos teóricos de análise referenciados na bibliografia especializada.

O discurso em sala de aula, como quase qualquer outro ato comunicativo, é essencialmente interdependente. Se analisarmos as mensagens do locutor isoladamente, sem ter em conta a sua vinculação às mensagens previamente recebidas, se ignorarmos o papel que cada interlocutor desempenha em cada momento do processo, podemos perder informação relevante sobre o seu autêntico sentido comunicativo; daí que uma dimensão que convém considerar, particularmente na investigação sobre o discurso colaborativo, é o papel que ocupa cada turno ou mensagem na estrutura da interação que se estabelece na atividade de aprendizagem. Esta análise permite também delimitar sequências típicas ou padrões que caracterizam as diferentes situações comunicativas.

Diversos autores e clássicos da investigação sociolinguística (Edwards e Mercer, 1988; Cazden, 1991; Mehan, 1979) descreveram um padrão sistemático de comunicação característico do discurso em sala de aula. O professor pergunta ou solícita algo aos estudantes (I=Indagação/Iniciação); um deles contesta ou leva a cabo a ação (R= Resposta) e, finalmente, o professor avalia a dita resposta ou explicita um acordo (A=Avaliação). A IRA é uma estrutura comunicativa tripartida que se repete uma e outra vez, ciclicamente. Paralelamente outros autores aprofundaram as alterações desta estrutura discursiva e inclusivamente identificaram padrões com uma estrutura de participação ligeiramente diferente. É o caso da estrutura IRF, descrita por Chi (1996), Graesser, Person e Magliano (1995), Hale (2011), Sinclair e Coulthard (1975), e especialmente por Wells (2001), em que o professor não se limita a

avaliar a resposta do aluno, sem que o ajude ou incite a que ele mesmo ou o companheiro a reelabore.

A investigação sobre o discurso em sala de aula, em atividades de aprendizagem colaborativa, direcionou-se mais recentemente para a análise de padrões simétricos de comunicação, característicos das situações de ajuda entre pares. Nestas sequências, não é o professor, mas sim o próprio aluno quem inicia o intercâmbio (I), avalia a resposta de um companheiro ou contribui ativamente no processo de reelaboração (F). Graesser *et al.* (1995), propõem uma estrutura mais ampla que denominam IRFCA. Associam mais concretamente à estrutura IRF a colaboração (C) entre o aluno tutor e o tutorado, assim como a avaliação ou a expressão de acordo com a resposta final do ciclo (A). Durán e Monereo (2005), propõem uma classificação de quatro categorias de colaboração, que podem ser simétricas (indagações e uniões) ou assimétricas (insinuações e orientações).

Tabela 2. Categorias da dimensão I: estrutura da participação

<i>Categoria</i>	<i>Cod.</i>	<i>Definição</i>	<i>Exemplo</i>
1.- Iniciação	I	<ul style="list-style-type: none"> Suscitação inicial de um ciclo comunicativo através de uma pergunta ou indicação 	A1-O Rei D. Filipe, pai da princesa falou com quem?
2.- Resposta	R	<ul style="list-style-type: none"> Verbalização de outro companheiro, vinculada à iniciação 	A2-Falou com seus pais...
3.- Avaliação	A	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação de acordo (explícito ou implícito) Avaliação de desacordo (explícito ou implícito) 	A1-Não, falou com sua mulher, rainha...
4.- Feedback	F	<ul style="list-style-type: none"> Verbalização que completa a resposta ou elícita uma reelaboração da mesma 	A2-Sua mulher rainha Cláudia sobre o casamento da sua filha

No nosso caso, optámos por não complicar mais o sistema clássico de categorias da estrutura de participação IRA/F (considerando a C como um tipo de F). Neste mesmo sentido, considerou-se dentro da A as denominadas

«*explicit positive assessment-EPA*», como “excelente!”, “perfeito!” Waring (2008); mas também as implícitas (incluindo aquelas que são acompanhadas de um mero consentimento não verbal).

Resultados

A atividade direcionou-se à escrita de uma história, no entanto, a metodológica para os processos de planificação e textualização foi diferente para os dois grupos. Como já foi referido, enquanto o par do grupo PC utilizou um papel em branco com o registo de palavras-chave (PC); o par do grupo TN pôs em prática o processo de planificação e textualização com o apoio de um sistema externo de representação (SER), ou seja, através da utilização de uma tabela narrativa (TN) de acordo com padrão organizativo de Thorndike (1977).

