

1120
3500

DM
SANT/MIA

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

A FUNÇÃO EPISTÊMICA DA ESCRITA

DA REVISÃO DE TEXTOS



À REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA

POR ALUNOS DO TERCEIRO ANO DE ESCOLARIDADE

Orientação: Professora Doutora MARGARIDA ALVES MARTINS

MARIA INÁCIA VIDIGAL SANTANA

2001/2003

	
ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada	
Centro de Documentação	
Registo:	15764
Data:	20/04/05
Tel: 21 851 17 53 • 21 851 0100	

AGRADECIMENTOS

À Professora Margarida Alves Martins, que, com o seu saber, disponibilidade, entusiasmo e estímulo, tornou possível e aliciante este percurso de aprendizagem.

Ao Sérgio Niza, sempre atento aos processos e às pessoas, que, através do seu olhar lúcido e estratégico, nos impele a desafiarmos as nossas próprias limitações.

À Ivone Niza, pela disponibilidade e afecto, a par do rigor e perspicácia que sempre coloca nas situações.

À Júlia Soares, pela amizade, sempre presente e desafiadora.

A todos os amigos do Movimento da Escola Moderna com quem, na reflexão problematizada das práticas, aprendi tudo o que sei da profissão.

À Jó (Conceição Aleixo), por me ter aliciado a este percurso, para o qual concorreu o deslumbramento que a sua investigação provocou.

À professora Helena Oliveira e aos meninos da sua turma, que, com uma imensa simpatia e disponibilidade, permitiram a minha incursão no seu quotidiano escolar.

Ao Luís, pela sua compreensão e paciência.

Ao Chico, sempre. Para além das palavras.

ÍNDICE

	Pags.
Lista de Figuras.....	v
Lista de Quadros.....	vi
Resumo.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO I.....	
A construção social das aprendizagens.....	12
Desenvolvimento e aprendizagem.....	12
Conceito de aprendizagem.....	18
Aprender em interacção.....	21
Interacções assimétricas.....	23
Interacções simétricas.....	27
O ensino como criação de condições à aprendizagem.....	30
A aprendizagem cooperativa.....	33
CAPÍTULO II.....	
A escrita como objecto de estudo – duas abordagens.....	39
Abordagem cognitiva da composição escrita.....	40
Modelos lineares.....	40
Modelos não lineares ou de processo.....	41
Perspectivas sociais da escrita.....	45
Modelos de revisão.....	46
A revisão na escrita precoce.....	53
Abordagem textual.....	58
O texto como construção dialógica.....	58
Condições para a construção da textualidade.....	62

CAPÍTULO III

A aprendizagem dos processos de escrita na escola.....	65
A iniciação à linguagem escrita.....	67
A escrita e a leitura.....	70
Modelos didácticos de composição escrita.....	72
Da redacção ao texto.....	76
Escrever para comunicar.....	80
A construção da textualidade nas crianças.....	83
Controlo da coesão e da coerência.....	85

CAPÍTULO IV

A função epistémica da escrita.....	90
A escrita e o pensamento reflexivo.....	93
A escrita no desenvolvimento metacognitivo das crianças.....	95
A reflexão sobre a escrita e a revisão de textos.....	98
A reflexão sobre a escrita nas crianças em processos de revisão..	100
Contextos escolares favoráveis ao desenvolvimento da reflexão sobre a escrita.....	102

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO 109

CAPÍTULO I

Âmbito do estudo.....	110
Objectivos.....	111
Hipóteses.....	111
Metodologia	112
Tipo de estudo.....	113
Contexto e amostra.....	114
Contexto da recolha de dados.....	114
A amostra	120
Instrumentos e procedimentos.....	121

Análise dos dados.....	126
Evolução da consciência da tarefa.....	126
Modificações operadas nos textos.....	130
Análise das interacções.....	133
Níveis de reflexão sobre a escrita.....	135
CAPÍTULO II	
Apresentação dos resultados.....	137
Evolução da consciência da tarefa de revisão de textos.....	137
Análise das competências textuais.....	140
Resultados globais.....	140
Análise comparativa dos resultados dos dois grupos da amostra..	142
Análise comparativa dos resultados dos elementos menos competentes dos dois grupos da amostra.....	145
A reflexão sobre a escrita em processos de revisão de textos a pares.....	149
Análise das interacções do par Diana/Joaquim.....	149
Análise das interacções do par Diogo/Francisco.....	162
Análise das interacções do par Ana/Rui.....	175
CAPÍTULO III	
Discussão dos resultados.....	188
Evolução da competência de revisão.....	188
Aprender em cooperação.....	193
CONCLUSÃO.....	204
Referências bibliográficas.....	209
Anexos	
Anexo I – Selecção de registos de revisão de textos.....	223
Anexo II – Interacções dos textos seleccionados.....	224
Anexo III – Registo de análise estatística.....	225

LISTA DE FIGURAS

	Pags
Figura 1 – Aprendizagem na ZDP, segundo Galimore e Tharp.....	14
Figura 2 – Modelo de dizer o conhecimento, de Scardamalia e Bereiter	42
Figura 3 – Modelo de transformar o conhecimento, de Scardamalia e Bereiter	44
Figura 4 – Modelo de revisão, de Hayes	52
Figura 5 – Plano Individual de Trabalho	116
Figura 6 – Registo de trabalho de aperfeiçoamento de texto	118
Figura 7 – Guião de entrevista	122
Figura 8 – Guião de revisão de textos.....	124
Figura 9 – Gráficos das interações dos textos 1 e 4 da Diana	150
Figura 10 – Gráficos das interações dos textos 3 e 6 do Joaquim	158
Figura 11 – Gráficos das interações dos textos 1 e 4 do Diogo	163
Figura 12 – Gráficos das interações dos textos 5 e 6 do Francisco	169
Figura 13 – Gráficos das interações dos textos 2 e 5 da Ana	175
Figura 14 – Gráficos das interações dos textos 2 e 4 do Rui	182

LISTA DE QUADROS

	Pags.
Quadro 1 – Características de três abordagens da aprendizagem cooperativa ...	36
Quadro 2 – Modelos didáticos da composição escrita	73
Quadro 3 – Amostra	112
Quadro 4 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas	129
Quadro 5 – Grelha de análise de interação diádica	135
Quadro 6 – Níveis de reflexão sobre a escrita.....	136
Quadro 7 – Evolução global do nível de consciência da tarefa de revisão	138
Quadro 8 – Evolução do nível de consciência da tarefa de revisão por grupo..	139
Quadro 9 – Número de modificações	140
Quadro 10 – Nível textual	141
Quadro 11 – Nível linguístico	141
Quadro 12 – Tipo de operações	142
Quadro 13 – Total de modificações segundo as condições de realização	143
Quadro 14 – Níveis textuais segundo as condições de realização	143
Quadro 15 – Níveis linguísticos segundo as condições de realização	144
Quadro 16 – Tipo de operações segundo as condições de realização	145
Quadro 17 – Total de modificações dos elementos menos competentes segundo as condições de realização	146
Quadro 18 – Níveis textuais dos elementos menos competentes segundo as condições de realização	146
Quadro 19 – Níveis linguísticos dos elementos menos competentes segundo as condições de realização	147
Quadro 20 – Tipo de operações dos elementos menos competentes segundo as condições de realização	148
Quadro 21 – Reflexão sobre a escrita no texto 1 da Diana	150
Quadro 22 – Reflexão sobre a escrita no texto 4 da Diana	155
Quadro 23 – Reflexão sobre a escrita no texto 3 do Joaquim.....	159
Quadro 24 – Reflexão sobre a escrita no texto 6 do Joaquim	161
Quadro 25 – Reflexão sobre a escrita no texto 1 do Diogo	164
Quadro 26 – Reflexão sobre a escrita no texto 4 do Diogo	165
Quadro 27 – Reflexão sobre a escrita no texto 5 do Francisco	170

Quadro 28 – Reflexão sobre a escrita no texto 6 do Francisco	173
Quadro 29 – Reflexão sobre a escrita no texto 2 da Ana	176
Quadro 30 – Reflexão sobre a escrita no texto 5 da Ana	179
Quadro 31 – Reflexão sobre a escrita no texto 2 do Rui	182
Quadro 32 – Reflexão sobre a escrita no texto 4 do Rui	185

RESUMO

O presente estudo procura compreender como a escrita na escola, designadamente a revisão de textos realizada sistematicamente e em interacção, pode contribuir para a aprendizagem dos próprios processos de escrita pelas crianças, através da reflexão sobre a língua.

Para isso foi realizado um estudo longitudinal de curta duração, num contexto escolar interactivo, em que a escrita, socialmente finalizada, era utilizada nas suas diversas funções. Numa amostra de doze crianças de uma turma do 3º ano de escolaridade, seis consideradas menos competentes na escrita e seis mais competentes, foi observada, ao longo do ano, a revisão de textos livres dos alunos, realizada individualmente por metade da amostra e em díades heterogéneas, em situação de co-elaboração, pela outra metade. Este processo iniciou-se com um pré-teste individual e terminou com um pós-teste realizado nas mesmas condições.

Do pré para o pós teste foi analisada a evolução da consciência da tarefa de revisão, bem como os níveis textuais e linguísticos, os tipos de operações utilizados pelos alunos, comparando os resultados dos que trabalharam individualmente e a pares durante as revisões de textos ao longo do ano. Analisou-se ainda a interdiscursidade das díades para perceber os níveis de reflexão sobre a escrita desenvolvida pelos alunos.

Verificou-se que as crianças da amostra evoluíram positivamente do início para o final do ano, no que se refere à consciência da tarefa, e registaram mais modificações de profundidade e semânticas. Comparando os dois grupos, verificaram-se, no final do ano, relativamente àqueles níveis textuais e linguísticos, valores significativamente superiores nas crianças que trabalharam a pares, designadamente nas menos competentes.

Estes resultados apontam para a conclusão de que a instituição de rotinas de revisão de textos dos alunos, sobretudo em díades heterogêneas, inscritas em sistemas pedagógicos cooperativos, propicia níveis superiores de reflexão sobre a escrita, os quais concorrem para a apropriação de saberes e de competências no domínio da metatextualidade e da metalinguística, cumprindo, assim, a sua função epistémica.

INTRODUÇÃO

Na actual sociedade da informação, o domínio da escrita é uma questão de cidadania. O seu exercício pleno traduz-se nas competências de aceder à informação, de seleccionar criticamente o que é relevante, mas fundamentalmente, na utilização da escrita, enquanto instrumento de intervenção social, com todo o poder que ela simboliza.

Os elevados níveis de iliteracia existentes na população portuguesa escolarizada, evidenciados no estudo promovido pelo Conselho Nacional de Educação nos anos noventa, vieram alertar para a pouca utilização que a maioria das pessoas faz da linguagem escrita (Niza, 1997), o que as deixa muito mais expostas a manipulações sociais e políticas. Este estudo veio ainda confrontar-nos com a ineficácia da escola nesta matéria que, no entanto, se preconiza para todos, questão da qual não nos podemos alhear.

A crença de que o enfoque do ensino nas normas da escrita e na leitura, com base nos modelos de autores consagrados, promove automaticamente bons escritores, tem dominado as didácticas da língua materna na escola. A ausência de significado destas aprendizagens tem contribuído para que a leitura e a escrita constituam, ainda hoje, obstáculos, muitas vezes intransponíveis no quadro da escola, conduzindo a índices elevados de insucesso e dificultando os processos de transferência de saberes para a vida activa. Para além da evidência de que é pela utilização funcional da escrita que melhor se aprendem os seus processos, sabe-se hoje que a produção de escrita em contextos de comunicação promove também a compreensão da leitura (Niza, 1990; Niza, 1998b)

Não querendo perpetuar a *pobreza dos debates* que têm acompanhado o discurso sobre a escola, com a *radiografia do desastre* ou a *paixão do futuro*, o nosso propósito é o de participar no *estudo do presente* (Nóvoa, 2002), sem deixar de perseguir utopias, focalizando o olhar em experiências inovadoras e reflectindo acerca do papel da escola no desenvolvimento da linguagem escrita, de modo a

melhor compreender como as suas funções podem ser potenciadas nos processos de aprendizagem da própria escrita, pelas crianças.

De acordo com Miras (2000), a linguagem escrita, tal como a linguagem oral, para além de uma dupla função – a *função comunicativa* e a *função representativa ou ideacional* – desempenha uma função específica: a *função epistémica*, que também pode ser considerada como uma sub-função da anterior.

- a) a função comunicativa traduz-se na possibilidade de comunicar em diferido com outras pessoas, através da mediação do texto;
- b) a função representativa ou ideacional corresponde à possibilidade que a escrita nos dá de expressar pensamentos, opiniões, ideias, sentimentos, bem como de explicitar conhecimentos, organizar saberes, recriar situações e representações.
- c) a função epistémica corresponde ao papel da escrita na construção do conhecimento, numa perspectiva metacognitiva, pelas tomadas de consciência que o processo promove.

Estas várias funções interagem na utilização da escrita como prática social, mediada pelo conhecimento, sempre num movimento do inter para o intrasubjectivo (Vygotsky, 1978/1988).

A escrita, enquanto ferramenta de aprendizagem e instrumento na construção do pensamento, realiza a sua função epistémica. Simultaneamente, concorre para a apropriação do saber e para a reconceptualização do mundo, através do recuo e da reflexão sobre o conteúdo que os seus processos propiciam, no quadro das interacções sociais. Neste sentido, podemos dizer que a função epistémica contém em si as outras duas funções.

O papel central da escrita na construção do pensamento é confirmado por Luria (1987) numa das suas últimas conferências:

A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral; permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controle consciente sobre as operações que se

realizam. Tudo isto faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. (p.171)

Nesta perspectiva o texto – produto «polifónico» (Camps, 2003) – não é concebido como o resultado de um trabalho prévio e solitário que culmina na composição, enquanto aplicação das normas gramaticais ou de procedimentos previamente estabelecidos, mas corresponde a um fragmento de discurso interior, cuja textualização interage com as representações internas do indivíduo e com as intertextualidades mobilizadas.

O saber construído, designadamente no campo da Psicologia, da Psicolinguística, da Sociolinguística e da Pragmática, permite-nos hoje perceber melhor os processos complexos da escrita, entendida como actividade dialógica, e as suas implicações na aprendizagem.

A Psicologia Cognitiva desempenhou um importante papel na compreensão dos processos de composição e de como estes actuam nas estruturas internas do indivíduo. Mas, os contributos da perspectiva cultural de Vygotsky e da teoria da enunciação de Bakhtine constituíram marcos na evolução do conhecimento acerca da função representativa da linguagem e na ruptura com concepções sobre o ensino da escrita. Esta perspectiva reafirma o carácter social da aprendizagem, mediada pelos sistemas semióticos, dos quais a linguagem oral e escrita constituem um *continuum* de comunicação (Camps, 2003).

A evidência das diversas funções da escrita, das quais a escola só utiliza uma ínfima parte, bem como os estudos realizados no domínio da escrita precoce reforçaram a posição de muitos autores quanto à necessidade de inscrever o ensino-aprendizagem da escrita na escola em contextos comunicativos (Bartlett, 1982; Miras, 2000; Schneuwly, 1985; Smolka, 1993).

Mas se a aprendizagem da escrita como prática discursiva, inscrita numa perspectiva dialógica (Smolka, 1988) implica, desde muito cedo, a apropriação das funções

comunicativa e representativa da escrita, a reflexão sobre a língua que esses processos potenciam, promove a sua função epistémica. (Miras, 2000)

No entanto, a escola pouco mais utiliza das funções da escrita para além de constituir um meio de aceder e de exercitar um saber imposto e de ela própria ser um objecto de estudo normativo. Contraditoriamente, é através dela que se realiza a avaliação na escola, tanto dos conhecimentos transmitidos como da própria composição, pela correcção do produto final.

À perspectiva da aprendizagem normativa da morfologia, da ortografia e da sintaxe, saberes que deverão anteceder e sustentar a arte de bem escrever, escapa necessariamente a vertente comunicativa, porque jamais uma análise parcelar poderá dar da frase a dimensão da enunciação completa (Bakhtine, 1929/1977).

Os estudos sobre composição, realizados desde os anos setenta, através dos quais se caracterizou o comportamento dos alunos considerados escritores competentes, concluíram que, para se escrever satisfatoriamente, não era suficiente ter bons conhecimentos de gramática ou dominar o uso da língua, mas era sobretudo necessário apropriar-se do processo de composição de textos – gerar ideias, fazer esquemas, rever escritos, corrigir, reformular textos. Como consequência foram elaborados perfis do escritor competente e do escritor incompetente e concebidos, sobretudo nos Estados Unidos, programas de ensino dos procedimentos utilizados pelos escritores competentes durante a composição (Fassler et al, 1982, in Cassany, 1990).

À luz do paradigma socioconstrutivista, esta aplicação linear é redutora porque considera ainda o ensino como um processo exógeno, no qual o sujeito aprendente é visto como uma entidade passiva e em que a vertente comunicativa da escrita é secundarizada.

Em Portugal, a concepção normativa do ensino da linguagem escrita atravessa as várias reformas de ensino ocorridas desde o século XIX e nem as tentativas

inovadoras dos pedagogos da primeira república, que muito contribuíram para questionar o sistema vigente, sobreviveram à reforma do estado novo, onde os exercícios mecânicos de escrita eram uma norma didáctica.

A escrita como tradução do pensamento, estimulada pela observação, quer figurativa quer dos autores consagrados, domina a linguagem dos normativos anteriores ao 25 de Abril de 1974. Mas nos vários programas que se lhe sucederam, emerge progressivamente uma perspectiva funcional da escrita.

Assim, de uma concepção de escrita como forma de expressão, sustentada na ideia romântica de desenvolvimento da criatividade individual (Foster, 1992), os discursos curriculares evoluem para uma perspectiva comunicativa e dinâmica da escrita, como se evidencia nos objectivos gerais da Língua Portuguesa, inscritos no actual programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (1998):

- Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura.
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção (p. 143).

Mais do que aprender normas e saberes mecânicos, dificilmente mobilizáveis em situações significativas, este programa aponta para o desenvolvimento de competências metalinguísticas e metatextuais, perspectiva reforçada no “Currículo Nacional do Ensino Básico”(2001), no qual competência

integra conhecimentos, capacidades e atitudes [e é] entendida como saber em acção ou em uso. (...) Diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber (p. 9).

Como refere uma das autoras do programa, trata-se de um “apelo à deslocação de práticas centradas no Ensinar para práticas centradas no Aprender” (Soares, 1997, p.22).

A evolução da linguagem dos normativos traduz as mudanças de concepções do ensino da escrita, que decorrem dos avanços da investigação. No entanto, as práticas

dos professores, enquanto agentes efectivos das reformas, nem sempre lhe correspondem.

Assim, a escrita na escola, mesmo no primeiro ciclo, ainda se restringe, muitas vezes, à redacção (actualmente designada de “composição” ou de “expressão escrita”) imposta aos alunos, cujo único destinatário é o professor, marcada pelo paradigma do ensino da gramática enquanto condição para uma boa composição e pelo policiamento da escrita dos alunos, para que evitem o erro.

Apesar de algumas mudanças de fachada e da generalização de discursos inovadores e com intenções generosas, o peso de uma visão mecanicista da educação e de concepções tradicionais do ensino, tal como a utilização de métodos muito colados a uma perspectiva behaviorista da aprendizagem, ainda prevalecem na instituição escolar e determinam as práticas de muitos professores.

O desfasamento entre as práticas escolares de ensino e o avanço científico é, deste modo, abissal. É tanto maior quanto mais se generaliza um discurso, muitas vezes condensado de conceitos-chave, que, por não corresponderem a práticas coerentes, perdem o sentido e são subvertidos na sua essência.

Apesar das normas instituídas e de todo o conhecimento científico adquirido, ainda há um longo caminho a percorrer pela escola, que passa por um processo interno de reconstrução da própria profissão por cada profissional, onde a reflexão sobre a experiência assume um papel decisivo. Nessa análise metacognitiva dos percursos de formação, pelos professores, ao longo da vida, a escrita reflexiva pode desempenhar uma função catalizadora de aprendizagens e, como tal, de mudanças. (Tochon, 2002).

Para além disso, a construção de um discurso profissional, fundamentado teoricamente e socialmente finalizado e mediado, procurando compreender os processos de aprendizagem e a forma como a acção pedagógica os pode promover,

entrecruzando e interligando conceitos e reconstruindo significados, é particularmente facilitado pelos movimentos recursivos que constituem, entre outras, as especificidades da escrita.

A procura da formulação correcta, em permanente interacção com os autores mobilizados, de modo a manter o rigor necessário e a procurar a essência de um pensamento que se vai reelaborando, trilham os caminhos do conhecimento e conduzem à reconstrução de concepções, permitindo simultaneamente, pela tomada de consciência dos percursos vividos e dos processos implicados nessas aprendizagens, a reflexão sobre os modos como se aprende.

Este percurso de formação que os professores, enquanto profissionais reflexivos, terão de fazer (Alarcão, 1996; Miras, 2000), corresponde não ao aprender a dizer ou a fazer, mas ao aprender a ser, conquistando uma atitude de permanente atenção e questionamento face à construção conceptual que as crianças empreendem e ao seu próprio papel nesse processo.

É hoje conhecida a importância dos processos reflexivos na construção das representações, desde idades muito precoces, nomeadamente através dos estudos no domínio da metacognição, bem como do papel que uma «*escola curricularmente inteligente*» (Leite, 2003) pode ter na promoção do pensamento reflexivo.

Sabemos que a revisão de textos, sobretudo se realizada posteriormente à produção, permite a aquisição de competências metalinguísticas, pela reflexão que a necessidade de resolver problemas concretos da escrita implica (Chanquoy, 2001).

Apesar de todas as limitações que as crianças possam experimentar, é possível ajudá-las a apropriarem-se dos processos de revisão de textos que lhes permitam resolver problemas complexos da escrita, aqueles que interferem no sentido e na textualidade, fornecendo-lhes «*modelos explícitos de competência madura*» (Scardamalia & Bereiter, 1992), de modo a desenvolverem, progressivamente, competências de reflexão sobre a escrita.

A reflexão desenvolvida durante estes processos pode activar a função epistémica da escrita na aprendizagem dos alunos. Miras (2000) considera mesmo que “a escrita reflexiva é um dos instrumentos mais potentes que lhes podemos fornecer para os ajudar a aprender e para que sejam capazes de continuar a aprender ao longo da vida” (p. 78).

Aceitando este paradigma como um desafio e inconformadas com o papel de reprodução e de avaliação a que a escrita ainda é remetida, na escola, com todas as consequências para a aprendizagem já conhecidas, e conscientes da escassez de estudos sobre a importância da escrita na construção de conhecimentos (Pudelko & Legros, 2000), apostámos em perseguir a escrita reflexiva.

Procurámos as suas implicações, as suas potencialidades na aprendizagem dos alunos, tentando contribuir, desta forma, para a reflexão sobre a optimização da função epistémica da escrita na escola, no quadro da reconstrução da profissão que se impõe. Assim, debruçámo-nos sobre os processos, procurando perceber quais as condições escolares facilitadoras da função epistémica da escrita, e os ganhos cognitivos e conceptuais que implicam, interagindo reflexivamente com os quadros teóricos que a sustentam.

Como Miras (2000), consideramos que

não parece muito congruente perspectivar o ensino da escrita reflexiva num contexto educativo em que se prioriza uma aprendizagem de carácter mecânico e reprodutivo, num contexto em que se avalia fundamentalmente a correcção do produto e a precisão da resposta, em vez do carácter reflexivo do processo que o aluno leva a cabo (p. 77).

Por isso seleccionámos um contexto comunicativo de sala de aula, onde a interacção, em torno da revisão de textos significativos, fosse uma prática instituída. Sabemos que, nessas circunstâncias, as crianças constroem conhecimentos enquanto fazem a revisão dos seus textos, mas, tal como Castedo (2001), questionamo-nos acerca das competências desenvolvidas durante essa actividade e quais os conceitos que as crianças constroem.

Mais precisamente, mesmo reunidas muitas das condições ecológicas para o desenvolvimento da escrita reflexiva, prevalecem algumas questões:

- Quais as competências de escrita que as crianças desenvolvem?
- Quais as condições em que ocorrem mais progressos?
- Como é que as crianças se apropriam dos «*modelos explícitos de competência madura*»?

Para uma melhor compreensão destas questões, propusemo-nos realizar um estudo longitudinal de curta duração mergulhando num contexto real, e seleccionar doze crianças de um terceiro ano de escolaridade que iríamos observar ao longo do ano, na actividade de revisão de textos. Após um primeiro momento de pré-teste, o grupo de crianças seria subdividido e, de forma negociada, os dois subgrupos passariam a trabalhar em duas condições diferentes: um a pares e o outro individualmente, processo que culminaria na realização de um pós-teste, nas mesmas circunstâncias que o pré-teste.

Orientámo-nos pelos seguintes objectivos:

- Analisar a evolução da consciência da tarefa de revisão, ao longo do ano, em crianças do terceiro ano de escolaridade;
- Comparar os níveis de consciência da tarefa de revisão e as modificações realizadas durante os processos de revisão de textos nos dois sub-grupos da amostra: o que trabalhou em situação de trabalho individual e o que trabalhou em díades heterogéneas;
- Comparar as modificações realizadas pelos alunos com mais dificuldades na escrita, durante os processos de revisão de textos, nos dois sub-grupos da amostra: o que trabalhou em situação de trabalho individual e o que trabalhou em díades heterogéneas;
- Procurar perceber que competências e que tipo de reflexão sobre a escrita alunos do terceiro ano de escolaridade desenvolvem, a pares, ao longo do ano, através dos processos de revisão de textos significativos.

Para a fundamentação deste estudo impunha-se-nos uma revisão de literatura que abordasse os processos de construção das aprendizagens no quadro das interações sociais e a sua relação com o desenvolvimento, o que constitui o primeiro capítulo da presente dissertação.

Segue-se-lhe, no segundo capítulo, uma síntese de duas perspectivas de estudo da escrita: no âmbito da psicologia cognitiva e no domínio da abordagem textual, por constituírem, nesta matéria, o referencial teórico que sustenta a nossa análise.

No terceiro capítulo apresenta-se uma reflexão sobre a forma como a escrita tem sido ensinada na escola.

No quarto capítulo tentamos perceber os mecanismos e as implicações da função epistémica da escrita, bem como a sua relação com o pensamento reflexivo.

Numa segunda parte apresentamos a metodologia do estudo e as condições de realização, seguindo-se-lhe a apresentação dos resultados e a sua discussão.

A conclusão procura sintetizar os contributos reunidos neste trabalho e apontar algumas recomendações pedagógicas que daqui decorrem.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS

As questões sobre o que conhecemos, como conhecemos, quais as relações entre o conhecimento e as estruturas psicológicas do indivíduo, têm ocupado a Psicologia do Desenvolvimento desde a sua génese. Estas preocupações sobre o conhecimento remontam aos filósofos da antiguidade clássica. Contudo, é na passagem do paradigma do «*conhecimento-estado*» para o do «*conhecimento-processo*» (Piaget, 1972/1976), a partir das epistemologias das ciências, que se fundam os alicerces da psicologia genética.

Desenvolvimento e aprendizagem

Desenvolvimento e aprendizagem são dois conceitos que se cruzam frequentemente ao longo da história da Psicologia e nem sempre foi muito clara a sua relação ou a forma como interagem.

Várias foram as teorias elaboradas que Vygotsky (1978/1988), nos anos trinta, agrupou em três categorias: as que consideram que as aprendizagens são independentes do desenvolvimento, embora possam decorrer deste, que, por sua vez, funciona como pré-requisito às aprendizagens (Piaget, Binet e outros); as que consideram que os dois processos são indissociáveis e ocorrem em simultâneo, reduzindo a aprendizagem à formação de hábitos (James e outros); as que defendem que os dois processos são diferentes, mas estão interrelacionados, sendo as aprendizagens precursoras do desenvolvimento, fazendo-o avançar (Kofka e os Gestaltistas).

Vygotsky (1978/1988) demarca-se destes três grupos de teorias, sustentando que todo o funcionamento psicológico do indivíduo tem profundas raízes sociais.

Segundo ele,

cada função aparece duas vezes ou a dois níveis, no desenvolvimento cultural (quer dizer superior) da criança. Primeiro ela aparece ao nível social, a seguir ao nível psicológico. Primeiro ela manifesta-se ao nível interpessoal como categoria interpsicológica, a seguir ao nível da criança enquanto categoria intrapsicológica. Isto é também verdade no que diz respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade (cit. Wertsch, 1985, p.142).

Vygotsky (1978/1988) aprofunda a análise da relação entre os dois processos, introduzindo o conceito de *Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP)*, fundamental para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo aquele autor, a ZDP

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 99).

Este conceito constitui um marco na génese das teorias sócio-construtivistas, rompendo com a concepção de que o desenvolvimento cognitivo se processa através de uma relação binária (sujeito-objecto) e perspectivando-o como uma relação ternária, na qual aquela interação é mediada socialmente por outro (o adulto ou um par mais competente). Por outro lado, veio reforçar o papel da educação na mediação social das aprendizagens, sendo que nem todas as aprendizagens fazem avançar o desenvolvimento. Vygotsky (1978/1988) fala mesmo das «*boas aprendizagens*» caracterizando-as como aquelas que operam dentro dessa zona e, como tal, “se adiantam ao desenvolvimento” (p.101).

Estas aprendizagens caracterizam-se, segundo Gallimore e Tharp (1996), por um processo socialmente assistido, que caminha de uma regulação externa, mediada por sistemas semióticos, designadamente a linguagem, para uma autoregulação, a partir da internalização “das acções e do discurso de outras pessoas” (p.179)

Este processo de aprendizagem, actuando no quadro da zona de desenvolvimento potencial, foi esquematizado por aqueles autores em 1988, em quatro etapas: 1 – execução apoiada por indivíduos mais competentes; 2 – execução apoiada pelo próprio; 3 – execução interiorizada, automatizada, fossilizada e 4 – desautomatização e retorno à zona de desenvolvimento potencial (fig. 1).

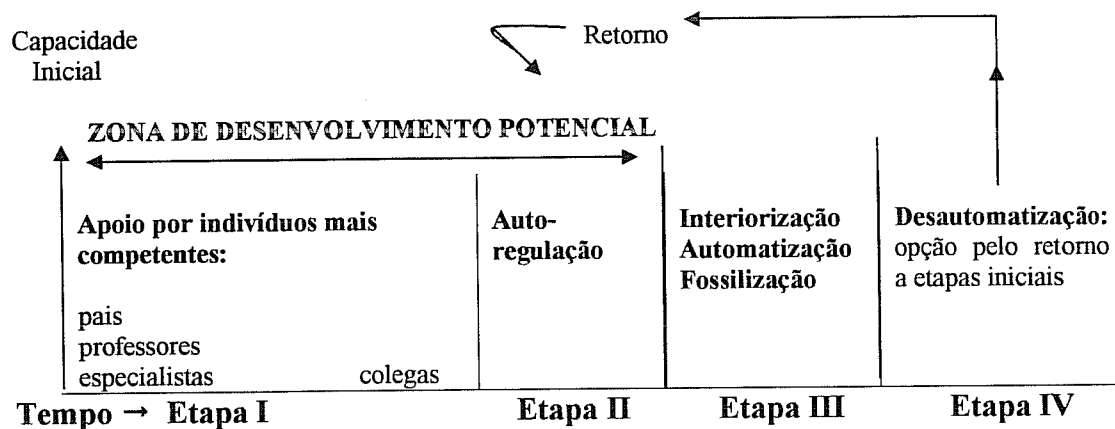


Fig. 1 – Aprendizagem na zona de desenvolvimento potencial, segundo Gallimore e Tharp (1988, cit. Gallimore & Tharp, 1996, p. 180)

Na **etapa I**, que corresponde à execução apoiada por um parceiro mais competente, a criança não consegue executar a tarefa autonomamente, agindo de forma sustentada pelo colega ou pelo professor, que regula as suas intervenções. À medida que vai compreendendo algumas componentes da tarefa e relacionando-as entre si, com o reforço da regulação externa, vai-se, gradualmente, envolvendo na sua execução. Esse processo não linear, caracteriza-se por um percurso intencional, constituído por avanços e recuos. No momento em que é possível a responsabilização por uma parte da tarefa, podemos dizer que se passa à etapa seguinte;

Na **etapa II**, que corresponde à execução apoiada pelo próprio, a criança consegue levar a cabo a parte da tarefa pela qual se responsabilizou, muitas vezes sustentada por um discurso próprio e auto-regulador. Este discurso, que indicia a passagem do inter para o intra-subjectivo, constitui uma forma de melhor se apropriar da tarefa, pela função reguladora da linguagem social interiorizada.

Na **etapa III**, que se refere à execução interiorizada, automatizada, fossilizada, já existe maior autonomia na realização, que se traduz num maior autocontrolo. O recurso ao apoio externo ou interno já não se revela necessário. Segundo os autores,

esta etapa refere-se a uma execução fossilizada, na medida em que, distante da maleabilidade do funcionamento mental, assume alguma rigidez, com vista à sua automatização.

Na **etapa IV**, que *se refere à desautomatização e retorno à zona de desenvolvimento potencial*, a criança apresenta recursos cognitivos que lhe permitem identificar dificuldades que lhe surjam, de modo a recorrer a alguém mais competente, mas já com um domínio superior da situação. Mesmo quando parece que se domina uma situação ou tarefa, pode haver um momento de aparente recuo, provocado por uma desautomatização, em que nos questionamos relativamente a uma situação ou tarefa e em que seja necessário retomar a ajuda externa, o que, segundo os autores, pode acontecer ao longo da vida toda.

Assim, a origem social das funções mentais superiores traduz-se na interação entre a herança cultural exterior ao indivíduo, que lhe vai sendo transmitida em processos interindividuais, através da intervenção sociocultural, mediada por signos e sistemas de signos, e a interiorização da cultura, através da apropriação desses mesmos signos, promovendo, simultaneamente, mudanças qualitativas nas estruturas cognitivas, em processos intraindividuais (Gilly, Roux & Trougnon, 1999, Matta, 2001).

A mediação semiótica é, pois, um elemento chave na teoria de Vygotsky, traduzindo o processo de transformação das funções interpessoais em intrapessoais na estruturação da actividade mental superior. O desenvolvimento decorre, assim, da interiorização das significações sociais, ou seja, da gradual apropriação pela criança dos sistemas de signos constitutivos da cultura onde está inserida, através das interações estabelecidas com as pessoas que a rodeiam, e da sua utilização dinâmica.

Os sistemas de signos têm, nas perspectivas socioconstrutivistas, uma função mediadora do desenvolvimento da actividade cognitiva. Matta (2001), a partir das concepções de Vygostky, Wertsh e Schneuwly, define-os como “instrumentos psicológicos produzidos pela evolução sociocultural que se tornam mediadores da actividade mental. A mediação pelos signos permite o controlo dos próprios

processos de comportamento e a transformação dos processos mentais do indivíduo” (p. 400).

A linguagem é o sistema de signos por excelência que opera no desenvolvimento humano através da sua utilização funcional na comunicação, conduzindo a criança a uma progressiva atribuição de significado para os diferentes signos. Nesta perspectiva, e tal como o define Eco (1981), “o signo não é apenas um elemento que entra num processo de comunicação [...] mas é uma entidade que entra num processo de significação” (p.22).

Em termos do desenvolvimento da criança, é na utilização da fala como forma de agir sobre o mundo, ou seja, quando a fala acompanha a acção, primeiro seguindo-a, depois antecipando-a, que ocorre a internalização da linguagem, a qual, por sua vez, interage com a estruturação das funções psicológicas superiores do indivíduo (Vygotsky, 1978/1988).

A internalização, neste caso evidenciada pela utilização da linguagem egocêntrica como uma “transição do discurso social para o discurso interior” (Smolka, 1993), é o processo através do qual a criança, ao longo do seu desenvolvimento, vai conquistando e dominando os instrumentos e as competências sociais, como ferramentas que lhe permitem agir sobre o meio de forma progressivamente mais consciente, voluntária e autónoma (Matta, 2001).

Mas a linguagem, para além de tornar mais visíveis os processos de internalização dos sistemas de signos, constitui, em si mesma, um marco determinante no desenvolvimento humano e a aquisição de um instrumento decisivo para a construção do pensamento. Vygotsky (1934/1987) diz mesmo que “o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (p. 44).

Ao mesmo tempo que lhe permite agir e interagir socialmente e ao mesmo tempo integrar progressivamente as designações e as significações dos objectos e dos actos

sociais, a linguagem conduz a formas cada vez mais estruturadas de auto-regulação. Efectivamente, agindo sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia, pela interiorização do discurso social, a criança aprende a agir também sobre si própria, ou seja, a controlar os seus próprios impulsos (Gilly, 1995; Vygotsky, 1978/1988).

Esta dupla função da linguagem (inter e intra-psicológica), decorrente, por um lado, de situações socialmente contextualizadas produtoras de significação, por outro da tendência que lhe é inerente, de categorização e de generalização dos signos, por forma a poderem ser reutilizados noutros contextos de comunicação, determina o processo de organização semiótica no indivíduo (Wertsch, 1985).

A organização categorizada da linguagem, estruturada a partir da «significação descontextualizada» (Wertsch, 1985), permite também a formação de níveis progressivamente mais elevados de formas de pensamento abstracto, (Sapir, cit. Wertsch, 1985) o que traduz a função epistémica da linguagem.

Podemos, portanto, dizer que a linguagem, através dos processos de mediação social, promove progressivas tomadas de consciência do real por parte do indivíduo, (Bruner, 1983) que interagem com a construção de níveis cada vez mais elevados de pensamento e de controlo sobre a acção. Este é outro dos aspectos em que se verifica uma deslocação entre a perspectiva estruturalista de Piaget e o socio-constructivismo, de que Vygotsky foi um dos percursores.

Efectivamente, não basta agir sobre os objectos, como preconiza Piaget, para que se opere o desenvolvimento. É preciso interiorizar a acção e reflectir sobre ela, no contexto das interacções sociais em que a criança está inserida, para dela tomar consciência e assim a poder controlar e autorregular-se na acção.

Numa perspectiva sociocultural do desenvolvimento cognitivo, a comunicação, mediada pela linguagem, assume um papel primordial na estruturação das funções mentais superiores do indivíduo, o que reenvia para a importância da educação, designadamente para uma concepção comunicativa da aprendizagem.

Conceito de aprendizagem

Podemos dizer que, segundo as perspectivas construtivistas, aprender corresponde à conquista, pelo indivíduo, de níveis gradualmente mais elevados de consciência do mundo e da sua capacidade de agir sobre ele. Trata-se de um processo interior de construção de progressivas representações do mundo para melhor o dominar e nele poder intervir. “As representações ou concepções não são directamente observáveis, mas transparecem nos comportamentos e nas competências das crianças. Pode inferir-se que diferentes concepções correspondem a níveis distintos de apropriação dos conhecimentos” (Matta, 2001, p.348).

Para Piaget, (1972/1976) estas incursões no meio, desde os primeiros momentos de vida, são determinadas por impulsos biológicos em interacção com os estímulos sociais do ambiente, em processos de equilibração consecutivos promovendo, simultaneamente, a construção das funções cognitivas.

Os socioconstrutivistas vieram reafirmar o papel do indivíduo nesse processo, preconizando que o controlo progressivo da atenção autodirigida, através dos processos de mediação social, orientada para objectivos cada vez mais complexos, permite à criança a manipulação selectiva da sua curiosidade e direcciona-a para a construção de competências culturalmente aceites e consistentes com os *modelos de identificação* por ela eleitos (Bruner, 1966/1999).

Como no que se refere ao desenvolvimento, Vygotsky (1978/1988) considera que “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p.99). É caracterizada pela curiosidade, *motivo intrínseco* que impele o indivíduo no sentido de se apropriar de novos saberes. Está tão colada ao desenvolvimento que se torna, mesmo, *quase involuntária* (Bruner, 1966/1999, p.142). Traduz-se numa vontade de aprender que procura “satisfazer uma necessidade, a partir do momento

em que esta não pode ser satisfeita através de uma acção imediata” (Berbaum, 1992, p. 29).

Trata-se, pois, de um acto voluntário, regulado pela satisfação interior do objectivo que mobiliza o indivíduo para a acção, e cujo sucesso constitui a recompensa mais eficaz, suficiente para alimentar essa necessidade intrínseca de aprendizagem direccionando-a para alvos cada vez mais complexos.

Ao contrário do que preconizam as teorias behavioristas, é um processo intencional e significativo, que conduz o indivíduo para a apropriação de modelos de acção, através da *imitação modelizante* (Winnykamen, cit. Gilly, 1995), caracterizada por “ajustamentos recíprocos conducentes à reprodução intencional do modelo” (p. 138), o que reforça o carácter intrínseco e activo das aprendizagens.

Por essa razão, a sua satisfação “não depende da recompensa externa à actividade que impele. A recompensa é inerente à conclusão bem sucedida dessa actividade, ou mesmo à própria actividade” (Bruner, 1966/1999, p.143). Neste sentido, este autor minimiza o papel do reforço exterior na aprendizagem, que, apesar de poder ser, em determinado momento, desencadeador de acções, não é um procedimento consistente.

Como se torna evidente, a intencionalidade do indivíduo para aprender é, neste quadro teórico, condição fundamental para que haja aprendizagem e constitui o *motivo intrínseco* que o mobiliza. É essa intencionalidade que promove a construção pessoal de significados, em situações de interacção social, a partir da análise, argumentação, comparação, reorganização, verificação, generalização, diversificação de conhecimentos anteriores, por forma a adaptar o novo saber aos seus esquemas prévios de conhecimento e assim o poder manejar em situações reais (Alemany, 2000; Miras, 2001; Onrubia, 2001).

Porque esta concepção de aprendizagem como actividade intencional configura o aluno como um indivíduo activo e com uma vontade mobilizadora, Ferreiro e Teberosky (1986), preferem falar de

apropriação de conhecimento e não de aprendizagem de uma técnica [no que se refere à aprendizagem da leitura]. Com tudo o que essa aprendizagem significa, aqui como em qualquer outro domínio da actividade cognitiva: um processo activo de reconstrução por parte do sujeito, que não se pode apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu o seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstruiu internamente (p.275).

Bruner (1960/1998), considera que a aprendizagem compreende “três processos quase simultâneos”: a *aquisição da nova informação*, que muitas vezes vem contradizer aprendizagens anteriores, a *transformação*, que corresponde à análise e manipulação do novo conhecimento pelo indivíduo, para dele se apropriar de modo a adaptá-lo a situações concretas e a *avaliação*, que analisa a adequação do conhecimento às acções com ele relacionadas, o que permite, também, uma maior regulação do processo.

Nesta perspectiva, a aquisição de um conhecimento está directamente relacionada com a sua utilização funcional pelo aprendente, o que reenvia para o conceito de competência. Para Bruner (1983),

falar de competência é falar de inteligência no sentido mais amplo, de inteligência operativa do saber como, mais do que simplesmente do saber que. A competência supõe com efeito a acção, a modificação do meio como a adaptação a esse meio (p.255).

Todo o desenvolvimento humano é determinado pela aquisição de grandes competências, das quais o andar e o falar, mas também a apropriação da escrita e da leitura em idade escolar são exemplo, que supõem o domínio de um conjunto de habilidades mobilizadas na acção.

Deste ponto de vista podemos considerar que as competências são aquilo que, na perspectiva de Vygotsky (1978/1988), constituem as «boas aprendizagens».

Estamos, como Bruner (1983), a “falar do «*saber como*» mais do que simplesmente do «*saber que*»” (p.255), ou seja, da aquisição de competências, e não da simples memorização de conteúdos. Uma abordagem desta natureza coloca o enfoque na forma como se atinge o conhecimento, mais do que nos conteúdos a ensinar. Tal como adverte Perrenoud (2001),

As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências mas transmite saberes. O acto de apresentar exercícios bem feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver (p.23).

Podemos sintetizar o conceito de aprendizagem, como o processo gradualmente auto-gerido de construção pessoal de significados, que se traduz na apropriação, pelo indivíduo, dos saberes, instrumentos e processos culturais, através do domínio progressivo dos sistemas de signos que os caracterizam e da sua utilização funcional. Esta apropriação não se faz de forma solitária, mas em processos de negociação, em interacção comunicativa, para resolver problemas autênticos e, como tal, significativos para os alunos (Alemany, 2000; Miras, 2001).

Aprender em interacção

Inscritos no quadro teórico do socio-construtivismo, os estudos de análise das interacções procuram perceber os mecanismos através dos quais se processa a construção social do conhecimento, isto é, tentam explicar como os factores socio-culturais determinam o desenvolvimento das aprendizagens no indivíduo (Peixoto & Monteiro, 1999a).

As relações interpessoais são sempre enquadradas por contextos condicionantes das próprias interacções, que decorrem das condições institucionais onde se desenrolam e da forma como os intervenientes se situam socialmente. Assim, a «*definição da situação*», noção importante para a Psicologia Social, é determinada pelo “contexto

socio-institucional, estatutos e papéis dos participantes, objectivos da tarefa, meios de resolução” (Gilly, 1995, p.137), os quais, por sua vez, configuram um “conjunto de valores, normas, regras implícitas e acordos tácitos que estruturam as relações tripolares entre os actores sociais e a tarefa” (op. cit. p.137) e que decorrem de padrões sociais interiorizados.

O contexto da interacção influencia também a forma como cada elemento vê a situação e se percepção a si próprio no seu interior, estabelecendo-se aquilo a que Rommetveit (1976), referido por Gilly (1995), designou de «*metacontrato*». Consiste no conjunto de regras implícitas, partilhadas por ambas as partes e que constituem as intersubjectividades iniciais, as quais, negociadas ao longo da interacção, se traduzem num «*contrato*» final explícito, ou seja, num conjunto de «*significações partilhadas*».

Para além da dimensão do contexto situacional, Gilly et. al. (1999), citando Delau (1990), considera os níveis funcionais «*interaccional e interdiscursivo*» do contexto como aspectos centrais na análise das dinâmicas das interacções e do seu papel na apropriação dos instrumentos cognitivos. O primeiro refere-se às dinâmicas das interacções propriamente ditas e o segundo centra-se nas questões da linguagem e na forma como se constroem as significações através do discurso gerado pelos intervenientes no interior das interacções.

Efectivamente, sendo a linguagem o meio e a finalidade nos processos de aprendizagem, dado que ela traduz as relações estabelecidas entre os conceitos e as formas de articulação do pensamento e permite a construção negociada de novos significados, manifesta-se de forma diferente e com funções diversas, consoante os contextos em que se desenrolam as interacções. Exemplo disso é a importância das interacções estabelecidas com o bebé para a aquisição da linguagem, ou seja, do contexto interaccional, mesmo antes que se possa estabelecer uma interdiscursividade (Gilly, 1995).

Mas é a definição da situação que condiciona o tipo de interacção – simétrica ou assimétrica – determinada pelo papel assumido pelos intervenientes, pelo seu estatuto e pelo conhecimento inicial da tarefa.

Retomando a análise dos processos cognitivos ocorridos em meio escolar, neste como noutros contextos de vida, podem ocorrer os dois tipos de interacções. No entanto, quando é possível falar de interacções no desenvolvimento das aprendizagens, podemos dizer que são as assimétricas que dominam, nomeadamente quando se trata da relação professor-aluno.

Interacções assimétricas

As interacções assimétricas ocorrem entre indivíduos de níveis diferentes quanto à sua competência e/ou ao seu estatuto social, bem como ao papel assumido durante a tarefa. Para que se possa efectivamente falar de interacção é suposto que ambos estejam activamente envolvidos no processo e que os objectivos sejam convergentes, ou seja, que o aprendente manifeste vontade de aprender e que o ensinante deseje que o aprendiz realize aprendizagens, embora difiram consoante o papel de cada um (Gilly, 1995).

Podemos falar de diferentes tipos de assimetria consoante a distância (em termos etários ou quanto ao grau de competência) existente entre os elementos que interagem. O que mais vulgarmente ocorre na vida quotidiana e também na escola, no que se refere ao desenvolvimento das aprendizagens, é a interacção de tutela, na qual o elemento mais competente (neste caso o professor ou um aluno mais velho) assume o papel de tutor e a criança, o papel de aprendiz.

É uma acção dirigida, intencional, mediada pela linguagem, que tem como objectivo fazer aprender, guiar os caminhos da aprendizagem, ao longo da qual o adulto vai regulando a sua actuação e a da criança, de forma a tornar eficaz a tarefa de ajuda.

Na senda de Vygostky e a partir do conceito central de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), autores como Bruner, Wersch, Gilly, aprofundaram o papel do adulto nas interações de tutela e a forma mais eficaz de intervir na ZDP, mediado pela linguagem.

O conceito de «scaffolding» “pôr, colocar andaimes” (Vasconcelos, 1999), constitui a metáfora utilizada por Bruner e outros autores americanos da linha vygotskyana, para operacionalizar o tipo de intervenção do professor actuando na ZDP, como forma de ajuda à criança na resolução de um problema que ela não conseguiria resolver sozinha, apenas até conquistar a sua autonomia nesse domínio.

Esta imagem corporiza a ideia de autoconstrução, suportada socialmente através de “andaimes” transitórios, existentes só enquanto a criança deles precisar, de forma a ajudá-la a alcançar os objectivos mais elevados de uma tarefa, sem, contudo, impedir a acção independente nos aspectos que já domina (Vasconcelos, 1999).

Este processo “pode produzir um desenvolvimento da competência do aprendiz nessa tarefa a um ritmo que ultrapassa em muito aquele que seria esperado pelos seus esforços se eles se mantivessem sem ajuda” (Bruner, 1983, p. 263).

Este autor (1983), a partir de um estudo realizado com crianças de 3, 4 e de 5 anos, acompanhadas de um adulto com a função de ajudar a resolver uma tarefa de montagem de uma pirâmide com blocos e tendo como pano de fundo a metáfora da criação de «andaimes», que se transformou em conceito central da sua teoria, sintetizou as principais características de um sistema de interacção de tutela:

O tutor procede segundo uma teoria implícita das acções daquele que aprende a fim de envolver a sua atenção, reduzir os graus de liberdade da tarefa nos limites superáveis, mantém a «orientação» para a resolução do problema, assinala as características determinantes, controla a frustração e mostra as soluções quando o aluno as pode reconhecer (p.279).

Outros trabalhos (Freund, 1990; Winnykamen, 1990; Wood & Middleton, 1978, cit. Peixoto, & Monteiro, 1999a) vieram confirmar que a eficácia da ajuda do tutor é

proporcional à sua capacidade de adaptação às dificuldades do aprendiz e às necessidades manifestadas durante a realização da tarefa.

Estudos sobre as interações mãe-filho desenvolvidos por Matta (1999), com crianças desde um ano de idade aos 7-8 anos, mostram que “as características organizativas dos contextos interactivos e a utilização da linguagem, têm um papel enquanto instrumentos de mediação sócio-cognitiva na construção de uma significação partilhada” (p.45).

Também Bruner (1983) introduziu o conceito de «*formatos*» para explicar “o mecanismo geral dessas interações entre adultos e crianças” (p.289) através dos quais estas vão dominando e transformando os sistemas de signos que lhes “permitem o ajustamento entre os sistemas da criança e do adulto fornecendo um «microcosmos» dominável” (p.289).

Gilly (1995; 1999) clarifica que “o formato não é a troca ela mesma mas a sua estrutura de base” (p.20). Constrói-se a partir de rotinas instituídas, que permitem a percepção de um conjunto de regularidades que têm como efeito “o contrato de comunicação inerente ao contexto situacional que pré-determina os objectivos, os meios, os conteúdos e as formas das interações”(p. 20).

Segundo o mesmo autor, as noções de *rotina* e de *formato* não se restringem à aquisição da linguagem, são centrais em todas as construções sociais dos processos cognitivos, através da utilização progressiva da linguagem como mediação na negociação de significados.

Para além da grande assimetria que caracteriza as interações de tutela entre adulto-criança, saberes ou saberes-fazer diferentes de dois elementos de uma díade face a uma tarefa podem desencadear uma dinâmica de tutorado, se o papel atribuído ao elemento mais competente for o de tutor.

Os estudos realizados sobre tutorado evidenciam que, não só os tutorandos beneficiam da interação, tornando-se, mesmo, a comunicação mais eficaz do que, muitas vezes, com um adulto, pela maior proximidade de linguagem e pelo maior à vontade do elemento menos competente, como promovem o desenvolvimento do tutor. Peixoto & Monteiro (1999a), citando Barnier (1989), explicam os progressos cognitivos também nos tutores como a “consequência de uma situação em que um sujeito, intervindo junto de um outro (nível socio-cognitivo) para lhe explicar como fazer (nível metacognitivo) é levado a olhar, de forma diferente, a tarefa proposta (nível cognitivo)” (p.35).

As díades constituídas por níveis de assimetria mais pequenos, existentes entre crianças de idades mais próximas, embora com competências diferentes, face a uma tarefa, também podem envolver-se em dinâmicas de tutorado, desde que seja clarificado, no início da interação, que a criança mais competente sabe resolver a tarefa e que esse papel seja reconhecido pelo seu par.

Segundo Peixoto e Monteiro, (1999a;1999b), outro conjunto de estudos empíricos tem procurado analisar os efeitos cognitivos dos modos de resolução de tarefas por díades de pequena assimetria, através da co-elaboração, ou seja, sendo dada aos sujeitos a instrução de que deverão pôr-se de acordo quanto à forma de resolução. Nestes casos a assimetria não é explicitada, embora possa ser identificada pelos pares.

Para os mesmos autores, os estudos realizados comprovam que os pares em situação de tutorado retiram mais benefícios cognitivos do que os pares que, não tendo em conta o estatuto dos pares, resolvem a tarefa em co-elaboração, uma vez que há a tendência de o elemento mais competente exercer supremacia sobre o comportamento do outro, que é remetido para uma posição de aceitação passiva.

Os mesmos autores (1999b) reconhecem, no entanto, que numa mesma situação de interação assimétrica podem ocorrer diferentes “modos de organização interactiva”. Referem que “a predominância de um determinado modo de regulação será

determinado pelo tipo de relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos e por factores contextuais” (p.14).

Por outro lado, o nível de linguagem utilizada ao longo da interacção, traduzido nos “comportamentos verbais de explicação, indicações estratégicas e de reflexão sobre a acção” (Peixoto e Monteiro, 1999b, p.15) aparece associado à eficácia das dinâmicas das díades, o que vem reforçar a importância da mediação semiótica na apropriação dos instrumentos cognitivos.

Interacções simétricas

Segundo Gilly (1995), “a simetria de uma interacção de co-resolução refere-se sobretudo a três aspectos: os papéis e estatutos recíprocos dos pares, os seus níveis de desempenho iniciais e os seus funcionamentos iniciais de resolução” (p.144).

Os trabalhos realizados neste domínio incidem fundamentalmente sobre os mecanismos das dinâmicas das interacções e procuram analisar o papel do confronto social nas construções cognitivas. São duas as teorias que os enquadram: a do conflito socio-cognitivo e a da perspectiva procedimental (Gilly 1995); (Peixoto & Monteiro, 1999a; 1999b).

Teoria do conflito socio-cognitivo

Os primeiros trabalhos no campo da teoria do conflito socio-cognitivo tiveram lugar nos anos setenta, com Doise, Mugny e Perret Clermont (1974/1975). Apesar de inscrita na perspectiva estruturalista de Piaget, este modelo de explicação integra os aspectos sociais como factores de aprendizagem, numa abordagem ternária do desenvolvimento cognitivo (Peixoto & Monteiro, 1999a; Gilly, 1988/1992).

Gilly (1988/1992) define-a como “uma dinâmica interactiva caracterizada por uma co-operação activa que considera a resposta ou o ponto de vista dos outros e busca, na confrontação cognitiva, uma superação das diferenças e contradições para chegar a uma resposta comum” (p.28).