No que diz respeito à tarefa de planificação e textualização, posta em prática pelos dois pares, que nos conduz a uma análise da estrutura da participação podemos constatar diferenças entre os pares PC e TN. O par do grupo TN que utilizou a tabela narrativa para escrita do seu texto apresentou uma melhoria significativa, quer na quantidade quer na qualidade da mesma, sobretudo no processo de textualização. No que diz respeito à quantidade, o par do grupo TN desenvolveu mais do dobro de turnos conversacionais e de ajuda, comparativamente com o par do grupo PC.

Quanto à liderança, no par do grupo PC quem começa logo de início a liderar a sessão é o aluno 1, situação que se mantém até ao final. Ao longo da sessão é este aluno que inicia a maioria dos turnos de interação e também com muita frequência é o mesmo aluno que dá a resposta de imediato, não

dando espaço e oportunidade à continuidade do diálogo por parte do seu companheiro, produzindo cadeias de *interação assimétrica*, como se pode ver no exemplo seguinte:

Linha 26 (A1) (I): Aí devíamos colocar num castelo.
Linha 27 (A1) (I): Depois o cavaleiro perguntou se podia beijar a sua mão
Linha 28 (A1) (I): Mas aqui diz o cavaleiro, a princesa e os pais. E o cavaleiro perguntou se a princesa queria casar com ele.
Linha 29 (A1) (I): Pode ser?
Linha 30 (A1) (I): Ia, já vamos no fim e ainda só escrevemos 4 linhas
Linha 31 (A2) (R): Não! O cavaleiro perguntou se podia namorar com ela.

No desenrolar da sessão verificou-se com frequência este tipo de turnos conversacionais entre o par e inclusivamente registou-se também um grande número de turnos de conversação que um companheiro iniciava e o outro apenas respondia, quebrando o ciclo conversacional, apresentando uma estrutura de iniciação-resposta-iniciação-resposta (I-R-I-R...), como podemos ver na transcrição:

Linha 51 (A1) (I): Agora coloca-se para sempre, ou não? O que achas?
Linha 52 (A2) (R): Ficaram felizes para sempre!
Linha 53 (A1) (I): Então vamos ler a história. O título é: "O cavaleiro e a princesa"
Linha 54 (A2) (R): Era uma vez um cavaleiro que andava a passear e tropeçou no pé de uma bela princesa.

Registaram-se também, embora com menos frequência, funções de ajuda de *feedback*, que levaram a cadeias interativas do tipo Iniciação-resposta-feedback (I-R-F), como por exemplo:

Linha 33 (A2) (I): O cavaleiro perguntou se podia namorar com ela
Linha 34 (A1) (R): Ela respondeu..., que achas?
Linha 35 (A2) (F): A princesa respondeu que sim

É de referir ainda que o par PC quando dá o texto por terminado, procede à sua leitura e ao terminar constata e comenta que o texto está pequeno. Reinicia a escrita do texto, mas manifesta dificuldades em fazê-lo e isso é notório quando ao consultar a folha de planificação verifica que já não tem qualquer registo de palavras-chave para que possa servir de orientação. Escreve ainda mais algumas frases, mas pouco depois dá o texto por terminado e volta a lê-lo.

No par do grupo TN, o aluno 6 começou por liderar a sessão quando o seu companheiro questiona: "Vamos começar a ler?" e ele lhe responde: "Sim, podes começar tu!". Cada elemento do par procedeu à leitura dos registos de planificação que efetuou na tabela narrativa, logo de seguida passaram à negociação para a escolha da história a escrever e nesta fase, a estrutura da participação, foi idêntica ao par PC, ou seja, direcionada ao tipo à iniciação-resposta:

Linha 43 (A6) (I): Eu já pensei a forma como devemos escrever este meu texto

Linha 44 (A5) (R): Já? Então pronto, pode ser a tua história.

Linha 45 (A5) (I): Quem vai começar a escrever?

Linha 46 (A6) (R): Se quiseres podes ser tu primeiro!

No decorrer da sessão, a estrutura de participação foi-se alterando, os turnos conversacionais e das funções de ajuda foram-se desenvolvendo, principalmente no que diz respeito a configurações de iniciação-resposta-feedback (I-R-F) como se pode ver no exemplo seguinte:

Linha 98 (A5) (I): Vamos ver se encontramos aqui mais ideias (apontando para a tabela narrativa)

Linha 99 (A6) (R): Temos que por isto tudo, mas em que as frases estejam mais elaboradas.