Considerada mais eficaz em determinadas etapas da aprendizagem, nomeadamente no início da apropriação de uma nova noção, esta perspectiva equaciona o confronto do indivíduo com outras respostas diferentes da sua como o grande motor de um envolvimento activo na defesa dos seus pontos de vista e na análise das novas informações mobilizadas na discussão, até chegar a consenso, que se traduz na reorganização estrutural do indivíduo. “É a confrontação no momento de execução de procedimentos de realização que parece determinante e não só a observação de um resultado diferente do próprio” (Gilly, Fraisse & Ruox, 1988/1992, p.81).

Mas não basta que dois indivíduos discordem na forma de resolução de uma tarefa para que ocorra uma dinâmica de conflito socio-cognitivo. É preciso que não haja aceitação passiva das diferentes respostas e que o confronto de pontos de vista provoque uma desestabilização nos indivíduos, que desencadeie um conflito cognitivo, o qual só será resolvido no quadro de uma nova representação do problema, através da procura de uma forma comum de resolução (Blaye, 1988/1992).

Assim, a teoria do conflito cognitivo processa-se ao nível social e cognitivo, de um plano interpessoal para um plano intrapessoal, à semelhança do que preconiza Vygotsky para o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Teoria procedimental

Cedo se verificou que não é fundamental haver situações de confronto para que ocorram progressos cognitivos nos indivíduos envolvidos numa tarefa comum. Assim, um conjunto de estudos (Blaye, 1988/1992; Gilly, Fraisse & Roux, 1988/1992) a partir da constatação de que existiam avanços nas díades onde não se tinha verificado nenhuma manifestação de desacordo, procurou outros mecanismos no funcionamento das díades que explicassem a eficácia das interações em termos de aprendizagem.

Estes autores demonstraram que as funções de *desestabilização* e de *controlo*, assumidas pelos indivíduos envolvidos nas díades, são fundamentais à sua evolução cognitiva.

Por desestabilização entende-se a acção, verbal ou não verbal, levada a cabo por um elemento da díade, que provoca no outro uma mudança de procedimento ou de representação da tarefa. Este comportamento, que pode ser assumido pelos dois intervenientes em momentos diferentes, de acordo com a dinâmica das díades, é complementado com a função de controlo, que se caracteriza por intervenções de ajuda à regulação da progressão da tarefa e que pode manifestar-se sob a forma de verificação de um comportamento ou proposta de uma solução (Gilly, 1995; Peixoto & Monteiro, 1999a).

Por isso, “esta desestabilização tem mais sentido quando se insere numa estrutura interactiva onde se combina com outras funções dos pares, especialmente: estimulação, reforço, controlo, ampliação da mudança e das possibilidades” (Gilly, Fraise & Roux, 1988/1992, p. 90).

Os trabalhos realizados neste domínio verificaram uma enorme diversidade de dinâmicas nas díades, decorrentes, não só da forma como actuam estes dois mecanismos nas interacções, como da natureza da tarefa e do processo desencadeado por todos os factores nelas intervenientes (Gilly, 1995).

Assim, os autores chegaram a uma tipificação das dinâmicas de acordo com as interacções desenvolvidas ao longo do processo de co-elaboração:

- *colaboração concordante* – um dos elementos propõe uma solução que o outro aceita, não numa atitude passiva, mas porque isso correspondeu a uma reflexão do sujeito, traduzida num ganho cognitivo;
- *co-construção* – um dos sujeitos propõe ou inicia uma acção que é continuada pelo outro, construindo em co-operação uma solução conjunta que sozinhos não conseguiriam encontrar na sua totalidade;

- *confrontações com desacordos* – a solução apresentada por um dos elementos é recusada pelo outro sem justificação, remetendo um dos pares para trabalho individual ou para uma retirada do processo;
- *confrontações contraditórias* – dinâmica caracterizada pelo desacordo explícito, implicando uma confrontação de pontos de vista e de forma de resolução da tarefa, na procura de uma solução conjunta.

Como se torna evidente, apenas duas destas dinâmicas incluem o desacordo explícito, sendo que só um dos casos parece conduzir os elementos da díade a progressos cognitivos. Esta abordagem permite também evidenciar a eficácia de outras dinâmicas onde não se manifestam confrontações.

Em ambas as teorias se torna claro que as dinâmicas de aceitação passiva não facilitam a construção das aprendizagens e que, apesar do confronto com respostas diferentes poder ser feito através da acção do outro, a linguagem ocupa um lugar primordial na eficácia das dinâmicas interactivas em termos de progressos cognitivos.

Assim, a explicitação do pensamento e a reflexão sobre a acção, que o envolvimento activo com outro numa tarefa comum provoca, através de dinâmicas que não sejam de aceitação passiva, desencadeia importantes mecanismos de reformulação do problema, de reestruturação das estratégias e dos procedimentos, de regulação da acção, enfim, da reorganização cognitiva que corresponde aos processos de construção social de aprendizagens.

O ensino como criação de condições à aprendizagem

Embora concordemos com a afirmação de Gilly citada por Peixoto e Monteiro (1999a) segundo a qual “será vão acreditar que a pedagogia pode deduzir directamente regras de acção das pesquisas em laboratório da psicologia social das

construções cognitivas”(p.38), sabemos que a concepção de aprendizagem e do modo como se aprende influenciam a forma como se organiza o ensino.

Assim, de acordo com as teorias apresentadas, podemos dizer que o ensino é a criação de um conjunto de condições pedagógicas facilitadoras da construção social de aprendizagens e o professor é, nesta perspectiva, um tutor, ajudando os alunos nesse processo, de forma atenta e dinâmica, actuando na sua ZDP. Numa perspectiva interaccionista, podemos dizer que “ensinar é interagir. O acto de ensinar tem que ser intelectualmente estimulante não apenas para as crianças mas também para os adultos que interagem com elas” (Vasconcelos, 1999, p.11).

O papel do adulto (professor ou outro) é, pois, mais do que o de estimular a acção da criança numa dimensão em que ela se sente segura, o de provocar o seu avanço, confrontando-a com situações que ela domina mal, prontificando-se para a ajudar. Trata-se de um suporte estruturado, que normalmente é mais intenso e directo numa fase inicial, passando a realizar-se gradualmente de forma mais distanciada e indirecta, através de um olhar atento sobre o processo para nele intervir quando necessário. Assume, então, uma ajuda de natureza psicológica, incentivando iniciativas, desdramatizando os insucessos e valorizando os avanços (Alemany, 2000).

Não se trata de simplificar a tarefa para que se possa encaixar no seu nível de desenvolvimento e assim ser compreendida pelo aluno, mas de o ajudar a lidar com toda a complexidade que a mesma envolve, não desvirtuando o real e promovendo um avanço qualitativo das suas estruturas mentais superiores.

Esta abordagem reforça a importância da criação de contextos ecológicos estruturantes, através de uma organização que institua rotinas, que “vão favorecer a intercompreensão das intenções e das expectativas recíprocas” (Gilly, 1999, p.21).

Neste contexto, a comunicação assume um papel primordial na construção social de significados através de sucessivos processos de negociação. Efectivamente, perante

um novo conhecimento com o qual é confrontado, o aluno constrói um significado, em função de experiências e de saberes anteriores, e que é necessariamente diferente da representação que o professor tem do mesmo. É no interior da interação, em complexos processos de negociação de sentidos e de reajustamentos de intersubjectividades, mediados pela linguagem, na tentativa de compreensão do ponto de vista do outro e de satisfação da finalidade da comunicação que se produz a aprendizagem.

Trata-se de uma dupla negociação, não só de significados ou de redes de significados relativos ao referente, mas à construção de um código comum. (Gilly, 1999) A linguagem constitui, assim, no acto interlocutório, não só o meio como o objecto da própria negociação e construção.

Esta concepção comunicativa da aprendizagem não se compadece com a utilização permanente do modo simultâneo de La Salle do “*ensinar a muitos como se fossem um só*” (Barroso, 1998, p.14). São evidentes as diferenças individuais e as ambiguidades que qualquer discurso produz e, se não houver a possibilidade de negociar os diferentes significados, não é possível clarificar o sentido do referente.

Para além da dimensão da comunicação, o ensinar implica, como já foi referido, a criação de condições contextuais favoráveis à construção social das aprendizagens, não só através da instituição de rotinas que estruturam o trabalho e o pensamento dos alunos, como pela criação de meios que permitam uma comunicação próxima e eficaz entre o professor e os alunos, de forma a que aquele possa ajudar a aprender, apercebendo-se das representações das crianças, negociando significados, enfim, construindo os necessários «*andaimes*».

Questionando-se como pode um professor fazer para colocar todos os seus alunos perante situações óptimas de aprendizagem Perrenoud (2000) demonstra a necessidade de diferenciar o ensino, ou seja, “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho que integre diferentes dispositivos didácticos, que

coloquem cada um dos alunos perante uma situação óptima, priorizando aqueles que têm mais a aprender” (p. 55). Isto não significa, para o autor, «a multiplicação das relações a dois», mas a diversificação de actividades e de situações de interacção, de forma que o aluno tenha a possibilidade de se confrontar com os dispositivos didácticos adequados à construção das suas competências.

No entanto, retomando as questões da comunicação, e sendo que é no interior das interlocuções que o acto de aprendizagem se constrói, não basta estarem montados os mais sofisticados dispositivos materiais e organizacionais para que todos os alunos desenvolvam naturalmente os seus processos de construção de competências. É da comunicação que um professor terá de cuidar no seu processo de ensino, não só da sua própria elocução, mas dos canais e das vias que permitam uma rede de interacções entre os alunos e entre estes e o professor. Em si mesma, “a comunicação não é boa nem má. Tudo depende dos poderes, das estratégias e das finalidades que ela serve.” (Perrenoud, 1991, p. 10).

Para além da comunicação unidireccional entre o professor e os alunos, uma concepção de ensino coerente com uma perspectiva interaccionista da aprendizagem pressupõe a criação de canais de comunicação entre todos os elementos de uma turma e a multiplicação de situações de aprendizagem em cooperação. Mais importante “do que a protecção do professor que pode sempre gerar dependências desmobilizadoras indesejáveis, é o trabalho em cooperação que se institui em matriz da educação intelectual, cultural e social” (Niza, 1998a, p. 95).

A aprendizagem cooperativa

De acordo com Arends (1995), a aprendizagem cooperativa remonta à Grécia antiga, mas só no início do século XX esta abordagem surge de forma mais estruturada, com Dewey e posteriormente com Thelen, através da implementação de experiências pedagógicas e da reflexão sobre elas. Estes autores defendiam a organização das salas de aula à semelhança de sociedades democráticas, em que a vivência das interacções através dos vários papéis assumidos na resolução de múltiplos problemas

concretos e reais do quotidiano se traduzisse na aprendizagem dos valores da cooperação e da democracia. “Para Dewey e Thelen, a forma lógica de realizar estes importantes objectivos educacionais passava pela estruturação da sala de aula e das actividades de aprendizagem dos alunos, de forma a que estas viessem a modelar os resultados desejados” (Arends, 1995, p. 366).

Posteriormente, vários contributos teóricos, com Allport, Sharan, Slavin, os irmãos Johnson (cit. Arends, 1995), concorreram para a concepção e estruturação de ambientes escolares cooperativos, na sequência dos graves problemas sociais e da tomada de consciência da necessidade de integração étnica, sobretudo nos Estados Unidos, a partir dos anos cinquenta.

Os resultados dos muitos estudos realizados, vieram reforçar a ideia de que “quando uma classe está estruturada de uma forma que permita aos alunos trabalhar cooperativamente em tarefas de aprendizagem, eles beneficiam académica e socialmente” (Slavin, 1990, p. 239)

Mostraram também que as estruturas cooperativas, entendidas como “actividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objectivos comuns” (Arends, 1995, p. 367) fortalecem as relações entre as pessoas, aumentam as possibilidades de sucesso escolar e influenciam a construção do sistema de valores do indivíduo.

Distinguem-se das estruturas competitivas, em que cada um trabalha contra os demais, porque só atinge os seus objectivos se outros os não alcançarem, bem como das estruturas individualistas, em que cada um trabalha para si próprio, ignorando os percursos dos outros (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Niza, 1998a).

Como consequência, muitas e diversificadas foram as abordagens, que perspectivaram a organização de ambientes de trabalho pedagógico de modo a concretizar aprendizagens cooperativas, mas que têm como elemento comum apenas a organização dos alunos em grupos (Damon & Phelps, 1989).

Damon e Phelps (1989), a partir do conhecimento construído no domínio das interacções e da aprendizagem cooperativa, consideraram serem três as principais abordagens neste campo: a “*tutoria entre pares*”, a “*aprendizagem cooperativa*” e a “*aprendizagem colaborativa*” (Fontes, 2000).

McCarthy e MacMahon (1995) consideram a *tutoria entre pares* como um tipo de interacção baseado na participação guiada, em que um dos elementos domina explicitamente a situação e é suposto transmiti-la ao outro, embora implique uma participação de ambos na resolução; a *aprendizagem cooperativa* como uma dinâmica em que o professor determina a tarefa e a estrutura do grupo, em que as actividades são realizadas de forma independente, a partir de uma responsabilidade atribuída a cada um dos elementos do grupo; e a *colaboração entre pares* como uma participação activa dos vários elementos, através de contributos individuais para a realização da tarefa.

Com base nestas concepções, estes fizeram uma análise mais aprofundada do *papel*, da *estrutura interactiva* e do tipo de *tarefa* que caracterizam cada uma das abordagens, a partir da análise de interacções em torno da realização de tarefas de escrita.

Assim, verificaram que o *papel*, entendido como as relações de poder existentes entre os elementos do grupo, decorrentes do nível de domínio sobre o texto, tem um baixo nível de *igualdade* na *tutoria entre pares* e um alto nível de igualdade nas outras duas abordagens.

Definiram a *estrutura interactiva* como o nível de participação dos elementos do grupo, qualificando-a através da *mutualidade*, que corresponde à quantidade e proveniência das interacções. Verificaram que na *tutoria entre pares* a *mutualidade* é baixa, na *aprendizagem cooperativa* é média/alta e no contexto de grupos colaborativos é alta.

Quanto à *tarefa*, considerada pelos autores, como um elemento fundamental, por considerarem, à semelhança de Gilly (1995), que o tipo de tarefa, no quadro do contexto situacional, determina o tipo de relações estabelecidas no seu interior, apresenta-se, no sistema tutorial, realizada de forma independente, na aprendizagem cooperativa com contribuições múltiplas dos seus elementos e nos grupos colaborativos como uma tarefa conjunta (Fontes, 2000).

Posteriormente, analisaram as três abordagens à luz das teorias socioconstrutivistas, isolando, para isso, três aspectos, considerados fundamentais, desse quadro teórico: as “*concepções do conhecimento*”, a “*zona de desenvolvimento potencial*” e o “*discurso*”, cujos resultados se podem resumir no seguinte quadro:

Abordagens da aprendizagem cooperativa			
	Tutoria entre pares	Aprendizagem cooperativa	Grupos colaborativos
Concepções de conhecimento	Unidireccional Transmissão	Multidireccional Transmissão/ Transformação Consensualidade	Bidireccional Transformação Consensualidade
Zona de Desenvolvimento Potencial	Tutor ajuda “tutorado”, transferindo o controlo	Fluido e dinâmico O foco não é na transferência de controlo	Fluido e dinâmico O foco não é na transferência de controlo
Discurso	Unidireccional	Uno e bidireccional	Bidireccional

Quadro 1 – *Características de três abordagens da aprendizagem cooperativa (McCarthy & MacMahon, 1995. p. 29).*

Assim, na perspectiva da concepção do conhecimento, o sistema tutorial é o que se apresenta mais transmissivo e unidireccional, uma vez que o elemento mais competente tem como função explicar ao outro o conhecimento. Nas outras duas abordagens é mais participado pelos vários elementos, integrando a dimensão de transformação e da consensualidade.

A Zona de Desenvolvimento Potencial é mais “fluida e dinâmica” nos dois últimos modelos do que na tutoria entre pares, o que é compreensível, uma vez que nas

outras dinâmicas os papéis assumidos são diversificados, dependendo da situação e das necessidades do grupo.

Estes aspectos estão directamente ligados à direcção do discurso, que, como é evidente, no primeiro é unidireccional, uma vez que é dominado pelo tutor; no segundo depende do papel assumido e da dinâmica do grupo, podendo ser uni ou bidireccional; no terceiro é bidireccional, prevalecendo o diálogo entre os elementos do grupo.

Niza (1998a) sintetiza o conceito de cooperação, retomando o seu sentido original, de acordo com Dewey e Thelen, recentrando-o na forma como são assumidos os papéis pelos elementos do grupo, enquanto condição fundamental para uma verdadeira aprendizagem cooperativa:

Vários trabalhos experimentais revelam, também, que quando os papéis atribuídos a cada um dos elementos de um grupo são rigorosamente distribuídos *à priori* e são diferentes para cada um, a estrutura de cooperação perde toda a eficácia. Quando porém, os papéis não são determinados e oferecem aos participantes uma oportunidade de diferenciação e de confrontação interindividual, fornece-se ao modelo de cooperação os meios de expressão da sua plena realização (p. 82).

A forma como se estruturam os grupos parece ser, deste modo, decisiva para que cada um se assuma como um elemento fundamental da estrutura, empenhando-se e responsabilizando-se pela tarefa, consciente da importância do contributo de todos para a eficácia dos resultados.

Para que se possa dizer que existe uma dinâmica de aprendizagem cooperativa Johnson, Johnson e Holubec (1999) consideram que os seus elementos deverão estar conscientes de que:

- 1 – a eficácia da tarefa depende da maximização dos contributos de cada um;
- 2 – o fracasso de um corresponde ao insucesso de todos;
- 3 – é preciso trabalhar em colaboração para chegar a consensos;
- 4 – a interajuda é fundamental para potenciar as capacidades de cada um;
- 5 – é preciso ir regulando os percursos no sentido de avaliar os resultados face aos objectivos comuns.

Os mesmos autores acrescentam que o que pode maximizar as potencialidades de uma dinâmica cooperativa “é o nível de compromisso que têm os membros entre si e com o êxito do grupo” (p. 18), o que se traduz num profundo sentimento de afecto e respeito mútuo.

Acresce que, segundo Deming e Juran (cit. Johnson, Johnson & Holubec, 1999),

mais de oitenta e cinco por cento da conduta dos membros de uma organização é directamente atribuível à sua estrutura, e não ao carácter dos indivíduos que a compõem. A aula não constitui uma excepção. Se nela predominam a aprendizagem competitiva ou individualista, os alunos comportam-se de acordo com isso, mesmo que o professor os reúna ocasionalmente em grupos cooperativos. Se o que predomina é a aprendizagem cooperativa, os alunos comportam-se de acordo com isso e o resultado é uma verdadeira comunidade de aprendizagem (p. 25).

Esta concepção reenvia para uma abordagem estrutural da classe, enquanto organização cooperada, que sustente a implementação e avaliação de percursos de aprendizagem no contexto de diversos grupos de trabalho. Estes, constituídos em torno de tarefas voluntariamente assumidas e com objectivos comuns claramente definidos, inscritos numa regulação em colectivo; favorecem a tomada de consciência dos aspectos que concorrem para a eficácia dos processos ou que constituem obstáculos ao sucesso.

Ao analisar o contributo da teoria de Vygotsky para a pedagogia, Daniels (2001) invoca a importância dos sistemas de mediação, enquanto factores culturais simbólicos, para a construção do autodomínio pelos indivíduos. Podemos dizer que a organização da turma (professor e alunos) como estrutura cooperativa, configura um sistema cultural de mediação do clima da turma e da actividade dos pequenos grupos, os quais se vão construindo e reconstruindo de forma negociada, entendidos como sub-sistemas de construção social de aprendizagens.

CAPÍTULO II

A ESCRITA COMO OBJECTO DE ESTUDO – DUAS ABORDAGENS

No plano epistemológico a linguagem era considerada, até finais do sec. XIX, como «expressão do pensamento» e essência da própria língua. A linguagem escrita, que perpetuava a língua e se mantinha inacessível à maioria das pessoas, era bastante mais importante que a linguagem oral.

Com a viragem do século, a teoria designada por Bakhtine (1929/1977) de “*subjectivismo individualista*”, veio atribuir “à enunciação o lugar ideal da manifestação dos fenómenos linguísticos” (Bortolotto, 1998, p. 4). Mas não tardou que o estruturalismo de Saussure reafirmasse a língua, enquanto sistema de signos, por oposição às enunciações individuais, como instrumento estruturado de comunicação e circuito rígido de transmissão e recepção da informação, polarizado no emissor e no receptor, o que Bakhtine (1929/1977) designou de “*objectivismo abstracto*”.

Depois do estruturalismo de Saussure, para quem o fundamental da língua estava na linguagem oral, nem a perspectiva generativista de Chomsky rehabilitou a escrita, (Niza, 1998b) que se manteve como “um simples meio de transcrição da fala” (Cassany, 1989, p. 40).

A escrita evoluiu, assim, segundo Vigner (1982, cit. Cassany, 1989) de uma concepção normativa clássica, em que a língua se constitui como um modelo rígido e universal, para um papel de segundo plano, na linguística moderna, onde a escrita tem como função principal a representação do oral.

Finalmente, a perspectiva comunicativa veio reafirmar o papel da linguagem como elemento regulador fundamental da actividade social e cognitiva do indivíduo, onde

o oral e o escrito, sistemas autónomos com características próprias, passaram a ser equacionados no mesmo plano na construção da comunicação e das significações.

Abordagem cognitiva da composição escrita

A partir dos anos setenta as atenções começam a dirigir-se para os processos através dos quais os escritores compoem os seus textos. Assim, estudos realizados tanto no âmbito da linguística textual como no domínio da psicologia cognitiva, delinearam vários modelos de composição, mas foram as investigações “centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo de escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p.162), que mais evidenciaram os diferentes processos de elaboração do texto pelos escritores e nos dão conta das diferentes concepções de escrita que os configuram.

Modelos lineares

A primeira geração de investigadores produziu um conjunto de modelos que posteriormente se vieram a categorizar como lineares. Caracterizam-se pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas neles incluídas: *pré-escrita, escrita e reescrita* (Rohman & Wleck, 1964); *concepção, incubação e produção* (Britton et al., 1975); *previsão, visão e revisão* (Murray, 1978); *pré-escrita, articulação e pós-escrita* (King, 1978, cit. Carvalho, 1995).

Embora com designações diferentes, a primeira destas três fases é sempre a que precede a escrita, caracterizada pelos processos internos do pensamento que antecedem a elaboração de um plano. Só nas etapas seguintes se passa à escrita propriamente dita, quer na composição das ideias entretanto delineadas, quer na revisão e correcção dos aspectos necessários, até chegar à versão final. Alguns autores não separam estas duas últimas etapas.

Estes modelos traduzem uma concepção rígida e simplificadora da escrita, entendida como uma actividade que traduz o pensamento, realizada posteriormente à sua elaboração mental (Alves Martins & Niza 1998).

Modelos não lineares ou de processo

Contrariando aquela perspectiva, Hayes e Flower (1980), nos anos oitenta, foram pioneiros na construção de uma nova concepção da escrita enquanto conjunto de processos (planificação, tradução e revisão) que podem ocorrer em qualquer altura da textualização. Elaboraram, assim, o primeiro dos modelos considerados não lineares, que foi sofrendo algumas alterações ao longo dos tempos, a partir da análise de protocolos de pensamento oralizado, metodologia também ela inovadora. Este modelo, inspirado nos trabalhos de Newell e Simon, enquadra-se na perspectiva de que a composição é uma actividade complexa de resolução de problemas. Distingue os processos de revisão dos de correcção, considerando que os primeiros podem ocorrer em qualquer altura do percurso de escrita, enquanto que os segundos exigem uma atenção deliberada no sentido da melhoria do texto (Carvalho, 1995).

Nos anos noventa, Scardamalia e Bereiter (1992) compararam os processos de escrita de escritores “noviços” com os de escritores experientes, a partir da consciência que os escritores competentes verbalizaram acerca da sua crescente compreensão dos conteúdos sobre os quais escreviam, à medida que avançavam na composição escrita, (Lowenthal, 1980; Murray, 1978; Odell, 1980, cit Scardamalia & Bereiter, 1992).

Esse trabalho decorreu ainda da convicção de que a evolução do conhecimento ao longo da composição era consequência dos procedimentos utilizados na escrita e de que a compreensão do processo de composição dos dois tipos de escritores poderia ser muito importante do ponto de vista educativo. A análise desses processos permitiu a elaboração de dois modelos que tipificam os diferentes estilos de escrita: “*modelo de dizer o conhecimento*” e “*modelo de transformar o conhecimento*”.

Modelo de dizer o conhecimento

O Modelo de dizer o conhecimento (fig 2) consiste na elaboração de um produto escrito, realizado a partir dos recursos de memória do autor, de acordo com a temática seleccionada, que se limita a transmitir conhecimentos anteriormente adquiridos.

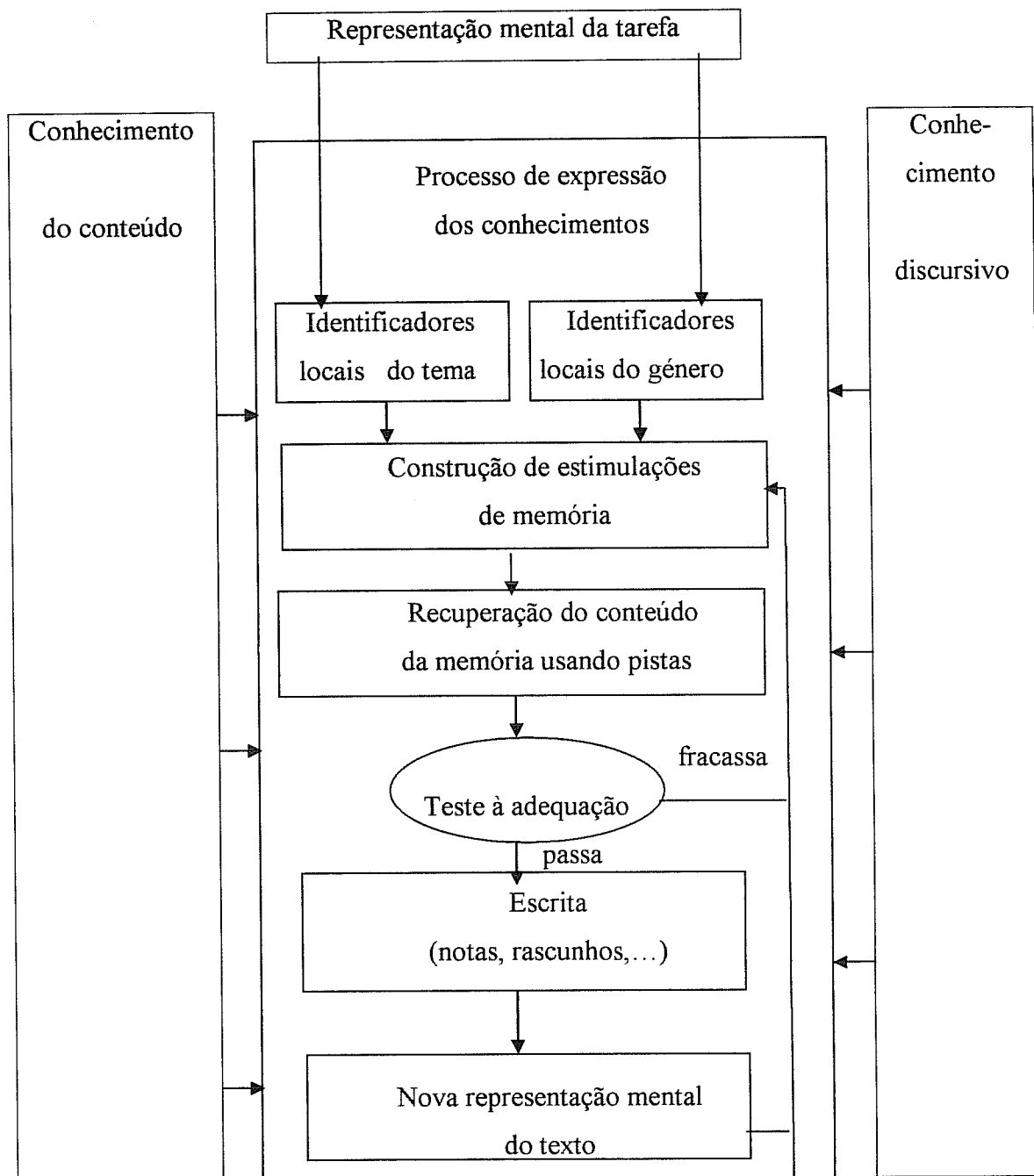


Fig. 2 – Modelo de «dizer o conhecimento», de Scardamalia e Bereiter, 1987, (in Scardamalia & Breieter, 1998, p.45)

Como se pode ver representado no esquema da figura 2, o processo de composição de um texto decorre da representação inicial da tarefa e, em função do tema a desenvolver, há um recurso à memória para identificar tópicos que se relacionem com o tema e com o género adequado ao tema. Estes tópicos funcionam como estimuladores de memória, que actuam em conjunto com os estimuladores de género, na procura de adequação para a formulação de um primeiro enunciado. Este, por sua vez, funciona como “fonte adicional de identificadores de tópicos e de género,” (Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 46) os quais funcionam, não só como recuperadores de memória no que se refere ao conteúdo, como também concorrem para a coesão do texto, já que uma ideia sugere outra seguinte. Os autores referem ainda que a coesão e a coerência do texto não são asseguradas apenas pelo bom conhecimento do tema ou do género, mas decorrem de mecanismos activados durante a composição, que mobilizam ambas as fontes de conhecimento.

Pode, pois, dizer-se que é um modelo caracterizado pela explicitação do que o autor sabe, cujas enunciações se sucedem, à medida que o indivíduo se vai lembrando de novos contributos, sem obedecerem a um plano prévio nem constituírem qualquer problema retórico: elas são escritas da forma como são recuperadas na memória. No processo de revisão prevalece a preocupação por expor e não para transformar o conhecimento.

Modelo de transformar o conhecimento

Este modelo caracteriza-se por ser “um processo complexo de resolução de problemas” (Scardamalia & Bereiter, 1992, p.46), que integra o modelo anterior. Decorre entre dois espaços-problema que interagem entre si: “*o espaço do conteúdo*” e “*o espaço retórico*”. Os autores consideram o «*espaço de conteúdo*» como o conjunto de saberes, crenças, hipóteses, bem como de operações que possibilitam a passagem de um estado do conhecimento para outro. O «*espaço retórico*» integra as representações do texto e dos seus objectivos, bem como as operações que permitem alterar o texto (fig.3).

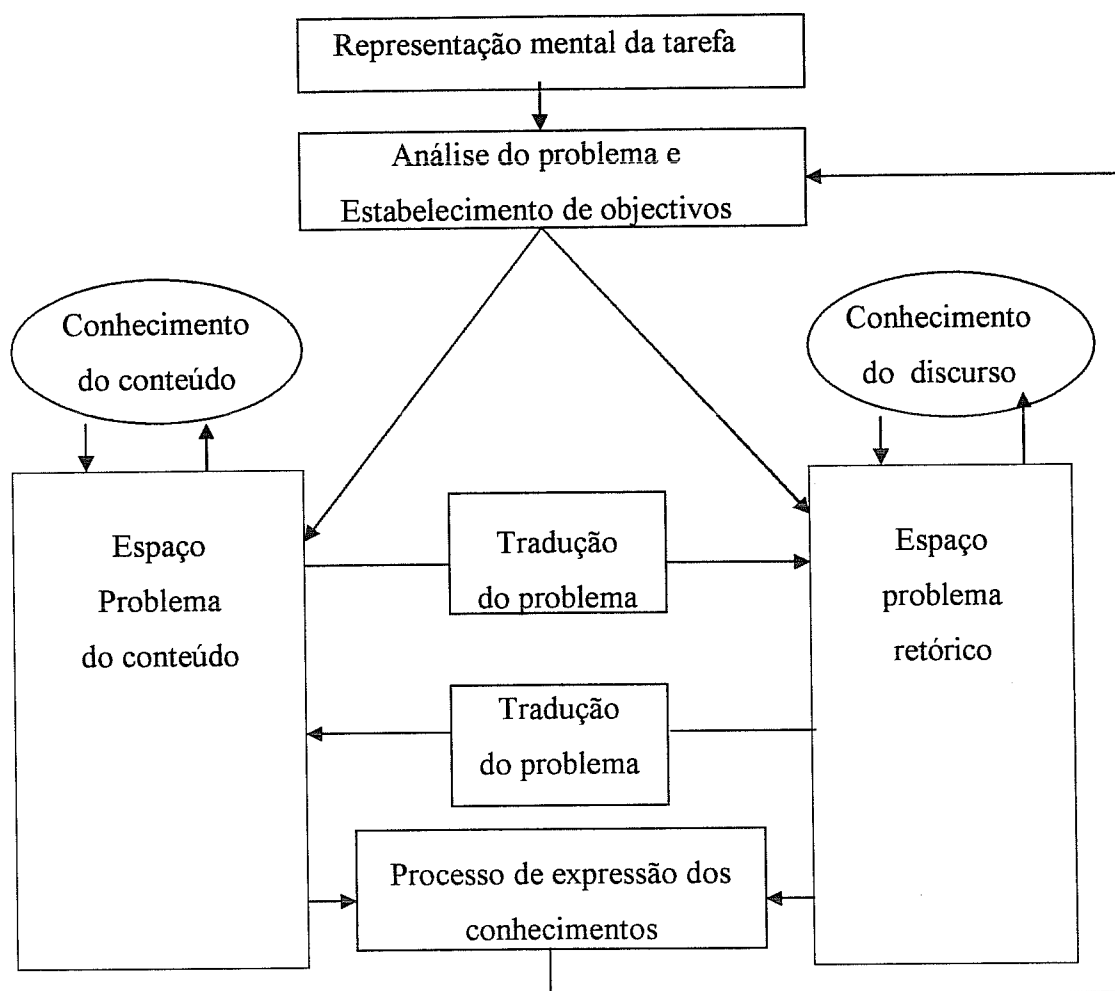


Fig. 3 – Modelo de transformar o conhecimento, de Scardamalia e Bereiter, 1987, (in Scardamalia & Breieter, 1998, p.47)

Como se pode perceber pelo esquema da figura 3, a partir da representação da tarefa, a informação é organizada num plano. “A principal diferença entre a composição madura e imatura está na maneira de introduzir o conhecimento e no que acontece a esse conhecimento ao longo do processo de composição” (Scardamalia & Bereiter, 1992, p.44)

Assim, os conhecimentos são recuperados da memória, à semelhança do que acontece com o modelo anterior, mas cada informação apresenta-se também como um problema de retórica, o que constitui um sub-objectivo do espaço do conteúdo, que interagem na tentativa de resolver o duplo problema.

Na retórica clássica a forma prevalecia independentemente do seu conteúdo. Neste modelo a retórica está ao serviço dos objectivos do discurso e, embora a transformação do conhecimento se opere no espaço de conteúdo, é a partir da interacção com o espaço retórico que tal transformação ocorre.

Do processo dialéctico que constitui o vai-vem entre os dois espaços problema em torno da resolução de problemas concretos da escrita, com vista à sua clarificação no âmbito daquilo que se quer explicitar, deverá decorrer uma *transformação de conhecimentos* do próprio escritor (Scaradimalia & Bereiter, 1998). Estes autores consideram que “é este tipo de interacção entre espaços de problema que... forma a base do pensamento reflexivo na escrita” (1987, cit. Carvalho, 1995, p. 28), e concretiza a função epistémica da escrita.

Perspectivas sociais da escrita

Os modelos atrás descritos são, ainda, essencialmente situados na actividade cognitiva do escritor, valorizando fundamentalmente a interacção entre quem escreve e o próprio texto, apesar de Hayes e Flower (1980) incluírem no seu modelo os aspectos do ambiente em que ocorre a tarefa como factores que influenciam, mas não determinam os processos cognitivos de composição.

As perspectivas sociais, pelo contrário, consideram a escrita como uma construção social, que tem em conta a representação da tarefa por parte de quem escreve, ou seja, as suas ideias acerca do tema e da situação, as finalidades do texto e os seus destinatários (Alves Martins & Niza 1998).

Hull (1989, cit. Carvalho, 1995) confirma que “dizer que a escrita está embebida num contexto é admitir que o que conta como escrita, ou qualquer capacidade ou conhecimento, é socialmente construído” (p. 42).

Tomando consciência do papel da motivação e do afecto nos processos de escrita, e observando, por outro lado, as pausas que os escritores faziam para ler o texto já

escrito até aí, Hayes apresentou em 1996 um novo modelo de composição que se inscreve nesta perspectiva, afirmando mesmo que “a redacção é antes de tudo uma actividade social” (Hayes, 1998, p. 57). Considera que o carácter social não tem apenas a ver com o facto de escrevermos fundamentalmente para comunicar mas, porque o próprio acto de escrita está condicionado por um contexto sócio-cultural, institucional e individual. Deste modo, *o contexto da tarefa* passa a ser uma das grandes componentes do novo modelo, para além do *indivíduo*.

Considera como contexto da tarefa os aspectos do meio que condicionam o acto de escrita, nomeadamente o destinatário e os recursos materiais e humanos que o autor tem à sua disposição, bem como as condições psíquicas, que se traduzem no texto já produzido e no suporte utilizado. A dimensão do indivíduo envolve quatro componentes, três das quais, do domínio cognitivo, já integravam o seu modelo de 1980. A componente introduzida neste modelo corresponde à motivação/afecto e integra aspectos como os objectivos, as predisposições, as crenças e as atitudes do indivíduo, bem como a sua estimativa custo/benefício.

Ao reconhecer a importância da motivação na actividade redaccional, Hayes (1998) problematiza a eficácia do cognitivismo na análise da complexidade do comportamento humano, centrada nos processos de processamento da informação, como uma abordagem demasiado redutora.

Modelos de revisão

Os estudos sobre a revisão acompanharam, desde cedo, a evolução das concepções de escrita e dos modelos de composição. Assim, as primeiras investigações inscrevem-se na tradição da retórica clássica, (Fayol, 1997) ou seja, numa perspectiva linear da escrita, entendida como uma sequência de fases, das quais a revisão seria a última. Esta consistia nas correcções das discrepâncias detectadas, à posteriori, no confronto com o texto escrito, face àquilo que eventualmente se teria planeado.

Nos modelos de composição não lineares, a revisão passa a ser entendida como um dos procedimentos que pode acontecer em qualquer altura da produção. Esta concepção reafirma o carácter recursivo da escrita e enquadra uma nova retórica, onde “o estilo e a forma deixaram de ser entendidos como as vestes da significação” (Niza, 1995, p. 87). A forma interage com a construção do significado, que não pré-existe no pensamento, mas redefine-se à medida que se enforma.

Piolat (1988), fundamenta-se em diversos autores para afirmar que os modelos de processo atribuem uma importância decisiva à revisão. Para esta autora, os escritores experientes definem-se não tanto pela sua capacidade de planificar e de textualizar, mas de rever “os aspectos mais complexos da organização do seu texto” (p.149).

Bartlett (1982), ao apresentar as componentes do processo de revisão, abre caminho para estudos posteriores que permitiram a elaboração de modelos. Segundo esta autora, a revisão “envolve a avaliação e a correcção, sendo esta motivada pela detecção e identificação de uma disfunção ou discrepância existente no texto” (p. 348).

No entanto, o facto de se ter detectado uma incorrecção, não implica a identificação do tipo de problema e muito menos a sua correcção. Podem ainda acontecer as duas primeiras operações e não se concretizar a terceira, ou ainda, se tal vier a acontecer, não ser bem sucedida, o que evidencia a complexidade do processo.

a) *a detecção* – corresponde à “consciência (por muito incipiente que seja) de uma disfunção ou discrepância – talvez uma violação das convenções da escrita, uma ambiguidade ou inconsistência lógica” (op.cit. p 348). Mas essa percepção ainda não é suficientemente clara para se identificar qual é o problema.

b) *a identificação* – pode dizer-se que se trata de um nível superior de consciência, em que já se percebe qual é o problema, o que não significa que se perceba qual a forma de o solucionar.

c) *a avaliação e correcção* – trata-se de perspectivar a correcção de uma discrepância identificada, em função dos recursos cognitivos disponíveis, sem

os quais nenhuma correcção será bem sucedida, já que, segundo a própria autora, a detecção e identificação de uma disfunção não garante uma correcção adequada.

Os inúmeros estudos descritivos sobre a revisão, desenvolvidos nos anos oitenta, conduziram à distinção entre as modificações operadas durante o processo («*retour sur le texte*») e as que decorrem de um olhar posterior sobre o texto construído (Fayol, 1997). Permitiram ainda a identificação das componentes do processo, que variam segundo os autores, bem como a categorização dos tipos de modificações ocorridas durante a revisão, que, de acordo com Fayol, Gombert, e Baur (1987) se designam de *supressão*, *adição*, *substituição*, *acrescento formal*, *deslocamento*, *pontuação* ou *grafismo e transformação*.

Modelo de Hayes, Flower, Schriver, Startman e Carey

Estes autores (1987) desenvolveram um conjunto de estudos sobre revisão, a partir da análise crítica do modelo de composição de Hayes e Flower de 1980 e integrando dados das investigações anteriores neste campo (Fayol, 1997). Nessa linha, conceberam um modelo de revisão, que confere a esta operação uma dimensão construtiva, passando a ser vista como a identificação de estratégias que podem ser seleccionadas pelo autor em qualquer altura do processo, não sendo apenas activado quando se detecta uma incorrecção. Integra os seguintes elementos: *a definição da tarefa*, *a avaliação*, *a representação do problema* e *a selecção de estratégias*.

- a) *a definição da tarefa* – corresponde à definição de objectivos de acção e à mobilização de procedimentos face ao que se pretende do texto, em função do conhecimento disponível pelo próprio, tanto no que se refere ao conteúdo como no campo textual. É uma dimensão metacognitiva fundamental à eficácia da operação do ponto de vista da melhoria do texto e de aprendizagens do sujeito.
- b) *a avaliação* do texto e detecção de problemas – trata-se de uma leitura crítica do texto, num olhar distanciado, o que nem sempre é fácil para escritores pouco experientes. Integra dois sub-processos: um que corresponde à detecção de discrepâncias e outro que procura a identificação

do tipo de problemas. Decorrem da confrontação do autor com o texto produzido, face ao que pretendia comunicar, o que lhe permite uma maior consciência dos problemas de legibilidade e o implica na procura de estratégias que melhor resolvam as discrepâncias entre os seus objectivos e a forma como se operacionalizam no escrito.

c) a *selecção de estratégias* – decorre da precisão da avaliação, e da tomada de decisão face aos procedimentos a adoptar e que se podem situar entre várias hipóteses: 1) ignorar os problemas; 2) adiar a sua solução; 3) tentar perceber melhor as discrepâncias, procurando mais informações na memória; 4) reescrever a ideia, mas não o texto; 5) rever o texto de modo a conservar o que se deve manter.

d) a *modificação do texto* – trata-se da intervenção efectiva no texto, de acordo com a decisão tomada

Modelo de Scardamalia e Bereiter

Estes autores conceberam um modelo de revisão baseado em três grandes operações que os escritores realizam durante a fase da revisão: *comparar, diagnosticar e operar* (CDO). A comparação refere-se a duas representações que o autor mantém presente: a do texto que idealizou, na sua globalidade e a do texto já escrito. Assim, em função de incongruências detectadas na *comparação* das duas representações, é activado o processo de *diagnóstico*, que corresponde a uma pesquisa, quer no próprio texto, quer ao nível dos conhecimentos do escritor, para perceber as causas da discrepância, que pode desencadear na selecção de estratégias de resolução do problema, de modo a *operar* as necessárias modificações no texto (Aleixo, 2001).

Modelo de Butterfield; Hacker e Albertson

Estes autores (1997), a partir do modelo de Hayes et al. (1987), propuseram um novo modelo, que acrescenta às fases descritas por aquele dois grandes factores que interferem no processo de revisão, e que correspondem aos conhecimentos nele inscritos, onde a memória desempenha um papel fundamental: *componente ambiental* e *componente cognitivo e metacognitivo*.

Componente ambiental – inclui as questões relativas à retórica e à textualidade e que constituem recursos de memória de longo prazo mobilizadas durante a revisão para a definição do conteúdo e do tipo de texto face aos destinatários.

Componente cognitivo e metacognitivo – corresponde ao conhecimento procedimental, linguístico, textual e relativo ao conteúdo a tratar, que constitui um recurso de memória mobilizáveis pelo autor quando revê o seu texto. Mas também as suas competências para pensar, avaliar, prever, comparar, seleccionar estratégias, assim como identificar o tipo de intervenção a fazer, operar e regular todas essas operações cognitivas, constituem aspectos de uma dimensão cognitiva e metacognitiva, que corresponde à capacidade de decisão, a cada momento e face aos problemas identificados, de optar pelos recursos adequados.

Modelo de Fayol

Fayol (1997), também com base nos contributos teóricos anteriores, nomeadamente a partir do modelo de Flower et al. (1986), concebeu um modelo, perspectivado como um sistema de *releitura-revisão*, que integra processos e conhecimentos, e que funciona em quatro etapas: *definição da tarefa, avaliação, detecção e instrução reflexiva*.

- a) *definição da tarefa* – é a fase de definição estratégica, em que o autor, com base nos procedimentos disponíveis e nos conhecimentos mobilizáveis, selecciona os objectivos a seguir e o tipo de produto esperado.
- b) *avaliação* – corresponde a uma leitura direccionada para a detecção de discrepâncias, insuficiências, incorrecções, em função dos objectivos definidos e de uma dupla representação: a do texto idealizado e aquela que se lhe apresenta no texto já escrito, o que constitui uma dificuldade acrescida, sobretudo para escritores inexperientes. Esta dificuldade aumenta com a proximidade de produção do texto, já que a situação a que se refere é activada pela releitura, representação que se sobrepõe ao texto escrito, tornando-se mais difícil a detecção de discrepâncias.
- c) *detecção* – trata-se da detecção propriamente dita, que supõe a identificação das discrepâncias, “eventualmente seguida dum diagnóstico

preciso” (Fayol, 1997, p. 135), o que não significa a opção de operar modificações no texto.

- d) *instrução reflexiva* – decorre das operações anteriores e materializa-se na intervenção sobre o texto, no sentido da resolução dos problemas detectados, para melhorar a legibilidade, de acordo com os recursos procedimentais e linguísticos do autor.

Modelo de Hayes

Analisando o modelo de Hayes et al. (1986), Hayes (1998) considera que, sendo a avaliação a base de sustentação da revisão, trata-se do processo de compreensão da leitura do que já se encontra escrito.

A leitura realizada durante um processo de revisão é de natureza diferente de uma leitura para se apropriar do significado de um texto, uma vez que o autor lê para detectar problemas, mas também para melhorar o próprio texto, pelo que essa releitura constitui uma “*estrutura de controlo*” da revisão.

Assim, o seu modelo configura-se segundo três componentes: a *estrutura de controlo*, os *processos fundamentais* e os recursos (fig. 4).

- a) a *estrutura de controlo* – Hayes (1998) sustenta que, “para compreender a revisão, não é suficiente identificar os processos subjacentes implicados. É também necessário tratar a estrutura de controlo que determina como estes processos são mobilizados e se sucedem.” (p. 78) Trata-se de um “esquema de tarefa”, que, de acordo com estudos realizados por Hayes et al. (1987), “pode ser modificado por uma directiva” e “desempenha um papel importante na determinação da natureza da qualidade das revisões” (Hayes, 1998, p. 82). Pode incluir decisões relativamente a:

- objectivo da tarefa;
- actividades que se prevêm realizar;
- objectivos específicos, que direccionam a atenção sobre os aspectos do texto a rever;
- critérios de qualidade e modelos;

- estratégias para solucionar determinados tipos de problemas do texto.

- a) os *processos fundamentais* – são as operações principais constituintes do processo de revisão e que incluem o tratamento do texto, em função de uma leitura crítica; a reflexão, fundamental à detecção de problemas e às tomadas de decisão para a sua resolução e a produção de texto, que integra a textualização que se vai construindo.
- b) os *recursos* – inscritos na memória de trabalho e na memória de longo prazo, os recursos sustentam todo o processo de revisão e garantem a articulação entre as funções asseguradas pelas componentes anteriores.

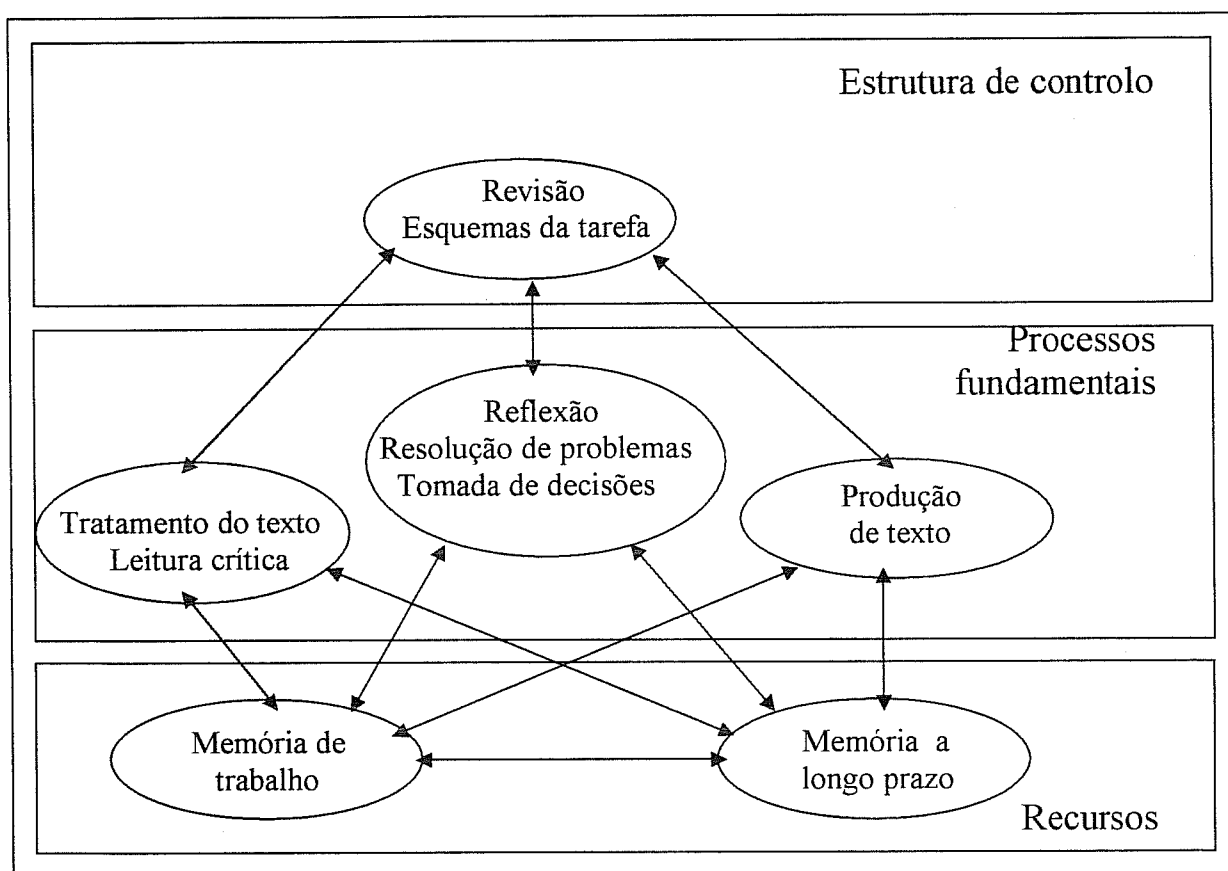


Fig. 4 – Modelo de revisão de Hayes, 1998, p.80

Procurando linhas de força emergentes destes modelos, podemos identificar algumas regularidades, nomeadamente a relevância atribuída, em quase todos, à representação da tarefa, que em Hayes se pode identificar com a estrutura de controlo. Outro dos

aspectos comuns é o carácter avaliativo que constitui a tarefa da revisão e que “supõe a confrontação de duas representações: a inicial, que presidiu à redacção e uma outra, à posteriori, construída a partir do texto efectivamente realizado”. (Fayol, Gombert & Baur, 1987, p.1) Esta ocorre através da leitura, uma dimensão fundamental da revisão para vários autores, que opera a três níveis diferentes: leitura para compreender a globalidade do texto; leitura para avaliação, que procura testar as incongruências do texto e leitura para a definição de problemas, através da qual o autor procura fazer um diagnóstico mais preciso do que é necessário fazer.

A maioria dos autores considerados reconhece que não basta uma boa tomada de consciência dos problemas para que o processo de revisão seja eficaz, é preciso, para os resolver, ter recursos procedimentais, linguísticos, técnicos e relacionados com a natureza do conteúdo, possíveis de serem mobilizados na acção.

Concluíram ainda que o desempenho dos escritores experientes e não experientes difere em cada uma das componentes dos modelos (Fayol, 1997; Hayes, 1998; Piolat & Roussey, 1991).

A revisão na escrita precoce

A maior parte dos estudos empíricos, realizados no âmbito da revisão efectuada por crianças, concluiu que estas raramente voltam ao seu texto depois de o terem terminado, para o ler e, eventualmente, para o modificar. Quando essa tarefa lhes é solicitada, fazem fundamentalmente modificações de superfície (ortografia, caligrafia, vocabulário, pontuação) ao contrário dos escritores experientes (Fabre-Cols, 2002; Fayol, Gombert, & Baur, 1987; Rocha, 1999).

Este facto não surpreende, porquanto, tal como é descrita pela psicologia cognitiva, a revisão comporta operações mentais de uma grande complexidade para crianças muito novas, nomeadamente «comparar», «diagnosticar» e «produzir a modificação necessária» (Bartlett, 1982; Bracewell, 1983; Flower, Hayes, Carey, Schriver & Startman, 1986; Graves, 1983, cit. Piolat, 1988). Para além disso, a capacidade de

distanciação que essa tarefa implica, está na base da grande dificuldade que os escritores mais jovens têm em ver os erros nos seus textos, cujo significado lhes é bastante familiar (Bartlett, 1982).

No entanto, Fabre (1983) citado por Piolat (1988) sustenta, a partir de estudos descritivos da escrita das crianças, que as rasuras, os borrões, as hesitações, são indicadores de actividades «*metalinguísticas* e *metadiscursivas*» que ocorrem durante o processo de composição, o que justifica a insistência dos investigadores em prosseguirem os estudos nesta área.

Fabre-Cols (2002) elaborou um estudo a partir da análise de rascunhos de alunos de diversas faixas etárias, partindo da hipótese de “que as rasuras correspondem a interrogações metalinguísticas” (p. 37), procurando perceber a representação que têm acerca dos seus próprios processos de escrita. A autora recolheu depoimentos de protocolos de pensamento oralizado e de entrevistas realizadas posteriormente à elaboração dos escritos por escritores experientes (escritores ou jornalistas) e por escritores pouco experientes (estudantes).

Identificou como características da revisão nos escritores pouco experientes, a supressão e a substituição lexical, numa procura de economia na escrita, centrando-se na palavra como unidade de discurso e concluiu que, “em suma, para eles, escrever é traduzir” (Fabre-Cols, 2002, p. 37).

Fayol, Gombert, e Baur (1987) realizaram uma investigação com dois grupos de 10 crianças que possuíam a mesma idade mental mas com médias de idades reais de 7 anos, num grupo e de 11 anos no outro (cujos elementos apresentavam uma ligeira deficiência intelectual) e com um nível de leitura normal. Tinham como objectivo perceber a frequência e a natureza das modificações operadas nos textos, quando a tarefa de composição lhes é facilitada. Foi pedida a cada criança que contasse duas histórias, a partir de um tema dado, as quais seriam escritas pelo experimentador, para tornar a tarefa menos pesada. Em dois momentos seguintes, com uma semana de

intervalo, foi pedido às crianças que fizessem a revisão individual dos textos ditados e entretanto dactilografados.

Em ambos os grupos, as modificações operadas foram muito mais frequentes na primeira leitura, efectuada após a escrita dos textos, que nas duas que se seguiram. As diferenças situaram-se no tipo de operações, que, no caso das crianças mais novas, utilizaram fundamentalmente as supressões, os acrescentos formais e, em menor número, as adições, enquanto que as crianças mais velhas recorreram mais às supressões e às substituições e, em menor quantidade, aos acrescentos formais e às adições. As supressões correspondiam a marcas do oral, as substituições e as adições situavam-se, na maioria dos casos, no domínio da morfossintaxe e os acrescentos formais traduziam as normas da escrita. Ou seja, o tipo de modificações, em ambos os grupos, situou-se, tal como se esperava, ao nível da superfície do texto, não sendo sensíveis a problemas de coerência ou de adequação aos objectivos.

Piolat (1988) realizou um estudo com 48 crianças de dois grupos, cujas idades médias se situavam nos 8 e nos 10 anos, para analisar a quantidade e o nível de modificações em dois tipos de textos propostos, em situação de revisão diferida. Assim, foi-lhes proposto que escrevessem uma história e uma descrição e fizessem a revisão imediata do texto, bem como em dois momentos posteriores mas pouco tempo depois.

Concluiu que a facilidade de revisão é muito menor que a capacidade de composição e que, em ambos os grupos difere na fluidez de produção, sendo a história o tipo de texto que menos hesitações suscita. As modificações operadas são, fundamentalmente, no domínio da ortografia e situam-se mais na descrição, sendo as crianças mais velhas quem manifesta uma maior preocupação de rigor ortográfico neste tipo de texto e fazem mais revisões diferidas.

Surpreendentemente, o estudo de Chanquoy (2001) contradiz os resultados anteriormente apresentados, numa investigação com crianças dos 3º, 4º e 5º anos de escolaridade e que tinha como objectivo observar a influência da distância entre o

momento de produção e o da revisão na natureza e na frequência das modificações. Para isso colocou-as em situação de revisão dos seus textos, imediatamente a seguir à produção, passado um dia e passados três dias.

Concluiu que os alunos do terceiro ano produziram os textos mais pequenos e com maior percentagem de erros: de gramática, raramente corrigidos; de ortografia, mais frequentemente corrigidos e de caligrafia, quase sistematicamente corrigidos. Foram as que fizeram maior percentagem de revisões nos seus textos (21%), aumentando em 10% da revisão feita imediatamente para a que foi feita passados três dias. Contudo as suas revisões eram principalmente correcções de superfície.

O quarto ano produziu textos com uma extensão intermédia, com uma percentagem de erros semelhante à dos alunos do quinto ano e com 13,62% de palavras revistas, sendo a diferença significativamente maior entre a primeira e a segunda modalidade de revisão que entre a segunda e a terceira, mas beneficiaram bastante com as duas modalidades de revisão à posteriori. Fizeram revisões de superfície e de sentido.

O quinto ano produziu os textos mais longos, com aproximadamente a mesma frequência de erros que o quarto ano e com uma proporção intermédia de revisões (18,83%). Fizeram fundamentalmente erros de gramática, os quais não foram sistematicamente revistos. Fizeram poucas revisões formais (menos que o terceiro ano), e reviram o sentido dos seus textos tão frequentemente como as crianças mais novas. Reviram mais nas segundas e terceiras condições. A segunda parece ter sido a mais eficaz para estas crianças.

Relativamente ao tipo de revisões, a diferença entre os níveis foi a seguinte: para o terceiro ano, houve mais erros de palavras que de ortografia e gramática; para o quarto ano houve tantas revisões de palavras como de gramática; para o quinto ano as revisões de gramática foram mais frequentes que as correcções de palavras, o que leva a concluir que um maior domínio da ortografia conduz a uma maior atenção à gramática.

Separando o processo de produção do processo de revisão do texto, este parece ser mais eficaz, sobretudo no que se refere a modificações de significado (“meaning”) e não apenas de superfície. A revisão à posteriori conduziu as crianças a lerem realmente os seus textos e, como tal, a corrigirem-nos.

Em síntese, concluiu que as crianças mais novas, embora produzindo textos mais pequenos e com um maior número de incorrecções, operavam mais modificações nos seus textos que as crianças dos outros dois grupos, embora se situassem numa dimensão superficial do texto (ortografia e caligrafia). Em todos os grupos as modificações foram frequentes na revisão feita em diferido, passados três dias. As crianças mais velhas, apesar de fazerem textos maiores e com menos incorrecções, operavam menos modificações, que se situavam fundamentalmente ao nível morfosintáctico.

Em todos os grupos aumentou a frequência e a profundidade (de sentido) das modificações ocorridas com a distância temporal da produção, o que demonstra que a revisão à posteriori parece ser uma estratégia poderosa para mobilizar os recursos cognitivos e focalizá-los na correcção do texto. As modificações de superfície eram fundamentalmente correcções gráficas e ortográficas enquanto que as de sentido correspondiam a supressões e adições de palavras ou frases.

Este estudo veio trazer alguns sinais de esperança aos que apostam nas possibilidades de promover o desenvolvimento da escrita em crianças mais novas. Scardamalia e Bereiter (1992) descrevem mesmo investigações onde comprovam que “é possível transmitir os procedimentos complexos de solução de problemas que possuem os peritos, e que ao fazê-lo se podem ampliar as capacidades dos alunos para escrever” (p. 63).

Abordagem textual

Segundo Neves e Oliveira (2001), nos anos sessenta surge também um ramo da Linguística, designado por “Linguística textual”, a partir de estudos alemães e de trabalhos de Coseriu e Weinrich, que se direcciona para a análise da semântica e da pragmática, anteriormente relegadas para segundo plano e preconiza o abandono “do postulado generativista de autonomia da sintaxe” (p. 16). Assumindo a escrita com toda a sua complexidade e não apenas através da análise linear e justaposta das suas componentes mais simples, esta corrente teve como consequência a génese gradual de uma gramática textual e de uma teoria do texto.

O texto como construção dialógica

Etimologicamente derivado do termo latino “textum”, que significa tecido, o “texto” aponta para a ideia de uma estrutura coesa e autónoma, pacientemente construída a partir de elementos entrelaçados e encadeados, cujo produto final se pode manipular e apreciar.

Segundo Figueiredo e Figueiredo (2003) o “texto, que constitui uma unidade ordenada linearmente, possui a particularidade de constituir uma totalidade na qual elementos de níveis diferentes de complexidade mantêm uns com os outros relações de interdependência mútua” (p. 420).

Neves e Oliveira (2001), analisam um conjunto de definições de diversos autores relativamente ao conceito de texto e, a partir das regularidades emergentes, configuram-no como “possuindo uma função comunicativa e social de especial importância, sendo produto da actividade verbal em contexto; como assumindo um estatuto de signo linguístico superior; como revelando um carácter de unidade e totalidade semânticas, coesas e coerentes, marcadas pelo seu «*fechamento*»” (p.23).

Estes contributos reafirmam o conceito de texto, não apenas como uma justaposição de frases, ainda que inter-relacionadas, mas, na perspectiva de Bakhtine (1929/1977), como um discurso, um acto de enunciação oral ou escrito, que constitui a “*unidade de base da língua*” (Yaguelo, 1929/1977, p.15) e é de natureza eminentemente social.

Para este autor, a compreensão da língua na sua totalidade não se compadece com uma análise parcelar das suas estruturas linguísticas mais elementares. O acto de enunciação escapa a qualquer categorização, pelo que se impõe uma abordagem de toda a sua complexidade – o texto, enquanto construção de significado.

Na senda de Bakhtine, Camps (2003) considera que um texto “é sempre resposta a outros textos, pedindo uma resposta aos leitores, isto é, está inserido numa trama comunicativa que possibilita a sua interpretação, que lhe dá sentido” (p. 203).

Esta perspectiva dialógica do texto evidencia a relevância, não só do contexto de elaboração, ou seja, o lugar, o tempo, as circunstâncias materiais e sociais (Ferreiro & Kriscautzky, no prelo), mas fundamentalmente a integração do diálogo interior com o destinatário ou seja, com o potencial leitor. Trata-se da “emergência da escrita como prática discursiva” (p.74), em que Smolka (1988), equacionando a problemática da alfabetização das crianças, coloca em primeiro plano “a dimensão interdiscursiva, a importância da relação dialógica no trabalho simbólico da escrita” (p.74).

Na sua teoria da enunciação, Bakhtine (19929/1977) considera que é a integração da perspectiva do leitor que determina a organização do discurso escrito em segmentos, que se materializam em parágrafos. Para além disso, o contexto dialógico, interiorizado pelo autor, configura o género discursivo, independentemente de qualquer tipificação previamente estabelecida, ou seja, “os géneros discursivos estão estreitamente relacionados com as situações comunicativas em que se usa a língua” (Camps, 2003, p. 213).

Neves e Oliveira (2001) sustentam, na linha de Bakhtine, que a tipologia textual constitui um conhecimento implícito que os sujeitos falantes adequam ao acto de enunciação. Numa perspectiva do ensino da língua, é este conhecimento emergente da produção que importa tornar consciente para os alunos, ao invés de lhes impor uma aplicação linear de tipologias pré-construídas. De acordo com aquelas autoras,

do estruturalismo à semiologia, passando pela semiótica, impõe-se a ideia da diferença do texto e a taxonomia esvai-se diante da mudança teórica que consagrou os vectores da recepção do texto e da enunciação. Assiste-se, portanto, a uma recusa do próprio acto de classificação (p.58).

Esta postura não rejeita a necessidade de conhecer e analisar as diferentes tipologias textuais, como forma de conhecimento da língua e como actividade metatextual.

Apesar de remontar aos anos vinte a tentativa de análise e tipificação dos géneros discursivos, a selecção de critérios que presidem a essa categorização não é consensual, dada a natureza heterogénea e situada no contexto de enunciação do texto, apresentando, portanto, um conjunto de variáveis muito diversas e difíceis de controlar. É, para além do mais, uma problemática que se situa na encruzilhada de perspectivas teóricas muito distintas e, por vezes, divergentes, embora possam ser complementares no conhecimento produzido sobre o texto (Neves & Oliveira, 2001).

Camps (2003), utiliza a análise de Freedman (1994), que se fundamenta no trabalho de Miller (1984), para distinguir “duas fontes de caracterização dos géneros discursivos: a) a situação e b) o conteúdo temático” (p. 212).

Neves e Oliveira (2001) elegeram, do conjunto de trabalhos existentes, a tipologia de Werlich (1976), que “distingue cinco tipos de texto, segundo um núcleo conceptual ligado aos processos cognitivos” (p.61): a) descritivo, b) narrativo, c) expositivo, d) argumentativo e e) instrutivo.

Figueiredo e Figueiredo (2003) consideram os interlocutores, o momento e o lugar da enunciação como factores que permitem distinguir os diferentes tipos de texto, que organizaram também em cinco categorias, com algumas diferenças da categorização

de Werlich: a) descritivo, b) narrativo, c) explicativo-expositivo, d) argumentativo e e) conversacional.

Ambas as categorizações inscrevem no tipo descritivo os textos que descrevem contextos espaciais, objectos, animais ou pessoas; no tipo narrativo os relatos de acontecimentos reais ou imaginários; no expositivo ou expositivo-explicativo, os textos que procuram explicitar um conceito, uma representação, através da descrição e análise de objectos ou de situações consistentes com o que se pretende explicar; no tipo argumentativo os textos que apresentam uma tomada de posição sobre um determinado assunto, através da emissão de juízos de valor e de argumentos que pretendem ser persuasivos. É fundamentalmente a quinta categoria que se distingue nas duas tipologias, sendo que, para a primeira, o texto instrutivo é um texto dominado por imperativos, que tem como objectivo conduzir o comportamento do leitor; para a segunda, o texto conversacional corresponde a um discurso muito situado no contexto de enunciação, considerando a proximidade dos interlocutores.

Estes diferentes tipos de textos distinguem-se, nestas como em outras tipologias, pela organização global do texto, bem como pela estruturação dos seus diversos elementos, ou seja, nos aspectos da super-estrutura, bem como ao nível da macro e da micro-estrutura, embora, segundo Figueiredo e Figueiredo (2003) seja “raro que um texto contenha uma só tipologia, isto é, que seja somente narrativo, descritivo, argumentativo, etc. Um texto, normalmente, combina sequências tipológicas diferenciadas. Neste sentido, seria mais correcto falar-se de dominante sequencial que de tipo de texto” (p. 424).

Estes contributos permitem-nos perceber a dificuldade de inscrever o discurso escrito em tipologias que pré-existem ao acto de enunciação, o que não desvaloriza a importância que o seu conhecimento constitui para o escritor, no sentido de melhor adequar a textualização ao contexto enunciativo, através de uma aproximação a quadros de referência considerados.

Condições para a construção da textualidade

Dependendo do tipo de texto em causa, o discurso enquadra-se num esquema geral, que pode ou não estar subdividido em sub-temas, e que constitui a superestrutura e, em função da complexidade e da extensão do texto, pode incluir diversas macroestruturas com uma coerência interna e com as necessárias ligações entre si para assegurar a coerência global (Neves & Oliveira, 2001).

Segundo Costa Val (1991), é o domínio da textualidade que permite a construção de um texto. Fundamentando-se em Beugrande e Dressler (1983), aponta sete factores que caracterizam essa propriedade:

a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceptual e linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os factores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (p. 5).

A escrita de um texto exige, deste modo, não só o domínio dos subsistemas da língua, como a selecção e organização de um conjunto de elementos, que se traduzem, segundo Cassany (1989), no domínio das regras de adequação, coerência e coesão de um texto. Para o mesmo autor, a adequação “é a propriedade do texto que determina a variedade (dialectal /standard) e o registo (geral/específico, oral/escrito, objectivo/subjectivo e formal/informal) que deve usar.” (p.29) A coesão refere-se à ligação entre as várias componentes do texto, de forma a assegurar a sua legibilidade. A coerência, situada ao nível da sua macroestrutura, decorre da informação seleccionada e da sua organização (op. cit).

Nesta linha e de acordo com Gombert (1990), falamos de coerência “quando as variáveis manipuladas são de natureza semântica e de coesão quando elas são de natureza morfossintáctica” (p.161).

Para Costa Val (1991), a coerência cuida dos sentidos de um texto, traduz a sua lógica interna e configura uma construção que integra a informação que o autor quer comunicar e decorre da sua consciência da perspectiva do leitor. Nesta perspectiva, a coesão materializa a coerência, através da utilização de um conjunto de recursos

gramaticais e lexicais, devidamente organizados e enquadrados, os quais permitem a relação entre os vários elementos do texto, favorecendo a sua legibilidade.

A mesma autora considera que “a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual” (p.7).

Fonseca (1992) fala da coesão como a “textura nos traços que fazem de um produto verbal um todo semântico unificado, como tal funcionando globalmente numa situação de comunicação, em que se inscreve por forma adequada” (p.8).

Configura-se, assim uma interdependência entre a coerência e a coesão. No dizer de Neves e Oliveira (2001) “para que se possa falar em texto, é necessário que este seja coeso micro-estruturalmente e coerente macro-estruturalmente” (p. 28).

Os mesmos autores (op. cit.) enunciam os princípios que consideram presidir à elaboração de um texto. Deste modo, os princípios (a) da cooperação, (b) da pertinência, (c) da sinceridade e (d) da exaustividade, correspondem à necessidade de ter presente, no acto de construção de um discurso escrito, respectivamente (a) a comunicabilidade do mesmo, ou seja, a possibilidade de o partilhar com o potencial leitor, (b) a sua adequação ao contexto da enunciação e / ou do destinatário, (c) o rigor da informação a transmitir bem como (d) a riqueza do seu conteúdo.

Para avaliar a coerência de um texto, foram elaborados critérios, que se constituíram como regras de textualização, embora difiram em algumas designações, conforme os autores: *a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação*, para Costa Val (1991); *a repetição, a progressão, a não contradição e a relação*, para Neves e Oliveira (2001).

A continuidade ou repetição – Os autores aqui considerados definem como critério de coerência de um texto a preservação de uma linha discursiva em torno de um tema, a qual vai sendo assegurada por elementos de coesão, que obedecem a regras

próprias, de forma a não criar rupturas. Assim, para manter uma memória dos elementos do texto que sustentam o tema em desenvolvimento é necessário ir recuperando informação já referida anteriormente, sendo necessário recorrer, frequentemente, a pronominalizações, “definitivizações, substituições lexicais, referências contextuais” Neves e Oliveira (2001, p. 29) para que as repetições não constituam um ruído no texto que dificulte a legibilidade.

A progressão – Directamente ligada à continuidade (aliás, Neves e Oliveira mantêm-nas na mesma categoria de análise), este critério assegura que, apesar das necessárias repetições para manter a memória do enunciado, se avance, progressivamente, com nova informação, estabelecendo sempre as devidas ligações, o que pode ser feito através de um conjunto de “construções, palavras e locuções que servem para destacar de maneira especial o tópico de uma passagem, colocando-o em posição de foco” (Costa Val, 1991, p. 24). O acréscimo de nova informação deverá ser constante e gradual, de forma a manter o equilíbrio semântico.

A não contradição – Refere-se à necessidade de manter uma congruência interna ao texto, tanto do ponto de vista do próprio conteúdo como no que se refere à sua organização. Efectivamente, mesmo mantendo uma linha discursiva do ponto de vista do tema, pode haver elementos de coesão seleccionados (conectores e tempos verbais) que contradigam o que foi afirmado ou tornem ambíguo o seu significado.

A articulação ou relação – Podemos dizer que este critério se operacionaliza através das condições anteriormente definidas. Isto é, a coerência do texto é assegurada através da continuidade do conteúdo, da progressão da informação e da congruência entre as várias ideias apresentadas.

Como se torna evidente, todos estes critérios de coerência se operacionalizam, ao nível da micro-estrutura do texto, através da utilização dos vários elementos de coesão de que a língua dispõe, o que comprova como estas dimensões da textualidade interagem na construção dos enunciados (Fonseca, 1992).

CAPÍTULO III

A APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE ESCRITA NA ESCOLA

Apesar dos estudos genéticos de aprendizagem de uma língua nos terem demonstrado que a aprendizagem da linguagem escrita pela criança começa muito antes da sua entrada na escola, isso não significa que todo o percurso se faça fora do contexto escolar e sem uma forte intencionalidade, já que o desenvolvimento da escrita exige uma abordagem bastante estruturante, ou não haveria analfabetismo (Teberosky, 1999). Sendo a escrita um sistema autónomo, não podemos deixar de perspectivar o seu ensino de forma própria e intencional.

As pesquisas que incidiram sobre a escrita em idade escolar permitem concluir que os comportamentos observados, correspondentes a competências desenvolvidas, não dependem apenas da maturação dos indivíduos mas também dos processos de ensino a que foram sujeitos. (Perera, 1984)

No entanto, a forma como a escola aborda a escrita condiciona decisivamente a forma como os aprendentes dela se apropriam e futuramente se relacionam com essa ferramenta intelectual. Por outro lado, a forma como o professor ensina está condicionada pela maneira como ele próprio aprendeu e concebe o funcionamento mental do aluno.

Bruner (1996) explica-nos muito bem este mecanismo psicológico, no capítulo “Pedagogia Cultural” do seu livro “Cultura da Educação”, demonstrando que as teorias implícitas do professor acerca do funcionamento da mente do aluno que subjazem à relação pedagógica, determinam o tipo de actuação dominante. Afirma este autor que “as nossas interações com os outros são profundamente afectadas pelas nossas quotidianas teorias intuitivas sobre o modo como funcionam as outras mentes. Estas teorias, raramente explícitas, são omnipresentes, mas só recentemente têm sido sujeitas a um intenso estudo.” (p.72)

O autor organizou em quatro modelos as concepções implícitas dos professores sobre a forma como as crianças aprendem e que têm condicionado fortemente os modos de ensino dominantes:

1 – As crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do “saber-fazer” – é uma concepção que está na base do ensino como reprodutor de modelos fornecidos pelos peritos (os professores), restando ao aluno o papel de treinar as capacidades e habilidades em questão, até adquirir um bom desempenho, numa perspectiva cumulativa do saber.

2 – As crianças que aprendem a partir de uma exposição didáctica. A aquisição do conhecimento proposicional – também inscrita numa perspectiva cumulativa do conhecimento, esta concepção, no entanto, valoriza mais as “habilidades mentais” que o saber fazer. Parte do pressuposto que a criança não sabe nada antes do ensino a que é sujeita, o qual se baseia na transmissão verbal, unidireccional, da informação. O papel do aluno, mais uma vez, é o de receptáculo passivo

3 – As crianças enquanto pensadoras: o desenvolvimento do intercâmbio intersubjectivo – as crianças, nesta concepção, são vistas como capazes de construir representações do mundo e de as ir reorganizando no contexto das interacções com os outros, processo que constitui a própria aprendizagem. Nesta perspectiva, o papel do professor é o de acompanhar o raciocínio das crianças, ajudando a encontrar sentidos, assim como o de propiciar ambientes de discussão e de reflexão sobre o conhecimento, como forma de fazer avançar os alunos.

4 – As crianças enquanto detentoras de conhecimento: A gestão do conhecimento “objectivo” – baseia-se fundamentalmente na construção do conhecimento pelas crianças através da procura dos dados culturais objectivos, por comparação com os processos de interpretação e de crenças acerca da mesma matéria. Defende “que o ensino deveria auxiliar as crianças a captar a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e aquilo que é tido por conhecido pela cultura, por outro” (p. 91).

Segundo o mesmo autor, a forma de o professor controlar este fenómeno na sua acção, sobretudo quando se impõe como fundamental uma nova atitude face ao ensino, à aprendizagem e à relação com o saber, é analisar profundamente essas concepções implícitas em si próprio, a partir do conhecimento produzido na área da

“psicologia cultural”, no sentido de “pensar explicitamente nas suas convicções psicológico-culturais, para as tirar da sombra do conhecimento tácito” (p.74).

A iniciação à linguagem escrita

Podemos, deste modo, entender melhor, como muitas das teorias claramente postas em causa ao longo do avanço científico, prevalecem no ensino, apesar de Cabral (1994) citando Vigner (1982), apresentar três fases na história da pedagogia da língua materna, como se as duas primeiras perspectivas já não existissem nas práticas dos professores:

- a tradicional (e já distante) do primado do escrito sobre o oral;
- a que, sob a influência da linguística estruturalista, erigiu como fundamental a perspectiva comunicativa e deu primado à oralidade, subordinando a esta a escrita;
- a mais recente que, retirando à escrita a sua função puramente fonológica, afirma a sua independência e especificidade (p.109).

No entanto, a concepção da escrita como transcrição do oral parece subsistir e constituir uma teoria implícita ao ensino da linguagem escrita, ainda dominante na escola actual. Exemplo disso é a ideia subjacente ao processo de alfabetização das crianças, que preconiza como condição a uma boa aprendizagem, o domínio da linguagem oral. Mas, a experiência de trabalho com crianças com dificuldades específicas na área da linguagem, bem como os estudos que se lhe associam mostram que, não só essa condição não é essencial, como que o desenvolvimento da escrita contribui para melhorar as suas competências no domínio da oralidade (Lacerda, 1993).

Uma outra concepção dominante é a de que a leitura é uma actividade perceptiva de descodificação. Esta perspectiva tem condicionado, não só a forma como a escola faz a abordagem inicial da linguagem escrita, como o trabalho sobre o desenvolvimento da escrita, já que, se a leitura é vista como uma correspondência grafema-fonema, a escrita é perspectivada segundo o processo oposto, ou seja,

como a codificação mecânica do oral em grafemas, organizados em palavras e frases (Kress, 1994).

Os trabalhos de Teberosky e Ferreiro, numa perspectiva construtivista, dos quais “A Psicogénese da língua escrita” (1986) constituiu um marco, abriram um vasto campo de estudos no domínio da génese da escrita nas crianças e da forma como elas aprendem antes da sua abordagem formal pela escola. Mais tarde, em Portugal, Alves Martins (1987; 1993; 1994; 1996; 1997), desenvolveu e orientou um conjunto de estudos sobre as conceptualizações infantis acerca da linguagem escrita. Estes trabalhos vieram reforçar a ideia de que a leitura é um processo cognitivo e que sua apropriação pelas crianças persegue uma lógica de atribuição de sentido face ao escrito, o que contribuiu para a problematização dos métodos tradicionais de aprendizagem da escrita na escola.

Pode dizer-se que, neste momento, é consensual que a aprendizagem da linguagem escrita constitui um momento-chave na aprendizagem da criança. Vygotsky (1988) considera-o mesmo “um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p.120). Reconhece-se, contudo, que existem bastantes trabalhos sobre a aprendizagem da leitura, não acontecendo o mesmo no que se refere à forma como as crianças se apropriam da escrita.

Segundo Kroll (1981, cit. Perera, 1984), existem quatro fases no percurso de apropriação das competências de escrita pela criança: “preparação, consolidação, diferenciação e integração” (p.207). A primeira corresponde à aquisição dos mecanismos básicos do código escrito; a segunda, às primeiras tentativas de textualização, com o que as aquisições entretanto realizadas lhe permitem exprimir-se, embora ainda com muitas marcas do oral. Mas só quando a criança conquista alguma automatização nos processos de composição, a fase da diferenciação é possível, tornando-a disponível para a discriminação das especificidades da escrita. A fase seguinte traduz o controlo das estruturas e dos padrões de cada um dos sistemas.

Porém, esse percurso será tanto mais eficaz quanto for pautado pela utilização funcional da escrita no seu quotidiano, numa gradual aproximação aos diversos sentidos da escrita.

Pompert e Janssen-Vos (2003) apontam três fases desta aproximação da criança ao código escrito, marcadas por uma forte intencionalidade:

1ª etapa – “eu sei que escrevo” – em que a criança escreve como se de um desenho se tratasse. Aquilo que coloca no papel como sendo escrita não tem uma relação directa com a linguagem oral.

2ª etapa – “eu escrevo mensagens em garatujas” – numa gradual aproximação ao sentido da escrita, ela escreve garatujas que designa de acordo com as diversas funções da escrita que vai integrando.

3ª etapa – “eu quero ser um escritor verdadeiro” – com as sucessivas tomadas de consciência da relação entre a fala e a escrita, aproxima-se também da necessidade de um sistema de convenções que se traduz na escrita correcta, da qual ela se quer, progressivamente, aproximar (pp.132-133).

Esta perspectiva é coerente com a de Vygotsky (1978/1988), que concebe o processo de construção da linguagem escrita na criança como uma transição gradual da sua concepção de escrita como um sistema de segunda ordem, ou seja, como o desenho da fala, para um sistema de signos próprio, que representa o real, de forma autónoma, isto é, para um sistema de primeira ordem.

Lacerda (1993), com base neste paradigma de Vygostky, descreve as observações que realizou durante um estudo de caso, onde se pode verificar como a linguagem oral (mesmo que mediada por outro) acompanha e regula o processo de aquisição da linguagem escrita, servindo-lhe de referência e de suporte, para progressivamente se afastar dela e se ocupar da escrita directamente:

A linguagem oral serve como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como sistema simbólico de primeira ordem, autónomo, podendo operar por si mesmo. A linguagem escrita, ao ser internalizada, bem como a linguagem oral, transforma-se para constituir o funcionamento interno” (Lacerda, 1993, p. 68).

Ao operar esta transformação conceptual, obviamente o indivíduo transforma-se a si mesmo.

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento dos signos na criança Vygotsky (1978/1988, p. 120).

A escrita, enquanto fragmento de um discurso interior, embora decorrente da apropriação do diálogo social é, contudo, para este autor, um acto monológico, na medida em que o interlocutor está ausente. Bakhtine, no entanto, considera que a escrita é fundamentalmente dialógica, uma vez que corresponde a uma enunciação que interage com a representação de diálogos interiorizados (Smolka, 1993).

É neste sentido que a fala, ao ser organizada no acto da escrita, através de uma progressiva explicitação que decorre da intenção comunicativa, ao mesmo tempo que se vai integrando em sistema autónomo, concorre para uma gradual descentração da linguagem interior, a qual regula a escrita e interage com a própria composição.

A escrita e a leitura

A escrita e a leitura são, pois, dois percursos que se entrecruzam, não só no domínio da investigação, como no do ensino, o que nem sempre é clarificador. Efectivamente, os estudos sobre a leitura têm proliferado, o que contrasta com as investigações sobre a escrita, que só recentemente começam a surgir. Kress (1994) interroga-se quanto a esse facto, considerando as teorias inscritas na linguística moderna como entraves ao avanço da investigação nesta área, uma vez que se assume «o código» como objecto de estudo, descontextualizando-o, retirando-lhe o sentido, e impedindo de “lidar adequadamente com os aspectos textuais da escrita” (p.4).

Tal como na relação escrita / oralidade, também a leitura prevalece sobre a escrita, talvez pela maior facilidade de análise dos seus processos, mas também talvez por, fundamentalmente, se considerar que aprendendo a ler, se aprende, automaticamente,

a escrever. No entanto, verifica-se que o número de pessoas consideradas escritores competentes é bastante mais reduzido que as consideradas boas leitoras. (op. cit.)

É inegável a interacção entre a escrita e a leitura, o que ficou demonstrado através de estudos que evidenciam a correlação existente entre indivíduos competentes numa área e noutra. Algumas dificuldades de revisão por parte de escritores não experientes, nomeadamente o facto de se situarem mais ao nível da frase do que num plano global do texto, foram atribuídas a dificuldades de compreensão da leitura (Hayes, 1998).

Este autor privilegia a leitura, inscrita no processo de avaliação do texto, como meio de tomada de consciência dos problemas a resolver, e que se integra na estrutura de controlo, ou seja, no esquema da tarefa de revisão. Esta leitura tem características próprias, é mais direccionada para a detecção de problemas e para a procura simultânea de soluções, podendo mesmo considerar-se especializada.

Por outro lado, as observações de escritores experientes realizadas durante o processo de composição permitiram registar o constante movimento de voltar atrás para ler o texto já escrito, de modo a adequar o novo segmento de discurso ao produto anterior, na procura de coesão e de coerência, o que evidencia a importância da leitura no controle da textualidade.

Mas a relação entre a escrita e a leitura não se limita à revisão, embora nesta área tenha um papel decisivo, pelo carácter avaliativo do próprio texto e de regulação do processo. A leitura de instruções de actividades de escrita pode condicionar a própria escrita, uma vez que exige uma compreensão rigorosa do que se pretende. Este é um dos problemas com que se confrontam muitos estudantes que têm, muitas vezes, maus resultados, não por desconhecimento da matéria em que são avaliados, mas por dificuldades de interpretação do pedido (Pereira, 2000).

Importa, contudo, salientar o papel da escrita enquanto mobilizadora da leitura, pela necessidade que cria de procura de informação para enriquecer a própria

composição. Desenvolve-se, então, uma interacção escrita-leitura, que não só vai interferir nos processos de tomada de decisão no espaço de conteúdo, como contribui, funcionalmente, para o desenvolvimento de competências de leitura. Trata-se de uma leitura instrumental que desencadeia uma multiplicidade de estratégias, com vista à resolução de problemas de escrita.

Esta dimensão poderia ser mais explorada pela escola, o que contribuiria para resolver não só problemas de escrita como, sobretudo, de compreensão da leitura, o que, aliás, já nos anos setenta, Barthes (1975) nos chamava a atenção:

O grande problema, agora, é fazer do leitor um escritor. No dia em que se chegue a fazer do leitor um escritor virtual ou potencial, todos os problemas de legibilidade desaparecerão. Se se lê um texto aparentemente ilegível, no movimento da sua escrita compreendemo-lo muito bem (p.36).

Ao contrário das teorias implícitas de que a aprendizagem da leitura promove a aprendizagem da escrita, podemos dizer que o autor propõe uma inversão nas estratégias de ensino, baseada na perspectiva exactamente oposta: a escrita potencia a leitura e promove o seu desenvolvimento.

Trata-se de passar de uma «*lógica de consumidor*» para uma «*lógica de produtor*» (Canário, 1992), no sentido de compreender profundamente a estrutura da escrita, reconstruindo internamente o seu modo de produção, (Ferreiro & Teberosky, 1986) pela consciência do processo vivenciado e reflectido, melhorando, conseqüentemente, a compreensão da leitura de textos de outros autores.

Modelos didácticos da composição escrita

Relativamente ao ensino dos processos da composição escrita, também ele contaminado pelas concepções implícitas dos professores, diversas têm sido as tendências, que Cassany (1990) organizou em quatro grandes modelos, com características de ensino próprias, com base: 1) na gramática; 2) nas funções; 3) no

processo e 4) no conteúdo, de acordo com o que se apresenta no seguinte quadro (quadro 2):

Modelos didáticos da composição escrita			
	Origens	Características	Modo de ensino
1. Gramática	Baseia-se no estudo da gramática clássica, desde os gregos, até à actualidade. É estudada segundo os seus diversos sub-sistemas: sintaxe, léxico, morfologia, ortografia, ...	Apresenta-se ao aluno como uma estrutura homogénea e como modelo formal e rígido da língua. É prescritivo e normativo. O discurso corrente não é valorizado para a escrita.	Baseia-se na memorização das regras de gramática, no trabalho com os manuais e nas noções de correcto e incorrecto. Centra-se no estudo das orações e na aplicação das regras no texto. Utiliza a literatura clássica como exemplo de boa escrita. Texto tipo: redacção
2. Funções	Surge a partir da filosofia da linguagem e da concepção funcionalista da língua. Tem influências da linguística do texto e das pedagogias activas.	Baseia-se na língua como uma ferramenta comunicativa, na utilização da fala em contextos reais e numa visão descritiva da língua. Aceita vários modelos linguísticos.	Aprendem-se as várias funções da língua e os vários tipos de texto. Baseia-se nos actos de fala e nos contextos funcionais de comunicação. As noções de correcto e incorrecto são substituídas pelas de adequado e inadequado. Texto tipo: textos funcionais e com objectivos comunicativos
3. Processo	Decorre das investigações nos Estados Unidos sobre os modelos de processo da composição escrita e da noção de escritor competente	Considera que não basta saber gramática, é preciso que os alunos dominem o processo de composição de textos, de acordo com as estratégias do aluno e o seu estilo cognitivo.	Ensinam-se as fases de composição ao aluno: a pensar, a gerar ideias, a fazer esquemas, a ordenar as ideias, a rever, a avaliar o seu escrito..., em <i>ateliers de literatura</i> ou de <i>expressão escrita</i> . Não se corrige o produto mas o processo.
4. Conteúdo	Desenvolveu-se nos Estados Unidos durante a década de oitenta, em dois contextos paralelos: nas Universidades, nos cursos de escrita e nas escolas, através da corrente "escrita através do currículo."	O conteúdo é considerado mais importante que a forma. A produção de textos decorre das várias necessidades de expressão escrita dos alunos.	Aprende-se a escrita e através da escrita, escrevendo textos diversos e inscritos nas várias áreas do currículo. Desenvolvem-se as habilidades linguísticas através da produção de textos temáticos, que decorrem de propostas do professor ou de investigações dos alunos.

Quadro2 – Modelos didáticos da composição escrita segundo Cassany (1990)

Estas correntes evidenciam a influência que, do ponto de vista teórico, a evolução da investigação vai produzindo nas práticas, pelo menos no que se refere ao currículo explícito ou oficial.

Martín e Gallego (2001), com base nesta categorização de Cassany e em outros autores, aglutinam aqueles modelos em duas grandes tendências, na linha dos modelos de composição descritos na literatura: uma *orientada para o produto* e outra *orientada para o processo*.

Os *modelos orientados para o produto*, como aponta a própria designação, colocam o seu enfoque no texto final e na competência linguística do aluno que o texto traduz. Sendo a competência textual perspectivada a dois níveis (micro-estrutural e macro-estrutural) também os modelos de ensino podem incidir mais num ou noutro nível, consoante a importância didáctica atribuída a cada um deles. Assim, o enfoque numa dimensão *micro-estrutural* implica um trabalho fundamentalmente centrado no ensino da gramática tradicional e nos aspectos mais formais do texto. O enfoque numa vertente *macro-estrutural*, supõe um trabalho mais virado para a linguística do texto, ou seja, para as funções do discurso e para as características das várias tipologias de textos. As autoras incluem nesta categoria duas abordagens: uma situada nas *funções do texto* e outra no *conteúdo*.

Os *modelos orientados para o processo*, sustentados nos modelos de composição não lineares e sociais, “consideram a escrita, por um lado, como um processo cognitivo, constituído por diversos subprocessos que se organizam num sistema hierárquico, que têm um carácter recursivo e não linear; e por outro, como um processo social determinado pela sua finalidade comunicativa” (Martín & Gallego, 2001, p. 77).

Estas categorizações não correspondem a uma linha evolutiva das práticas de ensino da língua, nem sequer a uma tipificação linear. Como todos os modelos, trata-se de conceptualizações que procuram sistematizar as orientações teóricas de actuação na didáctica da língua. No entanto, não esgotam a discussão, nem sequer atenuam a polémica que atravessa a problemática da didáctica do ensino da língua materna, entendendo-a como “a transposição dos saberes (sábios) em saberes escolares” (Pereira, 2000, p.44).

Efectivamente, mais do que em qualquer outra área do currículo escolar, a natureza dos conteúdos a ensinar e o carácter multidisciplinar da abordagem da língua, dificulta a identificação do núcleo central da sua didáctica. Esta dificuldade poderia ser catalizadora de novas práticas coerentes com a aquisição de saberes-fazer complexos, como seja a composição escrita, que se impõe neste domínio.

Mas a persistência em facilitar o trabalho de ensino, através do aplicacionismo linear dos saberes conquistados pelas ciências a um saber escolarizado e, como tal, reduzido e simplificado, ou mesmo empobrecido e residual, pronto a ser consumido pelos alunos, processo inerente às didácticas tradicionais, mesmo tratando-se de inovações conceptuais, perpetua a aprendizagem da língua como um saber espartilhado, que se supõe que o aluno sintetize através da escrita (Pereira, 2000; Fabre-Cols, 2002).

Outros autores convergem nesta perspectiva crítica face ao ensino da escrita na escola. Reuter (1996) afirma que “a escrita não é ensinada enquanto tal. Ela apresenta-se como uma síntese «mágica» dos outros ensinamentos, essencialmente os sub-sistemas da língua: ortografia, sintaxe, vocabulário, conjugação” (p.53) .

Também Smolka (1988) considera que a escrita na escola é “apresentada como uma técnica”, não sendo objecto de ensino, apenas sujeita a avaliação. Cassany (1989) sustenta que, “se consultarmos as gramáticas mais usuais, veremos que a análise de uma língua consta basicamente de três partes: fonética e ortografia, morfologia e sintaxe, e léxico” (p. 28).

Mesmo numa perspectiva discursiva do ensino da escrita ou seguindo modelos orientados para o processo ou para o conteúdo, o problema da didáctica da língua mantém-se, se não se fizer uma abordagem crítica e reflexiva do trabalho nesta área, bem como do papel e das metodologias coerentes com a aprendizagem da escrita na escola.

Designadamente, a abordagem das diversas tipologias de textos, mesmo enquadrada funcionalmente, se concretizada na escola de forma normativa e exógena, retira ao aluno toda a possibilidade de construção intrínseca desse processo, enclausurando a sua escrita em estruturas pré-construídas que condicionam a produção discursiva.

Seria mais significativo se se permitisse aos alunos a apropriação inferencial das características dos vários tipos de textos, a partir da análise comparativa de acordo com as suas funções comunicativas, com todos os ganhos cognitivos que tal processo potencia.

Trata-se de questionarmos, mais uma vez, as concepções implícitas dos professores sobre o acto de ensinar e a sua relação com os saberes disponíveis, de modo a “não se trabalhar em didáctica com uma caricatura desses saberes” (Pereira, 2000, p.46).

Da redacção ao texto

Possivelmente não estaríamos muito longe da verdade se afirmássemos que as didácticas da escrita dominantes na escola se situam, ainda, genericamente, na perspectiva do ensino da gramática.

O exercício da redacção, mais recentemente designado de «expressão escrita», continua ainda a ser, muitas vezes, o único formato de composição em que o aluno se move. Trata-se da perspectiva da gramática-tradução, metodologia que remonta ao século XVI e que teve o seu auge no século XIX (Cornaire & Raymond, 1999).

Reuter (1996) critica esta técnica, referindo que a situação de comunicação em que a redacção está inscrita é ambígua e pouco formativa, uma vez que, mesmo impondo situações de escrita com destinatários fictícios, a audiência e o avaliador situam-se sempre no professor. Este avalia a textualidade ao nível da micro-estrutura e das estruturas de superfície, através do policiamento de tudo o que o aluno escreve. Este trabalho imenso de corrigir obsessivamente toda a escrita dos alunos, a que o aluno é

completamente alheio, não produz qualquer efeito nas suas aprendizagens (Cassany, 2000).

Sabemos que o estilo de trabalho pedagógico determina o clima da aula e o tipo de relações que se estabelecem entre o professor e os alunos. Neste caso, a falta de autenticidade da comunicação gera situações artificiais, senão mesmo perversas. Pereira (2000) refere, a este propósito que, muitas vezes, os professores pedem aos alunos o desenvolvimento de temas que sabem ser bastante significativos para eles, os quais respondem, por sua vez, não de acordo com aquilo que pensam, mas segundo a representação que têm do que a escola ou o professor gostariam que eles respondessem.

O destinatário, o professor, é também o avaliador do texto, que sobre ele anota, risca, corrige, aspectos normalmente ligados à superfície do texto, e numa perspectiva punitiva, ou seja, assinalando o que está mal, correcções que o aluno, ou não percebe ou prefere nem dar atenção, uma vez que se trata de uma incursão no seu discurso sem qualquer tentativa de compreender a intenção comunicativa do autor (Cassany, 2000).

O ensino desta técnica consiste, nos primeiros anos de escolaridade, na passagem de um conjunto de ideias estereotipadas traduzidas em frases que devem ser reproduzidas cumulativamente pelos alunos, ou, numa fase mais avançada, na imitação dos escritores consagrados e valorizados pela escola. O exercício de redacção é, mesmo, muitas vezes, precedido da leitura de autores de referência, e da repetição de exercícios de gramática cujas regras é suposto serem aplicadas durante a textualização.

Charmeux (1988) faz uma caricatura desta situação:

Na pedagogia oficial, tudo se passa como se a capacidade de utilizar a escrita para «compor», para «redigir» ou para «se exprimir» saísse composta da «arte de traçar as letras», e como se uma simples progressão linear permitisse passar do traçado das letras à cópia de textos simples, depois à redacção, sendo que cada uma destas actividades se despegaria

naturalmente da anterior como as bonecas de encaixe do folclore russo a que chamamos «Matriochka» (p.15).

Esta postura da escola, para além de se situar no quadro do primeiro modelo da mente definido por Bruner (1996), que se baseia na imitação acrítica de comportamentos e modos de fazer que são fornecidos aos alunos como esteriótipos, é coerente com a perspectiva da Linguística clássica, que considera o texto um conjunto de frases organizadas, pelo que a análise sintáctica constitui o núcleo duro da sua abordagem.

Geraldi (1997) distingue a *produção de textos* da *redacção*. Segundo ele, “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.” (p.136) Acrescenta que “a observação mais despretensiosa do acto de escrever para a escola mostra que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (p. 137).

Vigner (1982) afirma que

todo o texto é uma resposta a uma solicitação, interior (tensão psicológica, reacção emocional, afectiva, necessidade de compreensão de si próprio) ou exterior (contingências da vida social). Há uma realização, através do escrito, de uma intenção comunicativa ligada à produção de um efeito sobre o leitor (p. 29).

Assim, a emergência da linguística textual com a abertura que possibilitou à semântica e à pragmática e, como tal, a consideração de dimensões do enunciado e do contexto, antes relegados para segundo plano, implicou a revalorização do desenvolvimento da competência textual nos indivíduos, que Neves e Oliveira (2001) definem como:

A capacidade que um sujeito tem de distinguir um aglomerado incoerente de enunciados de um texto coerente, além de operacionalizar metatextualmente actividades como as de parafrasear, condensar ou contrair, resumir, avaliar da natureza incompleta ou interrompida de um texto, poder atribuir um título, saber classificar o texto segundo um tipo ou função textual (p. 17).

A necessidade de desenvolver nos alunos este tipo de competência não se compadece com a continuidade das práticas de escrita com base nos exercícios de gramática para melhor redigir e na técnica de redacção como única forma de textualização. A produção de textos impõe-se como essencial para que os alunos tenham a possibilidade de manipular as múltiplas componentes da textualidade e de, resolvendo funcionalmente os problemas que a complexidade do texto lhes coloca, avançar no conhecimento da própria língua.

Geraldi (1997) define cinco condições para que se produza um texto, considerando ser preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha a quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)
- e) se escolham as estratégias para realizar a), b), c) e d) (p. 137).

Esta perspectiva acentua o carácter comunicativo do texto e, conseqüentemente, a assumpção pelo próprio, não só do tema como da intenção porque o faz e das estratégias que segue. Na perspectiva de Bakhtine (1977), trata-se de construir uma significação, um sentido, no acto de enunciação.

Zamel diz mesmo que “escrever é um processo através do qual é criado um significado” (p.195).

Parece claro que, no campo da construção da textualidade, não é treinando parcelarmente cada um dos elementos que compõem a complexidade da escrita que, numa perspectiva cumulativa, o aluno pode construir essa competência. Cassany (1995) afirma que “para poder escrever bem há que ter aptidões, habilidades e atitudes”, para além de constituir um factor determinante “o que pensamos, opinamos e sentimos no nosso interior acerca da escrita” (p. 36). Neste contexto, é quando ele mergulha no complexo processo de produção de textos com um significado pessoal e com uma função social autêntica que se constroem tais competências.

Escrever para comunicar

No plano da didáctica das línguas a afirmação da teoria do texto teve como consequência a génese da abordagem comunicativa do ensino da escrita, segundo a qual “os conteúdos a ensinar devem ser determinados em função das necessidades de comunicação dos aprendentes e não mais segundo os elementos linguísticos preestabelecidos” (Cornaire & Raymond, 1999, p. 11).

O conceito de competência de escrita alarga-se, assim, a um conjunto de saberes mobilizados na acção, muito mais amplo que a exigência de reprodução restritiva e impossível dos autores consagrados ou a transposição linear para a composição das regras gramaticais. O saber escrever adquire-se na acção intencional, através dos processos complexos de resolução dos problemas concretos da textualização, na organização do encadeado do discurso, com todos os avanços e recuos que decorrem da interacção com processos de revisão e de planificação inerentes ao permanente ajustamento entre o texto escrito e o discurso interior, tendo em conta o que se quer e a quem se quer comunicar.

Efectivamente, ao produzir um discurso escrito para outro, o indivíduo mergulha num processo complexo, marcado pelo diálogo interior com a representação que tem da audiência, onde tem de resolver um conjunto de problemas de legibilidade, que, por sua vez, serão mobilizados na compreensão da leitura de textos de outros autores.

Escrever para comunicar, constitui, simultaneamente, uma forma de construção da função representativa da linguagem, correspondente à elaboração de um discurso que traduz a linguagem condensada do pensamento. Ao escrever para alguém que não está presente e que, portanto, não partilha do mesmo contexto físico nem psicológico, a linguagem interna que, no dizer de Vygotsky (1934/1987), é fundamentalmente predicativa, tem que fazer um exercício de expansão para que se torne claro para o outro o que se quer comunicar. A escrita é, assim, segundo este autor, “a forma de fala mais elaborada” (p.124).

Por outro lado, este trabalho de explicitação da fala interior promove a tomada de consciência de saberes implícitos e, como tal, o desenvolvimento do próprio conhecimento. Assim, numa perspectiva comunicativa, a escrita, “no seu esforço de explicitação semântica e de organização formal, transforma a estrutura do discurso interior” (Niza, 1998b) assumindo, deste modo, uma dimensão dialógica.

Tal como a fala egocêntrica, que acompanha a acção da criança nos primeiros anos de vida, contribui fortemente para a internalização da linguagem e das competências sociais, actuando simultaneamente como uma forma de auto-regulação, também o mergulhar na escrita desde os primeiros anos de escola, através da produção de textos com intenções comunicativas, permite o mesmo movimento do inter para o intrasubjectivo que, segundo Vygotsky sempre ocorre na formação das funções mentais superiores. Ou seja, a apropriação da linguagem escrita também se faz através da sua utilização funcional mediada socialmente.

A importância da passagem dos alunos do estatuto de consumidores de textos de autor ou de estereótipos de escrita, para o de produtores dos seus próprios textos, bem como os processos e as condições em que tal deslocação pode ocorrer na escola foi demonstrada por Clanché (1976/1977), num estudo a partir do tratamento exaustivo de textos livres de crianças dos primeiros anos de escolaridade. Mais tarde, na sequência desse trabalho e como recomendação pedagógica, descreveu aquilo a que designou de «efeito *yogurte*» (1988) enquanto estratégia para desencadear a produção de textos livres pelos alunos. Consiste simplesmente em apresentar aos alunos textos escritos livremente por outras crianças da mesma idade, devidamente identificados, convidando-os a fazer o mesmo e equacionando um sistema para a sua circulação e divulgação, o que será suficiente para, passado algum tempo, os alunos começarem a escrever.

Afirma que a escola normalmente se preocupa primeiro em que as crianças saibam *como* escrever para só depois as levar a questionarem-se sobre o *para quê?* e *porquê?* Na sua perspectiva, o fundamental é que as crianças saibam claramente o *porquê* (que, diríamos nós, inclui o *para quem*) escrevem.

A comunicação é, nesta perspectiva, o motor da escrita, favorecendo progressivas aproximações do aluno a um discurso escrito socialmente dirigido, o que se traduz num “efeito comunicativo directo sobre o interlocutor (convencer, explicar, informar) prestando-se muito melhor à discussão e à reflexão em classe e permitindo uma melhor tomada de consciência do acto de escrita” (Schneuwly, 1985, p. 187).

Trata-se da construção «da perspectiva do leitor» (Rocha, 1999), uma das competências que subjaz à apropriação das habilidades textuais pela criança. De acordo com Schneuwly (1985), a produção escrita exige a clarificação dos objectivos e do destinatário do escrito, o que permite ao próprio uma visão global antecipada do texto. É esta representação da situação sobre a qual se escreve que vai regular toda a produção, numa interacção permanente entre o plano e o texto, num movimento voluntário e consciente.

Fayol (1997) reforça a importância da clarificação do destinatário para a eficácia da produção de texto e afirma que uma das principais dificuldades na escrita “reside no carácter solitário da produção” (p. 144), situação que ocorre frequentemente na escola, tornando-se difícil, nestas circunstâncias, ter uma representação das finalidades do texto e do diálogo com o possível leitor. Considera que é possível criar, nas escolas, mecanismos que instituem audiências para os textos dos alunos, para que essa condição fundamental à produção escrita esteja assegurada.

É assim que o autor, em torno de um tema e com o que pretende comunicar ao leitor, antecipa o que quer dizer, de acordo com o que sabe, recorrendo, para tal, à sua memória ou a leituras sobre o tema e organiza o discurso no escrito, interagindo com a planificação e com momentos de leitura e de revisão do escrito, actividades reguladoras da própria produção, recorrendo, eventualmente a uma revisão e reescrita finais. Pode dizer-se, deste modo, que o sistema de regulação da produção de um texto, ao longo das suas diversas fases, assenta na imagem que o escritor tem da perspectiva de leitor.

Assim, o grande problema que se coloca à escola, é o de criar destinatários para os textos, entendidos como «*momentos discursivos*» (Smolka, 1988), produzidos pelos alunos, de modo a que a construção de um significado, traduzido num discurso que corresponde a um processo dialógico interior, possa interagir com as significações do indivíduo e com a representação que ele tem das que o potencial leitor do seu texto possa construir. Como refere Fayol (1997),

a ausência de destinatário torna difícil a elaboração de uma representação fiável do destinatário e das suas capacidades. Uma engenharia da produção escrita pode ser concebida, recorrendo a situações interactivas, reais ou simuladas, para conseguir a melhoria da qualidade dos textos e a sua adaptação a um certo público e a certos objectivos (p. 144).

Esta condição está directamente relacionada com a situacionalidade, com a intencionalidade e com a aceitabilidade, as quais condicionam as opções do autor quanto à informatividade e à intertextualidade, aspectos inscritos na pragmática da textualização e que, por sua vez, influenciam a organização dos aspectos linguísticos do texto (coerência e coesão) (Costa Val, 1991).

Daqui decorre a importância do papel da escola na criação de condições, não só de produção de escrita significativa e funcional por parte das crianças, como no acompanhamento dessa mesma produção e no trabalho posterior sobre ela, no sentido de promover nos alunos progressivas tomadas de consciência das estruturas e funcionamento da linguagem escrita. Como defende Bartlett (1982) “temos que aprender como criar oportunidades de escrita com sentido para as crianças e a não trivializar as utilizações da linguagem escrita. Devemos deixar as crianças escrever e ajudá-las a descobrir a importância que a escrita pode ter para elas (p. 145).

A construção da textualidade nas crianças

As actividades que presidem à materialização e à organização do texto, implicam o controlo, gradualmente tornado consciente, de um conjunto de operações, que, por sua vez, promovem o desenvolvimento da consciência metalinguística do sujeito.

Gombert (1990), a partir da análise dos trabalhos de Flower e Hayes, (1981), de Foulin e Fayol (1988) e Daiute (1985) sustenta que:

a maior parte das componentes da actividade redaccional são, num momento ou noutro da aprendizagem, desde a iniciação à actividade de escrita ao domínio da produção do texto escrito, controladas conscientemente pelo sujeito e os diversos aspectos do domínio metalinguístico encontram-se mobilizados, as capacidades metafonológicas, metassintáticas e metassemânticas necessárias ao início da aprendizagem, deixam progressivamente a prioridade às capacidades metapragmáticas e sobretudo metatextuais (p. 220).

Para Kress (1984), aprender a escrever corresponde à “aprendizagem de novas formas de estruturas sintáticas e textuais, novos géneros” (p.62), processo lento que vai sendo desenvolvido ao longo da escolaridade. Define duas grandes fases na construção da textualidade nas crianças: uma primeira, que se caracteriza pela produção de enunciados condensados numa curta unidade – uma frase ou um título; uma segunda fase, que corresponde ao controle gradual das marcas da coesão, a princípio localmente e, posteriormente, ao nível do texto e num crescendo de complexidade.

Da análise de produções escritas infantis espontâneas, numa fase muito inicial, Smolka (1988), concluiu que essa escrita “parece desconexa e incompleta, apresenta uma tendência à condensação e à abreviação, apresenta aglutinação e contracção de palavras [...] revela também porções, fragmentos de ideias, influxo de sentidos – marcas que Vygotsky atribui ao discurso interior” (p. 79). Segundo ela, esta escrita não pode ser vista apenas à luz dos padrões normativos das regras gramaticais (ortográficas e outras).

Os diversos estudos levados a cabo com escritores pouco experientes permitiram perceber que estes ocupam menos tempo a planificar (Foulin, 1989) e planificam apenas localmente (Matsushashi, 1981); manifestam dificuldades em delinear objectivos mais elaborados (Humes, 1983) e a colocar-se no lugar do destinatário (Martlew, 1983). Na textualização revelam dificuldades em utilizar correctamente as convenções da escrita (De Góes & Martlew, 1983), nomeadamente as questões relativas à sintaxe, à ortografia e à pontuação (Gundlach, 1981) bem como de regular

o processo (Printrich & Coll., 1986). Como já foi referido, também fazem poucas revisões nos seus textos (Nold, 1981) (cit. Gombert, 1990).