Linha 100 (A5) (F): No final do texto deixamos umas duas linhas e pomos a moral da história.

Porém, ao longo do texto, foi possível observar que os *feedbacks* desencadeados por um dos elementos do par permitiam que o seu companheiro continuasse o diálogo, permitindo produzir cadeias de *interação simétrica* com uma estrutura de conversação do tipo iniciação-resposta-avaliação-feedback (I-R-A-F), como podemos ver no excerto que de seguida se transcreve:

Linha 131 (A6) (I): Por isso...

Linha 132 (A5) (R): Por "iso"! Ó Bea tens aqui ...!

Linha 133 (A6) (A): É por iso ou por isso?

Linha 134 (A5) (F): Áh, falta aqui um "s". Por isso...

A escrita do texto foi-se desenvolvendo com o apoio de uma tabela narrativa que se revelou uma importante ajuda, pois permitiu que os alunos seguissem uma sequência organizada, com todas as partes que compõem a estrutura da narrativa. Depois de terem escrito a moral da história dão por terminado o texto e procedem à sua leitura, fazendo-o alternadamente.

O par TN desenvolveu um tipo de ajuda, orientada, centrada nas dificuldades que iam surgindo ao longo da sessão e onde cada elemento do par foi dando o seu contributo para a escrita do texto narrativo. Verificou-se um verdadeiro trabalho colaborativo, como comprova a análise dos turnos conversacionais e das diferentes funções de ajuda, postas em prática, no processo de planificação e textualização.

Conclusões

Os resultados põe em evidência certas peculiaridades das práticas de escrita encadeada, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os pares analisados mostraram o mesmo perfil discursivo: uma estrutura de participação muito

articulada, principalmente à volta de configurações de iniciação-resposta-feedback (IRF), com aproximadamente o dobro de externalizações de ideias, comparativamente, do que de integrações verbais.

Constata-se também uma tendência para a colaboração assimétrica. Apesar de se tratar de uma tutoria recíproca, com pares relativamente homogêneos quanto ao seu nível de competência de escrita, um dos membros tinha tendência a encetar a iniciação e avaliação das ideias que se partilhavam. Verificou-se, concretamente, uma percentagem de instruções muito maior em todos os pares, do que de mensagens que implicavam reciprocidade (como as indagações ou reelaborações), ao contrário de outros estudos com estudantes mais maduros (Durán & Monereo, 2005). A escassa proporção de integrações verbais sugere uma certa tendência a justapor as contribuições dos indivíduos durante a construção do texto, sem a suficiente discussão e negociação prévia. A análise qualitativa das transcrições revela, de facto, frequentes interações diretivas em que os alunos ditavam fragmentos do texto ao seu companheiro, limitavam-se a mostrar o seu acordo com uma afirmação, sem fornecer informação complementar que a enriqueceria, ou simplesmente não forneciam nenhuma retroalimentação.

Os recursos de apoio utilizados durante as atividades de escrita colaborativa tiveram um efeito discriminativo na quantidade e na qualidade da interação verbal dos pares. Os alunos que planificaram o texto narrativo com um guião registaram muito mais intercâmbios comunicativos e de maior qualidade colaborativa do que os outros.

Referências

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

- Chi, M. T. H. (1996). Constructing Self-Explanations and Scaffolded Explanations in Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 33-49.
- Durán, D. & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179-199.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Graesser, A. C., Parson, N. & Mangliano, J. (1995). Collaborative dialog pattern in naturalistic one-on-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495-522.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Leal, T. F. & Luz, P. S. (2001). Produção de textos narrativos entre pares: reflexões sobre o processo de interação. *Educação e Pesquisa* 27(1), 27-45.
- Madeira, M. L. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares*. Tesis doctoral inédita. Badajoz.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Montanero, M., Lucero, M. & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 184-198.
- Ochoa-Angrino, S., Aragón, L., Correa, M. & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta [Versión electrónica], *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 77-88.
- Palinscar, A. S. & Brown A. L. (1985). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Waring, H. Z. (2008). Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal*, 92, 577-594.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yarrow, F. & Topping, K. (2001). Collaborative writing: the effect of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-28.