No entanto, o carácter consciente e comunicativo da produção escrita, de que fala Vygotsky, permite a transição gradual a níveis progressivamente superiores de domínio da escrita, passando de um estilo conversacional a um estilo escrito (Scardamalia e Bereiter, 1981 cit. Gombert, 1990, p. 217), sobretudo se a enunciação constituir um acto de significação. Clanché (1988), na linha de Benveniste, considera que este problema não se restringe à análise das marcas de superfície do texto, antes implica a progressiva capacidade de as relacionar entre si e com variáveis extra-linguísticas, no quadro de situações comunicativas.

Acresce que a conquista do sentido comunicativo do acto da escrita não se compadece com o policiamento que tradicionalmente é feito à escrita das crianças, para que não cometam erros. Como observou Gundlach, (1981/1982) as incorrecções que fazem quando começam a escrever podem ser comparados aos erros de enunciação das crianças que começam a falar.

Controlo da coesão e da coerência

Uma das características da escrita é “o seu aspecto mais compacto, em comparação à modalidade oral, mais redundante” (Kato & Scavazza, 1988, p. 143). Daí as repetições que as crianças, desde cedo, tentam controlar, muito por influência da escola, através da aquisição progressiva de regras de coordenação, de pontuação, de pronominalização, de subordinação... Estas inscrevem-se nos níveis intra-frásicos da estrutura do sistema linguístico, que Karmiloff-Smith (1995) considera do domínio da consciência metalinguística, ou seja “a consciência que têm os meninos das funções de nível intra e inter-frase de dispositivos referenciais como pronomes e frases substantivas” (p. 34).

Abaurre (1988), desmistifica a ideia de que as crianças, inicialmente, «escrevem como falam», defendendo que elas investem, desde o início, na compreensão das marcas da escrita.

Ferreiro (1996) também sustenta que as repetições na escrita precoce não decorrem propriamente da aproximação do escrito ao oral, mas exactamente da diferenciação que progressivamente vão fazendo entre os dois sistemas e da ideia de escrita que vão construindo.

Para a mesma autora, “se conseguirmos compreender a razão dessas repetições estaremos mais perto da possibilidade de adoptar o ponto de vista da criança em desenvolvimento que constrói narrativas por escrito” (Op. cit. p. 185).

Desempenhando um papel fundamental na compreensão e no ritmo da narrativa, as repetições, nos textos infantis, vão gradualmente sendo substituídas pela pontuação, pelo que o controlo dos dois aspectos acaba por estar interligado.

Apesar de Ferreiro considerar que “o lugar da pontuação é o texto” (op.cit. p.125), também reconhece que a escola não tem sabido tratar essa questão, mantendo, sobre ela, dois discursos: um relativo à sua função de organização sintáctica e retórica e outro sobre o seu papel na orientação do ritmo da leitura.

Fayol (1997) citando alguns estudos (Fayol, 1981; Kress, 1982; Lurçat, 1972; Schneuwly, 1988; Shaughnessy, 1977; Simon, 1966/1973) que permitem perceber as aquisições que as crianças vão fazendo ao longo dos primeiros quatro anos de escolaridade básica, fruto da informação transmitida aos alunos ou da sua própria construção das funções das marcas de pontuação, verificou:

- por um lado, um crescimento lento e regular do número de marcas utilizadas: não existe ou existe pouca pontuação no primeiro ano; aparição do ponto no segundo ano; crescimento do emprego da vírgula no quarto ano do primeiro ciclo (Simon, 1973);
- por outro lado, uma normalização formal das marcas utilizadas. Com efeito, no segundo e terceiro anos, aparecem numerosos sinais desviantes, particularmente o ponto sozinho (sem maiúscula) ou a maiúscula só (sem ponto) (p. 152).

A crescente consciência da estruturação do texto em segmentos interligados mas com relativa autonomia, com o propósito de facilitar a legibilidade, traduz-se na utilização progressivamente correcta da pontuação, designadamente na organização do texto em parágrafos (Kato, 1988).

Segundo Gombert (1990), a opção pelo tipo de pontuação, de ortografia e de outros aspectos da coesão textual é realizada, inicialmente, de forma pouco consciente no acto de composição de um texto, o que poderá significar uma necessidade de o autor se libertar destes aspectos, para que a sua atenção se possa dirigir para a elaboração do conteúdo.

O controlo que a criança faz da ortografia decorre, não só da interferência que a sua percepção dos sons possa ter na escrita das palavras, mas fundamentalmente do que ela vai inferindo do sistema ortográfico e que corresponde à sua aproximação ao sistema convencional. Assim, uma mesma palavra pode aparecer escrita de diversas maneiras, pela mesma criança, em diversos contextos textuais, decorrente das relações que ela estabelece entre os vários elementos fonéticos, gramaticais, semânticos, gráficos, apesar de se registar algumas regularidades nessas opções (Pontecorvo & Moreira, 1996). Por essa razão estas autoras, citando Ferreiro, consideram que “em certos casos, não seria correcto dizer que há erros de ortografia, mas sim uma ortografia regularizada pela criança” (p.80).

Para além das marcas de superfície que resolvem problemas de coesão localmente, as crianças vão conquistando um controlo progressivo da dimensão macro-estrutural do texto, nomeadamente a nível semântico, para preservar a sua coerência interna. Baker (cit. Gombert, 1990), aponta cinco características semânticas que devem ser controladas durante a textualização: 1) *a coerência proposicional*, que corresponde à articulação entre as ideias próximas; 2) *a coerência estrutural*, que se refere à congruência temática entre as várias ideias expressas no texto; 3) *a compatibilidade externa*, que diz respeito à adequação do texto àquilo que o potencial leitor conhece do tema; 4) *a compatibilidade interna*, que traduz a não contradição entre as várias ideias expressas no texto e 5) *a clareza e a exaustividade informacional*.

Scinto (1985), a partir do estudo da progressão temática, referido por Rebelo et. al. (2000), concluiu que o texto evolui por módulos, de maior ou menor complexidade. Aquele autor considera três fases na construção da textualidade pela criança: uma inicial, que se caracteriza por uma sucessão cumulativa de informações, constituindo uma “cadeia simples de temas repetidos” (p. 138); uma segunda, que corresponde a uma maior complexidade de inter-relações, com elementos de ligação a desencadear o aparecimento de nova informação; uma terceira, mais evoluída, em que o sujeito se move com maior à vontade na estrutura global do texto, o que lhe possibilita interagir com os diversos tipos de elementos e manipulá-los no sentido de melhorar a legibilidade do texto.

Segundo Vieira (1988) o domínio da coesão e da coerência do texto “não depende somente da maturidade cognitiva / escolar mas também da função da linguagem e do objecto da comunicação que estão estreitamente ligados aos «esquemas» do género discursivo” (p. 166). Este autor considera que a utilização de determinadas estratégias, não significa a sua total apropriação de modo a poderem ser mobilizadas em qualquer tipo de texto. A macro-estrutura condiciona a resolução dos problemas da textualidade e apela a estratégias diferentes, em função do esquema global do texto.

O mesmo autor, num trabalho que realizou no Brasil, a partir da análise de diversos tipos de textos (narrativos, descritivos e argumentativos) de alunos da segunda, quarta, sexta e oitava séries, concluiu que a narrativa é a estrutura em que os alunos utilizam aquisições mais complexas, nomeadamente a pronominalização, no caso dos mais novos, e a elipse, no caso dos mais crescidos.

Este facto deve-se, na perspectiva do autor, ao maior domínio que as crianças têm da estrutura narrativa, uma vez que, culturalmente, desde muito cedo as crianças são familiarizadas com este tipo de texto, constituindo um saber implícito quando chegam à escola.

O texto descritivo implica uma descentração do objecto para que o texto não fique dele dependente, o que exige o domínio não só da estrutura do texto como de elementos de coesão que facilitem a compreensão do objecto, sem demasiado ruído, nomeadamente através da utilização de anáforas, exóforas e elipses, o que, para crianças muito novas, é mais difícil. O mesmo se passa com o texto argumentativo, que só a partir na 6ª série se verifica um maior domínio, uma vez que antes as crianças ainda não dispõem de recursos discursivos que lhes permitam manipular essas estruturas. Falta-lhes “capacidade para estabelecer relações entre elementos particulares de um texto por estratégias temporais, condicionais e causais, por exemplo” (op. cit. p.191).

Isto não invalida que as crianças não utilizem, desde muito cedo, estes géneros discursivos, o que promove a reflexão sobre as características de cada um, a partir da sua própria experiência e a conquista, por via desse processo, do domínio das dimensões micro e macro-estruturais, bem como da interacção entre elas.

Gundlach (1981/1982), a partir dos estudos realizados por Applebee (1978) e Stein e Glenn (1979) sobre os conceitos das crianças acerca da estrutura da narrativa, confirma que à medida que as crianças vão produzindo frases complexas, inscritas em contextos comunicativos, vão aprendendo também toda a complexidade das histórias, dos textos explicativos, argumentativos.

CAPÍTULO IV

A FUNÇÃO EPISTÊMICA DA ESCRITA

Segundo a perspectiva socioconstrutivista, a aprendizagem da criança decorre e manifesta-se através do seu gradual domínio do conhecimento, o qual vai sendo construído na interacção com os outros mediado pela linguagem, sendo que esta desempenha um papel central nas progressivas tomadas de consciência, que simultaneamente traduzem e promovem o seu nível de desenvolvimento.

Definida por Gombert (1990), citando Level e Coll. (1978), “como um conhecimento implícito que se tornou explícito” (p. 253) a *consciência* tem constituído, ultimamente, um importante objecto de estudo no domínio da psicologia cognitiva. A *metacognição*, que Sprinthal e Sprinthal (1993) traduzem como a capacidade de os indivíduos pensarem acerca do seu próprio pensamento e do dos outros, constitui um importante factor de autorregulação.

Segundo Sim-Sim (1998), o termo *metacognição* foi utilizado pela primeira vez nos anos setenta por Flavell (1976), e refere-se ao “controlo dos processos e produtos cognitivos [... traduzindo] um nível superior de conhecimento, na medida em que é a consciência do próprio conhecimento” (p. 217).

Trata-se, simultaneamente, de um campo de estudo que tem procurado compreender o papel dos vários níveis de consciência na construção e reconstrução das nossas representações.

Karmiloff-Smith (1994), concebeu um modelo de *Redescrição Representacional*, que se generalizou como *RR*, para explicar “de que maneira se tornam progressivamente mais manipuláveis e flexíveis as representações das crianças, como

surge o acesso consciente ao conhecimento e como as crianças constroem as teorias” (p.37).

Este modelo estabelece três fases, que caracterizam este processo nos vários microdomínios de aprendizagem, com um carácter recorrente ao longo do desenvolvimento:

Fase 1, ou de «*maestria conductal*» - É uma fase de armazenamento de informação, no final da qual a criança deverá ser capaz de executar sistematicamente de forma correcta as condutas do domínio a que se refere.

Fase 2 – Prevalece o domínio das representações internas o que pode tornar a criança mais inflexível aos estímulos exteriores.

Fase 3 – Existe um maior equilíbrio na procura de controlo interno e externo, estabelecendo-se uma nova relação entre as representações.

Mas a autora vai mais longe, identificando quatro níveis no formato de cada uma das representações internas de qualquer tipo de conhecimento: *Implícito (I)*, *Explícito 1 (E1)*, *Explícito 2 (E2)*, *Explícito 3 (E3)*.

Nível implícito (I) – Os conhecimentos memorizados e justapostos são reproduzidos sob a forma de procedimentos, sem se relacionarem entre si.

Nível Explícito 1 (E1) – Apesar de ainda não poderem considerar-se disponíveis à consciência, a reorganização dos conhecimentos implícitos já permite uma maior articulação entre eles em torno de aspectos comuns.

Nível Explícito 2 (E2) – Os conhecimentos já se encontram disponíveis à consciência do sujeito, a partir da redistribuição das representações do nível 1, embora ainda se manifestem de forma semelhante a esse nível.

Nível Explícito 3 (E3) – São representações disponíveis à consciência do indivíduo, qualquer que seja o tipo de codificação inicial, sendo explicitadas através da linguagem verbal.

No domínio do desenvolvimento da linguagem, os trabalhos realizados têm procurado identificar *comportamentos metalinguísticos*, definidos por Gombert (1990) como “comportamentos que revelam uma reflexão ou um controlo deliberado

sobre a linguagem”, que distingue de *comportamentos epilinguísticos*, ou seja, aqueles que se manifestam mais precocemente, embora correspondam a “uma actividade cognitiva de controlo sobre as representações linguísticas, são exclusivas de toda a gestão consciente” (p. 227).

Karmiloff-Smith (1995), citando um conjunto de autores (Berthoud-Papandopoulou, 1978; Bialistok, 1993; Bialistok & Ryan, 1985; Cazden, 1986; Clark, 1978; Clark e Anderson, 1979; Hakes, 1980; Karmiloff-Smith, 1979, 1986; Marshall & Morton, 1978; Sinclair, 1981; Smith & Tager-Fusberg, 1982; Tunmer & Harriman, 1984; Van Kleeck, 1982), sustenta que “a consciência metalinguística é um processo evolutivo mas bem lento, no final do qual as crianças constroem espontaneamente teorias explícitas e elaboradas sobre certos aspectos do léxico, a morfologia, a estrutura da frase e a pragmática do sistema linguístico” (p. 34).

Às “actividades metalinguísticas específicas ligadas ao tratamento dos textos” Gombert (1990, p. 194) designa de metatextualidade, embora reconheça que existem muito mais estudos sobre a metacompreensão do texto do que sobre as operações de controlo deliberado da textualidade durante a produção, sendo que a metatextualidade inclui a metacompreensão.

Várias têm sido as teorias em confronto sobre a relação entre a competência metalinguística e a aprendizagem, umas que colocam maior enfoque no estágio de desenvolvimento das crianças, outras nos processos de aprendizagem a que estão sujeitas.

De qualquer modo, parece claro que a fase de aprendizagem da linguagem escrita é a altura a partir da qual começam a surgir os primeiros comportamentos metalinguísticos (Gombert, 1990). Este facto não pode deixar de nos alertar, mais uma vez, para o papel da escrita como motor de aprendizagens, pela reflexão que suscita e pela conceptualização que implica, face ao confronto com os múltiplos problemas que a criança tem de resolver quando mergulhada naquele complexo sistema.

A escrita e o pensamento reflexivo

Perante o conhecimento já construído sobre o desenvolvimento humano, Bruner (1996) defende que a pedagogia moderna não pode mais ignorar a criança como ser pensante, activo, intencional, capaz de negociar e de, gradualmente, aprender a gerir os seus próprios processos de aprendizagem. Neste contexto, considera que o principal papel do professor é “ajudá-la a tornar-se mais metacognitiva – a ser tão consciente do seu andamento no aprender e no pensar, como o é acerca da matéria que está a estudar” (p.95). Para isso, sustenta ainda, que as práticas escolares ancoradas numa visão mecanicista da aprendizagem e baseadas no saber cumulativo são claramente insuficientes e redutoras. Como ele próprio refere:

O aluno pode ser ajudado a atingir o completo domínio, também através da reflexão sobre o modo como a sua abordagem pode ser melhorada. Equipá-lo com uma boa teoria da mente – ou uma teoria do funcionamento mental – é uma parte do auxílio nesse sentido (p. 95).

Mas a reflexão não é uma técnica que se possa ensinar como um conjunto de procedimentos a aplicar. Zeichner (1993), citando Dewey, perspectiva “a acção reflexiva como sendo uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (p.18).

Alarcão (1996) caracteriza o pensamento reflexivo como “a postura de questionamento” (p.181) e estabelece um paralelo entre a formação reflexiva dos professores e a necessidade de desenvolver nos alunos essa capacidade. Considera a língua um espaço-conteúdo privilegiado para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e faz uma síntese das actividades sugeridas na literatura, dirigidas a esse objectivo, agrupando-as em três categorias: (1) *actividades retrospectivas*, (2) *interactivas* e (3) *prospectivas*. Define-as respectivamente como (1) aquelas em que se pratica a reflexão sobre a acção; (2) as que se referem à monitorização da actividade em curso ou à consciencialização das estratégias pessoais de aprendizagem; e (3) as que se enquadram no domínio da reflexão para a acção futura.

A escrita, pelo seu carácter recursivo, que se traduz nos constantes movimentos retrospectivos e prospectivos, facilitada pelo seu ritmo necessariamente mais lento face à linguagem oral, permite a distanciação, a reversibilidade, a reformulação, a materialização das ideias, enfim, a interacção com o discurso interior e com a representação do destinatário, ajudando a reorganização do próprio pensamento. Estas operações complexas promovem a estruturação do conhecimento e o desenvolvimento de competências metacognitivas, pelas tomadas de consciência que propicia, cumprindo aquilo a que Miras (2000) designa, à semelhança de Scardamalia e Bereiter, de “*função epistémica*” da escrita e que, na sua perspectiva, se identifica com os processos da escrita reflexiva.

Decorre, segundo ela, do “uso da escrita como instrumento de tomada de consciência e de autorregulação intelectual e, em última análise, como instrumento para o desenvolvimento e a construção do próprio conhecimento” (Emig, 1977, Olson, 1977, Applebee, 1984, cit. Miras, 2000).

Se, de acordo com o terceiro modelo da mente elaborado por Bruner (1990), defendermos que o “conhecimento é aquilo que se partilha num quadro de discurso, dentro de uma comunidade textual”, em que “as verdades são o produto da prova, do argumento e da construção, mais do que da autoridade, textual ou pedagógica” (p.86), e se, como Vygotsky (1987), considerarmos que “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte activa do processo intelectual, constantemente ao serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (p.46), podemos perceber melhor então como a reflexão, mediada pela escrita, com intenção comunicativa, pode também promover o desenvolvimento conceptual.

No dizer de Perrenoud (2002), o *triângulo saberes-competências-hábitus*, actua como estrutura conceptual na formação dos indivíduos, preconizando que “não são os saberes que guiam a mobilização de outros saberes, mas aquilo que, de acordo com Piaget e Bourdieu, denominaremos *esquemas* de acção e de pensamento, os quais formam o *hábitus* do sujeito” (p.73).

Trata-se, segundo o autor, de criar uma *postura reflexiva*, que implica não só a apropriação de saberes teóricos mas sobretudo a interiorização de valores, de atitudes face ao mundo e ao conhecimento, bem como de modos de fazer e de aceder à informação. O mecanismo que opera essa postura é efectivamente a *gramática* das práticas sociais. É ainda Perrenoud (2002) que o explicita:

No desenvolvimento da postura reflexiva, é preciso formar o habitus e favorecer a instalação de esquemas reflexivos. Para Bourdieu (1972, 1980), o habitus é o nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de acção; é a “gramática geradora” das nossas práticas. As nossas acções possuem uma “memória” que não existe sob a forma de representações nem de saberes, mas de estruturas relativamente estáveis que nos permitem tratar um conjunto de objectos, de situações ou de problemas (p.81).

Estabelecendo um paralelo com a teoria de Karmiloff-Smith (1994), podemos inferir que, tal como a autora, também Perrenoud, embora situado no domínio da sociologia da educação, considera que a reflexão, entendida como a forma mais elaborada de consciência, supõe a construção gradual de estruturas cognitivas pelo indivíduo, através da sua interacção com os outros, no contexto de *experiências formativas* e na vivência de *situações de aprendizagem* complexas.

O mesmo autor aponta como necessária a criação de alguma distância para que certos esquemas possam mobilizar saberes declarativos e assim seja possível proceder a análises, raciocínios, inferências, no contexto de situações singulares. Isto reenvia-nos, mais uma vez, para a escrita, como potenciadora de uma análise distanciada e retroactiva das situações, sempre possível de reajustar.

Olson (1984) afirma mesmo que “a escrita é um instrumento de aprendizagem que ajuda a elevar e a redefinir o pensamento”(p. 30).

A escrita no desenvolvimento metacognitivo das crianças

Para estudar o conhecimento metalinguístico que as crianças vão construindo através da sua prática de escrita, Teberosky (1999) desenvolveu um estudo experimental com 20 meninas alfabetizadas de oito anos de idade. Foi-lhes apresentada uma

situação de tipo piagetiana, para categorizar palavras segundo as suas funções, quando ainda não tinham sido sujeitas a um ensino formal sobre as noções gramaticais. Esta constituía uma “tarefa de reflexão sobre elementos da língua” (p. 173), uma vez que incluía a justificação dos agrupamentos realizados pelas crianças.

Verificou que:

1. Todas as crianças identificaram os nomes próprios como uma categoria de palavras diferenciada;
2. Reconheceram os nomes comuns, apesar de terem organizado a categoria segundo critérios sobrepostos e de nem todos a terem identificado.
3. Analisaram de modos diferentes as palavras da «classe fechada»¹ e as da classe aberta².
4. Aplicaram “o critério gráfico da quantidade de letras”, segundo o qual não são consideradas palavras as que têm poucas letras, à excepção dos nomes próprios, comuns e dos verbos.

Registaram-se ainda 4 meninos que utilizaram denominações gramaticais convencionais, usando “denominações técnicas, uma metalinguagem que seguramente aprenderam a partir da informação não sistemática proveniente do contexto familiar ou escolar” (p.183).

Um estudo comparativo, no domínio da psicolinguística, coordenado por Ferreira, Pontecorvo, Moreira e Hidalgo (1996), foi realizado em vários países (Itália, México, Uruguai e Brasil), com o objectivo de fazer uma análise das competências metalinguísticas que as crianças desenvolvem nos sistemas alfabéticos de três línguas. Entre os trabalhos, compilados na publicação “Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever”, Moreira e Pontecorvo apresentaram os resultados da análise das produções infantis que se referem à construção da ortografia, com a intenção de “descobrir o conhecimento linguístico inferente numa função gráfica, de entre as diversas possíveis embora não padronizadas” (p. 78).

¹ Classe fechada é, segundo a autora e de acordo com os linguistas, “a classe de palavras gramaticais, vazias ou funtores (os pronomes, os artigos, os verbos auxiliares, as conjunções, as preposições)”

² Classe aberta é, da mesma forma, “a classe de palavras lexicais, cheias, com conteúdo (os nomes, os adjectivos e os verbos)”

Das regularidades que observaram nas várias tentativas de escrita de uma mesma palavra em várias circunstâncias de realização fonética concluíram que, se no início a criança tenta uma aproximação aos sons da fala, pouco a pouco vai organizando a sua escrita em função de outros critérios, nomeadamente gramaticais e gráficos, que se tornam mais dominantes, com base no conhecimento que vai construindo, a partir da manipulação da linguagem escrita. Isto é demonstrado, segundo as autoras,

pela maior presença da escrita convencional dos morfemas *-zinho*, *-ou* (em português), *-etto* (em italiano), assim como pela predominante convencionalidade das sequências *vovó*, *rosso*, devido à familiaridade da palavra. Além disso, também se destaca a funcionalidade de certas marcas gráficas como o acento (p.120).

Defendem, como uma das conclusões deste estudo, que “pensar-se que a criança tenta traduzir a pronúncia em grafias é, no mínimo, uma ingenuidade” (op. cit. p.119), afirmando que uma das condições para a apropriação do sistema convencional da escrita, é “a experiência do sujeito com a *imagem gráfica da palavra no texto*” (op. cit. p. 120).

Mais uma vez podemos verificar que é a produção de escrita e a reflexão que sobre ela as crianças operam, que lhes permite o conhecimento explícito da língua, pela análise progressiva dos seus elementos, em contextos textuais autênticos. É este percurso que propicia uma gradual “consciencialização das regularidades da língua, das unidades que a compõem e da estrutura de articulação dessas unidades” (Sim-Sim, p.247).

A reflexão, mediada e facilitada pelos processos da escrita, configura-se, assim, como um importante instrumento conceptual, através do qual mais facilmente se pode exercitar o pensamento analítico, comparando, mobilizando saberes e experiências vividas, no contexto da elaboração de um discurso.

No entanto, não basta redigir para que a função epistêmica da escrita se cumpra porque, segundo Miras (2000),

se a mera experiência ou a prática da composição escrita não é suficiente, já que, se assim fosse, todos os escritores chegariam, antes ou depois, a

escrever reflexivamente, são os diferentes tipos de processos de aprendizagem da escrita os responsáveis pela mudança de uma para outra estratégia (p. 76).

Fazendo um paralelo com os processos de leitura na escola (leitura mecânica versus leitura compreensiva) Miras (2000) contrapõe à “*escrita mecânica*” a “*escrita reflexiva*”, sendo que “os mecanismos e as estratégias implicadas em ambos os tipos de escrita não são os mesmos, mas, sobretudo, a diferença fundamental reside no impacto que uma e outra têm sobre o psiquismo da pessoa” (p.75).

Trata-se, pois, de procurar perceber quais os processos, ou em que circunstâncias, a escrita pode potenciar o pensamento reflexivo.

A reflexão sobre a escrita e a revisão de textos

Miras (2000) considera que um escritor tem a possibilidade de “levar a cabo um processo de escrita reflexiva” se revelar:

a capacidade (e a intenção) de reflectir e questionar os próprios conhecimentos, a habilidade de identificar os aspectos confusos e contraditórios no texto, a capacidade de ler de maneira estratégica e de se reler a si mesmo com a crueldade de um inimigo desapiedado (p. 75).

Neste sentido, podemos dizer que a revisão é a fase da escrita mais geradora de aprendizagens, sobretudo se se trata de uma acção intencional com funções textuais.

Hayes (1998), ao fazer uma análise comparativa entre o modelo de composição de 1980 e o de 1996, reconhece que, contrariamente à importância que atribuíra, no primeiro, à planificação, é durante os processos de revisão que se regista uma maior e mais profunda reflexão sobre a escrita, condição para que a função epistémica da escrita se cumpra.

Efectivamente é a “interacção dialéctica entre os dois espaços-problemas”, o espaço de conteúdo e o espaço retórico, que “pode produzir mudanças no conteúdo e na

organização do conhecimento do escritor” (Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 48). Esta estrutura é particularmente estimulada pelos processos de revisão.

Para Prat e Izquierdo (2000) a função epistémica torna-se mais evidente na escrita de textos expositivos ou argumentativos, no domínio das várias áreas do saber, que impliquem a paráfrase e a inter relação de conceitos, definidos previamente por outros. Trata-se de reconstituir internamente o percurso lógico dos conceitos, com o rigor que se impõe, mas num discurso próprio e reflexivo. Por isso se começa a defender, em alguns sistemas educativos, a necessidade de desenvolver estratégias de *escrita para aprender*, ou da *escrita através do currículo* nos seus diversos domínios, como “um indispensável instrumento de conceptualização” (Rey, 1996, p.179).

A escrita como estratégia de aprendizagem será tanto mais eficaz se passar pela revisão dos escritos produzidos, pelos próprios autores e, através desse processo, pela consciência que vão construindo acerca da dimensão metacognitiva da tarefa.

Fabre-Cols (2002), no estudo referido no segundo capítulo, identificou três grandes etapas na produção de textos de escritores experientes, que se traduzem em três objectivos por eles verbalizados:

- 1 – Numa primeira versão, procuram a *definição de um território*, através da organização de um quadro argumentativo, ou de um esquema, que contém, mesmo que de forma dispersa, as ideias-chave a serem desenvolvidas;
- 2 – O segundo objectivo, que se operacionaliza numa primeira revisão, é colocar-se no papel do leitor e olhar o texto desse prisma, fazendo as necessárias adaptações;
- 3 – Na releitura que se segue ele perscruta o sentido e a clareza do texto, procurando eventuais *dissonâncias*, de forma a corrigi-las e assim assegurar a coerência interna do texto e a congruência da argumentação.

A escrita, ao contrário da fala, permite estas sucessivas releituras, como “processo que faz progredir o texto, dispõe de tempo e tem como objectivo encontrar o novo.

De onde esta constatação paradoxal: é produzindo que eles inventam a sua produção” (Fabre-Cols, 2002, p.38).

É um processo que, segundo a mesma autora, implica uma grande *vigilância metalinguística e metadiscursiva*, uma vez que são os próprios constrangimentos da escrita que podem impedir ou contradizer os objectivos comunicativos do enunciado. Trata-se do controlo dos processos de textualização, que Gombert (1990) define como “um conjunto de comportamentos de controlo dos processos de tratamento do texto, tanto no que respeita aos seus aspectos formais, como no que se refere às representações não estritamente linguísticas das informações que ele mobiliza” (p. 194) e que parecem ser bastante facilitados pela revisão.

Deste modo, pode dizer-se que a escrita, sobretudo na sua fase da revisão «à posteriori», para além de constituir um importante instrumento de reflexão sobre o conteúdo do texto, propicia também uma reflexão sobre os processos da própria escrita, o que concorre para uma maior consciência da importância da tarefa de revisão como potenciadora de aprendizagens sobre a língua.

A reflexão sobre a escrita nas crianças, em processos de revisão

De acordo com a literatura científica, podemos questionar-nos quanto às dificuldades que as crianças mais novas experimentam relativamente à competência de revisão, podendo-se inferir que a reflexão sobre a escrita nesse contexto, com os ganhos conceptuais que propicia, seria difícil nessa faixa etária.

No entanto, Rocha (1999), num contexto pedagógico interactivo, realizou uma pesquisa com crianças do primeiro ano de escolaridade, com algum domínio da escrita alfabética, sobre a apropriação das habilidades textuais, a partir da observação de situações de produção de textos, que posteriormente eram objecto de duas revisões distanciadas no tempo, em diades que incluíam os próprios autores.

Apesar das suas expectativas quanto ao tipo de modificações que as crianças poderiam operar nos textos, fundamentalmente ao nível da superfície, procurava indícios da construção da textualidade. Um desses indícios traduziu-se na constatação de que, nessa altura, “a criança já identifica a importância de marcas linguísticas na narrativa escrita e de que ela é capaz não só de explicitá-las como também de reflectir sobre a sua adequação” (op. cit. p. 45).

Mesmo para crianças muito pequenas, a revisão revela-se, deste modo, potenciadora da apropriação de aspectos parcelares e de superfície da escrita, mas também da construção gradual da metatextualidade. A autora considera-a mesmo uma “estratégia constitutiva”, que “permite não apenas «ver» melhor, mas principalmente «ver» de outro lugar.” Vai mais longe, afirmando:

O processo de revisão é concebido, nesta pesquisa, como um importante elemento mediador na apropriação/evolução da tessitura textual, na medida em que viabiliza o exercício de rever o texto, explicitar questões, verificar o não explicitado, repensar a escrita de palavras, reconstruir, rectificar. Auxilia o aluno a construir e/ou reconstruir procedimentos da escrita, a reflectir sobre ela, consciencializando-se dos seus próprios produtos e processos (p.60).

A revisão permite, mesmo em crianças muito pequenas, operar no espaço-conteúdo das suas próprias produções escritas, através do confronto com o texto. Interagindo com ele, estabelece comparações e análises entre o oral e o escrito, entre o que escreveu e o que realmente queria dizer, detecta discrepâncias, à medida das suas possibilidades, reflecte, modifica, enfim, pode lê-lo como se fosse o seu destinatário. Nesta perspectiva, favorece também a construção da representação do leitor, “dimensão fundamental no desenvolvimento das habilidades textuais” (Rocha, 1999, p. 54).

Ferreiro e Moreira (1996), no trabalho anteriormente referido, estudaram a função das repetições nos textos infantis e a sua relação com o controlo da pontuação. Foi possível perceber que existe “um vínculo evolutivo (talvez psicogenético) entre repetições e pontuação, ou seja, a ideia de uma lexicalização que lenta e penosamente será substituída pela pontuação” (p. 185).

Por outro lado, e tendo em conta que a pontuação corresponde a uma capacidade de distanciação do autor, uma vez que se trata de um conjunto de instruções dadas ao leitor, exteriores ao código escrito propriamente dito, para facilitar a sua compreensão do texto, Ferreiro (1996) considera que esta é uma actividade que ocorre fundamentalmente durante a revisão. Deste modo, sendo a pontuação “talvez, o lugar emblemático para observar como o que se escreve difere da narrativa oral para se converter em texto escrito” (p. 153), podemos inferir, que, mais uma vez, a revisão constitui um processo privilegiado para a construção da metatextualidade na criança.

Contextos escolares favoráveis ao desenvolvimento da reflexão sobre a escrita

A escola constitui um contexto bastante complexo, onde as especificidades e as funções sociais instituídas geram representações próprias do processo de ensino, de aprendizagem, do que se aprende, do como se aprende e dos papéis dos actores envolvidos no processo (Camps, 2003). Neste contexto fechado, desenvolvem-se actividades e situações que, muitas vezes, desvirtuam a essência do conhecimento e desvalorizam a natureza do pensamento humano, pela escolarização dos saberes «sábios» traduzida no reducionismo aplicacionista da didáctica que implicam (Pereira, 2000; Fabre-Cols, 2002).

O domínio do ensino e aprendizagem da escrita é particularmente permeável a estes perigos, porquanto, sendo uma actividade complexa, que mobiliza uma multiplicidade de saberes e de saberes-fazer, não se compadece com uma abordagem cumulativa e parcelar dos saberes que a compõem, antes exige condições ecológicas que permitam o desenvolvimento de competências, entendidas como saberes em acção (Bruner, 1988; Perrenoud, 2001; 2002).

Se nos colocarmos na perspectiva da função epistémica da escrita, mais razões teremos para equacionar o problema das condições escolares geradoras de escrita e do trabalho intencional que se impõe na escola para o desenvolvimento da reflexão sobre a língua. Não se trata de colocar os alunos perante a realização de algumas actividades ocasionais de escrita, mas da organização de um sistema interactivo de produção e partilha de textos pelos alunos.

FlorioRuane e Lensmire (1981) consideram que reabilitar a escrita e potenciá-la para a aprendizagem passa por abrir as tarefas escolares ao meio para permitir mais tempo e maior variabilidade de escrita, encorajando as crianças a falar com os pares e com os professores acerca dos seus escritos e criando situações significativas de escrita na sala de aula. “Para os alunos como para os escritores, escrever não é apenas uma questão de saberes linguísticos, mas também de desejo e de projecto, e de equilíbrios, literários e discursivos, a negociar” (Fabre-Cols, 2002, p.13).

Daí a importância de criar na escola contextos reais de comunicação, onde se inscrevam projectos de escrita e onde a produção sistemática, pelas crianças, de escrita intencional e socialmente mediada, se torne uma prática funcional e significativa e onde as interacções inscritas num sistema de cooperação concorrem para uma gradual integração, por parte dos alunos, da representação da tarefa e da sua função social.

A emergência de projectos de escrita com intenção comunicativa, no âmbito da escola, inscreve-se, segundo Camps (2003) em dois planos: o «*contexto escolar*» e o «*contexto da actividade de escrita*».

Relativamente ao primeiro, refere-se a toda a rede de relações, de representações e de papeis, que configuram o tipo de comunicação dominante, elementos que se organizam num sistema complexo. Esses mecanismos, se se mantiverem opacos, podem perverter toda a intenção inovadora das práticas educativas, no domínio do ensino da língua como em qualquer outro campo, mas uma vez tornados conscientes podem ser potenciados na gestão metodológica do trabalho pedagógico. Como refere a própria autora:

Uma concepção socioconstrutivista do ensino da língua deve aproximar-se da compreensão dos mecanismos que actuam no modo como cada indivíduo, em relação com os outros, constrói a sua competência comunicativa. Neste caso, aparecem em toda a sua complexidade os distintos factores contextuais que influenciam tal construção (op. cit. p.216).

Esta postura, para além da implementação de dispositivos coerentes com os princípios que se perseguem, no quadro dos modelos teóricos que os configuram, exige uma atitude de permanente vigilância do professor, sustentada na «reflexão na e sobre a acção», sem a qual será difícil conceber o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos (Alarcão, 1996; Perrenoud, 2001; 2002, Schon, 1992; Zeichner, 1993).

Como preconiza Niza (2001) evocando Bruner (1996), a organização do currículo em torno da produção e socialização de projectos culturais, enquanto acção intencional dos alunos, socialmente sustentada e direccionada, materializados pela escrita, desencadeia complexas redes de problemas, cujos processos de resolução tecem as malhas do pensamento reflexivo. Também Rogoff (1993) refere que

a resolução de problemas evidencia a natureza activa do pensamento, por oposição à ideia de se considerar o processo de conhecimento como o domínio passivo de objectos mentais, por exemplo, conteúdos de conhecimento e percepções. Quer dizer, as pessoas, mais do que limitar-se a adquirir memórias, percepções e habilidades, exploram, resolvem problemas e recordam. O objectivo do processo cognitivo não é produzir pensamentos, mas guiar a acção inteligente, interpessoal e prática. (p. 32)

No plano específico do trabalho na escrita, uma metodologia didáctico-pedagógica centrada no desenvolvimento de projectos dos alunos e na resolução de problemas, concorre para o que Miras (2000), fundamentando-se em Cassany (1997), considera fundamental: “o trabalho no espaço de conteúdo e o foco no significado como um aspecto prioritário para ajudar a promover a escrita reflexiva” (p.76).

O género discursivo surge, neste contexto, da necessidade de adequar o discurso à situação real de enunciação e aos objectivos comunicativos e não da aplicação de normas previamente elaboradas. A aprendizagem da tipologia textual poderá

decorrer, deste modo, da análise dos textos produzidos pelos alunos, num processo de “desconstrução das suas várias vertentes, ao nível semântico, sintáctico, pragmático; na sistematização dessas recorrências; e na definição do tipo de organização sequencial” (Neves & Oliveira, 2001, p. 57).

Mas esta aprendizagem, bem como o desenvolvimento de outras competências metatextuais que contribuem para o domínio da escrita, não se limitam à situação de produção, mesmo que instituída na sala de aula com diversos objectivos sociais assumidos no grupo.

Se a revisão é a fase da escrita mais potencializadora de aprendizagens, porque catalizadora da reflexão sobre a escrita, impõe-se que se institua também, no quotidiano na sala de aula, rotinas de revisão de textos dos alunos, tanto colectivamente, como em pequenos grupos e individualmente.

Os estudos realizados neste domínio permitem-nos dizer que há condições facilitadoras para a aprendizagem do processo de revisão de textos, mesmo em crianças muito novas. Miras (2000), referindo Scardamalia e Bereiter (1992) defende a importância do papel da escola no ensino e aprendizagem da escrita reflexiva e refere que “as estratégias mais adequadas parecem ser aquelas que, de um modo ou de outro, implicam mostrar o próprio procedimento em acção, quer dizer, mostrar «modelos explícitos de competência madura»” (p.77).

Numa abordagem socioconstrutivista da aprendizagem, mais importante do que ensinar modelos, é criar condições ecológicas na escola para que as crianças deles se apropriem, no contexto das interacções desenvolvidas em torno da resolução dos problemas concretos da sua escrita, aprendendo a gerir, desde muito cedo, toda a complexidade dos processos.

Nessa perspectiva, a estratégia de aperfeiçoamento de textos dos alunos, na sala de aula, instituída por alguns pedagogos da Escola Nova, no início do século XX, desenvolvida por Freinet e posteriormente implementada pelos professores do

Movimento da Escola Moderna, em Portugal, constitui um dispositivo que visa promover a reflexão do grupo em torno da resolução de problemas reais de legibilidade de um texto, em interação, num clima de cooperação e interajuda.

Este trabalho sobre o texto, em que os alunos, com o professor, funcionalmente e de forma integrada, negociam significados, questionam sentidos e modos de dizer, pesquisam, problematizam, operam sobre o texto ao nível micro e macro-estrutural, no domínio da coesão e da coerência, na tentativa de melhorar a textualidade, construindo saberes a partir da explicitação do saber implícito dos alunos, enquanto utilizadores da língua, pode constituir aquilo a que Scardamalia e Bereiter (1992) consideram um «*modelo explícito de competência madura*».

Trata-se, efectivamente de um conjunto de procedimentos com algumas regularidades de processo, que uma vez identificadas com os alunos, podem ser por eles apropriadas como um modelo, instituindo-se como um “*habitus*”, na perspectiva de Bourdieu (s/d) e de Perrenoud (2002), ou como *formatos*, de acordo com Bruner (1983), a partir de rotinas interiorizadas.

Rocha (1999), citando Calkins, fala de «*conferências de escrita*», que se podem equiparar à estratégia anteriormente referida. Segundo ela,

podem ser realizadas entre professor-aluno e entre colegas, o aluno aprende a revisitar os seus primeiros pensamentos, a reflectir sobre a sua escrita e a indagar sobre ela, a reelaborar e tornar mais explícito o que diz. Embora, num primeiro momento, o acto de acrescentar seja, provavelmente, a forma mais comum de revisão, os alunos também podem aprender a tornar os seus próprios textos mais explícitos, desde que seja criado na sala de aula um contexto que promova essa construção (p.53).

Estes modelos de revisão, serão gradualmente apropriados pelos alunos se forem mobilizados em situações de trabalho de textos individualmente, a pares ou em pequeno grupo, no contexto de estratégias de diferenciação pedagógica, onde o professor intervém como suporte necessário à superação de dificuldades, podendo mais facilmente intervir na ZDP do aluno, no sentido da progressão das suas aprendizagens. A reutilização intencional, pelo aluno, de modelos de revisão

trabalhados colectivamente, permite um domínio progressivamente superior das suas representações, de acordo com o modelo RR (Karmiloff-Smith, 1994). Neste caso, promove a construção de níveis superiores da consciência da tarefa de revisão, condição para o desenvolvimento da competência metalinguística.

Para isso pode contribuir a construção de guiões, a partir das regularidades inscritas no padrão de revisão utilizado na turma. Nesta perspectiva, o professor deixa de ser o corrector que policia permanentemente a escrita dos alunos para lhe detectar erros. A autocorreção, individualmente ou a pares, apoiada em instrumentos construídos com os alunos, inscrita em processos de revisão é mais construtiva para a aprendizagem dos alunos (Barbeiro, 2003).

As competências de metatextualidade, metapragmática e metalinguística, ou seja, os níveis de consciência das diversas componentes e mecanismos da linguagem escrita, serão, deste modo, desenvolvidas no contexto de múltiplas situações reais de comunicação, em interacções simétricas e assimétricas, na reflexão em torno da resolução de problemas concretos da escrita, com função comunicativa.

Como lembra Vasconcelos (1999), reflectindo sobre a aplicação do conceito de “*scaffolding*” às situações pedagógicas, a construção do conhecimento é feita através da resolução de problemas significativos “no processo de alcançar um fim comum. O processo de cognição é partilhado socialmente e é sempre situado na actividade” (p.13).

Evidencia-se, nesta perspectiva, o “papel construtivo das interacções entre pares no desenvolvimento cognitivo” (Gilly, 1988, p. 23), interacções que se revelam primordiais na promoção da cooperação nas aprendizagens. No campo específico da escrita podemos afirmar que as crianças detectam bastante mais erros quando revêm os seus textos a pares do que quando o fazem individualmente, o que pode decorrer de uma melhor definição do problema provocada pela discussão entre os elementos do par (Paleoletti, 1996) .

Também Fayol (1997), fundamentando-se em Pearl (1979) e Bartlett (1982), afirma que os escritores muito jovens têm dificuldade em detectar os erros e as discrepâncias nos seus próprios escritos, conseguindo-o mais facilmente nos textos de outros.

As dificuldades das crianças mais novas de se descentrarem face à perspectiva do seu potencial leitor, interagem com a sua capacidade de distanciação do seu próprio texto, visto que este corresponde a um discurso seu, sendo-lhe difícil imaginar que o leitor não possa dominar todos os contornos do conteúdo a que se refere. Daí que, em termos de revisão, lhes seja mais fácil detectar incongruências nos textos de outros que nos seus. (Bartlett, 1982) Essa possibilidade organizada de forma sistemática na escola, ajudá-las-á a irem orientando o seu olhar, de modo a poderem detectar as suas falhas e, gradualmente, através das tentativas de resolução dos problemas do texto, desenvolverem competências metapragmáticas e metatextuais. De acordo com Rocha (1999),

a percepção em torno da adequação/insuficiência do nível de informatividade do texto, dada a complexidade de factores que se entrecruzam no próprio processo gerativo do texto, acaba por criar as condições para que se constituam inquietações relativas aos factores de conexão conceptual-cognitiva e aos demais factores de conexões de acções (p. 99).

Também Alves Martins e Niza (1998) referem que a escrita em interacção intensifica a riqueza do processo de escrita, pela negociação que implica no interior dos pares ou grupos.

Os ambientes escolares sustentados na cooperação, na aceção de Niza (1998a) e de Johnson, Johnson e Holubec (1999), que integre redes de interacções, onde a escrita circule e comunique, configuram-se assim, como a principal condição ecológica para o desenvolvimento da reflexão sobre a escrita.

Na senda de Vygotsky, trata-se de reorganizar o trabalho da escrita, na escola, de forma congruente com a “relevância de um processo de construção do conhecimento, na intersubjectividade, isto é, numa prática dialógica, discursiva, num espaço de elaboração, inter (intra) subjectivo” (Smolka, 1988, p.71).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

ÂMBITO DO ESTUDO

Parece um dado adquirido que a revisão de textos próprios, em contextos interactivos, provoca a interrogação sobre os sentidos dos escritos. Por outro lado, a explicitação verbal, para clarificar aspectos que possam não estar legíveis, que a interacção em torno de um texto propicia, permite a manipulação da escrita em torno da resolução de problemas concretos em que o autor e o seu par estão implicados. Este processo, através do qual o autor vai tomando consciência dos desajustes da escrita face aos seus objectivos comunicativos, promove, necessariamente, um maior conhecimento sobre a própria Língua.

Sabemos que a revisão é a fase da textualização que propicia um maior desenvolvimento da reflexão sobre a escrita (Fayol, Gombert & Baur, 1987; Miras, 2000). As mudanças que os escritores operam nos seus textos constituem uma manifestação dos processos mentais da composição e da sua maturidade na escrita (Scardamalia & Bereiter, 1992). Por outro lado, as situações de interacção são mais promotoras de desenvolvimento cognitivo (Doise, Mugny, & Perret-Clermont, A. (1975); Gilly, 1988), designadamente no que se refere à fase da revisão, onde é mais difícil uma criança detectar os erros dos seus próprios textos do que os dos outros (Pearl, 1979; Bartlett, 1982, cit. Fayol, 1997).

Neste sentido, podemos dizer que as condições para o desenvolvimento da “escrita reflexiva” na escola correspondem a contextos comunicativos, onde as interacções em torno de processos de revisão de textos constituam uma rotina instituída.

Objectivos

O estudo que nos propomos desenvolver procura aprofundar o conhecimento dos processos de apropriação da metatextualidade pelas crianças, em contextos comunicativos de aprendizagem da escrita e quando asseguradas as condições de transferência de processos de revisão, realizados em colectivo na sala de aula.

São, assim, objectivos do estudo:

- Analisar a evolução da consciência da tarefa de revisão, ao longo do ano, em crianças do terceiro ano de escolaridade
- Comparar os níveis de consciência da tarefa de revisão e as modificações realizadas durante os processos de revisão de textos nos dois sub-grupos da amostra: o que trabalhou em situação de trabalho individual e o que trabalhou em díades heterogéneas.
- Comparar as modificações realizadas pelos alunos com mais dificuldades na escrita, durante os processos de revisão de textos, nos dois sub-grupos da amostra: o que trabalhou em situação de trabalho individual e o que trabalhou em díades heterogéneas,
- Procurar perceber que competências e que tipo de reflexão sobre a escrita os alunos do terceiro ano de escolaridade desenvolvem, a pares, ao longo do ano, através dos processos de revisão de textos significativos.

Este último objectivo aponta para uma análise qualitativa, o que difere dos três primeiros que exigem uma análise quantitativa.

Hipóteses

Tendo em conta a pesquisa bibliográfica efectuada, avançamos como hipóteses:

1ª hipótese - Num contexto ecológico de interacção comunicativa em torno da escrita:

- a consciência da tarefa de revisão de textos;

- a quantidade de modificações que as crianças operam nos seus próprios textos;
- o número de modificações de profundidade;
- o número de modificações semânticas;

aumentam significativamente, do início para o final do ano, se existirem elementos facilitadores da transferência dos processos colectivos de revisão de textos (“*modelos explícitos de competência madura*”).

2ª hipótese - Do início para o final do ano:

- a consciência da tarefa de revisão de textos;
 - a qualidade e a quantidade de modificações operadas nos textos;
- são superiores nos alunos que trabalham sistematicamente em díades, em relação às crianças que trabalham individualmente.

Espera-se, assim, que não existam diferenças significativas entre os grupos no momento do pré-teste, mas que essas diferenças sejam significativas no pós-teste.

3ª hipótese - Do início para o final do ano, a qualidade e a quantidade de modificações operadas nos textos, são superiores nos alunos menos competentes que trabalham sistematicamente em díades, em relação às crianças menos competentes que trabalham individualmente.

METODOLOGIA

A consecução dos objectivos que perseguimos, bem como a confirmação das hipóteses de partida, exigem uma reflexão sobre a metodologia, não só no que se refere ao desenho da investigação, como relativamente ao contexto de recolha de dados, na procura de congruência entre os meios e os fins, sem a qual ficaria comprometida a consistência do estudo.

Tipo de estudo

Trata-se de um estudo longitudinal de curta duração, que integra duas vertentes de análise. A primeira, de natureza quantitativa, que procura analisar o tipo de modificações que os alunos operam nos seus textos durante o processo de revisão e comparar quantitativamente as que ocorrem no início e no final do ano, bem como em situação de trabalho individual e em díades heterogéneas. Será organizada em três fases: **pré-teste**, **fase de experimentação**, a ser desenvolvida ao longo do ano e **pós-teste**. Neste sentido, podemos dizer que se trata de uma metodologia quase experimental, uma vez que, apesar de conter as três fases inerentes ao estudo experimental, não existe grupo de controlo.

A segunda, de natureza qualitativa, que procura analisar como ocorre, no interior das interacções, a reflexão sobre a escrita, no sentido de procurar indicadores que nos permitam perceber o percurso do intersubjectivo para o intrasubjectivo, na construção da metatextualidade.

Embora a análise quantitativa nos sirva de guia à investigação, não procuramos uma comprovação generalizável das condições essenciais a criar na escola para o desenvolvimento da reflexão sobre a escrita. Procuramos compreender os processos através dos quais as crianças constroem, na interacção com os seus pares, a metatextualidade, quando reunidas algumas dessas condições, “tendo como foco a perspectiva do sujeito que aprende, a partir da análise integrada de produtos e processos” (Rocha, 1999, p. 25).

Desta forma, tornou-se necessário incluir uma componente descritiva e interpretativa, na procura dos indícios que nos permitam analisar a “singularidade dos dados, a partir de um «horizonte possível de visibilidade», não se desconsiderando possíveis regularidades, uma vez que há (ou pode haver) regularidades constituídas e/ou apresentadas a partir de episódios singulares que, eventualmente, sinalizem para características universais do sujeito” (Rocha, 1999, p. 27).

Contexto e amostra

Contexto da recolha de dados

Um estudo desta natureza impunha-se que fosse realizado em contexto real, onde a escrita fosse abordada numa perspectiva funcional e comunicativa e onde a reflexão sobre a escrita decorresse de processos de produção dos alunos com um sentido social. Para além disso, deveria existir disponibilidade da professora e dos alunos para reflectirem sobre os seus processos e para se exporem perante um observador externo, condições que se traduziram numa amostra por conveniência e num processo negociado.

A recolha foi realizada numa escola pública de Lisboa, inserida num meio sócio-cultural médio-baixo, numa turma de dezanove alunos do 3º ano de escolaridade, que tivera a mesma professora desde o primeiro ano.

A professora

Com seis anos de profissão, na altura da recolha, a referida professora teve a sua primeira experiência no primeiro ciclo com este grupo de crianças, uma vez que a sua formação de base é no segundo ciclo, na variante de Matemática / Ciências. Assim, os seus receios relativamente a esta nova experiência e uma imensa vontade de aprender a profissão, levaram-na a integrar um projecto de formação centrado na escola, inscrito no Programa Sócrates/Comenius, no qual tivemos a possibilidade de trabalhar em cooperação e onde investiu no aprofundamento do ensino / aprendizagem da linguagem escrita.

Efectivamente, a professora, para além de ter iniciado os seus alunos na leitura e na escrita segundo uma metodologia de trabalho interactiva e comunicativa, manteve com eles, até ao 3º ano, um conjunto de rotinas e de estratégias promotoras da produção de textos livres e de trabalho sobre a escrita produzida, como ponto de partida para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, procurando uma aproximação ao Modelo do Movimento da Escola Moderna.

O trabalho da escrita na sala de aula

Desde o primeiro ano, cada aluno tem um caderno de escrita livre para escrever sempre que sente necessidade ou se compromete com a turma em fazê-lo. Estes textos, que podem ser de diferentes tipos, têm um espaço diário de leitura à turma, num momento de apresentação de produções, chamado de “*Ler, contar e mostrar*”, constituindo a turma a audiência privilegiada de cada autor. Assim, um texto escrito voluntariamente, tem uma forte intenção comunicativa, uma vez que a turma vai interagir com o mesmo e com o próprio autor. Este momento de interacção constitui, assim, uma primeira forma de revisão dos escritos, ajudando o autor a tomar consciência do impacto que o seu texto provoca nos auditores, e, deste modo, facilitar a construção da sua consciência do leitor.

O Plano Individual de Trabalho (fig. 5) constitui o instrumento por excelência de diferenciação pedagógica, sem a qual a escrita de textos livres, bem como a resposta às várias necessidades, intencionalidades e ritmos de trabalho não seria possível. As actividades do primeiro quadro correspondem ao que cada aluno pode fazer durante o Tempo de Estudo Autónomo.

Planeado pelos alunos no início da semana e avaliado no final da mesma, é o suporte da organização de cada um ao longo do tempo instituído para o Estudo Autónomo (TEA). Neste período (cerca de uma hora por dia) a professora tem a oportunidade de apoiar individualmente ou em pequeno grupo, os alunos que mais precisam do seu acompanhamento.

Plano Individual de Trabalho n° □

Nome: _____ Semana de ___/___/___ a ___/___/___

A minha tarefa: _____ □

O que penso fazer	O que fiz	Totais
Escrita de textos		
Revisão de textos		
Escrita no computador		
Fichas de Língua Portug.		
Fichas de Ortografia		
Fichas de Func. da Língua		
Ditado a pares		
Listas de palavras		
Leitura		
Correspondência		
Fichas de Matemática		
Fichas de Contas		
Fichas de Problemas		
Inventar problemas		
Fichas de Estudo do Meio		
TOTAL		

Projecto:	O que fiz:	Avaliação
O grupo:		

Comunicação à turma: _____

Apresentação de trabalhos: _____

Outros trabalhos: _____

Trabalho com a professora: _____

Apoio a outro colega: _____

A minha avaliação do trabalho:	Orientações e sugestões dos colegas e da professora:
--------------------------------	--

Fig.5 – Plano Individual de Trabalho.

Mas os textos produzidos voluntariamente no Tempo de Estudo Autónomo ou em casa não terminam na sua leitura à turma. Alguns deles são objecto de trabalho em colectivo, para aperfeiçoamento, uma vez por semana, processo que está na base da aprendizagem funcional das várias componentes da Linguagem Escrita. Este constitui também uma estratégia privilegiada de apresentação de um «modelo explícito de competência madura» (Scardamalia & Bereiter, 1992) já que se trata de uma revisão realizada colectivamente, tendo como finalidade a apropriação pelos alunos dos procedimentos de revisão de textos, de modo a poderem utilizá-los nos seus escritos.

Trabalho de aperfeiçoamento de texto

O trabalho de aperfeiçoamento de texto é, neste quadro de referência, como já se disse, o ritual colectivo da revisão que, constituindo-se como um padrão de procedimentos, deverá concorrer para a sua apropriação pelos alunos.

Nesta turma tivemos a oportunidade de observar algumas sessões de aperfeiçoamento de texto em colectivo, que foi sofrendo algumas alterações ao longo do ano, por influência da própria investigação. Os procedimentos que a seguir descreveremos brevemente registam já algumas dessas alterações.

A professora começa por distribuir uma fotocópia do texto que vai ser trabalhado nesse dia, com um espaço destinado ao registo dos comentários individuais. Entretanto escreve o texto no quadro, tal como o autor o escreveu, para que todos, em conjunto, o possam trabalhar.

De seguida pede ao autor para se dirigir ao quadro e ler o seu texto, convidando-o a comunicar aos colegas as correcções que entretanto já fez no seu caderno, durante uma primeira revisão. Então, assinala-as no quadro, sobre o texto escrito, com um giz de cor. Nos trabalhos de revisão de texto que observámos, os autores limitaram-se a correcções ortográficas.

Posteriormente, a professora pergunta ao resto da turma se alguém tem mais correcções ortográficas para fazer, pelo que se segue uma deslocação um a um ao quadro, por ordem de inscrição. Os meninos fazem as suas correcções ortográficas, com giz de outra cor, por cima das palavras consideradas incorrectamente escritas.

Segue-se o registo de comentários ao texto que entretanto os alunos escreveram na sua folha individual e que colam nos seus cadernos. Inscrevem-se para opinar acerca do que o texto precisa, de acordo com o que registaram na sua folha. A professora regista no quadro o que os alunos vão dizendo, e que servirá de guião à reescrita do texto.

Por fim, a professora vai reescrevendo o texto, a partir das propostas de reformulação das ideias e das frases, feitas pelos alunos, sempre debatidas na turma até se chegar a consenso. Discute-se o encadeamento das ideias, a construção das frases e das expressões, a pontuação, de modo a melhorar a textualidade, de acordo com os comentários feitos pelos alunos.

No final de um parágrafo ou sempre que se justifique, a professora convida os alunos a lerem o que já está construído, questionando sempre o autor, de modo a não se perder a coerência do texto nem o sentido do que aquele pretendia comunicar.

Por fim, discutem a adequação do título e, se for necessário, propõem e/ou escolhem outro. Findo o trabalho colectivo, todos copiam a versão final para o seu caderno. (fig. 6)

Registo do trabalho de aperfeiçoamento de texto

TEXTO INICIAL	COMENTÁRIOS	TEXTO TRABALHADO POR TODOS
<p>Eu fui a casa do meu pai para ^{visita-lo} visitá-lo porque,</p> <p>^{ele} Ele é meu pai e (é pai) do meu irmão. ^{o meu pai} e ele gosta da minha mãe porque são namorados e a minha mãe gosta do meu pai e o meu pai gosta de ler o ^{diário} Jornal porque tem notícias e é bonito.</p> <p>● correcções da Daniela</p> <p>● correcções da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuar (é pai) - João Cunha • devemos tirar "bonito" - Danilo • muitos "pais" - Filipe • muitos "e" - Ricardo • muitos "mãe" - Roberto • parece que a mãe e o irmão são namorados - João Cunha • tirar o "é" pai no (é pai) - João Pedro <ul style="list-style-type: none"> • Os teus pais são casados? - Frederico • Em que dia foste visitar o pai? - Cristina 	<p>O Dani</p> <p>Eu nas férias do Natal fui passar uma semana a casa do pai do meu irmão mais novo, que se chama David e tem quatro anos.</p> <p>O pai do meu irmão chama-se Dani. Ele tem 34 anos, é alto, magro, tem cabelo preto, olhos castanhos e quatro tatuagens.</p> <p>O Dani gosta muito da minha mãe, de mim e do meu irmão.</p>

Fig. 6 – Registo do trabalho de aperfeiçoamento de um texto, na sua versão inicial e final.

Estes textos trabalhados são, de seguida, passados a computador e distribuídos por todos, no sentido de integrarem um livro de leitura que cada um vai construindo com as produções escritas de todos os elementos da turma. Para além disso, estes ou outros textos, uma vez revistos, colectivamente, a pares ou com a professora, podem ser enviados para a turma com quem estabelecem correspondência interescolar ou integrar livros ou jornais editados pela turma, como forma de divulgação e de reforço do sentido social e comunicativo que a escrita constitui neste contexto.

Para além do trabalho específico no âmbito da Língua Portuguesa, muito da dinâmica de trabalho desta turma passa pela escrita, utilizada com sentido. Assim, a organização do trabalho partilhada com os alunos implica uma utilização funcional da escrita, através da elaboração, exposição e consulta de registos escritos correspondentes ao planeamento, à produção, à avaliação e à regulação das aprendizagens e dos conflitos. Também os diversos projectos, realizados pelos alunos, a elaboração de jornais, a correspondência interescolar, a leitura de histórias à turma, a realização de reuniões de Conselho para gerir toda a organização e tomar decisões em cooperação, as quais são registadas em acta, passam pela utilização da escrita nas suas diversas funções sociais e cognitivas.

Neste contexto os alunos elaboram, funcionalmente, diversos tipos de textos. Para além dos relatos do quotidiano, que mais espontaneamente produzem, redigem actas, resumos, notícias, textos narrativos, avisos, cartas, textos explicativos e argumentativos.

Perante este modelo de funcionamento parecia estarem reunidas algumas condições fundamentais para a aprendizagem de procedimentos de revisão de textos, de modo a permitir aos alunos resolver problemas complexos e mais profundos da escrita, ou seja, os que interferem no sentido e na textualidade, fornecendo-lhes «modelos explícitos de competência madura» e desenvolvendo, progressivamente, competências de reflexão sobre a escrita, por se considerar existir uma dinâmica em que a escrita é um meio de comunicação, tal como Miras (2000) o perspectiva.

A amostra

Foi nesta turma e no quadro desta dinâmica de trabalho na língua portuguesa que foram seleccionadas, por indicação da professora, **doze crianças** (dez rapazes e duas raparigas): **seis mais competentes na escrita e seis menos competentes** ou mesmo com dificuldades nesta área. Constituíram-se entretanto dois sub-grupos de seis elementos cada, um que iria trabalhar a pares e outro individualmente.

No primeiro grupo, três das crianças mais competentes organizaram-se em par de trabalho com três das crianças menos competentes, de modo a constituírem **três díades heterogéneas do ponto de vista da competência de escrita**, para a revisão mensal de um texto de cada um dos elementos. Foram-lhes explicados os critérios de constituição das díades, numa perspectiva de entreajuda. Deste modo, apesar de serem crianças com as mesmas idades (8 anos), as interações são consideradas assimétricas, mas não de tutorado, uma vez que, apesar de haver a consciência da heterogeneidade por parte das crianças, não foi atribuída qualquer função específica a nenhum elemento do par.

No outro sub-grupo, as seis crianças (três mais competentes e três menos competentes) iriam fazer a revisão mensal dos seus textos individualmente. Para efeitos de estudo e de forma a não expor as crianças, apresentamo-las com nomes fictícios (quadro 3):

Amostra		
	Menos competentes	Mais competentes
Trabalham individualmente	Flávio	Pedro
	Cláudia	Renato
	Miguel	Simão
Trabalham em díades	Diana	Joaquim
	Diogo	Francisco
	Ana	Rui

Quadro 3 – *Amostra*

O processo de selecção das crianças e de formação dos pares foi bastante negociado, de modo a que percebessem o objectivo dos grupos, assumindo a situação proposta, e assim se envolvessem mais na tarefa.

Instrumentos e procedimentos

A tarefa fundamental sobre a qual incidiu o estudo consiste na **revisão de um texto do quotidiano**, entendido como um relato de uma situação corrente ou de uma ocorrência significativa, produzido espontaneamente por um aluno, em data anterior ao dia da revisão, para que pudesse ter alguma distanciação em relação ao escrito.

A revisão consistia no registo das alterações que cada um (ou o par) considerasse pertinentes, feitas com caneta vermelha, por cima do texto escrito. As três fases do estudo foram operacionalizadas da seguinte forma:

Pré-teste

A primeira situação de avaliação – pré-teste – ocorreu em Novembro e traduziu-se em:

- Entrevista audiogravada a cada um dos elementos dos dois grupos, para avaliar a sua consciência acerca da revisão de textos, do que aprendem com ela, bem como da forma como integram a estratégia de trabalho de texto, enquanto modelo de competência madura;
- Observação directa de cada criança enquanto fazia a revisão de um texto do quotidiano e realização posterior de uma entrevista, audiogravada, sobre o processo de revisão.

Para facilitar a gravação e a concentração dos alunos e porque é uma prática inscrita nos seus hábitos durante o Tempo de Estudo Autónomo ou durante o Trabalho de Projectos, esta actividade passou a ser realizada no Centro de Recursos da Escola.

Para a realização da entrevista foi construído um guião, que procura explicitar as finalidades da mesma. (fig 7)

Guião de entrevista

Objectivos	Perguntas	Observações
1. Procurar perceber qual a relação do aluno com a escrita.	<p>1. <i>Gostas de escrever?</i></p> <p>2. <i>Achas que escreves bem?</i></p> <p>3. <i>E para que é que tu escreves?</i></p> <p>4. <i>Achas que se aprende quando se escreve?</i></p> <p>5. <i>O que é que achas que se aprende quando se escreve?</i></p>	
2. Tentar perceber que consciência tem acerca do que é a revisão de textos	6. <i>O que achas que é a revisão de textos?</i>	
3. Tentar perceber qual é a concepção de cada um acerca da importância da revisão de textos na aprendizagem.	<p>7. <i>Achas que é importante fazer a revisão de textos? (ou achas que é importante melhorar os textos que se escrevem) E porquê?</i></p> <p>8. <i>Achas que se aprende quando se faz a revisão (ou se melhoram) de textos?</i></p> <p>9. <i>O que é que tu achas que se aprende?</i></p>	Se os alunos responderem negativamente à questão anterior reformulam-se as perguntas de modo a aproximar à forma de revisão de textos instituída na turma e que se designa de “trabalho de texto”, sem nunca utilizar essa terminologia.
4. Procurar perceber se o aluno compreendeu que o trabalho de texto em colectivo é uma forma de revisão de textos.	<p>10. <i>Na tua sala costumam fazer revisão de textos? (ou costumam melhorar os textos depois de escritos? Como o fazem?)</i></p> <p>11. <i>Costumas fazer a revisão (ou melhorar) dos teus textos?</i></p>	

Fig. 7 – Guião da entrevista

Fase de experimentação

Seguiram-se as observações mensais de seis crianças em situação de revisão individual de um dos seus textos do quotidiano e de outras seis em situação de revisão dos seus textos a pares, interagindo de forma a chegarem a consenso, em

torno do texto de cada um, alternadamente: em Dezembro/Janeiro; em Fevereiro; em Março; em Abril; em Maio; em Junho.

Traduziu-se na:

- Observação naturalista das 3 díades durante a revisão de textos do quotidiano de sua autoria e recolha dos produtos da sessão de trabalho. Cada par fazia a revisão do texto de um dos elementos e a seguir do outro, com a indicação de que deveriam chegar a um consenso quanto às modificações a introduzir, num processo de **co-elaboração**. Foi feita a gravação em áudio das interações estabelecidas;
- Observação naturalista das outras seis crianças enquanto faziam sozinhas a revisão de textos do quotidiano e recolha dos produtos da sessão de trabalho. Foi feita a gravação em áudio do seu pensamento oralizado durante o processo de revisão;

Esta avaliação mensal consistia na observação e registo gravado do processo de revisão do texto seleccionado de cada um dos alunos, bem como na recolha dos produtos, ou seja, do texto inicial com as correcções introduzidas e o texto reescrito, na versão final.

Foi ainda realizada a observação de algumas sessões colectivas de aperfeiçoamento de textos dos alunos, rotina inscrita no trabalho semanalmente agendado na sala de aula, orientado pela professora, para descrição da dinâmica de trabalho nesta área. Houve também a preocupação de acompanhamento da professora, num processo de autoformação cooperada, procurando ajudar a melhorar alguns aspectos do sistema pedagógico.

A própria tarefa foi sofrendo alguma evolução ao longo da fase de experimentação, na tentativa de adequação permanente ao contexto e no sentido de potenciar ao máximo o processo.

Logo na realização do pré-teste se tornou claro que a maioria dos alunos não tinha a noção de que o trabalho colectivo de textos era uma actividade de revisão. Numa conversa com a professora combinámos estratégias para ajudar os alunos a fazer essa transferência. Assim, a actividade de revisão de textos passou a ser inscrita no Plano Individual de Trabalho como mais uma actividade (ver fig. 5).

Para facilitar a tarefa de revisão, individualmente ou a pares, combinámos que, a partir do trabalho de texto em colectivo, seria feito, com as crianças, o levantamento dos procedimentos normalmente executados pela turma. Desse levantamento resultou um guião que inicialmente ficou exposto, para consulta por todos os elementos da turma e posteriormente, para tornar mais fácil às crianças a realização das referidas operações, foi fotocopiado para folhas pequenas que cada aluno podia retirar de uma caixa, colar no caderno e onde deveria ir registando as operações que ia realizando. (fig.8)

Guião de revisão de textos

O que tenho de fazer para rever e melhorar o meu texto:	
• Ler o texto	<input type="checkbox"/>
• Pensar o que o texto precisa	<input type="checkbox"/>
• Corrigir os erros	<input type="checkbox"/>
• Melhorar as frases que não estão correctas (pôr a pontuação...)	<input type="checkbox"/>
• Ler outra vez as frases melhoradas	<input type="checkbox"/>
• Voltar a ler o texto	<input type="checkbox"/>
• Pensar no título	<input type="checkbox"/>
• Escrever de novo o texto melhorado	<input type="checkbox"/>

Fig.8 – *Guião de revisão de textos a realizar individualmente ou a pares.*

A utilização do guião, tornou-se num auxiliar ao processo de revisão, embora, de certo modo, condicionando também os processos dos alunos aos procedimentos seguidos na turma, ou à forma como os mesmos foram registados naquele

instrumento, o que também pode ser limitativo, como vimos posteriormente a perceber.

A partir do pedido de uma das crianças da amostra para passar o seu texto a limpo, passámos a pedir a todas as crianças que reescrevessem o seu texto, uma vez que verificámos que, no acto de reescrita, operam ainda algumas modificações importantes.

Para além da introdução do guião, após a observação de alguns trabalhos de texto em colectivo, foi proposto à professora da turma que, quando o texto fosse escrito no quadro, o autor do texto desse conta aos colegas da revisão que entretanto tinha feito do seu texto e das razões pelas quais as fizera, para dar um maior sentido social à revisão efectuada e para poder haver maior interacção em torno dessas modificações, sobretudo para quem tivesse realizado a revisão individualmente.

Uma outra sugestão, aceite pela professora, foi a edição de um jornal de turma, com uma periodicidade estabelecida, para reforçar a funcionalidade das revisões de textos, por parte dos alunos e torná-las mais sistemáticas.

Pós-teste

Em Julho foi feito o pós-teste aos alunos que constituíram a amostra nas mesmas circunstâncias que o pré-teste, ou seja, todas as crianças responderam a uma entrevista audiogravada. Seguidamente foram observadas durante a actividade de revisão de um texto seu, individualmente, embora, tal como no pré-teste, sem o auxílio de qualquer guião.

Assim, voltou a ser realizada:

- Uma entrevista (a mesma do pré-teste) audiogravada a cada um dos elementos dos dois grupos, para avaliar a sua consciência acerca da revisão de textos, que aprenderam com ela, bem como a forma como integraram a estratégia de trabalho de texto, enquanto modelo de competência madura;

- Observação directa de cada criança enquanto fazia a revisão de um texto do quotidiano e realização posterior de uma entrevista, audiogravada, sobre o processo de revisão.

ANÁLISE DE DADOS

Evolução da consciência da tarefa

Para tentar perceber o nível de consciência da tarefa de revisão, foi feita a análise de conteúdo das entrevistas, procurando identificar os diversos níveis de consciência sobre o que é a revisão de textos, a sua importância em termos de aprendizagem e no que se refere à identificação da revisão com o trabalho realizado ao nível da sala de aula, a partir de categorias emergentes do discurso das crianças, nos dois momentos de avaliação: pré-teste e pós-teste.

Apesar de, durante as entrevistas, terem sido realizadas todas as perguntas inscritas no guião, foram apenas considerados para análise os três últimos objectivos, uma vez que verificámos, genericamente, que a relação destas crianças com a escrita era bastante boa. Para cada um dos objectivos considerados (os três últimos), foram estabelecidas quatro categorias emergentes do discurso das crianças, segundo os níveis de elaboração de respostas que indiciavam.

Assim, para o objectivo – *Tentar perceber que consciência tem acerca do que é a revisão de textos* – foram estabelecidos os seguintes níveis:

Nível 1

Não sabe o que é, não sabe para que serve ou associa a revisão a outras actividades de escrita.

Ex: “Revisão de textos é escrever textos.” (Cláudia)

Nível 2

Define a revisão de textos através de alguns procedimentos possíveis, ou de instrumentos utilizados, sem transmitir uma representação global da tarefa nem identificar a sua função.

Ex: “É uma folhinha a dizer «corrigir erros ler o texto o número de vezes que for preciso, pensar no título...».” (Miguel)

Nível 3

Tem uma representação global da tarefa e da sua função, numa perspectiva de correcção do que está mal.

Ex: “É emendar os textos para ver se os textos estão mal escritos, se há alguma coisa para melhorar.” (Diana)

Nível 4

Define a revisão como uma forma de melhorar a textualidade, nomeadamente através da resolução de problemas, numa aproximação a uma consciência metacognitiva.

Ex: “É ajudar a resolver problemas que tem num texto e essa própria pessoa perceber os erros que tem no seu texto.” (Diana)

Da mesma forma se procedeu para o objectivo – *Tentar perceber qual é a concepção de cada um acerca da importância da revisão de textos na aprendizagem*. Foram estabelecidos os seguintes níveis:

Nível 1

Considera que não se aprende nada.

Nível 2

Considera que se aprende, mas apresenta uma concepção vaga sobre aquilo que se aprende, ou refere apenas um aspecto parcelar da escrita.

Exs: “aprende-se um bocadito...” (Joaquim)

ou “aprende-se a pôr os acentos nas letras” (Renato)

Nível 3

Refere como elementos de aprendizagem os próprios procedimentos de revisão ou diversas componentes da escrita: ortografia, pontuação, léxico.

Ex: “aprende-se a escrever bem as palavras e o significado de novas palavras...”
(Diogo)

Nível 4

Refere a aprendizagem de aspectos da textualidade, aproximando-se de uma consciência metacognitiva sobre a escrita.

Ex: “Aprende-se a fazer a revisão de textos, a aprender a escrever textos, histórias para depois melhorar mais do que antes.” (Miguel)

O mesmo aconteceu quanto ao objectivo – *Procurar perceber se o aluno integrou o trabalho de texto em colectivo como uma forma de revisão de textos*. Foram estabelecidos os seguintes níveis:

Nível 1

Não relaciona

Nível 2

Estabelece alguma relação, mas não se mostra muito seguro dessa aproximação.

Ex: “faz-se uma coisa parecida, em que todas as semanas é um texto ou uma história, mas não é isso.” (Joaquim)

Nível 3

Relaciona claramente.

Ex: “Às vezes fazemos (revisão de textos) juntos ... quando há trabalhos de textos dos meninos.” (Simão)

Nível 4

Relaciona claramente e explica como se faz.

Ex: “primeiro damos oportunidade ao menino, ao dono do texto, para ele ver os erros que ainda não corrigiu. A seguir nós corrigimos pela pontuação e pelas frases que estão incorrectas.” (Diogo)

Em síntese, podemos resumir no seguinte quadro, a grelha de análise do conteúdo emergente das entrevistas (quadro 4):

Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Objectivos	Níveis de resposta
<i>Perceber que consciência o aluno tem acerca do que é a revisão de textos</i>	<p>Nível 1 - Não sabe o que é, não sabe para que serve ou associa a revisão a outras actividades de escrita.</p> <p>Nível 2 - Define a revisão de textos através de alguns procedimentos possíveis, ou de instrumentos utilizados, sem transmitir uma representação global da tarefa nem identificar a sua função.</p> <p>Nível 3 - Tem uma representação global da tarefa e da sua função, numa perspectiva de correcção do que está mal.</p> <p>Nível 4 - Define a revisão como uma forma de melhorar a textualidade, nomeadamente através da resolução de problemas, numa aproximação a uma consciência metacognitiva.</p>
<i>Perceber qual é a concepção de cada um acerca da importância da revisão de textos na aprendizagem.</i>	<p>Nível 1 - Considera que não se aprende nada.</p> <p>Nível 2 - Considera que se aprende mas apresenta uma concepção vaga sobre aquilo que se aprende, ou refere apenas um aspecto parcelar da escrita.</p> <p>Nível 3 - Refere como elementos de aprendizagem os próprios procedimentos de revisão ou diversas componentes da escrita: ortografia, pontuação, léxico.</p> <p>Nível 4 - Refere a aprendizagem de aspectos da textualidade, aproximando-se de uma consciência metacognitiva sobre a escrita.</p>
<i>Perceber se o aluno integrou o trabalho de texto em colectivo como uma forma de revisão de textos.</i>	<p>Nível 1 - Não relaciona</p> <p>Nível 2 - Estabelece alguma relação, mas não se mostra muito seguro dessa aproximação.</p> <p>Nível 3 - Relaciona claramente.</p> <p>Nível 4 - Relaciona claramente e explica como se faz.</p>

Quadro 4 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas.

Modificações operadas nos textos

Para perceber quais as modificações efectuadas, fizemos a análise dos textos enquanto produtos, na sua versão inicial e final. Para tal categorizámos o nível textual das modificações em: **modificações de profundidade** e **modificações de superfície**, de acordo com Fayol (1997) e Chanquoy (2001). Em cada uma destas, analisámos *o nível linguístico* das modificações realizadas: **semântica, morfossintáctica, de pontuação, lexical, ortográfica, formal, grafismo**. Registámos ainda *o tipo de operações* efectuadas para proceder às referidas modificações: **adições, supressões, substituições, deslocamentos ou transformações**. (Fayol, 1997). Tentaremos definir cada uma destas categorias, de acordo com os autores referidos, apresentando alguns exemplos, assinalando a azul os aspectos que foram objecto de modificação e a vermelho a forma como ficou na versão final.

Nível textual

- **Modificações de superfície:** Modificações que não interferem com a textualidade

Ex: voulhe →vou-lhe (Francisco)

- **Modificações de profundidade:** Modificações que clarificam o sentido e melhoram a textualidade.

Ex: Quando acabámos (...) as malas fomos para Lisboa → Quando acabámos de fazer as malas fomos para Lisboa (Pedro)

Em síntese, temos:

Nível textual	
Superfície	Profundidade

Nível linguístico

- **Semântico:** Deslocação, adição, supressão ou substituição de palavras, expressões ou frases que interfiram com o sentido do texto. Trata-se de

“relações dos signos verbais com os objectos que referem” (Neves & Oliveira, 2001, p.18).

Ex: o meu pai gosta de ler o jornal → O meu pai gosta de ler o jornal porque é bonito e tem notícias. (Diana)

- **Morfossintáctico:** Deslocação, adição, supressão ou substituição de palavras, expressões ou frases que não interfiram com o sentido do texto, mas apenas com a estrutura gramatical dos seus elementos. Constituem “relações entre os signos verbais” (Neves & Oliveira, 2001, p.18).

Ex: se chama branguinho → chama-se branquinho (Diogo)

- **Pontuação:** Adição, supressão ou substituição de marcas de pontuação ou ainda substituição de conectores por sinais de pontuação. Consoante interfira ou não no sentido do texto, a modificação é considerada de profundidade ou de superfície.

Exs: Depois fomos embora (...) a noite fomos a minha tia que se chama Guida. → Depois fomos embora. À noite fomos à minha tia que se chama Guida. (Ana)
(modificação de profundidade)

fomos ao Colombo e diverti-me imenso → fomos ao Colombo, diverti-me imenso
(Miguel) (modificação de superfície)

- **Lexical:** Substituição de uma palavra por outra que lhe é sinónima.

Ex: Como comi muito rápido ainda tive tempo de ir para o recreio.

→ Como comi muito depressa ainda tive tempo de ir para o recreio. (Pedro)

- **Ortográfico:** Correção de aspectos ortográficos.

Ex: depois fos comer um gelado → depois fomos comer um gelado (Flávio)

- **Formal:** Pequenos ajustamentos decorrentes das convenções formais da escrita.

Ex: Fomos jantar ao Búfalo Grill” no jardim Zoológico → Fomos jantar ao Búfalo Grill” no Jardim Zoológico (Rui)

- **Grafismo:** Correção de uma letra ou uma palavra cuja caligrafia não esteja completamente perceptível, mas que não interfere na ortografia ou no aspecto formal da palavra.

Em síntese, utilizámos as seguintes categorias de análise:

Nível linguístico						
Semântico	Morfossintático	Pontuação	Lexical	Ortográfico	Formal	Grafismo

Tipo de operações

- **Adição:** Acção de juntar uma palavra, expressão, frase ou marca de pontuação.

Ex: (...) dormio de Sábado para Domingo → que dormio de Sábado para Domingo (Joaquim)

- **Supressão:** Acção de retirar uma palavra, expressão, frase ou marca de pontuação.

Ex: ...voltaram da Religião e Moral fomos lanchar →...voltaram, fomos lanchar (Pedro)

- **Substituição:** Acção de retirar uma palavra, expressão, frase ou marca de pontuação e colocar um destes elementos em seu lugar.

Ex: Fui ver os carros do século 50. → Fui ver os carros do ano 50. (Simão)

Deslocamentos: Acção de retirar uma palavra, expressão ou frase e de a colocar noutra local do texto.

(Não se verificaram)

- **Transformação:** modificação da estrutura de uma frase, período ou parágrafo, melhorando a textualidade.

(Não se verificaram)

Em síntese, estas foram as categorias de nível linguístico consideradas:

Tipo de operações				
Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento	Transformação

Para perceber o tipo de competências textuais que os alunos desenvolvem, nomeadamente a reflexão sobre a escrita que emerge das intervenções entre os dois elementos, foi feita a análise do discurso das díades com base na transcrição das gravações. Para isso foi elaborada uma grelha de análise, inspirada em trabalhos realizados anteriormente (Monteiro, 1996; Guerreiro, 1996). Tendo em conta a especificidade da tarefa e o discurso emergente, não só adaptámos as categorias como a definição das próprias sub-categorias, o que se traduziu na definição de três grandes categorias: **organização da acção, regulação/controlo da acção e reflexão sobre a escrita.**

Organização da acção (OA)

Refere-se a todo o tipo de comportamentos dos sujeitos, verbais ou não verbais, que dizem respeito à acção propriamente dita, no quadro da tarefa que têm de realizar.

- lê para desencadear a acção (Diana – *“Era uma vez uma escola que era muito bonito tinha muitos meninos e meninas.”*)
- explica, ordena, propõe, dá pistas sobre a acção (Diana – *Lê lá só esta frase. A primeira frase de todas, só a primeira frase.*)
- questiona sobre a acção (Joaquim- *Escrevo aqui, não é?*)
- consulta ou regista no guião

Regulação / controlo da acção (RA)

Refere-se ao tipo de reacção desencadeada nos sujeitos, decorrentes dos vários comportamentos de ambos face à tarefa que desempenham:

- regula positivamente o outro (aceita) (Diogo – *Concordo.*)
- regula negativamente o outro (rejeita) (Diogo – *Eu acho que não é.*)
- auto-regula-se positivamente (Diogo – *Um “a”. Está bem. Eu sei que é um “a”*)
- auto-regula-se negativamente (Diogo – *Esqueci-me do acento.*)
- lê para regular o processo (Diogo – *“Era manso e brincalhão” – Concordo.*)
- repõe o sentido do texto /explica o que está escrito (Francisco – *“Chamava-se” é o que lá está. Era assim que estava.*)
- reescreve

- modifica
- ignora

Reflexão sobre a escrita (RE)

Refere-se ao questionamento face ao escrito ou ao discurso analítico ou explicativo para fazer valer ou rebater uma proposta realizada por um dos elementos.

- levanta questões sobre a escrita (Rui – “*beijinhos*” é com “g” ou com “j”?)
- detecta um problema de escrita (Francisco – “*Eu já tive um cão e ele chamava-se tarzan e o...*” fica mal, tem muitos “e”.)
- lê para evidenciar um problema (Joaquim – “*visitalo ele porque?*”)
- dá explicações acerca da escrita (Joaquim – *Se eu agora mudasse o título, tinha que fazer o texto inteirinho todo. Quando a minha avó fez anos foi na Sexta-feira... Mas tu estás a confundir com outra coisa. O título é para arranjar para condizer com este texto, não é para fazer um novo.*)
- sugere / propõe novas formulações ou outra forma de escrita (Joaquim - *Eu acho melhor... vê lá se é assim: “Eu fui a casa do meu pai para visitá-lo porque ele é meu pai e é pai do meu irmão. Ele gosta da minha mãe”. Achas que assim fica melhor?*)
- aceita a observação do outro porque toma consciência (Diana - *Estou a perceber. Estou-me a repetir. É: “o meu irmão. E o meu irmão...” É “o meu pai gosta do meu irmão e da minha mãe”.*)

Grelha de análise da interacção diádica

Categorias	Sub-categorias
Organização da acção (OA)	<ul style="list-style-type: none"> • lê para desencadear a acção • explica, ordena, propõe, dá pistas sobre a acção • questiona sobre a acção • consulta ou regista no guião
Regulação da acção (RA)	<ul style="list-style-type: none"> • regula positivamente o outro • regula negativamente o outro • auto-regula-se positivamente • auto-regula-se negativamente • lê para regular o processo • repõe o sentido do texto /explica o que está escrito • reescreve • modifica • ignora
Reflexão sobre a escrita (RE)	<ul style="list-style-type: none"> • levanta questões sobre a escrita • detecta um problema de escrita • lê para evidenciar um problema • dá explicações acerca da escrita • sugere / propõe novas formulações ou outra forma de escrita • aceita a observação do outro porque toma consciência

Quadro 5 – *Grelha de análise de interacção diádica.***Níveis de reflexão sobre a escrita**

Sendo um dos nossos grandes objectivos a compreensão do tipo de reflexão sobre a escrita, para procurar perceber a conceptualização que as crianças são capazes de explicitar, bem como a sua consciência metalinguística, debruçámo-nos, então, sobre a categoria “reflexão sobre a escrita”, tentando ir mais fundo na análise. Uma vez identificadas as interacções que correspondem a essa categoria, analisámo-las e hierarquizámo-las de acordo com o nível de consciência metalinguístico que indiciam, em três níveis:

Nível 1 – Detecta um problema, mas não é claro que o consiga identificar.

Ex: - “Ele era preto e branco...” isto aqui não está muito bem. (Diogo)

Nível 2 – Identifica um problema e é capaz de o explicitar ou de o evidenciar, nomeadamente pela leitura.

Exs: – “eu descobi” ... (Francisco)

– *É que tu mudaste de linha e tem de ser dois tracinhos.* (Francisco)

Nível 3 – Reflecte sobre a adequação de um elemento ao contexto da frase ou do texto, explicando os seus argumentos e/ou sugere propostas de alteração.

Ex: – “Um comando” não é feminino (Diogo)

Níveis de reflexão sobre a escrita

Níveis de RE	Indicadores de análise do discurso
Nível 1	Detecta um problema, mas não é claro que o consiga identificar.
Nível 2	Identifica um problema e é capaz de o explicitar ou de o evidenciar, nomeadamente pela leitura.
Nível 3	Reflecte sobre a adequação de um elemento ao contexto da frase ou do texto e/ou sugere propostas de alteração.

Quadro 6 – Grelha de análise dos níveis de reflexão sobre a escrita.

Para além disso, o conteúdo acerca do qual as crianças reflectem, pode ainda ser analisado em duas grandes categorias, coerência e coesão, na perspectiva de Gombert (1990), Cassany (1989), Costa Val (1991), Fonseca (1992) e Neves e Oliveira (2001), de acordo com a sua natureza.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para testar a primeira hipótese utilizou-se o teste T para medidas repetidas e, quando não havia homogeneidade de variância, o teste de Wilcoxon (ver anexo III, pp.1-5).

Para testar a segunda e a terceira hipóteses foram efectuados testes T para amostras independentes, através dos quais se compararam os dois sub-grupos: o que trabalhou a pares e o que trabalhou individualmente. Quando não havia homogeneidade de variância recorreu-se ao teste Mann-Whitney (ver anexo III, pp. 6-30).

Fizemos ainda a análise interpretativa das interacções, a partir da categorização dos discursos das crianças, recolhidos durante a fase de experimentação, para cumprir o quarto objectivo.

Evolução da consciência da tarefa de revisão

A consciência da tarefa de revisão foi aferida através da realização de uma entrevista a cada criança antes e após a recolha de dados. Nessas entrevistas cada criança foi inquirida acerca do que representava para si a revisão de textos, quais as aprendizagens que ela pensava que se desenvolviam durante esse processo e que tipo de trabalho era feito habitualmente na sala, que podia corresponder a essa tarefa, o que deveria reenviar para o “trabalho de texto”, estratégia desenvolvida intencionalmente pela professora, para cumprir aquele objectivo.

Cada resposta foi cotada com o valor de um a quatro, consoante o nível de evolução manifestado e de acordo com a escala definida (ver quadro 4). Assim, através das

médias do somatório dos valores das respostas no pré e no pós teste podemos analisar, na globalidade, o grau de evolução relativamente a cada um dos itens avaliados.

Evolução global do nível de consciência da tarefa de revisão				
	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Consciência da revisão	1,9	0,9	2,9	0,5
Análise do tipo de aprendizagens	2,3	0,6	3,4	0,7
Integração do trabalho de texto como estratégia de revisão	2,1	1,1	3	0,3

Quadro 7 – *Comparação entre os níveis de consciência da tarefa no pré e no pós-teste – análise global da amostra*

Podemos constatar, através da análise do quadro 7, que integra todas as crianças da amostra, que, em média, se regista uma evolução tendencial do nível 2 para o nível 3 de respostas, ao mesmo tempo que se verifica uma diminuição dos valores do desvio padrão, à excepção do segundo item, em que há a subida de uma décima. Ou seja, podemos inferir que não só houve uma evolução no nível de representação da tarefa, como que essa evolução passou a corresponder, no pós-teste, a um maior número de crianças que no pré-teste.

O mesmo se pode dizer na análise comparativa entre os dois grupos da amostra (quadro 8), continuando a registar-se a subida do nível dois para o nível três de respostas para a generalidade dos casos.

Evolução do nível de consciência da tarefa de revisão por grupos					
	Modalidade de trabalho	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Consciência da revisão	Individualmente	1,5	0,8	2,7	0,5
	Em díades	2,3	1	3,2	0,4
Análise do tipo de aprendizagens	Individualmente	2,3	0,8	3,3	0,8
	Em díades	2,2	0,4	3,5	0,5
Integração do trabalho de texto como estratégia de revisão	Individualmente	1,7	1	2,3	1,2
	Em díades	2,5	1	3,7	0,5

Quadro 8 – *Comparação entre os níveis de consciência da tarefa no pré e no pós-teste – análise por grupos de acordo com a modalidade de trabalho*

Podemos verificar algumas diferenças qualitativas no grupo de crianças que trabalharam em díades, no pós-teste, designadamente uma aproximação ao nível mais elevado de respostas na análise das médias relativas ao tipo de aprendizagens realizadas durante o processo de revisão de textos e na identificação do trabalho de texto realizado na sala como uma estratégia de revisão. Para além disso, neste último item, regista-se uma redução, para metade, do valor do desvio padrão.

Efectivamente, é no grupo de crianças que trabalhou a pares que se verifica uma maior descida deste valor, o que pode querer significar que a evolução se estendeu à generalidade das crianças.

Em síntese, podemos afirmar que todas as crianças evoluíram na consciência da tarefa, sendo que, no grupo de crianças que trabalharam a pares ao longo do ano, existem indicadores através dos quais podemos inferir que não só evoluíram mais, embora ligeiramente, como fundamentalmente, que essa evolução foi mais generalizável a todo o grupo.

Análise das competências textuais

Um dos objectivos do nosso estudo era fazer a análise das modificações efectuadas durante os processos de revisão de textos bem como comparar quantitativamente as que foram realizadas em duas condições diferentes: individualmente e a pares. Assim, depois de analisar as modificações operadas nos doze textos do pré-teste e nos doze do pós-teste, procedemos, numa primeira fase, à comparação global dos resultados, do início para o final do ano para todo o grupo da amostra. Numa segunda fase, fizemos uma análise comparativa entre os resultados dos dois grupos, para perceber se do início para o final do ano se registavam diferenças significativas entre os dois grupos da amostra.

Resultados globais

Analisámos o desempenho de todas as crianças em situação de pré e de pós-teste, em que, individualmente, fizeram a revisão de textos de sua autoria. Assim, a partir da quantificação das ocorrências relativas aos diferentes tipos de operações e níveis linguísticos considerados, podemos observar, globalmente, uma evolução considerável do primeiro para o segundo momento (quadro 9).

Número de modificações				
	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Total de modificações	2,2	1,8	9,4	6,7

Quadro 9 – Médias das modificações no pré e no pós-teste

Procurando analisar, nos dois momentos, os níveis textuais das modificações ocorridas para a totalidade da amostra, verificamos que é bastante mais significativo o aumento das modificações de profundidade face às modificações de superfície (quadro 10).

Nível textual				
Nível textual	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Modificações de profundidade	0,7	0,9	5,3	4,1
Modificações de superfície	1,5	2,0	4,2	3,9

Quadro 10 – Médias das modificações, por níveis textuais, no pré e no pós-teste

Olhando agora para cada um dos níveis linguísticos considerados, a partir dos níveis textuais, podemos verificar que, nas modificações de profundidade, se destacam as de nível semântico e de pontuação como tendo tido uma maior subida do pré para o pós teste (quadro 11).

Nível linguístico				
Nível linguístico	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Semântico	0,4	0,7	2,2	1,6
Morfossintático	0,0	0,3	0,8	1,3
Lexical	0,0	0,0	0,0	0,0
Pontuação (profun.)	0,3	0,5	2,3	2,5
Pontuação (superf.)	0,0	0,0	0,3	0,5
Grafismo	0,8	1,5	0,7	1,2
Ortografia	0,6	1,2	1,3	1,6
Formal	0,0	0,3	1,8	2,4

Quadro 11 – Médias das modificações realizadas no pré e no pós-teste, segundo os níveis linguísticos

Quanto às modificações de superfície, evoluem mais significativamente, embora não de forma tão evidente, as modificações do domínio da ortografia e as de tipo formal.

Relativamente ao tipo de operações realizadas que estiveram na origem das modificações referidas, podemos considerar como mais significativa a evolução das adições e das substituições. (quadro 12)

Tipo de operações				
Tipo de operações	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Supressão	0,2	0,4	0,2	0,4
Adição	0,3	0,5	3,9	3,8
Substituição	0,3	0,7	1,2	1,2
Deslocamento	0,0	0,0	0,0	0,0
Transformação	0,0	0,0	0,0	0,0

Quadro 12 – Médias dos tipos de operações realizadas no pré e no pós-teste.

É ainda de salientar o facto de não terem ocorrido operações de deslocamento nem de transformação, pelo que não iremos considerar, a partir daqui, estes dois tipos de operações.

Em síntese, podemos considerar como tendo evoluído significativamente, na globalidade da amostra, entre o pré-teste e o pós-teste (confirmado estatisticamente, conforme anexo III), as modificações de profundidade mais que as modificações de superfície e, dentro daquelas, as modificações semânticas e de pontuação. O valor do desvio padrão é sempre bastante elevado, o que não surpreende, uma vez que a amostra era constituída, equitativamente, por elementos mais competentes e menos competentes na escrita.

Análise comparativa dos resultados dos dois grupos da amostra

Ao analisar as ocorrências de revisão nas crianças que trabalharam, ao longo do ano, em díades e individualmente, podemos observar que a evolução é significativamente maior no primeiro grupo apesar de se verificar, no pré-teste, uma média de modificações maior no grupo de crianças que posteriormente trabalhou em díades face ao grupo que trabalhou individualmente. No entanto, o número total de modificações, no pós-teste, realizado pelo grupo de crianças que trabalhou a pares, é significativamente superior ao do grupo que trabalhou individualmente (quadro 13).

Total de modificações segundo as condições de realização					
	Condição de realização	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Total de modificações	Individualmente	0,8	0,8	6,3	3,1
	Em díades	3,5	1,6	12,5	8,2

Quadro 13 – *Análise do total de modificações no pré e nos pós-teste, segundo as condições de realização ao longo do ano (individualmente e a pares)*

Comparando os dois grupos, face aos níveis textuais evidenciados nas ocorrências, observa-se uma notória evolução do grupo que trabalhou em díades, no que se refere às modificações de profundidade. Quanto às modificações de superfície o nível de evolução é muito semelhante, manifestando uma diferença proporcional aos valores apresentados inicialmente (quadro 14).

Níveis textuais segundo as condições de realização					
Níveis textuais	Condição de realização	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Total de modificações de profundidade	Individualmente	0,3	0,5	3,2	2,9
	Em díades	1	1,3	7,3	4,3
Total de modificações de superfície	Individualmente	0,5	0,5	3,2	3,1
	Em díades	2,5	2,5	5,2	4,6

Quadro 14 – *Análise dos níveis textuais de modificações no pré e no pós-teste, segundo as condições de realização ao longo do ano (individualmente e a pares)*

Fazendo uma análise mais detalhada das modificações de profundidade, nos dois grupos, verificamos que os resultados de pré-teste são muito semelhantes, o mesmo não se verificando nos resultados do pós-teste, onde as médias do grupo que trabalhou em díades são mais elevadas, embora a diferença não seja muito grande. No entanto, destacam-se as ocorrências de nível semântico e de pontuação no grupo que trabalhou em díades por serem claramente superiores (quadro 15).

Níveis linguísticos segundo as condições de realização					
Níveis linguísticos	Condição de realização	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Semântico	Individualmente	0,2	0,4	1,8	1,6
	Em díades	0,6	0,8	2,5	1,6
Morfofossintático	Individualmente	0,0	0,0	0,2	0,4
	Em díades	0,2	0,4	1,5	1,6
Lexical	Individualmente	0,0	0,0	0,0	0,0
	Em díades	0,0	0,0	0,0	0,0
Pontuação (profundidade)	Individualmente	0,2	0,4	1,2	1,5
	Em díades	0,3	0,5	3,3	3,0
Pontuação (superfície)	Individualmente	0,0	0,0	0,3	0,5
	Em díades	0,0	0,0	1,2	0,4
Grafismo	Individualmente	0,3	0,5	0,7	1,6
	Em díades	1,2	2,0	0,7	0,8
Ortografia	Individualmente	0,2	0,4	1,0	1,3
	Em díades	1,0	1,5	1,7	1,9
Formal	Individualmente	0,0	0,0	1,2	0,9
	Em díades	0,2	0,4	2,3	3,3

Quadro 15 – *Análise dos níveis linguísticos das modificações realizadas no pré e no pós-teste, segundo as condições de realização ao longo do ano (individualmente e a pares)*

Nas modificações de superfície evidencia-se um maior número de frequências nas ocorrências de tipo formal, durante o pós-teste, para ambos os grupos, destacando-se o grupo que trabalhou em díades.

Relativamente ao tipo de operações, considerando apenas as registadas no pré e no pós-teste, verificamos que é nas díades que a evolução das adições e das substituições é mais significativa (quadro 16).

Tipo de operações segundo as condições de realização					
Tipo de operações	Condição de realização	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Supressões	Individualmente	0,0	0,0	0,0	0,0
	Em díades	0,3	0,5	0,3	0,5
Adições	Individualmente	0,2	0,4	2,7	3,2
	Em díades	0,3	0,5	5,2	4,1
Substituições	Individualmente	0,2	0,4	0,5	0,8
	Em díades	0,5	0,8	1,8	1,2

Quadro 16 – *Tipos de operações segundo as condições de realização*

Em síntese, podemos afirmar que o grupo de crianças que trabalhou em díades, ao longo do ano, evidenciou uma maior evolução nos comportamentos de revisão, o que se destaca de imediato quando observamos os resultados globais. É de salientar o aumento das modificações de profundidade, nomeadamente as ocorrências de nível semântico e de pontuação, em ambos os grupos mas mais claramente no que trabalhou em díades. Para além disso, destaca-se o aumento, fundamentalmente das adições, mas também das substituições, do pré para o pós-teste, sobretudo no grupo de crianças que trabalhou em díades. Como era de esperar, tal como vimos para a totalidade da amostra, também nesta análise parcelar é visível um elevado do valor do desvio padrão, o que indicia algum desnível no tipo de desempenho das crianças e que se deve à constituição heterogénea dos grupos.

Análise comparativa dos resultados dos elementos menos competentes dos dois grupos da amostra

Ao compararmos os resultados referentes às crianças menos competentes de ambos os grupos, verificam-se, no pós-teste, resultados significativamente superiores nos indivíduos que trabalharam em díades. Esse facto, contudo, não é uniforme nos três elementos, já que o desvio padrão se mantém bastante elevado (quadro 17).

Total de modificações dos elementos menos competentes, segundo as condições de realização					
	Condição de realização	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Total de modificações	Individualmente	0,7	0,6	6,7	3,2
	Em díades	4,3	2,1	15,7	11,1

Quadro 17 – *Análise do total de modificações dos elementos menos competentes no pré e no pós-teste, segundo as condições de realização ao longo do ano (individualmente e a pares)*

Esta constatação é mais evidente quando analisamos a evolução das modificações de profundidade de ambos os grupos, os quais partem de valores de médias e de desvio padrão aproximados e em que os elementos que trabalharam a pares chegam a valores bastante elevados, apesar de ter aumentado também o desvio padrão (quadro 18).

Níveis textuais dos elementos menos competentes, segundo as condições de realização					
Níveis textuais	Condição de realização	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-testes (médias)	Desvio padrão
Total de modificações de profundidade	Individualmente	0,3	0,6	1,7	0,6
	Em díades	0,7	1,2	8,3	5,5
Total de modificações de superfície	Individualmente	0,3	5,6	5,0	3,6
	Em díades	3,7	3,2	7,3	5,7

Quadro 18 – *Análise dos níveis textuais de modificações dos elementos menos competentes, no pré e no pós-teste, segundo as condições de realização ao longo do ano (individualmente e a pares)*

Também neste caso se destaca a evolução do grupo que trabalhou a pares, designadamente na evolução das modificações de nível semântico, de forma mais evidente, seguindo-se as de nível morfossintático (quadro 19). Destacam-se os valores da pontuação (de profundidade) para o grupo que trabalhou em díades, embora o aumento do desvio padrão seja proporcional à subida dos valores das médias, o que se pode facilmente identificar com o percurso da Ana, cuja evolução no domínio da pontuação foi notória. É curioso também verificar que nos níveis de

superfície os valores das modificações do âmbito do grafismo aumentaram para o grupo que trabalhou individualmente e diminuiu para o grupo que trabalhou a pares, invertendo-se também os valores do desvio padrão. Este grupo manteve a frequência das modificações de ortografia e aumentou consideravelmente as de nível formal.

Níveis linguísticos dos elementos menos competentes, segundo as condições de realização					
Níveis linguísticos	Condição de realização	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Semântico	Individualmente	0,3	0,6	1,0	0,0
	Em díades	0,7	1,2	3,0	1,7
Morfossintático	Individualmente	0,0	0,0	0,3	0,6
	Em díades	0,0	0,0	1,3	1,5
Lexical	Individualmente	0,0	0,0	0,0	0,0
	Em díades	0,0	0,0	0,0	0,0
Pontuação (profundidade)	Individualmente	0,0	0,0	0,3	0,6
	Em díades	0,0	0,0	4,0	4,6
Pontuação (superfície)	Individualmente	0,0	0,0	0,3	0,6
	Em díades	0,0	0,0	0,3	0,6
Grafismo	Individualmente	0,3	0,6	1,3	2,3
	Em díades	1,7	2,9	1,0	1,0
Ortografia	Individualmente	0,0	0,0	1,7	1,5
	Em díades	1,7	2,1	1,7	1,1
Formal	Individualmente	0,0	0,0	1,7	1,2
	Em díades	0,3	0,5	3,7	4,7

Quadro 19 – *Análise dos níveis linguísticos das modificações realizadas no pré e no pós-teste, pelos elementos menos competentes, segundo as condições de realização ao longo do ano (individualmente e a pares)*

Relativamente ao tipo de operações, no pré-teste ambos os grupos utilizaram adições, com o mesmo valor de média e de desvio padrão. O grupo que trabalhou individualmente não utilizou outras operações, mas o outro grupo utilizou também as supressões. No pós-teste o grupo que trabalhou em díades utilizou os três tipos de operações considerados e o outro grupo não chegou a utilizar as supressões. Em

ambos se destaca a subida dos valores das adições, com bastante mais evidência para o que trabalhou em díades, embora com uma subida também bastante elevada do desvio padrão (quadro 20).

Tipo de operações dos elementos menos competentes, segundo as condições de realização					
Tipo de operações	Condição de realização	Pré-teste (médias)	Desvio padrão	Pós-teste (médias)	Desvio padrão
Supressões	Individualmente	0,0	0,0	0,0	0,0
	Em díades	0,3	0,6	0,7	0,6
Adições	Individualmente	0,3	0,6	1,0	1,0
	Em díades	0,3	0,6	6,0	5,6
Substituições	Individualmente	0,0	0,0	0,7	1,2
	Em díades	0,0	0,0	1,7	1,5

Quadro 20 – *Tipos de operações realizadas pelos elementos menos competentes, segundo as condições de realização*

Em síntese, podemos dizer que as crianças menos competentes na escrita, que trabalharam em díades, evoluíram mais que as crianças que trabalharam individualmente. A sua capacidade de detectar e de operar modificações de profundidade bem sucedidas nos seus textos aumentou significativamente face ao outro grupo. Destaca-se o nível semântico, morfossintático e de pontuação (de profundidade), embora essa evolução não se possa generalizar igualmente a todo o grupo, tendo em conta os elevados valores de desvio padrão. O grupo que trabalhou em díades também diversificou mais o tipo de operações que utilizou, do pré para o pós teste, sendo particularmente evidente o aumento das adições.

A reflexão sobre a escrita em processos de revisão de textos a pares

Um dos objectivos deste estudo era tentar compreender como as interacções operam na construção da metatextualidade das crianças, através da reflexão sobre a escrita que a revisão de textos em cooperação desencadeia. Para isso impunha-se que fizéssemos uma análise mais detalhada do discurso das díades ao longo do processo de revisão, identificando as elocuições inscritas no âmbito da reflexão sobre a escrita e analisando o seu nível de reflexão, bem como o referente linguístico sobre o qual reflectiam.

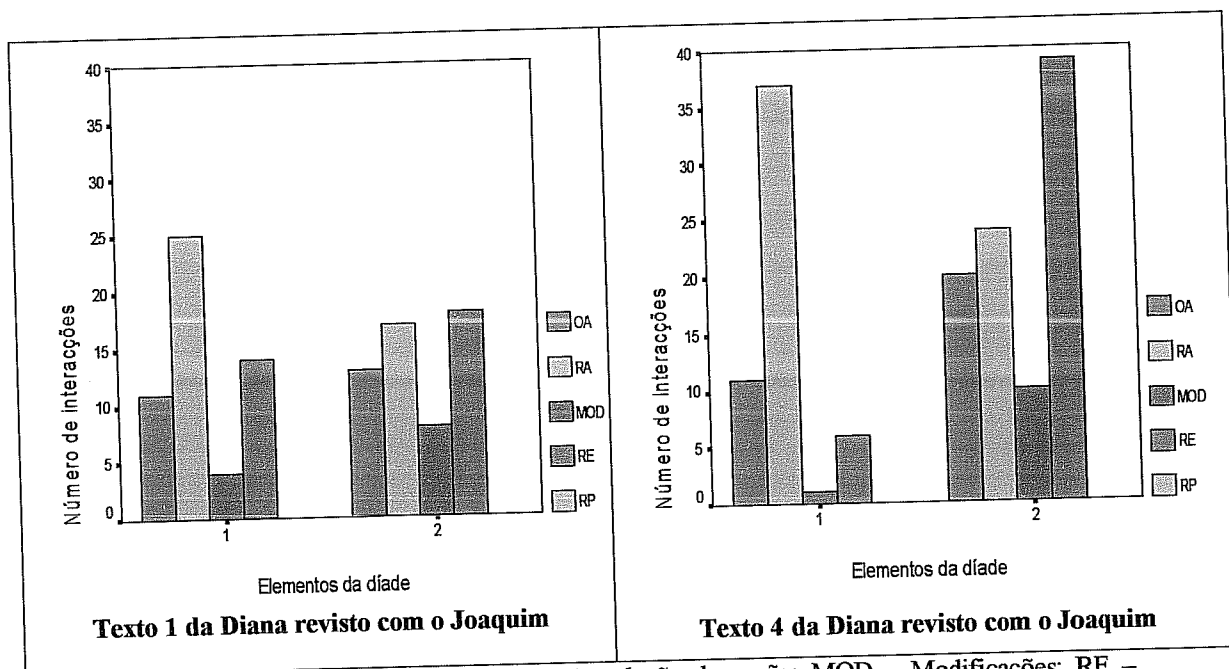
Uma vez classificadas as intervenções das díades de acordo com a grelha de análise diádica (ver quadro 5), construámos gráficos referentes ao processo de revisão de cada texto, para ter uma leitura mais clara da evolução do comportamento das díades ao longo do ano. Focalizámos, de seguida, o nosso olhar na reflexão sobre a escrita nos textos em que essa ocorrência era mais evidente. Posteriormente, detivemo-nos em dois textos (um mais do início do ano e outro mais do final do ano) de cada elemento da díade onde se registassem mais comportamentos do domínio da reflexão sobre a escrita, a fim de analisar mais em pormenor o que ocorria no seu interior.

Análise das interacções do par Diana / Joaquim

Revisão dos textos da Diana

A evolução do comportamento da díade, constituída pela Diana (elemento menos competente) e pelo Joaquim (elemento mais competente), ao longo da revisão dos textos da Diana, é descontínua. Podemos evidenciar algumas regularidades, designadamente o facto de as modificações e as reflexões sobre a escrita serem, em todas as situações, dominadas pelo Joaquim (elemento mais competente), enquanto que a Diana se destaca na regulação da acção. Estes comportamentos são particularmente evidentes nos textos 1 e 4 (fig. 9), onde a Diana empreende uma ideia que o Joaquim considera pouco pertinente, pelo que se desdobra em explicações para a demover, processos dos quais resultam, não tanto um grande

número de modificações, mas um conjunto de interações muito rico de reflexões sobre a escrita.



Legenda: OA – Organização da acção; RA – Regulação da acção; MOD – Modificações; RE – Reflexão sobre a escrita; RP – Retirada do processo
Elementos da diáde: 1 – Diana; 2 – Joaquim

Fig. 9 – Gráficos das interações ocorridas durante as revisões dos textos 1 e 4 da Diana

Assim, ao analisar o processo de **revisão do texto 1**, realizada a 14/12/01, desde logo se destaca o número de intervenções situadas no domínio da reflexão sobre a escrita (32), das quais a maioria (18) são protagonizadas pelo Joaquim, embora a Diana também registe bastantes (14) (quadro 21).

A reflexão sobre a escrita no texto 1 da Diana							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Diana			9		2	3	14
Joaquim	1	1	10		1	5	18
Total	21			11			32

Quadro 21 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 1 da Diana

Estes dados evidenciam a natureza das interacções deste par, podendo, à partida, dizer-se que se centram em problemas relacionados directamente com a construção negociada do sentido do texto, com níveis de reflexão bastante elaborados, de acordo com a categorização estabelecida (ver quadro 6) onde se verifica uma participação praticamente equilibrada de ambos os elementos.

Procurando analisar mais em detalhe, verificamos que começam por um problema levantado pelo Joaquim, o que só por si foi suficiente para a tomada de consciência do erro, por parte da Diana, o que se tornou pacífico:

O Joaquim faz uma primeira leitura.

Joaquim - Acho que aqui não está uma coisa bem...

Mas continua a leitura.

Joaquim - Acho que o texto devia ter mais pontuação, alguns pontos finais e aqui esta parte não percebi muito bem.

Diana - Qual?

Joaquim - ...«visitalo ele porque»?

O Joaquim faz uma segunda leitura.

Risca «visitar ele porque» e escreve por cima «visitalo».

Risca também o «porque».

- Ah! Era para escrever «visitá-lo porque», não era para escrever «ele». Só que enganei-me.

O Joaquim continua a ler o texto, mas a Diana detêm-no relendo ainda a frase anterior.

- Mas espera aí, «visitá-lo porque... ele é meu pai»

O Joaquim aceita e volta a escrever “porque”.

Texto inicial	Texto final
<p>...</p> <p>Eu fui a casa do meu pai para visitare ele porque. Ele é meu pai</p>	<p>...</p> <p>Eu fui a casa do meu pai para visitalo porque ele é meu pai</p>

Apesar de não ter sido correctamente escrito do ponto de vista ortográfico, não só ficou resolvido um importante problema de pronominalização, essencial à coesão do texto, como, fundamentalmente, a Diana tomou dele consciência.

Depois de uma pequena expansão do texto, acrescentando uma ideia no final, com a ajuda do Joaquim, parecia que tudo estava resolvido em termos de revisão daquele texto, quando a Diana, voltando atrás:

Diana - Mas eu não percebo aqui uma coisa: “do meu irmão” ponto. “Ele gosta da minha mãe, porque...?” Então mas o meu irmão não é namorado da minha mãe...

A Diana lê o texto outra vez, até à referida frase.

Joaquim - Ah! Já estou a perceber! Ele gosta do meu irmão... Parece que o irmão é que gosta da mãe.

Diana - Sim. É assim: “Ele”... espera.

Joaquim - Eu acho que se escrevia aqui por cima: “o meu pai gosta da minha mãe”.

Diana - O meu irmão gosta da minha mãe. Isso está bem. Mas só que “porque são namorados”... O meu irmão não é namorado da minha mãe.

Joaquim - Não estou a perceber nada. Isto está “porque ele é meu pai e é pai do meu irmão.” Ponto.

Diana - Espera aí, então: “o meu irmão gosta do meu pai e o meu pai gosta da minha mãe.” Pode ficar assim.

Joaquim - Mas não é preciso. Basta dizer...

O Joaquim volta a ler desde o princípio, mantendo a ideia dele.

A Diana pediu uma folha de papel para escrever a frase que queria introduzir.

Diana - “irmão gosta do meu pai e o meu pai gosta da minha mãe”

Diana - Então é assim, riscamos esta frase de irmão até aqui a mãe...

Joaquim - Espera aí. Achas que isto aqui soa muito bem? “porque ele é meu pai e é pai do meu irmão e o meu irmão gosta do meu pai e o meu pai gosta da minha mãe”. Achas que isto assim soa bem?

Diana - Sim. É na frase onde está esta.

Joaquim - Eu vou-te ler com isto:

O Joaquim lê o texto desde o início, integrando a frase que a Diana quer introduzir.

Verifica-se, neste excerto, a dificuldade da Diana em integrar fragmentos de discurso no texto já construído, por não ler o texto desde o seu início, fixando-se apenas no espaço gráfico da linha. De acordo com Baker (cit. Gombert, 1990), podemos dizer que estamos perante uma dificuldade em controlar a “coerência proposicional”, um dos cinco tipos de características semânticas, que consiste na articulação entre as ideias expressas pelas proposições adjacentes”(p.161).

Texto inicial	Texto final
<p>...</p> <p>Ele é meu pai e é pai do meu irmão e ele gosta da minha mãe porque são namorados e a minha mãe gosta do meu pai</p>	<p>...</p> <p>ele é meu pai e é pai do meu irmão. O meu pai gosta do meu irmão e da minha mãe porque são namorados e a minha mãe gosta do meu pai.</p>

Estava dado o mote de uma discussão que se arrastou durante bastante tempo, e em que o Joaquim, com toda a paciência, procurava tornar o mais explícita possível a incongruência das descrições das relações de afecto relativas aos diversos elementos

da família da Diana. O Joaquim apresenta-lhe uma proposta alternativa, mas a Diana, afinal tem outro objectivo lateral:

Joaquim - Eu acho melhor... vê lá se é assim: "Eu fui a casa do meu pai para visitá-lo porque ele é meu pai e é pai do meu irmão. Ele gosta da minha mãe". Achas que assim fica melhor?

Diana - Não, é assim. Eu queria fazer assim....

Joaquim - A única coisa é que... não pode estar aqui. É assim: "Ele é meu pai e é pai do meu o meu irmão. Ele"... que parece o teu irmão, como se estivesse assim: "o meu irmão gosta da minha mãe".

Diana - Mas não é isso que eu estou a dizer.

Está aqui: "irmão e ele gosta da minha mãe", não é? Sim pronto.

Joaquim - Mas é o teu irmão que gosta da tua mãe

Joaquim - O melhor, sabes o que é?

Diana - Espera aí. Esta parte está aqui. Para fazer melhor o texto que eu escrevi...

Joaquim - Não. O melhor é pôr assim: "Eu fui a casa do meu pai porque ele é meu pai e é pai do meu irmão. O meu pai gosta da minha mãe porque são namorados. A minha mãe..."

Diana - Estou de acordo é com isto.

Joaquim - Eu acho que ficava melhor como eu disse.

Diana - Mas é que eu quero ser eu a passar o meu texto.

Combinámos que passaria a ser ela a escrever, mas quando se pusessem de acordo.

Para além das preocupações com os aspectos formais do texto, percebeu-se que os obstáculos à proposta do Joaquim, levantados pela Diana, se prendiam com questões de outra natureza que não da textualidade. Satisfeito o pedido, o par retomou a discussão, com o Joaquim sempre extremamente envolvido, persistindo nas explicações à Diana, atitude que não lhe desagradava e da qual ela acabava por tirar partido. Começou a reescrever o texto, para organizar melhor as ideias.

A Diana relê desde o início. Pára em irmão.

Diana - Mas há uma coisa que não soa bem. Eu pedi ao Joaquim para escrever a frase dele que era para ver como ficava o texto.

Diana - Devia ser "o meu irmão gosta do meu pai e o meu pai gosta de..."

Joaquim - Mas porque é que vais pôr isso se estás a falar de ti e do teu pai?

Diana - Não era isso que eu queria dizer. Eu estava a pôr a tua frase, que era para ver como ficava, mas como o texto ficou ainda mais pequeno, queres ver, ficou mais pequeno.

Joaquim - Não, não, porque essa letra é mais pequenina e esta folha tem mais espaço, tive que alargar mais as linhas.

Diana - Então eu queria pôr esta, estava a ver como é que ficava a do Joaquim, mas...

Joaquim - Então eu vou-te ler como se fosse...

Lê o texto integrando a frase da Diana.

Joaquim - Assim parece que o teu pai não gosta do teu irmão, gosta é da tua mãe.

Diana - Mas não é isso. Eu queria pôr: "o meu irmão gosta do meu pai e o meu pai gosta da minha mãe

Joaquim - Assim parece... por exemplo, a Diana diz que gosta da professora Inácia e a professora Inácia diz que gosta de mim. Parece, oh! Diz lá à professora Inácia "gosto de ti"... Ela depois diz-me a mim que gosta de mim. Portanto, está, tipo a dizer que não gosta de ti, gosta é de mim.

Diana - Estou a perceber. Estou-me a repetir. É: "o meu irmão. E o meu irmão..." É "o meu pai gosta do meu irmão e da minha mãe". Da minha mãe já está, agora falta "o meu pai gosta do meu irmão."

Finalmente tinha conseguido clarificar, na confusão dos enunciados de afectos aos quais os mesmos se referiam, o problema por detrás da sua própria subjectividade. Esta capacidade espantosa de ver com o olhar do outro, perceber o que ele quer dizer, para além do que ele consegue explicitar, e reorganizar um enunciado que corresponda ao sentido implícito do texto, conseguindo fazer-lhe entender qual é o obstáculo à compreensão dessa ideia, é notável para uma criança de 8 anos. Mas, só a insistência da Diana e a exigência em se colocarem de acordo, «obrigou» a que o Joaquim persistisse em mobilizar todo o seu saber e capacidade de argumentação para explicar e fundamentar a sua ideia.

Efectivamente, contextos em que é possível, em múltiplas situações, interagir com os seus pares em torno de uma tarefa comum, tentando perceber o ponto de vista do outro e regulando, pela reacção do par, a sua própria acção, ao longo do percurso da resolução de problemas em cooperação, na procura de modos de chegar à sua resolução, promovem a construção de tais competências (Johnson; Johnson & Holuec, 1999).

Relativamente à **revisão do texto 4**, realizada a 10/04/02, o que se evidencia é o elevado número de intervenções do Joaquim, no domínio da reflexão sobre a escrita (cerca de 40), todas da ordem da coesão do texto. A participação da Diana, embora menos activa neste domínio, é da mesma natureza. (quadro 22)

A reflexão sobre a escrita no texto 4 da Diana							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Diana			1		3	3	7
Joaquim				2	13	25	40
Total	1			46			47

Quadro 22 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 4 da Diana

Toda a revisão deste texto se centra, fundamentalmente, na ortografia e é em torno dessas questões que se prolongam algumas discussões. Assim, o Joaquim, sempre assumindo um papel de tutor, vai lendo e evidenciando os erros ortográficos de forma a que a Diana os identifique e procure solução, em vez de dizer logo a resposta. Às vezes explica a regra ortográfica com alguma exaustividade. A Diana, por seu turno, umas vezes toma consciência e corrige, outras simplesmente aceita a correção do Joaquim, outras ainda apressa-se a repor a leitura da palavra correcta, mas às vezes resolve não querer perceber. Foi o que aconteceu com a palavra “professora”, que surgiu logo no início do texto:

Joaquim – Vamos corrigir os erros? Lê lá. Lê bem. (O Joaquim assume-se como um professor. Mas é ele que lê, pausadamente a palavra “professoras” lê silabadamente tal como ela tem escrito). “Eu gosto das por-fe-ssras.”
Joaquim – Como é que se há-de escrever isto? Tu dizes “porfessoras” ou dizes “professoras”?
Diana – Eu digo “provsessoras”
Joaquim – “professoras”. Não é “por”.
O Joaquim vai escrevendo e silabando.
Joaquim – “pro-fe-sso-ras”. Não é profssras.
Joaquim – Agora aqui estou já a ver... Não é erro, mas é uma coisa que às vezes também acontece com os nomes... É com letra grande porque aqui tem um ponto. (modifica)
Joaquim – “Porque elas são bonitas.”
A Diana tomou consciência e riscou o acento no “a” e voltou a ler, em uníssono com o Joaquim. Depois ele continuou a ler sozinho tal como ela tinha escrito.

Todo o resto do texto gira em torno de questões desta natureza, mas o problema da palavra “professora” não ficou resolvido, apesar do Joaquim ter corrigido, e quando a Diana o foi escrever no título que ela própria escolheu “As professoras”, voltou a

fazer o mesmo erro e escreveu “Ás porfessoras”. Na reescrita do texto, volta a surgir a discussão:

A Diana começa a reescrever o seu texto e o Joaquim dita-lhe.

Joaquim – “As professoras”. Quem é que escreveu aqui “ás”?

Diana – Fui eu.

Joaquim – “As pro...” (corrige para “as”)

Diana – Mas eu escrevo como sei.

Joaquim – Mas tu não dizes “porfessora”, dizes “professora”

Diana – Mas é po-vessora...

Joaquim – É “povessoras”? É professoras. Dizes: “Oh professora”

Diana – Digo: “Oh provessora”

Joaquim – Então... Oh! Professora, não é? Não dizes: “Oh professora.

Diana – Eu digo: “Oh provessora”

Joaquim – Mas não é “vessora” nem vassoura. É professora.

Diana – É pro-ve-sso-ra. É um “o”

Joaquim – Quando tu dizes: “fim de semana”, não dizes: “fim-de-se-ma-na”. Tu dizes fim de semana.

Diana – Fim de semana.

Joaquim – Não vais dizer: “olha eu no fim-de-se-ma-na”. (silabando) E também não dizes: “posso ir pa-ra-o-re-creio.” Dizes: “posso ir pró recreio”

Diana – Eu digo: “professora posso ir para o recreio”

Joaquim – Bem, é melhor não complicar mais.

A Diana teima em escrever como ela acha.

Prudentemente, o Joaquim distancia-se da discussão, que percebe que já nada tem a ver com a necessidade de resolver um problema de escrita, mas é da ordem do confronto relacional. A Diana escreve com erro. Mas a certa altura ela engana-se e, perante a hipótese de ter de passar o texto outra vez, o Joaquim oferece-se e ela aceita. A discussão é retomada nessa altura:

Diana – Vou ter que escrever o texto outra vez?

Joaquim – Queres que eu passe?

Diana – Sim.

Diana – Olha, ali escreve como eu escrevi. O “o” primeiro.

Joaquim – Queres pôr assim ou como eu faço?

Diana – Então faz como tu achas, tu é que estás a passar o texto. Mas é primeiro o “o”.

Joaquim – A mim sempre me ensinaram com “o”.

Diana – A mim sempre me ensinaram com “r”

Joaquim – Como é que tu dizes professora? Assim na escrita, diz lá.

Diana – Eu não digo “professora”, eu digo “stôra”. Eu vou fazer aqui como eu escrevo.

Joaquim – Mas não é como tu escreves, é como tu dizes.

Diana – Eu digo “professora”.

Joaquim – Ah! Dizes professora, não dizes “porfessora”.

Diana – Por-ve-sso-ra.

Joaquim – Então como é que queres que eu faça? Não escrevas. Diz só pela palavra.

Diana – “Professora”. O “o” primeiro.

Joaquim – Está bem, é professora.

Diana – É o “o” primeiro.

Joaquim – “porofessora”?

Diana – É o “o” primeiro, não me interessa.

Joaquim – Entende-te, que eu não sou capaz de escrever com o “o” primeiro.

Passas tu o texto.

Diana – Olha, eu escrevo o título e tu escreves o resto.

Joaquim – Não, porque depois também há “professora”.

O Joaquim escreveu como ela queria. Quando conseguiu o que queria cedeu.

Diana – Está bem, escreve como achas que é.

O Joaquim corrigiu a palavra e continuou a reescrever o texto.

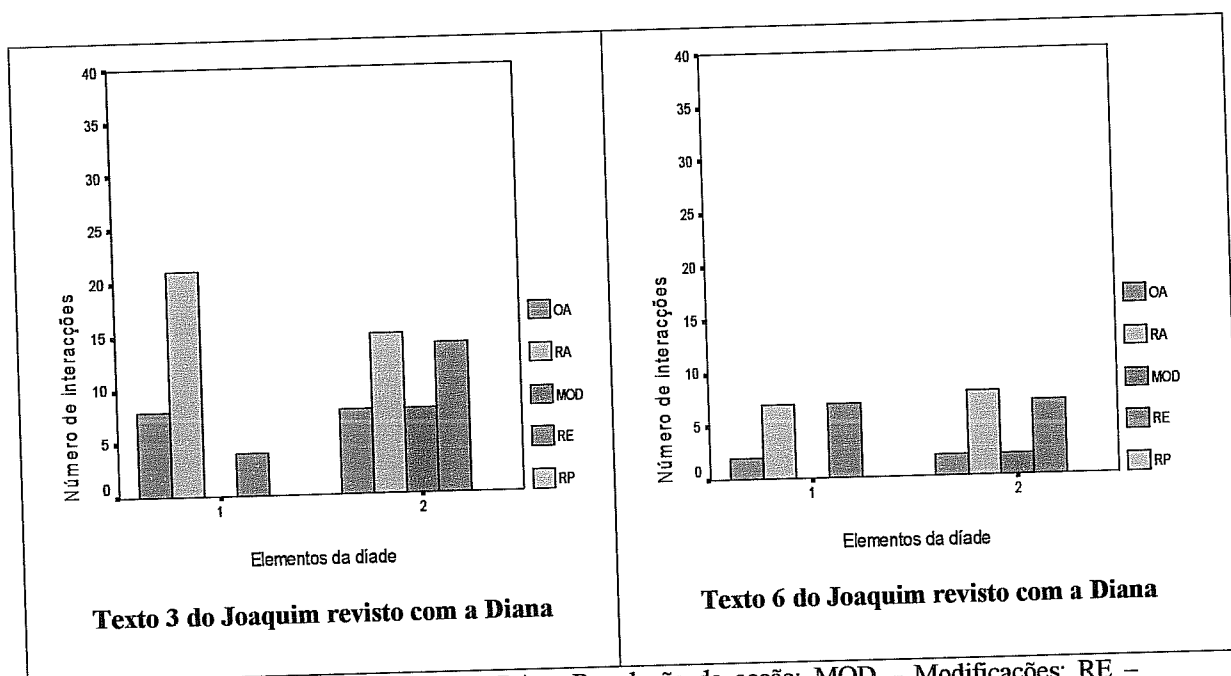
A generosidade do Joaquim, tal como a sua cedência no momento final, podem ter sido estratégias para conseguir o que queria, o que, se assim foi, se revelou eficaz. Esta não terá sido uma dinâmica tão rica do ponto de vista da reflexão sobre a escrita, apesar da enorme quantidade de intervenções dessa natureza. No entanto, pode revelar-nos o peso que os aspectos relacionais assumem nestas dinâmicas. Aqui, mais uma vez, pode ter a ver com o papel do Joaquim, que se foi tornando, ao longo das sessões de revisão de textos, talvez demasiado professoral, o que terá provocado, da parte da Diana, uma reacção negativa que o obrigou a recuar e eventualmente a regular o seu comportamento.

Podemos observar também que domina, nesta sequência de interacções, o problema das diferenças entre o código oral e o escrito, no que se refere à construção das regras ortográficas, que o Joaquim parece ter muito claro e tenta explicitar, mas que para a Diana constitui ainda alguma dificuldade.

Revisão dos textos do Joaquim

Da análise das interacções podemos constatar que, na revisão dos textos do Joaquim, se verifica um decréscimo considerável do número de interacções em relação ao texto da Diana. Só em dois dos textos ela se atreve a fazer algumas (muito poucas) modificações e a reflexão sobre a escrita também é muito pequena, não existindo mesmo, num dos casos. Mas também o Joaquim tem menos necessidade de se confrontar com a Diana e de desenvolver explicações. É clara, efectivamente, a atitude de inibição da Diana face aos textos do Joaquim, que considera muito bem escritos.

Apesar de tudo, no texto número 3 há um aumento de intervenções de ambos os elementos do par e, da parte do Joaquim, um elevado número de intervenções situadas no domínio da reflexão sobre a escrita. Nesse mesmo texto, da parte da Diana, é a regulação da acção que domina. No texto número 6 há também uma subida considerável da reflexão sobre a escrita por parte da Diana, superando mesmo o Joaquim, o que nos despertou a curiosidade para perceber o que se passa ao longo da revisão destes dois textos. (fig. 10)



Legenda: OA – Organização da acção; RA – Regulação da acção; MOD – Modificações; RE – Reflexão sobre a escrita; RP – Retirada do processo
Elementos da diáde: 1 – Diana; 2 – Joaquim

Fig. 10 – Gráficos das interações ocorridas durante as revisões dos textos 3 e 6 do Joaquim.

Na **revisão do texto 3**, realizada a 6/03/02, a reflexão sobre a escrita é dominada, mais uma vez, pelo Joaquim (14 de entre 18 intervenções). A maioria das intervenções são de nível mais evoluído e giram em torno da coerência (quadro 23).

A reflexão sobre a escrita no texto 3 do Joaquim							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Diana			1		1	2	4
Joaquim		2	9			3	14
Total	12			6			18

Quadro 23 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 3 do Joaquim

As grandes discussões, neste processo, giram à volta do título. Tendo em conta a maneira de ser de ambos os elementos e a dinâmica que acabou por caracterizar este par, a discussão arrastou-se bastante.

A Diana consulta o guião

Diana – Mas como é que é o título?

Joaquim – O título é “A festa de anos da minha avó”

Diana – Eu acho que não fica muito bem. Vamos pensar num título em vez de “A festa de anos da minha avó”. Diz lá outro. Podia ser... “A ... Eu acho que este não fica muito bem... Podia ser “A minha avó faz anos no Domingo”

Joaquim – Mas isso parece que estamos a dizer um texto que ela vai fazer anos depois. Ela fez anos. No texto está a festa de anos dela.

Diana – Diz lá outro título.

Joaquim – Eu acho que este aqui fica bem.

Diana – Mas é melhor outro.

Joaquim – “Quando a minha avó fez anos” ...

Diana – Também é um título muito bom...

Joaquim – Mas eu acho que este aqui fica melhor.

Diana – Pode ser.

Joaquim – Já está tudo.

....

Diana – Joaquim, espera aí. Eu acho que, para mim, o título não está muito bem. Se para ti estiver, tudo bem, mas para mim não está. Eu acho que o título que disseste há bocado era bom.

Joaquim – Mas não faz muito sentido, porque o título que eu disse não faz muito sentido.

Diana – Faz. É assim, ...

Joaquim – Quando a minha avó fez anos. A minha avó fez anos não sei quantos do não sei quantos do 2002.

Diana – Espera. Eu era o Joaquim A fingir que eu era o Joaquim e escrevia... Qual era o título?

Joaquim – “Quando a minha avó fez anos”

Diana – “Quando a minha avó fez anos. A minha avó fez anos no Domingo, ponto, e eu fui à festa dela. Como é que se chama tua prima ou que é?”

Joaquim – É assim. Não faz muito sentido esse título. Eu explico: “quando a minha avó fez anos” parece que é só o dia...

Diana – Mas ela fez só esse dia anos.

- Joaquim – Mas é a festa da minha avó. A festa... foi só aquela festa, estás a perceber?*
- Diana – Mas não fica muito bem, percebes? Não me soa bem*
- Joaquim – Arranja lá um título.*
- Diana – “Quando a minha avó fez anos.”*
- Joaquim – A minha avó fez anos numa Sexta-feira e a festa foi no Domingo...*
- Diana – Então “A minha avó fez anos numa Sexta-feira. Só que eu fui lá no Domingo... festejar.”*
- Diana – Eu sei que para ti não soa bem...*
- Joaquim – Eu quero assim, ela quer de outra maneira. É que não faz muito sentido, porque isto parece que foi feito antes da minha avó fazer anos.*
- Diana – Ela fez quantos anos?*
- Joaquim – 64 ou lá o que é.*
- Diana – Ela fez na Sexta-feira, não fez no Domingo. Então “Quando a minha avó fez anos”.*
- Joaquim – Mas eu estou a dizer aqui a festa de anos.*
- Diana – Então “Quando a minha avó fez anos. A minha avó fez anos na Sexta-feira. Só que festejámos...”*
- Joaquim – Mas isso aí já não tinha nada a ver com o texto que eu ia fazer, percebeste? É que posso escrever aqui o título. **Só que para eu mudar para esse título tinha que mudar o texto completamente todo.** Quando a minha avó fez anos foi na Sexta-feira. Na Sexta-feira foi como um dia normal.*
- Diana – Eu não me soa bem. Se a ti soa...*
- Joaquim – **Se eu agora mudasse o título, tinha que fazer o texto inteirinho todo.** Quando a minha avó fez anos foi na Sexta-feira... Mas tu estás a confundir com outra coisa. **O título é para arranjar para condizer com este texto, não é para fazer um novo.***
- Diana – Está bem, o título pode ficar assim, mas isto aqui não está bem: 42-20. É 20-42.*

Mais uma vez a Diana a persistir numa ideia, mesmo que não seja de todo pertinente. Só que desta vez, com ganhos consideráveis para o par, do ponto de vista da construção de teorias explícitas, por parte do Joaquim, nomeadamente quanto à função do título num texto. É um exemplo de como estes processos de negociação no interior das díades, durante a revisão de textos, podem acelerar a necessidade de construir “teorias explícitas” por parte dos seus elementos, para validar as suas propostas perante o outro, o que, segundo Karmiloff-Smith (1994), põe em evidência, e é um pilar fundamental da competência metalinguística.

Podemos dizer que esta criança revela, de facto, uma enorme consciência metatextual tendo em conta a sua idade. Mas não teria necessidade de ir tão longe nessa actividade metacognitiva se não interagisse com uma menina desafiadora e insistente como a Diana, em torno de um texto tão significativo para ele.

Relativamente à **revisão do texto 6**, realizada a 12/06/02, as 14 intervenções classificadas como de reflexão sobre a escrita estão equitativamente distribuídas entre os dois elementos (7/7) (quadro 24).

A reflexão sobre a escrita no texto 6 do Joaquim							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Diana		2	5				7
Joaquim			6			1	7
Total	13			1			14

Quadro 24 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 6 do Joaquim

À semelhança do texto anterior, as questões de coerência dominam, desta vez de forma esmagadora (13/1) este processo de revisão, com reflexões maioritariamente de nível mais elevado.

A discussão parte de uma discrepância detectada pela Diana, decorrente de uma má leitura, uma vez que começa a ler a frase no início da linha e não no início da mesma:

Texto inicial	Texto final
... No Domingo como ia para Lisboa à tarde fui à praia de manhã.	... No Domingo como ia para Lisboa à tarde, fui à praia de manhã.

Diana – “... à tarde fui à praia de manhã...”?

Joaquim – Então risca-se aqui... Já me estás a confundir. Não, está bem. Só falta aqui uma vírgula. “No Domingo como ia para Lisboa à tarde, fui embora de manhã.” Eu ia para Lisboa à tarde, por isso tive que ir à praia de manhã.

Diana – Ah! Já estou a perceber. Tu foste para Lisboa à tarde e antes de ir para Lisboa, primeiro foste à praia. Ah!... Então, “...fui à praia e depois fui para Lisboa.”

O Joaquim relê desde o início do parágrafo.

Diana – “Fui à praia de manhã e depois é que fui para Lisboa.”

J – Mas já está a dizer que fui à tarde.

Diana – Não, dizes assim. “No Domingo de manhã eu fui primeiro à praia depois é que fui para Lisboa”.

- Joaquim- Mas como eu ia à praia todos os dias à tarde, aqui diz que como no Domingo ia à tarde, depois do almoço, para Lisboa, fui à praia de manhã.*
- Diana – Sim, mas...*
- Joaquim – Então?*
- Diana – Só que eu não estou a perceber muito bem se foste à praia ou se foste... Foste para casa?*
- Joaquim – Fui para casa.*
- Diana – Podias ter ido ter com os teus amigos, ou assim...*
- Joaquim – E faz sentido? Fui para Lisboa.*
- Diana – Pode ficar essa ideia. O texto dele não tem muita coisa para emendar. Ele é um menino que sabe muito, é muito experiente. Ele até às vezes ajuda outros meninos da sala...*
- Joaquim – Também não quer dizer que eu não tenha erros.*
- Diana – Nesta última parte podias dizer assim: “No Domingo de manhã, fui à praia depois fui almoçar. Depois de almoço fui para Lisboa para minha casa.”*
- Joaquim – Não é por nada, mas eu tenho de ter uma justificação. Porque é que nos outros dias todos fui à praia de tarde e Domingo fui à praia de manhã?*
- Diana – Porque foste para Lisboa.*
- Joaquim – Mas eu posso ter dito à tarde depois de ter ido à praia.*
- Diana – Está bem, se não achas, por mim tudo bem*
- Joaquim – Tem que haver uma justificação.*
- Diana – O que é isso?*
- Joaquim – Tens que dizer porquê, tem que haver uma explicação.*
- Diana – Ele explica tudo antes de fazer...*

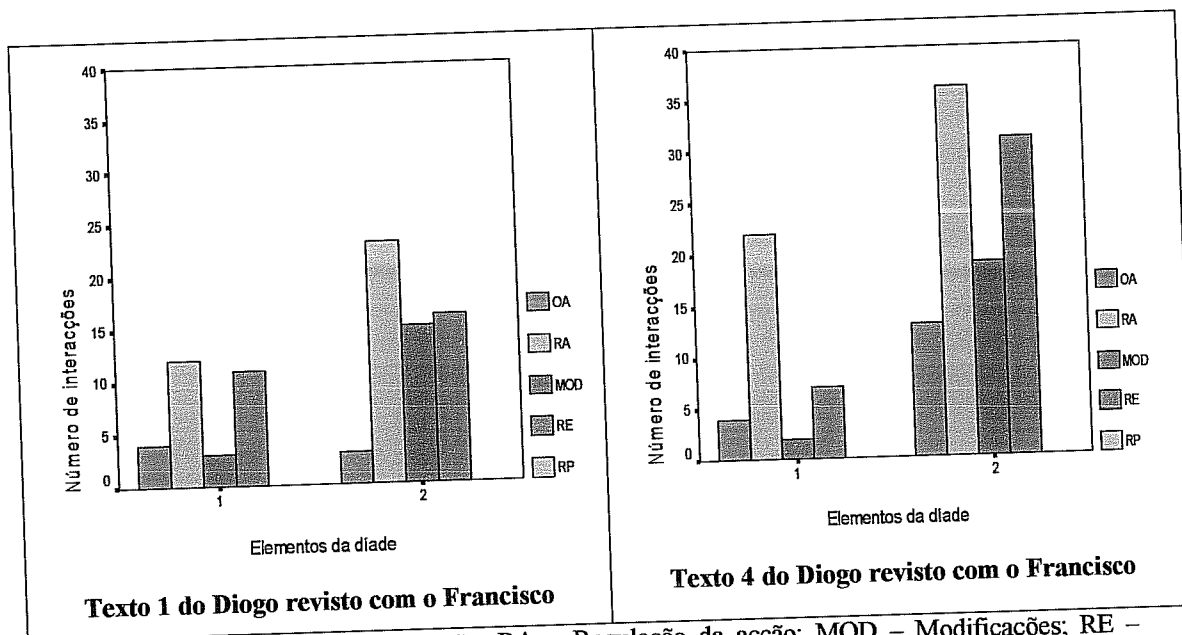
Apesar do Joaquim repor o sentido, voltando a ler a frase desde o início e propondo mesmo a adição de uma vírgula, a Diana tende a reformular completamente o texto, revelando alguma dificuldade em se vincular ao que lá está, de modo a, mais uma vez, estabelecer ligações com o que está antes e depois.

Análise das interacções do par Diogo / Francisco

Revisão dos textos do Diogo

Analisando o par Diogo (elemento menos competente) / Francisco (elemento mais competente), durante a revisão dos textos do primeiro, podemos constatar que, à semelhança do par anterior, é o elemento mais competente que domina as interacções, em todos os textos, nomeadamente no que se refere às modificações e à reflexão sobre a escrita. Depois do primeiro texto, em que os dois elementos do par estão mais equilibrados, sobretudo na reflexão sobre a escrita, o elemento mais competente vai num crescendo de intervenções, atingindo o seu auge no texto nº 4 (fig. 11), embora, curiosamente ultrapassado pelo elemento menos competente no

último texto, no que se refere ao número de modificações bem sucedidas e na regulação da acção. Também as intervenções do elemento menos competente vão aumentando ao longo dos momentos de avaliação, nomeadamente no domínio da reflexão sobre a escrita.



Legenda: OA – Organização da acção; RA – Regulação da acção; MOD – Modificações; RE – Reflexão sobre a escrita; RP – Retirada do processo
Elementos da diáde: 1 – Diogo; 2 – Francisco

Fig. 11 – Gráficos das interações ocorridas durante as revisões dos textos 1 e 4 do Diogo.

Detendo-nos na **revisão do texto 1** do Diogo (realizada a 6/2/02), constatamos que a reflexão sobre a escrita se situa predominantemente no terceiro nível, embora quase sempre assumida pelo elemento mais competente (10 das 14 intervenções deste nível). As interações observadas referem-se fundamentalmente a problemas de coesão do texto, embora possam ser desencadeados por discrepâncias de tipo semântico (quadro 25).

A reflexão sobre a escrita no texto 1 do Diogo							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Diogo	1			1	4	4	10
Francisco	1		2	1	5	8	17
Total	4			23			27

Quadro 25 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 1 do Diogo

Iniciam com um problema levantado pelo Francisco, relacionado com os conectores (“tem muitos «e»”):

Texto inicial	Texto final
... Eu já tive um cão e ele chamava-se tarzan e o tarzan er um cão obediente...	... Eu já tive um cão, ele chamava-se Tarzan e o Tarzan era um cão obediente

O Francisco vai substituindo alguns “e” por vírgulas, coloca pontos finais e faz, pelo meio, algumas correcções ortográficas, até detectar um outro problema que, de imediato não explicita:

Francisco – “ia”. Eu não concordo.

Diogo – “e... ia...” Eu acho que estava bem “... eu ia...”

Francisco – Mas eras tu que ias ou era ele?

Diogo – “... e eu ia à rua...” – repõe o sentido, remetendo para o texto.

Francisco – Ah!, tu ias. Então primeiro é “eu”, depois é que é o “e”, depois é que é o “ia”... “eu e ele ia... mos”

Texto inicial	Texto final
... eu ia a rua passear ele, e ele era preto e bran eu dizia da-me a pata e ele dava me ele era manso.	... eu e ele iamos á rua passear. Era preto e branco eu dizia da-me a pata. Ele dava-me era manso e brincalhão.

Nesta situação, para além da discrepância detectada inicialmente pelo Francisco, quando este se propõe reconstruir a frase, depara-se com outro problema de concordância verbal que ainda não tinha detectado e que acaba por resolver.

A seguir, é o próprio Diogo que detecta o problema de coesão seguinte (“passar ele”), sem o identificar muito bem, mas que é completado com a acção do Francisco:

Diogo .- ... “ele era preto e branco” ... Isto aqui não está muito bem.

Francisco – Espera aí. Pode-se tirar a vírgula.

Diogo – Porquê?

Francisco – Porque fica melhor sem o “ele” e põe-se aqui: “Era preto”

Diogo – “Era preto e branco” ...

O Francisco risca “ele e”, faz um ponto e escreve “Era”

Propondo uma solução do domínio da coesão, a verdade é que, mais uma vez, sem o explicitar, toma consciência e acaba por resolver um problema semântico, retirando o pronome, que estava a atrapalhar a coerência do texto.

É notório, na revisão deste texto, o trabalho em co-construção, que se traduz na complementaridade de acções, as quais resultam num percurso mais eficaz do ponto de vista da construção das aprendizagens.

Olhando agora para a **revisão do texto 4** (realizada a 8/4/02), onde o Francisco regista 31 intervenções do domínio da reflexão sobre a escrita, verificamos que a coerência e a coesão são aqui bastante reflectidas, prevalecendo a segunda. Em relação aos elementos da díade, continua a ser o Francisco (mais competente) a dominar as intervenções (quadro 26).

A reflexão sobre a escrita no texto 4 do Diogo							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Diogo			2		3	2	7
Francisco	1	5	7		10	8	31
Total	15			23			38

Quadro 26 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 4 do Diogo

Assumindo-se como corrector, o Francisco vai evidenciando, numa primeira leitura, todos os erros ortográficos, lendo as palavras exactamente da forma como estão escritas e não aquilo que ele sabe que o autor quer dizer. Vai, deste modo, ajudando o Diogo a tomar consciência dos seus erros, dos quais se apressa a explicar a razão ou a repor o sentido do que queria dizer, relendo.

A certa altura o Francisco sai um pouco do domínio da ortografia para se questionar, detectando um problema de natureza semântica, embora ainda sem identificar exactamente o problema:

Francisco – “...e se chama branquinho...” Se chama...

Diogo – Branquinho.

Francisco – “Se chama...” ou “chamam”? “e chama-se...” “e um deles chama-se...”

Diogo – “Branquinho”. Só que aqui está uma coisa...

Francisco – “e um deles chama-se branquinho”. Estás de acordo?

Diogo – Sim.

Acrescenta e continua a ler.

Texto inicial	Texto final
<p>...</p> <p>compramo dois ratos e se chama branguinho</p>	<p>...</p> <p>compramo dois ratos e um deles chama- se branquinho</p>

À medida que se questiona, com o autor a repor rapidamente o sentido do texto, vai procurando uma construção que corresponda àquilo que o autor quer transmitir, evoluindo de um nível mais elementar de reflexão sobre a escrita, para um nível progressivamente mais elevado, ou seja, para a elaboração de uma solução sintacticamente correcta, que traduza o sentido do que se quer comunicar, corrigindo, para isso, aspectos que se prendem com a pronominalização.

As interacções que se seguem dão conta de uma co-construção em torno da procura conjunta da ortografia correcta de algumas palavras. No entanto, pelo meio vão detectando e corrigindo aspectos da estrutura da frase:

Texto inicial	Texto final
...	...
ele andao pela casa e o meu cato não fas	eles andam pela casa inteira o meu gato
Mal a ele	não faz mal a eles

Francisco – "...eles andam". Temos que pôr aqui um "s". (corrige "eles")

Francisco – "...andam". É com "m" acho eu.

Diogo – É, é, é com "m".

Francisco – Espera aí, espera aí...Estou-me a lembrar de qualquer coisa... de uma palavra parecida...

Diogo – É com "m", estou-te a dizer.

Francisco – Ah! É. (corrige)

Francisco – "...e andam pela casa inteira", não é? Ou é pela casa?

Diogo – É "pela casa inteira".

Acrescenta.

Francisco – Tirávamos o "e". "...inteira o meu gato..." Como metemos inteira, já não precisa do "e", não é?

Risca o "e".

Francisco – "...o meu gato nao..." É um acento circunflexo.

Corrige.

Francisco – Francisco, estás a dormir, acento circunflexo.

Diogo – Também podias melhorar esse acento. Não gosto de acentos mal feitos no meu caderno.

Francisco – "...faz mal..." Assim está bem escrito mal, não é?

Corrige "faz" e "mal".

Francisco – "...a ele...". "a eles", não é?

Francisco "ele" ou "eles"?

Diogo – "eles"

Corrige.

A pontuação é outro dos aspectos recorrentes na revisão dos textos, muitas vezes induzida pela utilização frequente do guião, o que nos pode levar a reflectir acerca da importância deste tipo de instrumentos para a estimulação do avanço nas crianças. A procura de coesão do texto pode conduzir os elementos, mesmo os menos competentes, como é o caso, a níveis de reflexão mais elaborados:

Texto inicial	Texto final
...	...
O meu cão foi embora porque na minha nao tinha muito espaso.	O meu cão foi embora porque na minha casa não tinha muito espaso.

Francisco – Ainda tenho um comentário a fazer.

Volta ao registo do guião e escreve “não tem pontuação”.

Continua a ler os itens a seguir e regista.

Volta a ler o texto desde o início.

Diogo – Aqui eu acho que devia levar uma pontuação: “O meu cão foi embora”, vírgula

Francisco – “...porque não tinha muito espaço”, vírgula.

Diogo – Mas aí vai mudar de assunto.

Francisco – Mas devia ser vírgula, acho eu.

Substitui o ponto pela vírgula e continua a ler.

Francisco – “...feira do relógio”, tirávamos este “e” e púnhamos uma vírgula.

Diogo – Qual?

Francisco – Este aqui.

Diogo – Sim. Mas o que eu estava a dizer é que não concordo com essa vírgula em vez do ponto. Eu estava a dizer é que “o meu cão foi embora” devia ser uma vírgula. Está a mudar de assunto.

Francisco – Não está. “...porque na minha casa...” continua a mesma frase.

Diogo – Mas aqui está e acho que deve ser um ponto.

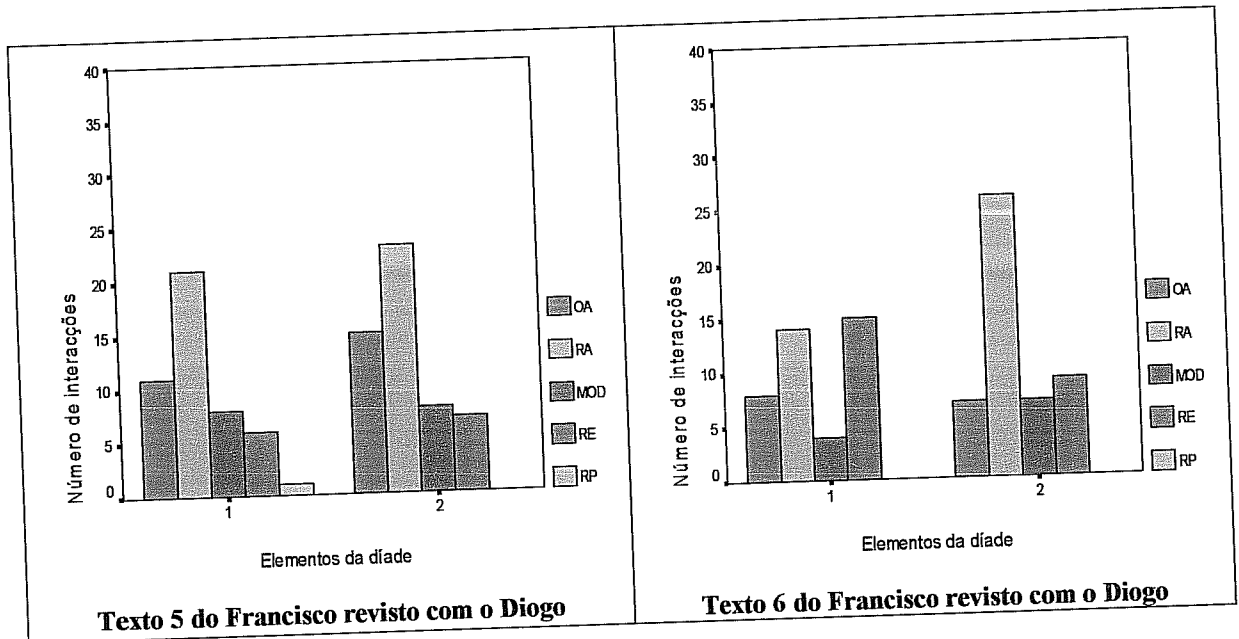
Francisco – “...muito espaço. Eu e o meu gato ficámos muito tristes...” Meto o ponto, pronto.

A necessidade de preservar um ponto final que o autor considerava fundamental, fê-lo desviar as atenções da proposta de colocação de uma vírgula que passou a ser secundária, para a procura de fundamentação mais consistente que impedisse o colega de fazer uma modificação com a qual ele não concordava, porque “vai mudar de assunto”, verificando-se, mais uma vez, a elaboração de uma teoria explícita, o que, de acordo com Karmiloff-Smith (1994), corresponde a um nível superior de tomada de consciência, ou seja, a um maior domínio da representação conceptual.

Revisão dos textos do Francisco

Tal como acontece nos textos do Diogo, embora não se torne tão notório porque a reflexão sobre a escrita e as modificações bem sucedidas também se evidenciam, nos textos do Francisco dominam as intervenções do tipo “regulação da acção”. À semelhança de outros pares, este facto traduz uma dinâmica caracterizada fundamentalmente pelas tentativas de incursão do texto, por parte do elemento menos competente e na rejeição das propostas de modificação, por parte do elemento mais competente (e autor do texto).

No entanto, a reflexão sobre a escrita e o número de modificações bem sucedidas (14) vai aumentando, progressivamente, para os dois elementos, ficando praticamente equiparados no texto número 5 e destacando-se, no texto número 6, a reflexão sobre a escrita manifestada pelo Diogo (fig. 12).



Legenda: OA – Organização da acção; RA – Regulação da acção; MOD – Modificações; RE – Reflexão sobre a escrita; RP – Retirada do processo
Elementos da diáde: 1 – Diogo; 2 – Francisco

Fig. 12 – Gráficos das interacções ocorridas durante as revisões dos textos 5 e 6 do Francisco.

Analisando as interacções desenvolvidas em torno da **revisão do texto 5** do Francisco (realizado a 10/05/03), verificamos que o número de intervenções situadas no domínio da reflexão sobre a escrita está muito equilibrado nos dois elementos (Diogo 6; Francisco 7). O mesmo não acontece no que se refere aos níveis de reflexão que para o Diogo se situam maioritariamente no nível 2 (4), enquanto que para o Francisco se situam maioritariamente no nível 3 (6). Ambos incidem mais sobre aspectos da coesão textual do que de coerência (quadro 27).

A reflexão sobre a escrita no texto 5 do Francisco							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Diogo			2		4		6
Francisco			2		1	4	7
Total	4			9			13

Quadro 27 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 5 do Francisco

As primeiras interações dão-nos conta de alguma ansiedade, manifestada pelo Diogo, em fazer modificações no texto do colega, o que acaba por se verificar sobretudo ao nível gráfico e ortográfico. Muitas vezes essas propostas são pouco pertinentes e por isso têm de ser continuamente reguladas pelo autor, o que lhe desvia a atenção de aspectos relevantes, que acaba por detectar posteriormente.

Diogo – Já tenho uma coisa para melhorar. “escola” está mal.

Francisco – Está mal porquê?

Diogo – Isto é um “x”...

Francisco – Não é nada um “x”. Isto é um “s” e um “c”.

Francisco – Agora é que parece mais um “x”

Diogo – Não parece não. Está aqui a cabeça do “s”.

Francisco – Aqui: “fizemos os T.E.A. Depois do Tempo de Estudo Autónomo...” Já não era preciso.

Diogo – O que é isto?

Francisco – “feira”

Diogo – “feira”? Com um “s”?

Francisco – Isso não é um “s”. Não percebe nada a minha letra...

Diogo – Isto aqui não é um “s” Francisco?

Francisco – Não!!! “feira”

Diogo – Então que letra é esta?

Francisco – É um “r”

Diogo – “feira”. O “r” na última palavra, está mal.

Francisco – Está mal, tá... Mas qual é que tu dizes que é “s”?

Diogo – Isto.

Francisco – Isto? Isto é um “a”.

Diogo – Um “a”. Tá bem, eu sei que é um “a”

Francisco – E aqui “depois do tempo de estudo autónomo”, não era preciso

“Depois do Tempo de Estudo Autónomo”. Era: “depois fomos almoçar. “ Ficava melhor, acho eu.

Diogo – Sim, fica bem.

Texto inicial	Texto final
<p>... Depois do recreio fizemos o T.E.A. depois do Tempo de Estudo Autónomo fomos almoçar.</p>	<p>... Depois do recreio fizemos o T.E.A. e fomos almoçar.</p>

Acaba por ser o autor sozinho que, mais tarde, quando o Diogo se desliga temporariamente do processo (amua), chega à estrutura mais simplificada e mais clara da frase, através da opção pelo conector certo (“e”):

Francisco – Já que eu tenho que trabalhar o meu texto sozinho... Ai, agora é que eu vi: “Depois do recreio fizemos o Tempo de Estudo Autónomo depois fomos almoçar.” Acho que ficava melhor riscávamos o “depois”, metíamos uma vírgula, “fomos almoçar”... Não “e fomos almoçar”

Esta atitude do Diogo constituiu, no processo de revisão deste texto, um entrave ao melhoramento da textualidade, uma vez que, apesar de o autor propor expandir o texto, o colega, focalizando a sua atenção sobre questões de superfície, fez concentrar o autor também em aspectos periféricos, mesmo quando aceitou pensar sobre a expansão do texto.

Francisco – Podia-se continuar o texto. Porque eu não acabei logo o dia, ainda fui para casa do meu avô, ainda joguei computador, portanto o dia não acaba aqui... Só que como eu não tive mais tempo, não fiz mais...

Diogo – Eu acho que aqui devíamos arranjar um espacinho e dizíamos o mês...

Francisco – O mês, foi o mês passado... Mas não é preciso.

Diogo – E o dia... E então? O que é que tu achas?

Francisco – Eu não me lembro qual é o dia, mas lembro-me qual é o mês. Foi este período.

Diogo – Foi Abril?

Francisco – Deixa-me cá ver... Foi a primeira semana. Foi a primeira Segunda-feira, não me lembro que dia é que foi. É muito difícil.

Diogo – A data...

Francisco – Foi a primeira Segunda-feira, foi a primeira Segunda-feira O Diogo pareceu amuar, mas foi solicitado pelo Francisco e por mim para introduzir a informação de que falavam.

Diogo – Então como é que eu faço?

Francisco – “Na primeira Segunda-feira do 3º Período”

Só no final da revisão do texto, e pela persistência do Francisco, depois de novas discussões acerca da caligrafia iniciadas pelo Diogo, foi possível retomar essa proposta de expansão, mas já sem muito entusiasmo, a qual acabou por ficar mais reduzida na escrita do que no enunciado oral que o autor tinha elaborado anteriormente:

*Francisco – Podíamos dizer “e fui jantar para casa do meu avô”... “e fui jantar”.
“...fui para o ATL”, vírgula, “jantei e fui para casa.”*

Diogo – Sim.

O Diogo transforma o ponto final em vírgula e acrescenta o que o Francisco lhe dita.

Texto inicial	Texto final
<p>... Aceguir ao almoso fizemos o trabalho de texto do Michael depois fui para o A.T.L..</p>	<p>... Aseguir ao almoço fizemos o trabalho de texto do Michael depois fui para o A.T.L., jantei e fui para casa.</p>

Neste processo torna-se evidente a enorme complexidade das dinâmicas relacionais, que podem, muitas vezes, constituir obstáculos à prossecução dos objectivos do próprio par na execução da tarefa. Mas é no seu interior que acabam por se encontrar mecanismos de regulação que permitem superá-los, tendo, muitas vezes, para tal, que haver a mediação do adulto.

Como refere Gilly (1995), nestas dinâmicas interferem directamente as representações de papéis assumidos por ambos os elementos, enquadrados por contextos condicionantes das próprias interacções, que decorrem das condições institucionais onde se desenrolam e da forma como os intervenientes se situam socialmente.

Relativamente à **revisão do texto 6**, apesar das modificações bem sucedidas continuarem a ser fundamentalmente protagonizadas pelo Francisco, é o Diogo que supera largamente as intervenções situadas no domínio da reflexão sobre a escrita, sendo a incidência das questões abordadas por ambos os elementos maioritariamente

da ordem da coesão (17 entre 24). No entanto, há a assinalar o facto de 6 dos 7 problemas de natureza semântica terem sido abordadas pelo Diogo. Também é curioso verificar que a reflexão sobre a escrita se situa, na revisão deste texto, fundamentalmente no nível 3, sendo oito das intervenções realizadas pelo Diogo e sete pelo Francisco. (quadro 28)

A reflexão sobre a escrita no texto 6 do Francisco							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Diogo	1	4	1		2	7	15
Francisco		2	6			1	9
Total	14			10			24

Quadro 28 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 6 do Francisco

À semelhança do texto anterior o Diogo, assumindo o papel de corrector, começa a ler procurando aspectos da ortografia e da caligrafia que não estejam correctos ou completamente claros. O Francisco, detecta erros enquanto vai lendo em simultâneo com o Diogo, e antecipa, por vezes, a correcção, para que o colega não o corrija:

Francisco – Espera aí, posso só fazer uma coisa, é rápida. A fingir que já estava no texto. (Coloca um acento em “jogámos”)

Mas é quando o Francisco relê o texto em voz alta, depois de consultar o guião, e quando procura explicar a razão de um sinal de pontuação, que o Diogo detecta um problema de concordância que alimentou a discussão durante algum tempo, mas que se revelou produtiva, tanto do ponto de vista relacional como da melhoria da coesão do texto:

Francisco – “...fomos logo comprar a minha prenda...” Aqui está três pontos porque não digo logo o que é que é a minha prenda.

Diogo – “...ela era um comando para jogar computador...”? “A prenda...”

Francisco – Para não repetir outra vez “prenda”...

Diogo – Em vez de escrever prenda podias escrever “o presente”.

Francisco – O melhor era ser como está. Espera aí. (lê o texto desde o início e substitui “ela” por “o presente”.) Não fica bem. Assim não soa muito bem.

Diogo – E assim soa-te?

Francisco – Também não.

Diogo – Eu acho que era. “... o presente era um comando para jogar computador.”

Francisco – Foi assim que eu li e não te soa bem, pois não?

Diogo – Não soa bem é “... ela era...”

Francisco – Não foi assim que eu li.

Diogo – Um comando não é feminino.

Francisco – “... ela era um comando...” Porque aqui, “prenda...” Três pontos. “... ela era...”

Diogo – Porque é que tens tanta dificuldade em aceitar uma coisa que está certa?

Francisco – É tu também tens.

Francisco – Espera aí, vou ler como tu queres. (relê o texto, tal como está.) Também não soa bem.

Diogo – Leste o que está e não te soa bem.

Francisco – Enganei-me. Deixa-me ler outra vez, para tu veres. (lê de novo, substituindo “ela” por “o presente”)

Diogo – Não te soa bem?

Francisco – Não.

Diogo – Então está bem, então deixa assim. É melhor mesmo trabalhar individualmente do que com pessoas que não aceitam nenhuma modificação. Passa à frente.

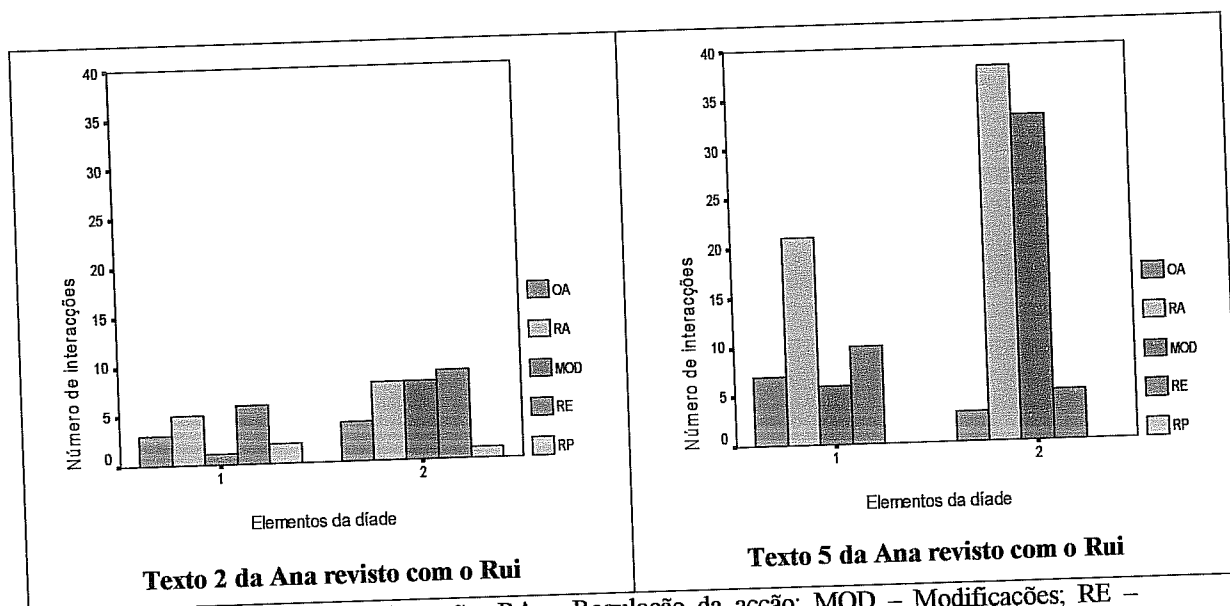
Francisco – Espera aí, deixa-me ver. (lê baixinho) Se calhar fica bem aqui “... ela era um comando”, não é? Deixa ver se fica bem. Aqui em vez de “prenda” metíamos “um presente” e aqui já podíamos pôr “ele era...”

Texto inicial	Texto final
<p>...</p> <p>No Domingo, quando acordamos fomos logo comprar a minha prenda... porque era o Dia da Criança, ela era um comando para jogar computador.</p>	<p>...</p> <p>No Domingo, quando acordamos fomos logo comprar o meu presente... porque era o Dia da Criança, ele era um comando para jogar computador.</p>

As sucessivas leituras do texto inicial, com as várias modificações propostas, constituíram importantes elemento de controle da textualidade e alimento da própria reflexão, obrigando mesmo o Diogo a explicitar, o que, na sua perspectiva, constituía o cerne da discrepância (“*Um comando não é feminino*”).

*Análise das interações do par Ana / Rui**Revisão dos textos da Ana*

Ao analisarmos os gráficos das interações ao longo dos vários momentos de revisão de textos do elemento menos competente, podemos observar globalmente uma progressão notória na quantidade de intervenções realizadas pela autora do texto. No entanto, tal facto não significou a redução da intervenção do elemento mais competente (Rui). Pelo contrário, na revisão do quinto texto, onde se registou uma maior quantidade de intervenções do elemento menos competente (Ana), foi também onde se registou maior número de intervenções do elemento mais competente. (fig. 13)



Legenda: OA – Organização da acção; RA – Regulação da acção; MOD – Modificações; RE – Reflexão sobre a escrita; RP – Retirada do processo
Elementos da díade: 1 – Ana; 2 – Rui

Fig. 13 – Gráficos das interações ocorridas durante as revisões dos textos 2 e 5 da Ana.

Podemos dizer que, tanto num como noutro, se destacaram as intervenções classificadas como de regulação da acção e as modificações bem sucedidas. Embora o elemento mais competente tivesse dominado as modificações (o que também se pode atribuir ao estatuto de «revisor» assumido por ambos para o elemento que não é

o autor do texto), a verdade é que foi o elemento menos competente, quem fez um maior número de modificações, no último texto.

A reflexão sobre a escrita começa por ser protagonizada pelo Rui e gradualmente vai passando a ser assumida pela Ana, acabando praticamente os dois ao mesmo nível.

Olhando mais detalhadamente para os gráficos das revisões dos textos 2 e 5, onde se evidencia um maior número de intervenções situadas no domínio da reflexão sobre a escrita por parte de ambos os elementos, poderemos tentar perceber melhor a sua génese e o seu conteúdo.

Numa primeira análise quantitativa, podemos dizer que em ambos os textos dominam as reflexões de nível 3 (12 em 17), sendo a maioria protagonizada pelo Rui, embora sem grande diferença da Ana (7/5). Dominam também as interacções referentes à coesão do texto (8 para o Rui e 4 para a Ana), mantendo-se a proporção das intervenções dos dois elementos direccionadas para as questões da coerência (2/3) (quadro 29).

A reflexão sobre a escrita no texto 2 da Ana							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Ana			2		1	3	6
Rui	1	1	1		2	6	11
Total	5			12			17

Quadro 29 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 2 da Ana.

Analisando o percurso do par ao longo da **revisão do texto 2** (realizada a 5/2/02) é possível verificar que as questões são despoletadas pelo elemento mais competente, o Rui, neste caso fazendo o papel de revisor. A Ana acaba por reflectir sobre a sua escrita para explicar a situação ou para tomar consciência das incongruências existentes.

Assim, a reflexão sobre a escrita parte de um problema de coerência evidenciado pelo Rui:

“No Sabado eu fui a minha avó”?

Texto inicial	Texto final
No Sabado eu fui a minha avó...	No Sabado eu fui à minha avó...

Embora não explicita qual é o problema, identifica-o e destaca-o, lendo exactamente o que lá está, resolvendo-o a seguir através de uma correcção ortográfica. Apesar de ser uma modificação de superfície, a forma como ele o explicitou transformou-o num problema semântico, evidenciando a interferência que tal incorrecção constituía no contexto da frase.

Depois de um esclarecimento pedido pelo Rui, relativo ao sentido, seguem-se questões do domínio da coesão do texto, uma das quais enuncia claramente como sendo o facto de haver muitas repetições, mas que não consegue resolver, apelando à intervenção da Ana, que toma consciência do facto, (*- Eu lá em casa já tinha pensado: estão aí muitas coisas... há muitas palavras que se repetem aí. Concordo contigo.*) embora também não resolva. Acaba por fazer uma proposta de alteração situada apenas numa das frases do enunciado:

Ana - Aqui está: “às 9h fiquei...” “e fiquei” (lê baixinho) aqui está uma coisa que está mal: “às 9h e fiquei em casa da minha avó”. Não: “Eram 9h da manhã fui para casa da minha avó” Eu acho que ficava bem.

Texto inicial	Texto final
... fu para casa da minha avó as 9H00 e ficam em casa da minha avó ate as 9h30 da noite e depois fui para a cama.	... fu para casa da minha avó. Às 9H00 fui a casa da minha avó. Ate às 9h30 da noite e depois fui para a cama.

Ao tentar resolver o problema, acaba por se desviar para outra questão, situando-se apenas num enunciado, desligando-o do contexto. Não conseguiu, deste modo,

controlar a “coerência proposicional” (Baker, cit. Gombert, 1990). O Rui aceita a sua proposta que pontualmente resolve uma situação, mas tem consciência de que o problema da repetição de expressões que ele colocou não se resolve com esta proposta:

Rui – Eu também acho. Como é que eu hei-de fazer?

A partir daí ela assume a reflexão sobre a sua escrita e protagoniza a própria correcção. Fica centrada na forma como há-de colocar a frase no texto e ele acaba por se conformar com a ideia e desviar-se do problema que tinha colocado, cedendo-lhe o papel de revisor:

Ana – Já vi aqui uma coisa que tem um erro. “À” tem acento, não tem?

Rui – Com “à mãe”?

Ana – Não. Agora eu queria era escrever esta frase naquela forma em que eu tinha dito. Agora como, é que já não estou a ver bem como é que eu vou escrever. AH! Já sei. Fazendo assim um tipo linha... Concordas?

Rui – Sim.

Ana – Então escreve.

Rui – És tu que escreves.

Ana – “Às 9h eu fui para casa da minha avó.” Aqui podia trocar “fiquei” com “fui”. Era só isso que estava a fazer mal na frase.

A Ana escreve a frase fora do texto, assinalando o sítio onde a quer introduzir.

Ana – Aqui eu acho que devia levar um ponto e depois pôr “às nove horas eu fui a casa da minha avó”. Concordas?

O Rui acena que sim com a cabeça, mas já está muito pouco investido no texto. A

Ana põe um ponto a seguir a “avó”.

Ana – Eu acho que já está.

Nesta procura acaba por tomar consciência de que a formulação que quer introduzir não é muito diferente da que já lá estava e que o que estava a atrapalhar a ideia era mesmo o verbo (*ficar*, em vez de *ir*), embora não tome consciência de que acaba por repetir a ideia já expressa na frase anterior. Torna-se aqui evidente como a construção da morfossintaxe se opera na interacção com os pares, no contexto da resolução de problemas semânticos, na procura de coerência entre o que se procura comunicar e o que a escrita devolve ao autor. Mas a dimensão interfrásica, que é do domínio da coerência proposicional, aqui acabou por lhes escapar.

Olhando com mais detalhe para o percurso de **revisão do texto 5**, realizado a 8/5/02, podemos observar uma dinâmica mais protagonizada pela Ana, que problematiza fundamentalmente aspectos ligados à coesão do texto. Contrariamente ao que se

passa no texto 2, no texto 5, a Ana, não só aumentou o número de intervenções situadas na reflexão sobre a escrita como as ultrapassou em relação ao Rui. Para além disso, é de destacar que a grande maioria dessas ocorrências se situam no nível 3 (7 em 9) e se referem, na sua totalidade, a questões de coesão do texto (quadro 30).

A reflexão sobre a escrita no texto 5 da Ana							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Ana				1	1	7	9
Rui	1	1				1	3
Total	2			10			12

Quadro 30 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 5 da Ana

A Ana começa por ler o texto e identificar e resolver com sucesso um problema de pontuação, que, embora situando-se no domínio da coesão, melhora significativamente o sentido do texto. O Rui apenas intervém para colocar uma questão exterior ao texto, mas que constituía um obstáculo à sua compreensão (“À Bata?”), que a Ana prontamente explicou.

Texto inicial	Texto final
<p>...</p> <p>No dia seguinte fomos ao colombo comer uma haburgar depois quando acabamos de comer fomos à Bata e fomos depois para casa(...)</p>	<p>...</p> <p>No dia seguinte fomos ao Colombo comer uma haburgar depois quando acabamos de comer fomos à Bata e depois fomos para casa.</p>

Numa segunda leitura, embora feita pelo Rui, ela continua a detectar e a resolver problemas de coesão, explicando as modificações que vai operando, situadas, fundamentalmente, no domínio da pontuação, embora nem todas bem sucedidas. De vez em quando, as questões gráficas colocadas pelo Rui ajudam-no a tomar consciência não só de aspectos de caligrafia, como de incongruências de tipo semântico:

Rui – “... depois fomos para a ...” quem?
 Ana – “... depois fomos para a cama...”
 O Rui faz uma correcção gráfica em “cama”, acrescenta um “m” em “era”, enquanto vai lendo pausadamente.

Texto inicial	Texto final
... Quando chegou ela ainda estivemos a brincar e depois fomos para a cama era 10 horas.	... Quando chegou ainda estivemos a brincar, depois fomos para a cama eram 10 horas.

Estas questões gráficas, que resultam em modificações de caligrafia, e que, por vezes, conduzem a outro tipo de modificações, nomeadamente à adição de elementos semânticos, de acordo com as explicações da autora, vão alternando com as propostas de introdução de pontuação avançadas pela Ana.

Se, de um para o outro texto, parece poder dizer-se que ocorreu uma notável evolução na reflexão sobre a escrita protagonizada pela Ana, a verdade é que, possivelmente, os tipos de texto podem influenciar o tipo de interacções. Por outro lado, as intervenções da Ana, situadas no domínio da reflexão sobre a escrita, centram-se fundamentalmente na pontuação (7 em 10), o que parece querer significar que, no momento, é esta a sua procura. O presente texto parece corresponder a um exemplo de experimentação a esse nível, balizado pelo elemento mais competente, que vai regulando essas propostas. Daí que, por vezes, tome consciência de que a solução encontrada não é a mais adequada:

Continuou a ler. A Ana volta a interrompê-lo e a pedir para voltar atrás.
 Ana. – *Espera, espera, espera. “...eu e a minha prima fomos arrumar o quarto e limpar o pó”. Aqui em “quarto” acho que tem que ser vírgula.*
 Rui. – *“arrumar o quarto vírgula limpar o pó”. Não fica bem, está bem o “e”. “arrumar o quarto e limpar o pó”. Aqui é que tem que ser vírgula.*
 Ana. – *Sim.*
 O Rui coloca a vírgula e continua a ler.

Texto inicial	Texto final
... e depois quando ele acordou eu e a minha prima fomos arrumar o quarto e limpar o pó(...)	... depois quando ele acordou eu e a minha prima fomos arrumar o quarto e limpar o pó,

Acaba por ocorrer, assim, uma dinâmica de co-construção, em que os dois elementos se complementam na sua acção, diversificando, implicitamente, as tarefas entre si, de acordo com os aspectos a que ambos são mais sensíveis no momento, o que se traduz num percurso eficaz, não apenas do ponto de vista do produto final, mas, fundamentalmente, das tomadas de consciência que parece terem ocorrido.

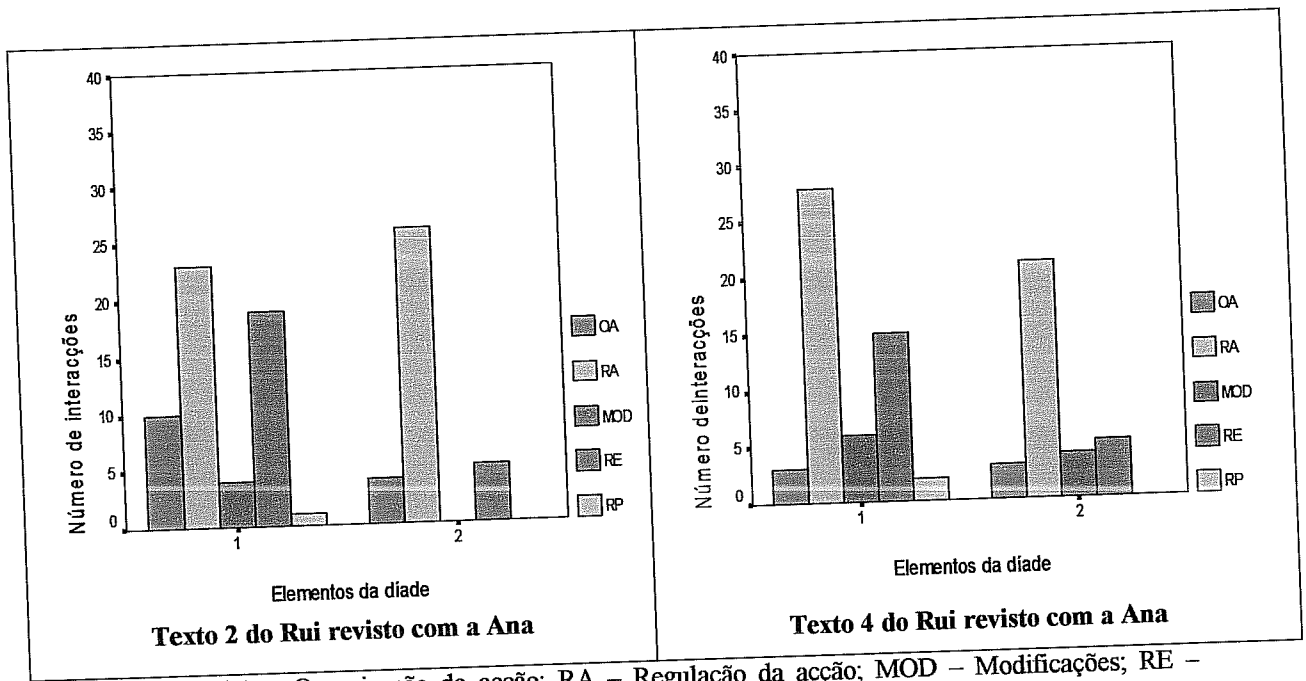
Revisão dos textos do Rui

Na revisão dos textos do elemento mais competente é a regulação da acção que domina claramente todas as situações, logo seguida da reflexão sobre a escrita. A contrastar com os textos da Ana e com os tipos de intervenções referidos, o total de modificações é, ao longo das 6 sessões de avaliação, muito pequeno.

O facto de ser este tipo de intervenções verbais o dominante em ambos os elementos, pode ter decorrido das tímidas tentativas, por parte do elemento menos competente, de operar algumas modificações no texto do elemento mais competente, e das resistências do autor.

É de assinalar que, em todas as situações, o elemento menos competente supera o outro, nalguns casos largamente, na reflexão sobre a escrita. No percurso de revisão dos textos evidencia-se um progressivo aumento do número de intervenções dos dois elementos, mas sobretudo do elemento menos competente.

À semelhança do que fizemos para os textos da Ana, olhámos mais detalhadamente para os dois textos onde se verificou um maior número de interacções, nomeadamente no âmbito da reflexão sobre a escrita. (fig.14)



Legenda: OA – Organização da acção; RA – Regulação da acção; MOD – Modificações; RE – Reflexão sobre a escrita; RP – Retirada do processo
Elementos da diáde: 1 – Ana; 2 – Rui

Fig. 14 – Gráficos das interações ocorridas durante as revisões dos textos 2 e 4 do Rui.

Assim, na **revisão do texto 2**, ocorrida a 6/2/02, num total de 24 interações situadas no domínio da reflexão sobre a escrita, 19 são protagonizadas pela Ana, na sua maioria de nível 3. As 5 intervenções do Rui situam-se todas nesse nível (quadro 31).

A reflexão sobre a escrita no texto 2 do Rui							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Ana	2	2	8		5	2	19
Rui			4			1	5
Total	16			8			24

Quadro 31 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 2 da Rui

A Ana começa por pôr um problema de coesão, nomeadamente de pontuação, que ele regulou negativamente explicando a razão da sua não concordância, situando-se no domínio da coerência do texto, o que a ajudou a tomar consciência e a avançar para questões dessa natureza:

Ana – “Na segunda sala.” *Eu aqui acho que não devia ser ponto.*

Rui – *Mas eu não estou a falar da mesma sala.*

Ana – *Sim... Ah!*

Ana – “A mesma «sala»”?

Rui – *Sala.*

Ana – “...acabei os desenhos e estive...” Não, isto aqui há uma coisa que não está lá muito bem.

“...de espera acabei os desenhos e depois fui brincar...” Concordas?

Rui – *Sim.*

Ana – “...acabei os desenhos. E depois...” Ponho aqui..., depois ponho aqui o fui, depois tiro o “a”... Está aqui o “e”, é só tirar e pôr letra grande ... “E depois fui brincar com a minha irmã.”

Pensa oralmente enquanto vai fazendo modificações: Acrescenta um ponto e substitui “estive a” por “depois fui”.

Texto inicial	Texto final
Eu ontem fui ao médico com a minha irmã enquanto nós estávamos nas salas de espera e na primeira sala de espera eu estive a fazer desenhos. Na segunda sala de espera acabei os desenhos e estive a brincar com a minha irmã,	Na Segunda feira fui ao médico com a minha irmã enquanto nós estávamos nas salas de espera. E na primeira sala de espera eu estive a fazer desenhos. Na segunda sala de espera acabei os desenhos. E depois fui brincar com a minha irmã,

A atenção da Ana, focalizada na pontuação, leva-a à experimentação dessa competência. No entanto, é notória ainda a sua dificuldade na coerência proposicional, deixando-se facilmente conduzir para a construção de outro significado. Pode dizer-se que aqui o autor não exerce eficazmente a sua função reguladora por, também ele, não ter tomado consciência desse facto.

O problema que a Ana coloca a seguir é de tipo semântico:

Ana – *Isto aqui foi quando, em que dia é que foi?*

Rui – *Foi anteontem.*

Ana – *Anteontem foi Segunda-feira. Então podias pôr. Porque, por exemplo se pusessem isto agora lá fora e pensassem se fosse ontem...*

Ana – *Era melhor pôr assim: “Eu na Segunda-feira...” Isto foi tudo na Segunda-feira?*

Rui – *Foi antes de Segunda-feira. Ah! Não! Foi, foi.*

Ana – *Então aqui podias pôr “Eu na Segunda-feira fui ao médico com a minha irmã. Porque se pusessem, por exemplo lá fora colado, pensavam que fosse ontem.*

Rui – *Então mas eu fiz o texto ontem. Não trabalhamos foi ontem.*

Ana – *Concordas que eu ponha aqui “Na Segunda-feira eu fui ao médico”?*

Rui – *Sim.*

Este tipo de reflexão que a Ana faz sobre a escrita do Rui e que se evidencia nos argumentos que ela encontrou para o convencer a aceitar a sua proposta, conduz o autor à construção da sua consciência de leitor, “possibilitando assim que o autor não só tenha algo a dizer, mas que concretize, no próprio ato da escrita, o seu interlocutor, o seu «leitor-modelo», colocando-se, assim, como sujeito da própria interlocução – dimensão fundamental no desenvolvimento das habilidades textuais” (Eco, 1986, cit. Rocha, 1999, p.54).

As incursões no texto que se seguiram, efectuadas pela Ana, são fundamentalmente de natureza semântica, na tentativa de clarificar o sentido, embora as interações posteriores reenviem o par para problemas da ordem da coesão, como forma de regulação do processo, nomeadamente as propostas do Rui:

Ana – “...Sai de lá...” Saíste da onde? Do consultório?

Rui – Sim.

Então riscou “sai de lá” e escreveu “do consultório”.

Rui – “e do consultório”?

Ana – Não.

Risca “e” e escreve por cima “e sai”. Continua a ler.

Texto inicial	Texto final
... e sai de lá ás 22:30H.	... e sai do consultório ás 22:30H.

A questão do título, induzida pela consulta do guião, acaba por conduzir o par para problemas de ordem semântica e para reflexões de nível superior.

Ana – “Pensar no título”. Que título?

Ana – “Segunda-feira”?

Rui – Ou então “Eu fui ao médico com a minha irmã” .

Ana – É aquela que eu disse?

Rui – Qual?

Ana – “Na Segunda-feira”?

Rui – “Na Segunda-feira” já está aqui.

Ana – Mas isto era para aqui: “Na Segunda-feira fui ao médico...” Mas agora já escrevi “Na”

Rui – Podia ser “Eu fui ao médico com a minha irmã”. Acho que assim fica bem. Há muita coisa que eu fiz sem ser no médico na Segunda-feira.

A Ana aceita e escreve.

Nestas interacções verifica-se, mais uma vez, a co-resolução, evidenciando-se a função de *desestabilização* provocada por um dos elementos, neste caso pela Ana, compensada pela regulação exercida pelo Rui, através do *controlo*, mas que o obriga a pensar em propostas alternativas que se adequem ao contexto comunicativo. (Blaye, 1988; Gilly, Fraisse & Roux, 1988; Gilly, 1995; Peixoto & Monteiro, 1999a) Relativamente ao percurso do par na **revisão do texto 4**, realizada a 9/4/02, verifica-se, que a reflexão sobre a escrita, situada no nível 3, é dominada pela Ana. Estas interacções referem-se, mais uma vez, a problemas de pontuação, ou seja, situam-se no domínio da coesão (quadro 32).

A reflexão sobre a escrita no texto 4 do Rui							
	Coerência			Coesão			Total
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Ana			14				14
Rui			2				2
Total	16						16

Quadro32 – A reflexão sobre a escrita durante a revisão do texto 4 do Rui

No entanto, das propostas avançadas pela Ana, verifica-se que só algumas foram aceites pelo autor e destas, apenas 3 foram bem sucedidas, consideradas mesmo de profundidade face à sua função na textualidade.

Nessa sua preocupação pela pontuação, quando relê o texto procurando convencer o autor da necessidade desses conectores, vai detectando outros problemas. Mesmo retomando as propostas iniciais, acaba por não as conseguir sustentar, apesar de serem correctas.

Ana. – “Eu no Domingo levantei-me e tomei o pequeno almoço.” Concordas que aqui seja um ponto final?

Rui. – Tu ainda não leste o texto...

Ana. – “...fui cortar o cabelo...” Então, mas aqui devia ser ponto. “E depois fui cortar o cabelo e foi a minha mãe que cortou. (ponto) De repente eu mexi a cabeça e ela rapou a minha orelha esquerda.” Aqui devia ser ponto final. “Foi assim, (vírgula) depois fui tomar...” Fui é separado de tomar.

Rui. – Está separado.

Ana. – Não está, não, está junto.
 Ana. – Olha, “fuitomar”
 Rui. – Então põe um risco.
 A Ana separa as palavras com um risco.

Texto inicial	Texto final
<p>...</p> <p>Eu no domingo levantei-me e tomei o pequeno almoço e fui cortar o cabelo e foi a minha mãe que (...) cortou (...) derrepente eu mexi a cabeça e ela rapou a minha orelha esquerda, foi assim, depois fuitomar banho e vesti-me fui almoçar ao Edmundo,</p>	<p>...</p> <p>Eu no Domingo levantei-me e tomei o pequeno almoço e fui cortar o cabelo e foi a minha mãe que o cortou, derrepente eu mexi a cabeça e ela rapou a minha orelha esquerda, foi assim... depois fui tomar banho, vesti-me fui almoçar ao Edmundo,</p>

Ana. – Então mas concordas com aqueles pontos finais que eu disse?
 Rui. – Eu acho que está bem como está.
 Ana. – Eu aqui só vejo dois pontos finais, que é o Domingo e este (em cortou). Só vejo dois.
 Ana. – Aqui devia ser ponto: “Eu no Domingo levantei-me e tomei o pequeno almoço.”
 Ponto. “Fui cortar o cabelo e foi a minha mão que me o cortou.” ... que me cortou..., que me o cortou...
 Rui. – “... que cortou...” Fica bem.
 Ana. – “... que mo o cortou.” Devia ser um “o”.
 Rui. – Pode ser.
 A Ana acrescenta “o”
 Ana. – E achas que devia ser aqui ponto final? (em pequeno almoço)
 Rui. – Eu acho que era mais vírgula.
 Ana. – É que eu agora também consigo... Já a minha professora até dizia que eu só punha pontos finais no fim do texto, não punha pelos textos, mas ontem estive a rever um texto e punha pontos finais onde eu achei e que levava... “Eu no Domingo fui com a minha mãe, o meu pai e o meu irmão ao Colombo.” Ponto. Continuava a pôr pontos quando achava. E no texto do Rui também acho que devia ser: “Eu no Domingo levantei-me e tomei o pequeno almoço.” Este texto tem muitas vírgulas mas tem poucos pontos finais.
 Rui. – Ali pode pôr-se um ponto, mas eu queria era aqui uma vírgula. (em cortou)
 Ana. – Aqui uma vírgula? Em “cortou”?
 Ana. – Também concordo, ali devia ser uma vírgula, não um ponto final.

Torna-se aqui evidente, mais uma vez, a importância do estatuto implícito assumido pelo elemento considerado mais competente, embora não lhe tenha sido atribuído nenhum papel específico.

A insistência da Ana com a pontuação continua a par da resistência do Rui, que se limita a pouco mais do que a dizer que não está de acordo ou que quer de outra maneira.

Pelo caminho, à semelhança de outras situações, vai detectando e resolvendo questões de coesão importantes, de que são exemplo, na sequência anterior, as suas sucessivas tentativas, até conseguir resolver o problema da pronominalização.

Mas a questão da pontuação, que é recorrente nos processos de revisão de texto em que a Ana participa, a partir de certa altura do ano, é bem o exemplo de que os percursos de aprendizagem, pautam-se, provavelmente, mais por problemas perseguidos pelos aprendentes, a partir do seu confronto com as situações e com os pares, em interações múltiplas e diversificadas, do que por um qualquer caminho imposto do exterior, por mais racional e didacticamente correcto que pareça.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Evolução da competência de revisão

Sem pretender traçar conclusões generalizáveis, podemos afirmar que, perante a análise de um primeiro conjunto de dados, se verificou, neste contexto, uma evolução da consciência da tarefa de revisão, do princípio para o final do ano, em todas as crianças da amostra, mas em especial nas que trabalharam a pares, o que vem confirmar parte da primeira e da segunda hipóteses.

Este tipo de aquisição parece-nos fundamental, porquanto a maioria dos estudos sobre a revisão na escrita precoce apontam para as dificuldades experimentadas pelas crianças, nesta tarefa, e para a sua pouca sensibilização para o fazerem (Fayol, Gombert & Baur, 1987; Fayol, 1997; Hayes, 1998; Piolat, 1988; Piolat & Roussey, 1991).

Mais do que um conjunto de procedimentos aplicáveis, da ordem do saber fazer, a consciência da tarefa configura-se como uma apropriação reflectida da acção, que se inscreve no domínio da metacognição.

Os modelos de composição mais actualizados contemplam a representação da tarefa como uma dimensão importante, se bem que situada no texto em produção. Mas também no seu modelo de revisão, Hayes (1998) a considera «*uma estrutura de controlo*», responsável pela activação de outras componentes do processo. Na perspectiva deste autor, trata-se de um «*esquema de tarefa*», que corresponde “a um conjunto de conhecimentos adquiridos pela prática, útil para realizar a tarefa e

recebido como um todo quando os índices que indicam a pertinência do esquema são percebidos” (p. 78).

Mesmo sem nenhum programa de ensino de procedimentos, foi possível, a estas crianças, a apropriação de um elevado nível de representação da tarefa de revisão, o que não significa, na nossa perspectiva, que esta dimensão seja automática e que não deva ser trabalhada na escola. Pelo contrário, se aquelas crianças estavam mergulhadas num sistema de trabalho na escrita, que manteve as mesmas linhas de acção ao longo dos dois anos anteriores e algumas delas ainda não tinham uma clara representação da tarefa, podemos inferir que a introdução de mecanismos que facilitaram os *processos de transferência* de modelos de acção, ao longo do ano, terá contribuído para essa apropriação. Na perspectiva de Perrenoud:

Sabemos hoje em dia que a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se pelo exercício e por uma prática reflexiva, nas situações que permitem mobilizar, transpor e combinar os saberes, bem como inventar uma estratégia original a partir dos recursos que não a contêm, nem a ditam.

A mobilização exercita-se nas situações complexas, que obrigam a colocar o problema antes de o resolver, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou tapar os vazios (Perrenoud, 2001, p.32).

Para Nunziati (1988), que, com base em Galpérine, Savoyant e Amigues, analisa as etapas de uma acção complexa, a representação da tarefa constitui a primeira de cinco fases do percurso do indivíduo quando a assume por inteiro, seguindo-se-lhe a antecipação do percurso, a planificação ou escolha da estratégia e a avaliação / controlo.

Sendo a escrita uma acção complexa, é, pois, na sua complexidade que os alunos terão de mergulhar para se apropriarem dos seus mecanismos e com eles construir os complexos processos da escrita, através da tomada de consciência de percursos vividos.

Ao constatar que foram as crianças que, ao longo do ano, fizeram a revisão dos seus textos em pares heterogéneos, as que manifestaram um nível de evolução

superior de representação da tarefa, podemos inferir que as dinâmicas de interacção constituíram, neste caso, um factor importante nessa construção, através do confronto com diferentes representações e modos de funcionamento em acção, o que vem na linha de um largo campo de investigação nesta matéria (Blaye, 1988/1992; Doise, Mugny & Clermont, 1974/1975; Gilly, 1988/1992; 1995; Gilly, Fraisse & Roux, 1988/1992; Gilly, Roux & Trognon, 1999).

Por outro lado, sendo a *integração do trabalho de texto como estratégia de revisão* o item em que se verificou uma cotação mais elevada, nomeadamente nas crianças que trabalharam a pares (ver quadros 7 e 8), podemos também avançar que a construção, participada pelos alunos, de um guião para revisão dos seus textos, a partir da tomada de consciência dos procedimentos realizados ao longo de uma rotina de trabalho na turma – *o aperfeiçoamento de texto* – concorreu para a construção da representação da tarefa.

A estratégia de *aperfeiçoamento de texto* configurou-se-nos como um bom “*modelo explícito de competência madura*” (Scardamalia & Bereiter, 1992), na medida em que permitiu, neste contexto, a partir da análise das suas regularidades de processo, a apropriação pelas crianças dos procedimentos que constituem os estímulos mobilizadores dos recursos linguísticos e textuais.

A quantidade de modificações que as crianças operaram nos seus textos, aumentou do início para o final do ano, evidenciando-se o número de modificações de profundidade e, mais especificamente as de nível semântico, sobretudo no grupo de crianças que trabalhou a pares, dados que nos faltavam para concluir a confirmação da primeira e da segunda hipóteses.

No início do ano, as médias das modificações operadas nos textos, correspondiam, maioritariamente, a intervenções ao nível da superfície, para a totalidade do grupo da amostra, o que vem na linha da maioria dos estudos sobre a revisão na escrita precoce (Fayol, Gombert & Baur, 1987; Fabre-Cols, 2002; Rocha, 1999). No entanto, do início para o final do ano, estas crianças, não só manifestaram uma maior

evolução nas modificações de profundidade do que nas de superfície, como se verificou uma inversão da situação no pós-teste, onde se evidenciou a superioridade na quantidade de modificações de profundidade (ver quadro 10).

Esta verificação vem contrariar tendencialmente os resultados da maioria dos estudos realizados com escritores inexperientes, (Fayol, 1997; Hayes, 1998; Piolat & Roussey, 1991;), segundo os quais as crianças mais novas revelam um comportamento diferente face aos mais velhos, relativamente às diferentes fases da composição, controlando fundamentalmente aspectos de superfície (a ortografia, a pontuação, a caligrafia, o léxico), e não tanto os que se prendem com a significação e a adequação comunicativas, (Gombert, 1990) embora estes aspectos se resolvam ao nível da coesão do texto.

No entanto, alguns estudos mais recentes, nomeadamente o trabalho de Chanquoy (2001), demonstraram a competência de crianças mais novas para realizarem mais modificações nos seus textos, face à comparação com crianças mais velhas, sobretudo durante as revisões à «posteriori», “quando os seus recursos não eram repartidos entre os diferentes processos de escrita e revisão”, isto é, quando se podiam distanciar do acto de enunciação, para poderem olhar melhor o texto escrito. “Contudo, as suas revisões eram principalmente correcções de superfície” (p.33).

Uma vez que as modificações de profundidade durante um processo de revisão traduzem a manipulação do sentido do texto (“*meaning*”, segundo Chanquoy, 2001), podemos dizer que aquelas correspondem à capacidade da criança operar reflexivamente ao nível da textualidade, ou seja, dizem respeito à sua competência metatextual.

Essa verificação é reforçada numa análise mais detalhada, onde percebemos que as modificações de profundidade que mais significativamente evoluíram do início para o final do ano, se situam na pontuação, o que, de acordo com Ferreiro (1996), traduz o percurso de diferenciação das especificidades do sistema de escrita face ao oral, bem como no nível semântico, que Gombert (1990) considera do domínio da coerência do texto (ver quadro 11).

Para além de podermos dizer que este era um contexto favorável ao desenvolvimento da reflexão sobre a escrita, por trabalhar no *espaço de conteúdo*, com o enfoque no significado (Miras, 2000), consideramos que as condições que se introduziram permitem identificar mecanismos que facilitam a apropriação, pelas crianças, dos processos complexos de resolução de problemas da textualidade, o que promove importantes conquistas no domínio da sua competência metatextual (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Um dos factores introduzidos e que parece ter constituído um importante motor na evolução das crianças foi o trabalho em díades heterogéneas, já que as crianças que trabalharam a pares evidenciaram uma evolução mais significativa nas modificações de pontuação e de nível semântico (ver quadro 15).

As modificações de superfície que no final do ano tiveram uma cotação mais elevada, nomeadamente para as crianças que trabalharam em díades, foram as de tipo formal. Pode dizer-se que este facto é coerente com a pesquisa de Chanquoy (2001), que identifica um maior nível de modificações de grafismo (*script*) nas crianças mais novas, uma vez que estes dois aspectos são da mesma ordem, embora as questões formais remetam para regras da linguagem escrita. Mas contrariamente ao referido estudo, evidenciam-se as adições, o que nos reenvia para a ideia da expansão do texto (ver quadro 16).

A inexistência de deslocamentos e de transformações nas revisões dos textos destas crianças foi outro dos aspectos coincidentes com a pesquisa anteriormente referida, em que estes tipos de operações apareceram muito raramente, na totalidade da amostra (incluindo as crianças do 5º ano).

Este facto leva-nos, assim, a considerar que a estratégia de *aperfeiçoamento de texto* pode ser ainda melhorada, no sentido de potenciar a reflexão sobre os aspectos da textualidade que operam ao nível da macro-estrutura.

Aprender em cooperação

A reflexão sobre a escrita surge, neste contexto, como uma regularidade dos processos que conduzem a desempenhos superiores, o que é reforçado pelos resultados das crianças que trabalharam a pares face às que trabalharam individualmente. Efectivamente a reflexão sobre a escrita assume um papel importante na tomada de consciência dos mecanismos da escrita, o que, naturalmente, ocorre mais no interior das díades do que no confronto individual com o texto produzido e que, mais uma vez, confirma o papel catalizador das interacções na realização das «boas aprendizagens», no dizer de Vygostky (1978/1988).

Efectivamente, o confronto com outro face à tarefa da revisão do texto de um dos elementos, com a condição de ambos se colocarem de acordo antes de procederem a qualquer modificação, coloca o autor perante problemas de coerência, que, muitas vezes, não detectaria por si só, por dificuldade de descentração. As incursões no domínio do funcionamento da língua que as várias tentativas de resolução destes problemas de textualidade provocam, os quais, muitas vezes, se mostram de uma enorme complexidade para crianças tão novas (Bartlett, 1982; Bracewell, 1983; Flower, Hayes, Carey, Schriver & Startman, 1986; Graves, 1983, cit. Piolat, 1988), desencadeiam níveis superiores de reflexões sobre a escrita, actuando, muitas vezes, na *zona de desenvolvimento potencial* das crianças (Vygostky, 1978/1988).

Acresce que, tendo os pares características heterogéneas, o nível de confronto que se desencadeia e a dinâmica que se estabelece, colocam mesmo os indivíduos, sobretudo os menos competentes, em situação de conflito cognitivo, cuja resolução corresponde, muitas vezes, a conquistas importantes no domínio da metatextualidade, sem a qual, provavelmente, esses avanços não se fariam ou seriam mais lentos.

A forma como essas dinâmicas ocorrem e o nível de reflexão que, em situação de cooperação, as crianças indiciam, para resolver problemas complexos e situados da

sua escrita, levou-nos a «espreitar» para dentro dessas interações, no sentido de perceber melhor as suas regularidades e diversidades, as complexidades de caminhos e de soluções encontradas, bem como o que reflectem, como reflectem e como constroem consensos em torno da construção de significados.

Num **nível interaccional**, sabemos que a definição da situação das díades condiciona a forma como os intervenientes percebem a tarefa, se vêem a si próprios e ao outro e, conseqüentemente, reagem face ao contexto (Gilly, 1995). Neste caso, sendo as díades heterogéneas de pequena assimetria, não eram de tutorado, embora os elementos tivessem um conhecimento implícito do nível de competência um do outro. Tratava-se de uma situação de co-elaboração.

Apesar de, segundo Peixoto e Monteiro, (1999a;1999b) este tipo de dinâmica se revelar menos eficaz do ponto de vista das aprendizagens, pelo facto de, muitas vezes, o elemento menos competente se remeter para uma atitude passiva, deixando a resolução do problema para o mais competente, o comportamento das três díades que observámos ao longo do ano e que analisámos mais de perto na revisão de doze textos, não confirma esta teoria.

De facto, as crianças menos competentes que integraram as díades nos processos de revisão de textos, parecem ter beneficiado dessa situação, uma vez que, no final do ano, tiveram resultados significativamente superiores em relação ao grupo que trabalhou sempre individualmente (ver quadros 17 a 20), confirmando-se assim a terceira hipótese. Essa verificação foi particularmente evidente no que se refere às competências de nível semântico e morfossintáctico, o que revaloriza o papel das interações na construção da metatextualidade nas crianças que apresentam mais dificuldades.

Os estudos anteriormente referidos (Peixoto & Monteiro, 1999a; 1999b) evidenciaram maiores benefícios, nestas circunstâncias, para as crianças mais competentes, uma vez que são impelidas a mobilizar saberes e a explicitar teorias, embora aqueles autores relativizem estas conclusões com as diferentes dinâmicas

desenvolvidas pelas díades e dependendo do contexto da tarefa. Os resultados do presente estudo vêm evidenciar a importância, para a aprendizagem das crianças com mais dificuldades, de estas integrarem pares de trabalho em situação de co-elaboração, inscritas em contextos sociais de cooperação, o que é consistente com as perspectivas de alguns autores sobre a relevância de um sistema de aprendizagem cooperativa (Johnson, Johnson & Holuec, 1999; McCarthy & MacMahon, 1995; Niza, 1998a;).

De acordo com McCarthy e McMahon (1995), nestas estruturas (díades) colaborativas, cujas dinâmicas observadas poderíamos enquadrar na “*aprendizagem cooperativa*” ou nos “*grupos colaborativos*”, a comunicação dominante é bidireccional, as concepções implícitas de conhecimento traduzem-se numa oscilação entre a transmissão e a transformação, num quadro de consensualidade e de aprendizagem fluida e dinâmica.

Efectivamente, apesar de se verificar, em todas as díades, a dominância do elemento mais competente face ao menos competente, no que se refere à reflexão sobre a escrita e ao número de modificações, esse não foi, em nenhum dos casos, um processo pacífico e sofreu evolução ao longo do ano, consoante a dinâmica das díades, verificando-se mesmo, nalguns casos, a inversão da situação de desempenho.

Ao colocarmos como única condição a instrução de que se deveriam pôr de acordo antes de operarem modificações nos seus textos (condição de co-elaboração), cada uma das díades desenvolveu uma dinâmica própria, com características diferentes, de acordo com relações já estabelecidas, com os papéis assumidos, com o autoconceito, com a representação da tarefa, embora possamos identificar algumas regularidades.

O papel de revisor, assumido espontaneamente por cada um dos elementos das díades face ao texto do colega, foi uma dessas regularidades que se manteve ao longo do ano nas várias díades, mas que, simultaneamente, permitiu diferenciar as dinâmicas, pela forma como os elementos, em função do estatuto implícito, assumiram os diferentes papéis.

Assim, numa das díades (Diana-Joaquim), o elemento mais competente assumiu-se, na maior parte das vezes, como tutor, até pela assimetria mais acentuada e percebida pelo elemento menos competente. No entanto, isso não implicou uma atitude passiva por parte deste: pelo contrário, a certa altura do processo denota-se mesmo uma atitude reactiva, que parece ser consequência de um papel excessivamente professoral assumido pelo mais competente, apesar das suas capacidades serem verbalmente reconhecidas pelo outro:

Diana – Pode ficar essa ideia. O texto dele não tem muita coisa para emendar. Ele é um menino que sabe muito, é muito experiente. Ele até às vezes ajuda outros meninos da sala...

Nas outras duas díades o papel de revisor era assumido de forma mais equitativa, traduzindo-se, nalguns casos, num sistema de co-resolução, em que ambos se debruçavam sobre o mesmo texto, numa complementaridade de procedimentos, que culminavam em modificações normalmente bem sucedidas.

Mas o problema do estatuto esteve sempre presente, sendo resolvido de formas diferentes, no seio das díades, configurando dinâmicas distintas, apesar de haver a tendência para a proposta do elemento mais competente prevalecer face à do menos competente.

Na díade (Diana-Joaquim), o elemento mais competente destacou-se pela sua capacidade de argumentação e pela sua consistência cognitiva, o que não implicava a demissão do elemento menos competente. Pelo contrário, este teimava em emitir as suas opiniões e em não ceder até que o outro o convencesse, papel que aquele assumia prontamente. Ao fazê-lo, elaborava explicações e teorias bastante complexas, o que não teria necessidade de fazer se não se encontrasse num contexto desta natureza.

Nas díades Diogo-Francisco e Ana-Rui, os elementos mais competentes afirmavam-se mais pela resistência em permitir as incursões nos seus textos, o que desencadeou estratégias diferentes da parte dos respectivos pares, que também não se demitiram do seu papel de revisores.

Mesmo com propostas, algumas vezes, desadequadas ou defendendo soluções desajustadas, as tentativas de incursão nos textos dos colegas, por parte dos elementos menos competentes foram, assim, uma dominante nas três díades, por vezes de forma mais conflituosa, como na díade Diogo-Francisco, podendo necessitar de uma intervenção exterior para mediar o conflito, mas sempre de forma activa e persistente. O conflito surge, aliás, como estratégia de regulação da supremacia de um dos elementos sobre o outro, o que se torna bastante construtivo se houver mecanismos de regulação no interior da sala de aula.

Este factor pode ter contribuído, em alguns casos, para a conquista de confiança e, pelas discussões que se geravam, seguramente promoveram o desenvolvimento da capacidade de argumentação face a problemas concretos da escrita, ou seja, mergulharam ambos os elementos em importantes reflexões sobre a escrita, desencadeando a explicitação de teorias ou a explicação de regras que, à força de se dizerem, em diálogo funcional, vão sendo gradualmente interiorizadas e consolidadas.

Em síntese, as dinâmicas dos pares mostraram ser muito activas no que se refere às funções de destabilização e de controlo, de acordo com as perspectivas procedimentais (Blaye, 1988/1992; Gilly, 1995; Gilly, Fraisse & Roux, 1988/1992) protagonizadas, equilibradamente, por parte de ambos os elementos da díade.

Parece-nos, ainda, poder afirmar que, nas dinâmicas observadas, dominaram as interacções do tipo “*confrontações contraditórias*” e de “*co-construção*”, verificando-se muito poucas atitudes passivas ou de demissão. A aceitação de propostas de forma mais pacífica pareceu corresponder, na maioria dos casos, a uma tomada de consciência. O primeiro tipo de interacções gerou mais reflexão sobre a escrita enquanto que o segundo se revelou mais eficaz na produção de modificações bem sucedidas.

Numa análise do **nível interdiscursivo**, uma grande regularidade que emerge de todas as dinâmicas analisadas é o papel dominante que a leitura assume, nas suas

várias funções. Assim, e tal como Hayes (1998) a equaciona, no seu modelo de revisão, a leitura é a estratégia de regulação de todo o processo, por excelência, nas suas vertentes de compreensão global do texto, na avaliação e no equacionar de problemas e modos de resolução.

No caso particular da interacção no interior das díades envolvidas na revisão de um texto, em que o elemento que não é autor do texto acaba por se assumir como revisor, a leitura surge, numa primeira abordagem, como forma de “construção duma representação da significação do texto” (Hayes, 1998, p. 74).

Muitas vezes essa leitura, realizada por outro, ou em conjunto com o outro, opera no autor, de imediato, uma distanciação que lhe permite detectar falhas no seu próprio texto e antecipar-se, mesmo, ao corrector.

Francisco – Espera aí, posso só fazer uma coisa, é rápida. A fingir que já estava no texto. (Coloca um acento em “jogámos”)

Para além disso, as releituras que acompanham todo o processo de revisão, quer sejam a nível local, para operar numa dimensão intra e inter-frásica, quer a nível global, para controlar a coerência do texto, ocorrem sucessivamente por parte de ambos os elementos.

Se este foi um dos aspectos em que constatámos ter havido maior influência do guião introduzido, uma vez que tínhamos verificado um défice de leitura nas primeiras revisões, sobretudo nas realizadas individualmente, a verdade é que as releituras, no interior das díades surgiram de várias necessidades:

- para evidenciar uma discrepância, normalmente por parte do revisor; (*Joaquim – “Porque elas são bonitas.” A Diana tomou consciência e riscou o acento no “a” e voltou a ler, em uníssono com o Joaquim. Depois ele continua a ler sozinho tal como ela tinha escrito.*)
- para questionar o texto (*Francisco – Mas eras tu que ias ou era ele?*)
- para repor o sentido do texto, normalmente por parte do autor; (*Diogo – “e...ia...” Eu acho que estava bem “...eu ia...”*)

- para sustentar uma posição, por referência ao código oral (Joaquim - “*soa-te bem?*”)
- como suporte das tentativas de aproximação à sintaxe correcta; (Francisco - “*Se chama...*” ou “*chamam?*” “*e chama-se...*” “*e um deles chama-se...*”)
- para regulação local e global da textualidade

Mas a própria leitura pode constituir um obstáculo, quando a decifração não está automatizada, dificultando a compreensão global do texto ou quando se seleccionam elementos do texto que não correspondem a unidades básicas do discurso produzido, fragmentando-o e remetendo para a construção de outro discurso.

É o que acontece, algumas vezes, com os elementos menos competentes, mas que, na dinâmica das interações acabam por ser regulados pelos seus pares, também através da leitura, corrigindo, reenviando para o escrito, recontextualizando o discurso.

Assim, verificámos que as dificuldades de revisão experimentadas pelas crianças, apontadas por alguns autores (Hayes, 1998), como decorrentes, entre outros aspectos, de problemas de leitura parecem ser mais facilmente resolvidos no seio das dinâmicas diádicas.

Um outro aspecto que se evidencia nestes processos, é a interacção permanente entre as questões da ordem da coesão e as da coerência, emergente no discurso das díades.

Verificámos que as crianças tendem a intervir fundamentalmente ao nível local, o que está de acordo com os estudos de revisão na escrita precoce, de que é exemplo o facto de não terem utilizado as operações de deslocamento e de transformação, que reenviam para um nível macro-estrutural. No entanto, a constante aproximação à situação a que se refere o texto, permanentemente reposta pelo autor, face ao questionamento do revisor, numa construção negociada do significado, obriga os pares a um vai-vem entre a coesão e a coerência, para uma progressiva adequação textual. Isto acontece com os dois elementos do par, independentemente do seu nível de competência na escrita, mas no quadro dos papéis que alternadamente vão

assumindo, e porque se referenciam a situações bastante significativas, que se impõe aferir e ajustar, sempre numa dialéctica entre o “*espaço de conteúdo*” e o “*espaço retórico*”.

As questões podem decorrer de problemas de coesão, normalmente colocadas pelo corrector, cuja tentativa de resolução desencadeia reflexões importantes ao nível da coerência do texto. (*Diana - Mas eu não percebo aqui uma coisa: “do meu irmão” ponto.* [sinal de pontuação introduzido pelo corrector] “*Ele gosta da minha mãe, porque...?*” *Então mas o meu irmão não é namorado da minha mãe...*)

Mas também acontece o contrário, isto é, um problema de coerência, que se afigura a um dos elementos da díade (normalmente o corrector) como uma discrepância, por dificuldade de leitura ou por problemas de textualidade, operacionaliza-se numa solução do domínio da coesão. (*Diana - “... à tarde fui à praia de manhã...”? Joaquim - Então risca-se aqui... Já me estás a confundir. Não, está bem. Só falta aqui uma vírgula. “No Domingo como ia para Lisboa à tarde, fui à praia de manhã.” Eu ia para Lisboa à tarde, por isso tive que ir à praia de manhã.*).

As soluções encontradas, acompanhadas das regras e teorias explicitadas para sustentar essas propostas, evidenciam o nível de consciência metalinguístico das crianças e concorrem para a sua progressiva apropriação das várias componentes da língua.

As modificações de nível semântico traduzem-se, na maioria dos casos, na adição de frases ou palavras que complementam o sentido do enunciado. As soluções do nível da morfossintaxe, correspondem normalmente a substituições e supressões (estas em menor grau) de elementos repetidos que causavam ruído na frase, mas de modo a assegurar a continuidade do discurso, o que concorre para soluções do domínio da coordenação, da pontuação e da pronominalização.

Estes aspectos não decorrem, como se torna evidente, da aplicação de regras previamente aprendidas, nem seguem uma linearidade na sua utilização, mas entrecruzam-se na complexidade da tarefa de revisão do texto, na tentativa de

melhorar a legibilidade do enunciado, face ao confronto de representações, do texto já escrito, pelo autor, do que se quer escrever e do significado, que dialeticamente e em cooperação se vai construindo, constituindo, a própria situação, um momento de aprendizagem. É a ideia de circularidade, de que fala Damon e Phelps (1989), que o diálogo que se segue ilustra.

Ana. – *Aqui devia ser ponto: “Eu no Domingo levantei-me e tomei o pequeno almoço.”*
 Ponto. *“Fui cortar o cabelo e foi a minha mão que me o cortou.” ... que me cortou..., que me o cortou...*
 Rui. – *“... que cortou...” Fica bem.*
 Ana. – *“... que mo o cortou.” Devia ser um “o”.*
 Rui. – *Pode ser.*

No entanto, tornou-se evidente, sobretudo em alguns casos, que a incursão nos textos, próprios e dos colegas, decorre, muitas vezes, da perseguição de aspectos que constituem preocupações, em determinadas fases dos percursos das crianças, desencadeadas pelos próprios contextos de aprendizagem.

É o caso da Ana, em que a pontuação se tornou quase uma obsessão, caminhando num crescendo do início para o final do ano, pelo que as situações de revisão, em interacção com o colega, constituíram oportunidades excepcionais de actuar na *zona de desenvolvimento potencial*, tornando-se visível a sua progressiva conquista de competência e de segurança nesta matéria, a par de uma crescente capacidade metacognitiva, que a própria interacção facilitou:

Ana. – *É que eu agora também consigo... Já a minha professora até dizia que eu só punha pontos finais no fim do texto, não punha pelos textos, mas ontem estive a rever um texto e punha pontos finais onde eu achei e que levava... “Eu no Domingo fui com a minha mãe, o meu pai e o meu irmão ao Colombo.” Ponto. Continuava a pôr pontos quando achava. E no texto do Rui também acho que devia ser: “Eu no Domingo levantei-me e tomei o pequeno almoço.” Este texto tem muitas vírgulas mas tem poucos pontos finais.*

Outro aspecto que ressalta desta interdiscursividade é o desenvolvimento da “*consciência do leitor*”, aspecto fundamental à construção da competência metatextual (Fayol, 1997; Rocha, 1999; Schneuwly, 1985), o que aqui se torna evidente, tendo em conta o confronto do autor com um leitor, em presença, com quem interage face àquele enunciado.

Para além da descentração a que a situação obriga, o confronto de representações implica um alargamento da visão do autor, contaminada pelo conhecimento intrínseco da situação, para níveis de representação superiores, no sentido que Kamiloff-Smith (1994) lhe atribui.

Como se torna evidente, estas representações não se constroem apenas em interacções duais face à resolução de uma tarefa em co-elaboração, mas desenvolvem-se em contextos interactivos mais alargados que as integram, em que a cooperação corresponde a uma dominante da organização ecológica do trabalho da sala de aula (Niza, 1998a).

Não esqueçamos que o nosso ponto de partida foi a selecção de uma sala de aula que reunisse condições ecológicas favoráveis ao desenvolvimento da reflexão sobre a escrita e é para esse contexto que se impõe que dirijamos um último olhar.

O diálogo que se segue evidencia, não só a consciência de leitor que manifesta um dos interlocutores, como a representação da escrita enquanto veículo de socialização que aquela criança parece ter integrado do que a escola lhe proporcionou.

Ana – Isto aqui foi quando, em que dia é que foi?

Rui – Foi anteontem.

Ana – Anteontem foi Segunda-feira. Então podias pôr. Porque, por exemplo se pusessem isto agora lá fora e pensassem se fosse ontem...

Ana – Era melhor pôr assim: “Eu na Segunda-feira...” Isto foi tudo na Segunda-feira?

Rui – Foi antes de Segunda-feira. Ah! Não! Foi, foi.

Ana – Então aqui podias pôr: “Eu na Segunda-feira fui ao médico com a minha irmã.” Porque se pusesse, por exemplo lá fora colado, pensavam que fosse ontem.

Efectivamente, não podemos perspectivar as interacções entre pares, sobretudo quando atingem o nível de reflexão que estas crianças manifestaram, isolando-as do contexto escolar em que cresceram ao longo dos seus três anos de escolaridade. Consideramos que, só por si, as interacções a dois seriam muito pouco construtivas, se elas não se inscrevessem numa cultura de cooperação que se constrói diariamente e se o trabalho a dois não estivesse integrado num sistema pedagógico consistente.

Este, caracterizado por uma rede de comunicação, é sustentado na diversidade de modalidades de trabalho, de instrumentos, de estratégias e de dispositivos, ao serviço da diferenciação dos percursos e da inclusão das diferenças, através dos quais os alunos participam activamente na construção dos seus próprios processos de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este estudo decorre da forte convicção, confirmada pela revisão da literatura, de que a escrita é uma construção social que ocorre na interacção entre o discurso interior e a representação do leitor, que se vai construindo pela mediação social, operando a transformação do inter para o intra-subjectivo. Este processo é facilitado pela função comunicativa da escrita, que actua fundamentalmente em diferido (Smolka, 1993; Schneuwly, 1994; Vygostky, 1934/1987).

A transformação conceptual que a escrita promove não se compadece com a perspectiva do texto enquanto produto acabado, mas ocorre quando o indivíduo mergulha na complexidade da produção e revisão de textos, numa perspectiva discursiva, socialmente mediada e dirigida, de forma a compreender os seus processos, reconstruindo-os internamente através da reflexão sobre o vivido (Ferreiro & Teberosky, 1986).

Esta abordagem reenvia-nos para a função epistémica da escrita, potenciada pela reflexão que os processos de revisão de textos produzidos pelos alunos em contextos reais de comunicação desencadeiam. Foi perseguindo essa função da escrita que procurámos perceber quais as competências que crianças de um terceiro ano de escolaridade constroem, quando mergulhadas em contextos comunicativos e quais os mecanismos facilitadores da apropriação de tais processos. No contexto real da sala de aula em que se situou o nosso estudo direccionámos o olhar para a revisão de textos livres dos alunos, individualmente e em díades heterogéneas, ao longo de um ano escolar.

Sem pretender generalizar os resultados, concluímos que, do início para o final do ano, a consciência da tarefa de revisão aumentou significativamente, sendo mais evidente nas crianças que trabalharam em díades. Este facto confirma, por um lado, a possibilidade de crianças muito novas se apropriarem dos processos complexos da revisão de textos e, por outro, a importância das interacções sociais na reconstrução interna das representações.

Verificámos também que a quantidade de modificações que as crianças operam nos seus textos, aumentou significativamente do início para o final do ano, na totalidade da amostra, sendo mais evidente nas crianças que trabalharam em díades. Isto vem fortalecer a convicção de que as crianças devem enfrentar a complexidade de problemas da escrita, em processos negociados de revisão de textos, em que o autor e o leitor confrontam perspectivas e papéis, numa procura comum de melhoria da legibilidade do texto.

Também nas modificações de profundidade, nomeadamente nas de nível semântico, o aumento foi significativo, sobretudo nas crianças que trabalharam a pares. Este facto reafirma, mais uma vez, as potencialidades dos processos interactivos e reforça a importância de operar sobre textos significativos, em que um dos elementos é o autor, mergulhando os pares no confronto dialéctico entre o espaço de conteúdo e o espaço retórico (Miras, 2000; Scardamalia & Bereiter, 1992), face à necessidade de construir consensos em torno das modificações a realizar.

Sendo que os processos interactivos se revelaram mais eficazes, tanto no domínio dos processos como do ponto de vista da construção conceptual, fomos analisar o que se passava no seu interior. Verificámos que as competências de revisão se constroem na assunção de diferentes papéis, de forma espontânea, pelos elementos das díades, através dos quais alternadamente exercem as funções de desestabilização e de controlo (Gilly, 1995). Independentemente do seu estatuto, gerem conflitos e contradições, que traduzem a construção negociada do significado e cuja resolução concorre para o desenvolvimento de cada um dos seus elementos.

A reflexão sobre a escrita emerge da interdiscursividade e traduz-se na mobilização de saberes por parte de cada um dos elementos, para fundamentar propostas ou resistir a modificações ao seu texto. A explicitação de representações e a utilização funcional de conceitos e de regras de escrita, dos vários domínios da língua, mobilizados para aumentar a legibilidade de um texto, activam a função epistémica da escrita. Evidencia-se assim, o valor comunicacional das interdiscursividades, obrigando os alunos a superarem a linguagem interior, construindo a consciência de leitor.

As competências de leitura, o controlo da coerência em permanente interacção com a coesão, bem como a consciência que as crianças vão adquirindo acerca das interferências que as várias componentes da escrita operam na textualidade, atravessam o confronto diádico.

Importa ainda evidenciar que as crianças com mais dificuldades na escrita que trabalharam a pares, evidenciaram, no final do ano, mais competências metatextuais e metalinguísticas que as que trabalharam individualmente. Destaca-se a capacidade de operar modificações de profundidade nos seus textos, designadamente ao nível semântico. Podemos dizer que as crianças menos competentes na escrita beneficiam particularmente da vivência de situações de cooperação em tarefas de revisão de textos significativos, as quais parecem constituir «andaimes» do seu percurso de aprendizagem.

Estes processos, embora se possam desenvolver em interacção entre pares, não estão isolados do contexto ecológico onde se inscrevem. Reflectindo sobre a observação realizada no contexto da investigação, procurámos identificar aspectos particularmente catalizadores da função epistémica da escrita e que enunciámos como condições pedagógicas essenciais ao seu desenvolvimento:

1 – A instituição de circuitos de comunicação, onde os textos dos alunos (livremente produzidos ou decorrentes de compromissos assumidos no grupo), circulem no interior da sala de aula e sejam divulgados na escola e no meio, mas, sobretudo, tenham um espaço diário de diálogo e de confronto com uma audiência privilegiada – a turma;

2 – A instituição de rituais de revisão de textos em colectivo, que se configurem como «modelos explícitos de competência madura», designadamente a utilização da estratégia de aperfeiçoamento de texto, de modo a evidenciar o trabalho sobre a textualidade, construindo um padrão de revisão. A adopção da designação de “revisão de textos” poderá facilitar aos alunos a consciência da tarefa;

3 – A reconstituição, com a turma, dos procedimentos e dos saberes construídos durante a revisão de textos em colectivo, para a gradual consciencialização dos processos, da qual podem decorrer a construção, com os alunos, de instrumentos facilitadores da transferência para o trabalho individual (nomeadamente sob a forma de guiões que constituem memórias do processo vivido).

4 – A existência de espaços e de tempos de diferenciação, em que o professor possa acompanhar mais de perto os percursos e em que os alunos tenham a possibilidade e a motivação (que decorre do sentido social da tarefa) de realizarem sistematicamente a revisão dos seus textos a pares, de forma negociada, cujo produto possa ser posteriormente partilhado e difundido. Neste domínio, as novas tecnologias, designadamente o processador de textos, constituem poderosas ferramentas, não só no que se refere à divulgação dos escritos, mas sobretudo como facilitadoras do processo de revisão.

5 – A realização, pelos alunos, de projectos, entendidos como produtos culturais autênticos (Niza, 1998a), em que a produção de escrita, nas suas diversas tipologias, tenha uma finalidade social, processos através dos quais se cumpram as várias funções da escrita;

6 – A inscrição de todas estas componentes num sistema pedagógico sustentado na organização social das aprendizagens escolares, de forma cooperada com os alunos, processo mediado pela escrita e regulado pelo grupo, onde aqueles se sintam elementos activos e construtores das suas aprendizagens.

Os instrumentos conceptuais de que hoje dispomos permitem-nos um olhar mais profundo sobre dinâmicas interactivas em torno do trabalho da escrita. Assim, a análise dos seus efeitos ou a observação continuada dos seus processos, controlando variáveis de contexto ou analisando as formas e os conteúdos da reflexão sobre a escrita desenvolvida pelos alunos, ao nível das várias áreas curriculares, poderiam constituir algumas pistas de investigação, de modo a aprofundar o conhecimento acerca das potencialidades da função epistémica da escrita na aprendizagem escolar.

Referências bibliográficas

- Abaurre, M. B. (1988) “O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objecto escrito?” In Kato, Mary (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes. pp. 135-142.
- Alarcão, I.(1996). “Ser professor reflexivo”. In Alarcão, Isabel (org.) *Formação reflexiva dos professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Aleixo, C. (2001) *A vez e a voz da escrita – perspectiva social dos processos de revisão de escrita de alunos de 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Aleman, I (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. In Jorba, J., Gómez. I. Y Prat, A. (eds.) *Hablar y escribir para aprender* (pp. 19-28). Madrid: Editorial Síntesis.
- Alves Martins, M. & Mendes, Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5(4). pp. 499-508.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998) *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. (1993). Les idées des enfants sur l’écrit à l’entrée à l’école primaire. In *La Lecture pour Tous*. pp. 45-52.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA
- Alves Martins, M. (1997). “Como as crianças percebem a leitura e a escrita”. *NOESIS*, nº44, Out./Nov. pp. 20-21.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Bakhtine, M. (1929/1977). *Le marxismo et la philosophie du langage – essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita – Construir a aprendizagem*. Barcelos: Departamento de Metodologia da Educação / Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.
- Barthes, R., Solers, P., Butor, M., Daniel, J. & Lacouture, J. (1975). *Escrever ... Para quê? Para quem?* Lisboa: Edições 70.
- Bartlett, E. J. (1982) “Learning to Revise: Some Component Processes”. In Nystrand, M. (ed.). *What Writers Know – The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. Orlando: Academic Press. pp. 345-363.
- Barroso, J. (1998) “De uma cultura da homogeneidade a uma cultura da diversidade”. *Cadernos de Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação. pp. 13-19.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Blaye, A. (1988, 1992). Mecanismos geradores de progresso en la resolución de díadas de um producto de dos conjuntos por niños de 5-6 años. In Clermont, A.N.P. y Nicolet, M. (dir.) *Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. (pp. 45-56).
- Bortolotto, N. (1998). *A Interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (s/d). *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bronckart, J.P. (1985). Vygotsky, une œuvre en devenir. In Schneuwly, B. et Bronckart, J.P.(dir.) *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé. (pp. 7-21).
- Bruner, J. (1960, 1998). *O processo da Educação*. Coimbra: Edições 70.
- Bruner, J. (1966, 1999). *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant – Savoir faire, Savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Butterfield, E., Hacker, D. & Albertson, L. (1997). “Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revising: assessing the evidence”. *Educational Psychology Review*, 8 (3) pp. 239-297.
- Cabral, M. (1984). “Avaliação e escrita: um processo integrado”. In Fonseca, Fernanda (org.). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora. pp. 107-125.
- Camps, A. (2003). “O ensino e a aprendizagem da composição escrita”. In *O valor das palavras – falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições ASA. pp.201-222
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. pp. 57-85
- Carvalho, J. M. (1995). *O processo e o percurso de revisão da escrita de alunos do Ensino Secundário com diferentes processadores de texto*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990) ”Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. *Comunicatioón, lengage e educatióon*, 6. 63-80. Madrid.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura – Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Castedo, M. (2001). “Escribir sobre si mismo como si fuera otro – Revisión de la position del sujeto de la enunciación en la producción de un texto descriptivo donde el autor es personaje”. *Rassegna di Psicologia*. Vol. XVIII, Nº1, 107-132.

- Chanquoy, L. (2001). "How to make it easier for children to revise their writing: a study of text revision from 3rd to 5th grades". *British Journal of Education Psychology*, 71 pp. 15-41.
- Charmeux, E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris: Cedic.
- Clanché, P. (1976/1977). *O Texto livre*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Clanché, P. (1988). *L'enfant écrivain*. Paris: Éditions du Centurion.
- Cornaire, C. & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Costa Val, M. G. (1991). *Redacção e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989) "Critical distinctions among three approaches to peer education". *International Journal of Education Research*, vol. 13, nº 1. New York: Pergamon Press. pp. 9-19.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge/Falmer.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica (2001) *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Minsitério da Educação.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A. (1974/1975). "Social interactions and the development of cognitive operations". *European Journal of Social Psychology*, 5(3). pp. 367-383.
- Eco, U. (1981). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège – De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF

- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte – psychologie cognitive de la production verbale, oral et écrite*. Paris : PUF.
- Fayol, M., Gombert, E., & Baur, V. (1987), “La révision de textes écrits dans l’activité rédactionnelle précoce”. *Communication au Congrès Annuel de la Société Française de Psychologie*. Nanterre, 14-16 Mai
- Ferreiro, E. & Kriscautzky, M. (no prelo). “Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional”. *Revista di Psicolinguística Applicata*.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N.R., Hidalgo, I.G. (1996). *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever – Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática.
- Ferreiro, E. & Moreira (1996). “As repetições e suas funções na educação da construção textual”. In Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. & Hidalgo, I., *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática. pp. 157-189.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1996). “Os limites do discurso: pontuação e organização textual”. In Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. & Hidalgo, I., *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática. pp. 123-156.
- Figueiredo, O. & Figueiredo, E. (2003) *Dicionário Prático para o Estudo do Português – Da língua aos discursos*. Porto: ASA
- Florio-Ruane, S. & Lensmire, T. (1981) “The role of instruction in learning to write”. *Advances in Reserch on teaching, Vol. I*. p.73-104.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto / discurso – Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa.

- Fontes, C. (2000). *Processos interactivos de aprendizagem da escrita – tutoria e cooperação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Foster, D. (1992). *A primer for writing teachers. Theories, theorists, issues, problems*. Heineman Portsmouth. NH: Boynton Cook.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1996). “O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito”. In *Vygotsky e a educação, implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp.171-199.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Gilly, M. (1988, 1992). “Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos”. In Clermont, A.N.P. y Nicolet, M. (dir.) *Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. pp. 23-32.
- Gilly, M. (1995). “Approches socio-construtives du développement cognitif”. In Gaonach, D. et Golder, C. (coord.). *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. (pp.130-167). Paris: Hachette.
- Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.P. (1988/1992). “Resolución de problemas en diadas y progresos cognitivos en niños de 11 a 13 años: dinámicas interactivas y mecanismos socio-cognitivos”. In Clermont, A.N.P. y Nicolet, M. (dir.) *Interactuar y conocer* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. pp.71-99.
- Gilly, M., Roux, J.P & Trognon, A. (1999). “Interactions sociales et changements cognitifs: fondements pour une analyse séquentielle”. In Gilly, M. Roux, J.P. & Trognon, A. *Apprendre dans l'interaction*. Aix-en-Provence: Press Universitaire de Nancy. pp.9-39.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Press Universitaire de France.
- Guerreiro, M. (1996). *O desenvolvimento de competências de escrita e as interações sociais – estudo dos efeitos interactivos e dos processos de aprendizagem ortográfica em crianças do 2º ano de escolaridade*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Gundlach, R. A. (1982) "Children as writers: the beginnings of learning to write. In Nystrand, Martin (ed.). *What Writers Know – The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. Orlando: Academic Press. pp. 129-147
- Hayes, Flower, Schriver, Startman & Carey (1987). "Cognitive process in revision". In Rosenberg, S. (Ed). *Advances in applied psycholinguistics: vol.2. Reading, writing, and language processing*. New York : Cambridge University Press. pp. 176-240
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). "Identifying the organization of writing processes". In Gregg, L. & Steinberg, E. (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.3-30.
- Hayes, J. R. (1998). "Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction". In Piolat A. et Pélissier A. (dir.). *La rédaction de textes – approche cognitive*. Paris: Delachaux & Niestlé. pp.51-102.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kamiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kamiloff-Smith, A. (1995). "Restricciones de la conciencia metalingüística". *Infancia y Aprendizaje*. 72, 33-50.
- Kato, M. & Scavazza, B. (1988) "A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita" In Kato, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes. pp. 143-163.
- Kato, M. (1988) "A busca da coesão e da coerência na escrita infantil" In Kato, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes. pp. 135-163.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Lacerda, Cristina B.F. (1993) "É preciso falar bem para escrever bem?". In *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papirus. pp 65-100.

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- Luria, A.R. (1987). *Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Martín, A. H. & Gallego, A. Q. (2001). *Comprensión y composición escrita – Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Matta, I. (1999). “As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas”. *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 39-48.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McCarthey, S.J. & McMahon (1995). “From convention to invention: Three approaches to peer interaction during writing”. In Lazarowitz, R. H. & Miller, N. (ed.). *Interaction in Cooperative Groups*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.17-35.
- Miras, M., (2000) “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 56-80, Universidad de Barcelona.
- Miras, M. (2001). “Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios”. In Coll C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA. pp. 54-73.
- Monteiro, V. (1996). *Aprender ensinando: Estudo do efeito-tutor em crianças do 4º ano de escolaridade em interação diádica com colegas do 3º ano*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Moreira, N. & Pontecorvo, C. (1996). “Chapéuzinho/cappuchetto: as variações gráficas e a norma ortográfica”. In Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. & Hidalgo, I., *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática. pp. 78-122.

- Neves, D. R. & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: ASA.
- Niza, I. (1990). “Aprender a língua produz compreensão”. *Escola Moderna*, 11/2/1. Lisboa: Movimento da Escola Moderna. 2-6
- Niza, I. (1995). *Escrita na escola: correcções e juízos dos professores sobre textos dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Niza, S. (1997). “Para o ensino da linguagem escrita”. *NOESIS*, n^o44, Out./Nov. 24-26.
- Niza, S. (1998a). “A organização social do trabalho de aprendizagem no 1^o Ciclo do Ensino Básico”. *Inovação*, 11, n^o1. 77-98.
- Niza, S. (1998b). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. In Niza S. (org.). *Criar o gosto pela escrita - formação de professores*, Lisboa: Ministério da Educação. pp.11-19.
- Niza, S. (2001). “Editorial”. *Escola Moderna*, n^o13 – 5^a série. p.3.
- Nóvoa, A. (2002). “O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas”. In Prost, A. et al. *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 237-263.
- Nunziati, G. (1988). “Pour construire un dispositif d’évaluation formatrice”. *Cahiers Pédagogiques*, n^o280. pp 47-56.
- Olson, C. (1984). “Fostering critical thinking skills throu writing”. In *Educational Leadership* – November. pp.28-39
- Onrubia, J. (2001). “Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas”. In Coll Cesar et al. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA. pp. 120-149.
- Paleoletti, G. (1995). “Peer Interaction and Writing: The Process of Revision.” In C. O’Malley (Ed.). *Computer, supported collaborative learning*. Nottingham: University Park.

- Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999a). “O papel das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem”. In *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 029-041.
- Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999b). “Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica”. *Análise Psicológica*, 1, (XVII). pp. 9-17.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português – Didácticas e práticas*. Porto: ASA.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading – analysing classroom language*. London: Basil Blackwell.
- Perrenoud, P. (1991). “Ambigüités et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages!” In Weiss, J. (dir.) *L'Évaluation : problème de communication* (pp. 9-33). Cousset : Editions Delval.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1972/1976). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Piolat, A. & Roussey, J. (1991). “Narrative and Descriptive Text Revising Strategies and Procedures”. *European Journal of Psychology of Education*, vol. VI, nº2. pp.155-163.
- Piolat, A. (1988). “Le retour sur le Texte dans l'Activité Rédactionnelle Précoce”. *European Journal of Psychology of Education*, vol. III, nº4. pp. 449-459.
- Pompert, B. & Janssen-Vos, F. (2003). “From narrator to writer. Promoting cultural learning in early childhood”. In Oers, B. (ed.) *Narratives os childhood – theoretical and pratical explorations for the innovation of early childhood education*. Amsterdam: VU University Press. pp.127-145.

- Prat, A. & Izquierdo (2000). “Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades”. In Jorba, J., Gomés, I. & Prat, A.. *Hablar y escribir para aprender – uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis / Universidade Autònoma de Barcelona. pp.73-112.
- Pudelko, B. & Legros, D. (2000) “J’écris, donc j’apprends?” *Les Cahiers Pédagogiques* n°388-389. 12-15.
- Rebello, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reuter, Y. (1996). “De la rédaction à une didactique de l’écriture?”. In Barré-de Miniac, Christine (ed.). *Vers une didactique del’écriture – pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck Université et INRP. pp. 51-69.
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rocha, G. (1999). *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. São Paulo: Papirus.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento – El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992) “Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y Aprendizaje*, 58. 43-64.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1998). “L’expertise en lecture-rédaction“. In Piolat A. et Pélissier A. (dir.). *La rédaction de textes – approche cognitive*. Paris : Delachaux & Niestlé. pp.13-50.
- Schewly, B. (1985). “La constrution sociale du langage écrit chez l’enfant“. In Schneuwly, B. et Bronckart J.P. (dir.) *Vygotsky aujourd’hui*. Paris: Delachaux & Niestlé. pp.169-201.
- Schneuwly, B. (1994). “Vygotsky, Freinet et l’écrit”. In Clanché, P., Debardieux, É. & Testanière, J. (dir). *La pédagogie Freinet*. Bordeaux: Press Universitaire de Bordeaux. pp. 313-323.

- Schön, D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". In Nóvoa A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote / Instituto de Inovação Educacional. pp.77-91.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Slavin, E. R. (1990). "Co-operative learning". In Rogers, C. & Kutnick, P. (eds.) *The social psychology of the primary school*. London: Routledge/Falmer.
- Smolka, A. L., (1988) *A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez Editora.
- Smolka, A. L., (1993) "A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura". In Smolka, A.L., Góes, M.C. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papirus. pp. 35-63.
- Soares, J. (1997). "A leitura e a escrita nos programas do 1º Ciclo". *NOESIS, nº44, Out./Nov. 22-23*.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teberosky, A. (1999). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Tochon, F. (2002). "L'Écriture reflexive dans le perfectionnement professionnelet le changement scolaire". *Écrire, nº2, 3º trimestre*. Paris: L'Harmattan. 71-96.
- Vasconcelos, T. (1999). "Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes): Implicações para a intervenção em educação pré-escolar". In *Inovação, 12, nº2, 7-24*.
- Vieira, M. A. (1988) "O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos" In Kato, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes. pp. 165-192.
- Vigner, G. (1982). *Écrire - éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

Vygostky, L.S. (1934/1987). *Pensamento e linguagem*, São Paulo: Martins Fontes.

Vygostky, L.S. (1978/1988) *A Formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes.

Wertsch, J.V. (1985). “La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine“. In Schneuwly, B. et Bronckart, J.P.(dir). *Vygotsky aujourd’hui*. Paris: Delachaux & Niestlé. pp. 139-168.

Yaguello, M. (1929/1977). Introdução. In Bakhtine, M. (1977). *Le marxismo et la philosophie du langage – essai d’application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit. pp. 9-18.

Zamel, V. (1982). “Writing: The process of discovering meaning”. *Tesol Quaterly*, vol. 16, n°2. pp. 195-209.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO I – Selecção de registos de revisão de textos

**Processos de revisão dos textos 2 e 5 da Ana,
cujas interacções foram analisadas**

Revisão do texto 2 da Ana – 05/02/02

Texto inicial

Eu no meu fim de semana.
No Sabado eu fui a minha avó com (...) mãe e (...) mano fu para casa da minha avó as 9H00 e ficaem em casa da minha avó ate as 9h30 da noite e depois fui para a cama. No Domigo ficaem em casa.

Ana

Frase a introduzir escrita pela Ana: Às 9h00 fui a casa da minha avó.

Texto final

Eu no meu fim de semana.
No Sabado eu fui à minha avó com a mãe e o mano fu para casa da minha avó. Às 9H00 fui a casa da minha avó. Ate às 9h30 da noite e depois fui para a cama. No Domigo fiquei em casa.

Ana

	Número de palavras	Número de períodos	Número de parágrafos
Texto inicial	49	2	1
Texto final	50	4	1

O que muda

(...) - Elementos acrescentados

Modificações na versão final

Eu no meu fim-de-semana
do sábado eu fui à minha avó com a
mãe e mandei ir para casa da minha avó.
- às 9h00 e ^{fiz} ~~fiz~~ a casa da minha
avó. até às 9h30 da noite e depois
fui para a cama e no domingo ^{fiz} ~~fiz~~
em casa.

- às 9h00 fui a casa da minha
avó.

Modificações bem sucedidas operadas no texto

Modificações operadas		Tipo de modificação	Tipo de operação	Nível de revisão	Descrição da modificação
Texto inicial	Texto final				
a	À	Ortografia		Superfície	
	A	Morfossintáctica	Adição	Profundidade	Adição de um determinante.
	O	Morfossintáctica	Adição	Profundidade	Adição de um determinante.
	.	Pontuação	Adição	Profundidade	Adição de um ponto para separar as ideias do textos.
as	Às	Formal		Superfície	
e ficam em casa da minha avó	fui a casa da minha avó	Semântica	Substituição	Profundidade	Substituição de uma frase por outra, o que clarificou a informação.
ficam	Fiquei	Ortografia		Superfície	

Níveis de revisão do texto da Ana

Níveis linguísticos	Nível textuais	De superfície	De profundidade				
			Supressões	Adições	Substituições	Deslocamentos	Transformações
Semântica					1		
Morfossintática				2			
Lexical							
Pontuação				1			
Grafismo							
Ortografia		2					
Formal		1					
Totais		3		3		1	
Total geral		3				4	

Revisão do texto 5 da Ana – 08/05/02

Texto inicial

Eu este fim-de-Semana tive com a minha prima.

A minha prima chama-se Sandra.

Chegou Sexta-feira as 9 horas.

Quando chegou ela ainda estivemos a brincar e depois fomos para a cama era 10 horas.

De manhã acordamos era 9 hores estivemos a brincar(...) derepente o meu irmão acorda e depois quando ele acordou eu e a minha prima fomos arrumar o quarto e lipar o pó(...) quando acabamos era 11 horas brincamos mais um bucado(...) quando eram 12 horas fomos almoçar(...) depois o Fabio o nosso amigo foi nos chamar para ir ver o jogo dos Leões e ganhou os Leões 11-9. Depois fomos embora(...) a noite fomos a minha tia que se chama Guida. Quando chegamos a casa da minha tia fomos comprimeter (...) e depois fomos brincar com o cão. Jantamos e fomos beber o café fomo a marina. Depois chegamos a casa eram 12(...) deitamonos.

No dia seguinte fomos au colombo comer uma haburgar depois quando acabamos de comer fomos à Bata e fomos depois para casa(...)

Fim

Ana

Texto final

O meu fim-de-semana

Eu este fim-de-Semana tive com a minha prima.

A minha prima chama-se Sandra.

Chegou Sexta-feira às 9 horas.

Quando chegou ainda estivemos a brincar, depois fomos para a cama eram 10 horas.

De manhã acordamos eram 9 horas estivemos a brincar, derepente o meu irmão acorda, depois quando ele acordou eu e a minha prima fomos arrumar o quarto e limpar o pó, quando acabámos eram 11 horas brincamos mais um bocado, quando eram 12 horas fomos almoçar, depois o Fábio o nosso amigo foi chamarnos para ir ver o jogo dos Leões e ganhou os Leões 11-9. Depois fomos embora. À noite fomos à minha tia que se chama Guida. Quando chegamos a casa da minha tia fomos comprimeter a tia e o tio e depois fomos brincar com o cão. Jantamos e fomos beber o café fomos à Marina. Depois chegamos a casa eram 12 horas, deitamonos.

No dia seguinte fomos ao Colombo comer uma haburgar depois quando acabamos de comer fomos à Bata e depois fomos para casa.

Fim

Ana

	Número de palavras	Número de períodos	Número de parágrafos
Texto inicial	169	10	6
Texto final	174	11	6

O que muda

(...) elementos acrescentados

Texto original da

O meu fim-de-semana
escrito line

Eu este fim-de-semana
tive com a minha prima.

A minha prima chama-se Escada.
Cheguei sexta-feira às 9 horas.
Quando chegou ~~tudo~~ ainda estavam
a brincar, ~~to~~ depois fomos para
a casa namto boas.
De manhã acordamos em 9 horas
estivamos a brincar, de repente o
meu irmão acordou, ~~o~~ depois quando
ele acordou eu e a minha
prima fomos acordar o quarto e
ligar o ~~to~~, quando acordamos em
11 horas brincamos mais um
bocado, quando eram 12 horas
fomos almoçar, depois o João
o nosso amigo foi na dança
para ir com o João das
leões e guardar o João 11.g.
Depois fomos embac. de noite
fomos a minha tia que ~~to~~

Joana Guida. Quando chegamos
a casa do ~~to~~ minha tia fomos
comprimos ~~to~~ depois fomos brincar com
o cão e jogar e fomos beber
café fomos a ~~to~~ depois fomos
a casa do ~~to~~ depois fomos
No dia seguinte fomos ao ~~to~~
comer uma hamburgar depois quando
acordamos de manhã fomos a ~~to~~
e fomos depois para casa.

Fim

O que tenho de fazer para rever e melhorar o meu texto

• Ler o texto	<input checked="" type="checkbox"/>
• Pensar o que devo fazer	<input checked="" type="checkbox"/>
• Corrigir os erros	<input checked="" type="checkbox"/>
• Melhorar as frases que não estão correctas (pôr a pontuação...)	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ler outra vez as frases melhoradas	<input checked="" type="checkbox"/>
• Voltar a ler o texto	<input checked="" type="checkbox"/>
• Pensar no título	<input checked="" type="checkbox"/>
• Escrever de novo o texto melhorado	<input checked="" type="checkbox"/>

Texto revisto de _____

Data: 8/05/02

① ~~Hoje~~ meu fim-de-semana

Eu neste fim-de-semana tive com a minha
prima.

A minha prima chama-se Sandra.

Chegou Sexta - feira às 9 horas.

Quando chegou ainda estivemos a limpar, depois fomos
para a cama eram 10 horas.

No manhã acordamos eram 8 horas estivemos a limpar,
depois despiante o meu irmão acordou, depois quando ele
acordou eu e a minha prima fomos arrumar o quarto e

limpar o chão, quando acabámos eram 11 horas levámos
mais um bocado, quando eram 12 horas fomos almoçar.

Depois o Fábio o nosso amigo foi chamar para
ir ver o jogo dos deuses e ganhar os Leões 11-9.

Depois fomos embora. À noite fomos à minha tia que
se chama Guida. Quando chegamos a casa da minha

tia fomos cumprimentar a tia e o tio e depois fomos
limpar com o cão, ~~estávamos~~ jogámos e fomos beber

o café fomos à Marina. Depois chegamos a casa.

~~eram~~ 12 horas, desistimos.

No dia seguinte fomos ao balcão comer uma habinger depois
quando acabamos de comer fomos à Bata e depois fomos para

casa.

Modificações bem sucedidas operadas no texto da Ana

Modificações operadas		Nível de revisão	Tipo de modificação	Tipo de operação	Descrição da modificação
Texto inicial	Texto final				
	O meu fim de semana	Profundidade	Semântica	Adição	Adição do título
fomo	fomos	Superfície	Ortografia		
as	As	Superfície	Ortografia		
ela		Profundidade	Morfossintáctico	Supressão	Supressão de um pronome com ganhos para a compreensão da frase
e	,	Profundidade	Pontuação	Substituição	Substituição da conjunção "e" por uma vírgula, para separar 2 acções
era	eram	Profundidade	Morfossintáctica	Substituição	Passagem do verbo para o plural para adequar a concordância
era	eram	Profundidade	Morfossintáctica	Substituição	Passagem do verbo para o plural para adequar a concordância
hores	horas	Superfície	Ortografia		
e	,	Profundidade	Pontuação	Substituição	Substituição da conjunção "e" por uma vírgula para separar as frases
lipar	limpar	Superfície	Ortografia		
acabamos	acabámos	Superfície	Ortografia		
era	eram	Profundidade	Morfossintáctica	Substituição	Passagem do verbo para o plural para adequar a concordância
bucado	bocado	Superfície	Ortografia		
Fabuo	Fábio	Superfície	Ortografia		
	.	Profundidade	Pontuação	Adição	Adição de um ponto para separar as frases
a	A	Superfície	Formal		

A função epistémica da escrita

a	à	Superfície	Ortografia			Adição de um complemento directo para clarificar a acção
	a tia e o tio	Profundidade	Semântica	Adição		
a	à	Superfície	Ortografia			
marina	Marina	Superfície	Formal			
	horas	Profundidade	Semântica	Adição		Adição de um elemento fundamental ao complemento circunstancial de tempo
	,	Profundidade	Pontuação	Adição		Adição de uma vírgula para separar as frases
au	ao	Superfície	Ortografia			
colombo	Colombo	Superfície	Formal			
fomos depois	depois fomos	Profundidade	Morfossintáctica	Substituição		Substituição de uma expressão por outra que melhora a textualidade.
	.	Superfície	Pontuação			

Além destas foram feitas correcções gráficas em 11 palavras.

Níveis de revisão do texto da Ana

Níveis linguísticos	Nível textuais	De superfície	De profundidade				
			Supressões	Adições	Substituições	Deslocamentos	Transformaçõ
Semântica				3			
Morfossintática			1		4		
Lexical							
Pontuação	1			2	2		
Grafismo	11						
Ortografia	10						
Formal	3						
Totais	25		1	5	6		
Total geral	25				12		

ANEXO II – Interacções

**Registo das interacções ocorridas durante a revisão
dos textos 2 e 5 da Ana**

Análise das interações durante a revisão do texto 2 da Ana com o Rui

Interações	Análise das interações	Tipo	RE
O Rui lê o texto da Ana			
Rui – “No Sábado eu fui a minha avó...”	Lê	OA	
Faz uma pausa em “avó” e questiona-se: “a minha avó?”	Questiona sobre o sentido	RE	1
Coloca um acento no “a”	Faz uma modificação ortográfica	RA (M)	
Continua a ler.	Lê	OA	
Rui – há uma coisa que eu não percebo: é se é 9h da manhã ou da noite.	Questiona sobre o sentido do escrito	RE	2
Ana – Da noite. Então não está lá escrito “da noite”?	Esclarece, explicando que está escrito	RA	
Rui – Ah! Mas aqui não está “da noite”.	Explica melhor a sua questão	RE	3
Ana – Tá, tá.	Regula negativamente o Rui	RA	
Rui – Aqui...	Continua a explicar-lhe onde falta a clarificação da hora	RE	3
Ana - Aí é da manhã.	Repõe o sentido do texto	RA	
O Rui olha para o guião e a seguir recomeça a ler o texto em voz baixa e a fazer outras correcções.	O Rui aceita, consulta o guião e recomeça a ler o texto.	RA OA	
Coloca um acento em “às”, corrige “fiquei”, coloca um ponto em “avó” e faz maiúscula em “Até”, coloca um acento em “ás”, corrige outra vez “fiquei”.	Vai fazendo correcções à medida que vai lendo.	RA (3M)	
Coloca “a” antes de “mãe” e “o” antes de “mano” e vai explicando.	Acrescenta “a” e “o”	RA (4M)	
Rui – “com mãe e mano”. Acho que não está bem “com mãe e mano. Devia ser “com a mãe e o mano”. Não é “com mãe e mano”.	Explica porque fez as alterações.	RE	3
Rui – Aqui não me queria repetir: “No Sábado eu fui à minha avó com a mãe e o mano. Fui para casa da minha avó às 9h e fiquei em casa da minha avó”... Tem muitos “em casa da minha avó”. Devia ser “Eu fiquei lá em casa... até...” Já tinhas dito aqui “fui à minha avó” e depois saí de lá...Devia ser assim: não estar sempre a repetir “fui à minha avó, à minha avó...”	Detecta um problema e explica-o	RE RE	3 3
Ana – Eu lá em casa já tinha pensado: estão aí muitas coisas... há muitas palavras que se repetem aí. Concordo contigo.	Concorda com ele e explica.	RE	3
Rui – Mas para não repetir como é que fica? Não sei como é que eu hei-de fazer...	Questiona-se como há-de fazer para resolver	RE	2
A Ana não se envolve muito na solução. Ela retoma o texto, pegando numa parte do texto e começando a ler no início da linha e não no início da frase.	Quando retoma, lê apenas uma parte do texto, a partir do início de uma linha.	RP	
Ana – Aqui está: “às 9h fiquei...” “e fiquei” (lê baixinho) aqui está uma coisa que está mal. “às 9h e fiquei em casa da minha avó”. Não. “Eram 9 h da manhã fui para casa da minha avó”. Eu acho que ficava bem.	Retoma a leitura do texto Propõe uma nova formulação	OA RE	3

fazer?...	de fazer	RE	2
Ana – Até concordaste que se pusesse “Às nove horas da manhã fui para casa da minha avó”. Concordaste com isso.	Regula positivamente o Rui, lembrando-o da decisão tomada pelos dois	RA	
Ana – Já vi aqui uma coisa que tem um erro. “À” tem acento, não tem?	Coloca uma questão lateral ao problema discutido	RP	
Rui – Com “à mãe”?	Leu para a esclarecer	RA	
Ana – Não. Agora eu queria era escrever esta frase naquela forma em que eu tinha dito. Agora como, é que já não estou a ver bem como é que eu vou escrever. AH! Já sei. Fazendo assim um tipo linha... Concordas?	Retoma o problema e questiona-se quanto à forma. Faz uma proposta de organização	RE OA	3 3
Rui – Sim.	Aceita	RA	
Ana – Então escreve.	Exige que ele escreva	OA	
Rui – És tu que escreves.	Ele devolve-lhe essa tarefa.	OA	
Ana – “Às 9h eu fui para casa da minha avó.” Aqui podia trocar “fiquei” com “fui”. Era só isso que estava a fazer mal na frase.	Pensa uma reformulação da frase, explicando o que estava mal.	RE RE	3 3
A Ana escreve a frase fora do texto, assinalando o sítio onde a quer introduzir.	Reescreve a frase.	RA (M)	
Ana – Aqui eu acho que devia levar um ponto e depois pôr “às nove horas eu fui a casa da minha avó”. Concordas?	Propõe um ponto final antes da frase.	RE	3
O Rui acena que sim com a cabeça, mas já está muito pouco investido no texto. A Ana põe um ponto a seguir a “avó”.	Aceita mas desliga-se	RA RP	
Ana – Eu acho que já está	Confirma que está tudo bem.	RA	
Não voltaram a ler o texto depois das alterações feitas, porque já estavam com pressa para ir para o recreio.			

Legenda:

OA – Organização da acção

RA – Regulação da acção

RE – Reflexão sobre a escrita

M – Modificações bem sucedidas

RP – Retirada do processo

Registo a azul – acções realizadas pelo autor do texto

Registo a vermelho – acções realizadas pelo outro elemento

Registo a preto – observações

Análise das interacções durante a revisão do texto 5 da Ana com o Rui

Interacções	Análise das interacções	Tipo	RE
A Ana lê o seu texto. O Rui segue a leitura e interrompe:		OA	
Rui. – Da manhã...	Questiona a legibilidade	RA	
Ana. – Não, está aqui um ponto. “De manhã”...	Explica	RA	
A Ana esclarece e continua a ler. Faz uma pausa porque detecta um problema de pontuação:	Detecta um problema	RE	1
Ana. – Isto aqui já é outra coisa. “À noite...”	Explica qual é o problema e modifica	RE RA (M)	3
Continua a ler e volta a interromper, por detectar outro problema:		OA	
Ana. – “fomos...” Esqueci-me do “s” (acrescenta um “s”)	Faz uma modificação.	RA (M)	
A Ana acaba de ler o texto e marca no guião.		OA	
Rui. – À Bata?	Questiona o sentido do escrito	RE	2
Ana. – Sim, a Bata é uma loja de sapatos.	Explica de que se trata	RA	
O Rui pega no texto, começa a lê-lo em voz alta para fazer alterações e faz uma correcção gráfica em “Sandra” e uma correcção em “às”.	Lê para continuar. Faz uma correcção gráfica e uma modificação bem sucedida.	RA (2M)	
Continua a ler, mas a Ana interrompe-o:		RA	
Ana. – “...quando ela chegou, ainda”... aqui o melhor é tirar o “ela”.	Detecta um problema e propõe uma modificação	RE RE	2 3
O Rui risca a palavra. Continua a ler e ela volta a interrompê-lo:	Faz uma modificação bem sucedida	RA (M)	
Ana. – Espera aí. Eu acho que aqui devia levar uma vírgula, porque é uma frase muito comprida, não tem uma pausa.	Detecta outro problema e propõe outra alteração	RE RE	3 3
Indica-lhe onde é:			
Ana. – Aqui, não, aqui, tirar o “e” e pôr uma vírgula.	Explica-lhe onde é	RA	
O Rui fez um que ela pediu e continua a ler.	Faz uma modificação	RA (M)	
Rui. – “...depois fomos para a...” quem?	Questiona sobre a escrita	RE	1
Ana. – “...depois fomos para a cama...”	Explica o sentido	RA	
O Rui faz uma correcção gráfica em “cama”, acrescenta um “m” em “eram” enquanto vai lendo pausadamente.	Faz uma correcção gráfica e uma modificação semântica	RA (2M)	
Continua a ler. Corrige outra vez “eram” e “horas”.	Faz duas modificações	RA (2M)	
Ana. – Está aí um erro.	Detecta um erro de ortografia	RA	
Rui. – Pois está, mas já corrigi.	Confirma	RA	
O Rui continua a ler.		OA	
Rui. – “Estivemos a...” quê?	Coloca um problema de legibilidade	RA	
Ana. – Onde é que estás? “Estivemos a brincar...”	Tenta perceber	RA	
Rui. – É aqui?	Situa-a	RA	
Ana. – “...de repente...”. Aqui é um “e”.	Clarifica	RA	
Rui. – “a brincar”, vírgula. “de repente”... (acrescenta uma vírgula e faz uma correcção gráfica em “derepente”)	Faz uma modificação mal sucedida	RA	
O Rui continua a ler, faz uma correcção gráfica em “acorda” e continua. A Ana fá-lo voltar atrás.	Faz uma correcção gráfica.	RA (M)	
Ana. – Espera aí, eu aqui acho que devia levar uma vírgula. Devia se tirar o “e” e pôr uma vírgula.	Detecta um problema de pontuação	RE	3

Rui. – Quê?	Tenta perceber qual é o problema	RA	
Ana. – Tirar o “e” e pôr uma vírgula.	Ela volta a explicar	RA	
Rui. – Onde?	Questiona de novo	RA	
Ana. – Aqui.	Clarifica	RA	
O Rui releu a frase, concordou e fez o que ela disse.	Concorda e faz uma modificação bem sucedida.	RA (M)	
Continuou a ler. A Ana volta a interrompê-lo e a pedir para voltar atrás.		RA	
Ana. – Espera, espera, espera. “...eu e a minha prima fomos arrumar o quarto e limpar o pó”. Aqui em “quarto” acho que tem que ser vírgula.	Detecta um problema de pontuação	RE	3
Rui. – “arrumar o quarto vírgula limpar o pó”. Não fica bem, está bem o “e”. “arrumar o quarto e limpar o pó”. Aqui é que tem que ser vírgula.	Não concorda e propõe outra modificação em alternativa	RA	
Ana. – Sim.	Ela concorda	RA	
O Rui coloca a vírgula e continua a ler.	Faz uma modificação mal sucedida.	RA	
Rui. – “...mais um bocado...” Bocado é com “o”. (corrige)	Faz uma modificação bem sucedida	RA (M)	
Continua a ler.		RA	
Rui. – “...depois o...” quem?	Questiona a legibilidade	RA	
Ana. – O Fábio. É daqui da escola.	Ela clarifica	RA	
Corrigem a palavra a meias.	Modificação bem sucedida	RA (M)	
O Rui continua a ler. Corrige “acabámos” e “eram”	Faz 2 modificações bem sucedidas	RA (2M)	
Ana. – Aqui é um ponto. “À noite...”	Propõe uma modificação	RE	3
O Rui corrige, relê a frase e continua a ler.	Aceita, e modifica (bem sucedida)	RA (M)	
Rui. – “Quando chegámos a casa da minha tia fomos cumprimentar...”	Continua a ler e interrompe para tentar perceber o sentido	RE	1
Ana. – A tia e o tio.	Explica	RA	
O Rui acrescenta e continua a ler.	Acrescenta a informação que ela deu	RA (M)	
Faz duas correcções gráficas em “fomos” e “beber”.	Faz 2 correcções gráficas	RA (2M)	
Ana. – Aí parece chover.	Questiona a legibilidade	RA	
O Rui continua a ler.		RA	
Rui. – “café”... o quê?	Questiona a legibilidade		
Ana. – Onde é que estás? O café bebemos na Marina que é lá em Cascais. “à Marina”, “Marina” com letra maiúscula	Explica e detecta um erro a corrigir	RA RE	2
O Rui corrige “à” e põe a maiúscula em “Marina”.	Faz duas modificações bem sucedidas	RA (2M)	
Continua a ler.		RA	
Rui. – “eram 12...”	Detecta um problema	RE	1
Ana. – “...horas.”	Completa a informação	RC	
O Rui corrige graficamente “eram” e “12” e acrescenta “horas”.	Faz 2 correcções gráficas e acrescenta uma palavra	RC (3M)	
Relê a frase.		RC	
Rui. – “Doze horas deitámo-nos”. “Doze horas, vírgula, deitámo-nos” (acrescenta uma vírgula).	Faz uma modificação bem sucedida e verbaliza a sua necessidade, lendo	RE RA (M)	3
Continua a ler. Corrige “ao” e continua.	Faz uma modificação bem sucedida	RA (M)	
Ana. – Espera aí. Tu não estás a reparar (ela coloca	Ela detecta um problema que ela	RA (M)	

A função epistémica da escrita

maiúscula em “Colombo”)	não tinha reparado e faz uma modificação		
O Rui continua a ler e faz mais duas correcções gráficas em “comer”, uma em “fomos”, “para” e “casa”. Coloca um ponto no final do texto.	Faz 5 correcções gráficas e acrescenta um ponto no final do texto	RA (5M)	
Lêem e registam no guião em conjunto.		OA OA	
O Rui lê o texto de novo.		RA	
Coloca um “À” a seguir ao ponto.	Faz uma modificação bem sucedida	RA (M)	
Faz uma seta sobre a expressão “fomos depois” para indicar a troca de lugar entre as palavras.	Faz uma modificação bem sucedida	RA (M)	
Voltam ao guião e registam.		OA OA	
Ana. – Agora o título. “O meu fim de semana”, já está aí.	Lê o guião e refere texto	OA	
Rui. – Não, isto é a primeira frase.	Não concorda com o título	RA	
O Rui escreve e vai soletrando.	Acrescenta o título	RA (M)	
Ana. – Agora quem é que escreve o texto?	Questiona sobre a acção	OA	
Rui. – Tu escreves o texto e eu escrevo o meu.	Ele faz uma proposta de organização	OA	
A Ana aceita e começa a passar.	Ela aceita e reescreve	RA OA	
Modificações durante a reescrita: coloca o acento em “acabámos”; corrige “limpar” acrescenta 2 vírgulas (a seguir a “bocado” e “almoçar”)	Faz 4 modificações, 3 bem sucedidas e uma mal sucedida.	RA (3M)	

Legenda:

- OA – Organização da acção
- RA – Regulação da acção
- RE – Reflexão sobre a escrita
- M – Modificações bem sucedidas
- RP – Retirada do processo

Registo a azul – acções realizadas pelo autor do texto
 Registo a vermelho – acções realizadas pelo outro elemento
 Registo a preto – observações

ANEXO III

Registos de análise estatística

Análise das entrevistas do pré e do pós-teste em toda a amostra 1ª hipótese

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PREREVIS POSREVIS	1,9167 2,9167	12 12	,9962 ,5149	,2876 ,1486
Pair 2	PREAPREN POSAPREN	2,2500 3,4167	12 12	,6216 ,6686	,1794 ,1930
Pair 3	PREINTEG POSINTEG	2,0833 3,0000	12 12	1,0836 1,1282	,3128 ,3257

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PREREVIS & POSREVIS	12	,517	,085
Pair 2	PREAPREN & POSAPREN	12	,820	,001
Pair 3	PREINTEG & POSINTEG	12	,595	,041

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	PREREVIS - POSREVIS	-1,0000	,8528	,2462	-1,5418	-,4582
Pair 2	PREAPREN - POSAPREN	-1,1667	,3892	,1124	-1,4140	-,9193
Pair 3	PREINTEG - POSINTEG	-,9167	,9962	,2876	-1,5496	-,2837

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	PREREVIS - POSREVIS	-4,062	11	,002
Pair 2	PREAPREN - POSAPREN	-10,383	11	,000
Pair 3	PREINTEG - POSINTEG	-3,188	11	,009

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
POSREVIS - PREREVIS	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	8 ^b	4,50	36,00
	Ties	4 ^c		
	Total	12		
POSAPREN - PREAPREN	Negative Ranks	0 ^d	,00	,00
	Positive Ranks	12 ^e	6,50	78,00
	Ties	0 ^f		
	Total	12		
POSINTEG - PREINTEG	Negative Ranks	0 ^g	,00	,00
	Positive Ranks	7 ^h	4,00	28,00
	Ties	5 ⁱ		
	Total	12		

- a. POSREVIS < PREREVIS
- b. POSREVIS > PREREVIS
- c. PREREVIS = POSREVIS
- d. POSAPREN < PREAPREN
- e. POSAPREN > PREAPREN
- f. PREAPREN = POSAPREN
- g. POSINTEG < PREINTEG
- h. POSINTEG > PREINTEG
- i. PREINTEG = POSINTEG

Test Statistics^b

	POSREVIS - PREREVIS	POSAPREN - PREAPREN	POSINTEG - PREINTEG
Z	-2,585 ^a	-3,276 ^a	-2,414 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010	,001	,016

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Análise das operações realizadas durante as revisões de textos no pré e no pós-teste, na totalidade da amostra – 1ª hipótese

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	MOD1	2,1667	12	1,8505	,5342
	MOD2	9,4167	12	6,7076	1,9363
Pair 2	SUP1	1,5000	12	2,0226	,5839
	SUP2	4,1667	12	3,8808	1,1203
Pair 3	PROF1	,6667	12	,9847	,2843
	PROF2	5,2500	12	4,1148	1,1878
Pair 4	SEM1	,4167	12	,6686	,1930
	SEM2	2,1667	12	1,5859	,4578
Pair 5	MSINT1	8,333E-02	12	,2887	8,333E-02
	MSINT2	,8333	12	1,3371	,3860
Pair 6	LEX1	,0000 ^a	12	,0000	,0000
	LEX2	,0000 ^a	12	,0000	,0000
Pair 7	PONT1	,2500	12	,4523	,1306
	PONT2	2,2500	12	2,5271	,7295
Pair 8	PONTSU1	,0000	12	,0000	,0000
	PONTSU2	,2500	12	,4523	,1306
Pair 9	GRAF1	,7500	12	1,4848	,4286
	GRAF2	,6667	12	1,2309	,3553
Pair 10	ORT1	,5833	12	1,1645	,3362
	ORT2	1,3333	12	1,6143	,4660
Pair 11	FORM1	8,333E-02	12	,2887	8,333E-02
	FORM2	1,7500	12	2,4168	,6977

a. The correlation and t cannot be computed because the standard error of the difference is 0.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	MOD1 & MOD2	12	,258	,419
Pair 2	SUP1 & SUP2	12	-,093	,775
Pair 3	PROF1 & PROF2	12	,561	,058
Pair 4	SEM1 & SEM2	12	,014	,965
Pair 5	MSINT1 & MSINT2	12	-,196	,541
Pair 7	PONT1 & PONT2	12	,259	,417
Pair 8	PONTSU1 & PONTSU2	12	,	,
Pair 9	GRAF1 & GRAF2	12	,000	1,000
Pair 10	ORT1 & ORT2	12	,177	,581
Pair 11	FORM1 & FORM2	12	,033	,920

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	MOD1 - MOD2	-7,2500	6,4825	1,8713	-11,3688	-3,1312
Pair 2	SUP1 - SUP2	-2,6667	4,5394	1,3104	-5,5509	,2175
Pair 3	PROF1 - PROF2	-4,5833	3,6546	1,0550	-6,9054	-2,2613
Pair 4	SEM1 - SEM2	-1,7500	1,7123	,4943	-2,8379	-,6621
Pair 5	MSINT1 - MSINT2	-,7500	1,4222	,4106	-1,6536	,1536
Pair 7	PONT1 - PONT2	-2,0000	2,4495	,7071	-3,5563	-,4437
Pair 8	PONTSU1 - PONTSU2	-,2500	,4523	,1306	-,5374	3,736E-02
Pair 9	GRAF1 - GRAF2	8,333E-02	1,9287	,5568	-1,1421	1,3087
Pair 10	ORT1 - ORT2	-,7500	1,8153	,5240	-1,9034	,4034
Pair 11	FORM1 - FORM2	-1,6667	2,4246	,6999	-3,2072	-,1261

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	MOD1 - MOD2	-3,874	11	,003
Pair 2	SUP1 - SUP2	-2,035	11	,067
Pair 3	PROF1 - PROF2	-4,344	11	,001
Pair 4	SEM1 - SEM2	-3,540	11	,005
Pair 5	MSINT1 - MSINT2	-1,827	11	,095
Pair 7	PONT1 - PONT2	-2,828	11	,016
Pair 8	PONTSU1 - PONTSU2	-1,915	11	,082
Pair 9	GRAF1 - GRAF2	,150	11	,884
Pair 10	ORT1 - ORT2	-1,431	11	,180
Pair 11	FORM1 - FORM2	-2,381	11	,036

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SUPRE1	,1667	12	,3892	,1124
	SUPR2	,1667	12	,3892	,1124
Pair 2	ADI1	,2500	12	,4523	,1306
	ADI2	3,9167	12	3,7528	1,0833
Pair 3	SUBST1	,3333	12	,6513	,1880
	SUBST2	1,1667	12	1,1934	,3445

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	SUPRE1 & SUPR2	12	,400	,198
Pair 2	ADI1 & ADI2	12	,228	,477
Pair 3	SUBST1 & SUBST2	12	,039	,904

Paired Samples Test

		Paired Differences					t
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		
					Lower	Upper	
Pair 1	SUPRE1 - SUPR2	,0000	,4264	,1231	-,2709	,2709	,000
Pair 2	ADI1 - ADI2	-3,6667	3,6763	1,0613	-6,0025	-1,3309	-3,455
Pair 3	SUBST1 - SUBST2	-,8333	1,3371	,3860	-1,6829	1,623E-02	-2,159

Paired Samples Test

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	SUPRE1 - SUPR2	11	1,000
Pair 2	ADI1 - ADI2	11	,005
Pair 3	SUBST1 - SUBST2	11	,054

Análise das entrevistas do pré e do pós-teste nos dois grupos da amostra – 2ª hipótese

Group Statistics

	MODALIDA	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PREREVIS	1,00	6	1,5000	,8367	,3416
	2,00	6	2,3333	1,0328	,4216
PREAPREN	1,00	6	2,3333	,8165	,3333
	2,00	6	2,1667	,4082	,1667
PREINTEG	1,00	6	1,6667	1,0328	,4216
	2,00	6	2,5000	1,0488	,4282
POSREVIS	1,00	6	2,6667	,5164	,2108
	2,00	6	3,1667	,4082	,1667
POSAPREN	1,00	6	3,3333	,8165	,3333
	2,00	6	3,5000	,5477	,2236
POSINTEG	1,00	6	2,3333	1,2111	,4944
	2,00	6	3,6667	,5164	,2108

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
PREREVIS	Equal variances assumed	1,039	,332
	Equal variances not assumed		
PREAPREN	Equal variances assumed	4,375	,063
	Equal variances not assumed		
PREINTEG	Equal variances assumed	,048	,831
	Equal variances not assumed		
POSREVIS	Equal variances assumed	1,607	,234
	Equal variances not assumed		
POSAPREN	Equal variances assumed	1,250	,290
	Equal variances not assumed		
POSINTEG	Equal variances assumed	6,250	,031
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
PREREVIS	Equal variances assumed	-1,536	10	,156	-,8333
	Equal variances not assumed	-1,536	9,587	,157	-,8333
PREAPREN	Equal variances assumed	,447	10	,664	,1667
	Equal variances not assumed	,447	7,353	,668	,1667
PREINTEG	Equal variances assumed	-1,387	10	,196	-,8333
	Equal variances not assumed	-1,387	9,998	,196	-,8333
POSREVIS	Equal variances assumed	-1,861	10	,092	-,5000
	Equal variances not assumed	-1,861	9,494	,094	-,5000
POSAPREN	Equal variances assumed	-,415	10	,687	-,1667
	Equal variances not assumed	-,415	8,742	,688	-,1667
POSINTEG	Equal variances assumed	-2,481	10	,033	-1,3333
	Equal variances not assumed	-2,481	6,760	,043	-1,3333

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
PREREVIS	Equal variances assumed	,5426	-2,0424	,3757
	Equal variances not assumed	,5426	-2,0495	,3828
PREAPREN	Equal variances assumed	,3727	-,6637	,9970
	Equal variances not assumed	,3727	-,7061	1,0394
PREINTEG	Equal variances assumed	,6009	-2,1723	,5056
	Equal variances not assumed	,6009	-2,1723	,5057
POSREVIS	Equal variances assumed	,2687	-1,0988	9,879E-02
	Equal variances not assumed	,2687	-1,1031	,1031
POSAPREN	Equal variances assumed	,4014	-1,0610	,7277
	Equal variances not assumed	,4014	-1,0788	,7454
POSINTEG	Equal variances assumed	,5375	-2,5309	-,1357
	Equal variances not assumed	,5375	-2,6135	-5,32E-02

Análise das operações realizadas durante as revisões de textos no pré e no pós-teste, nos dois grupos da amostra – 2ª hipótese

Group Statistics

	COND	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MOD1	1	6	,8333	,7528	,3073
	2	6	3,5000	1,6432	,6708
SUP1	1	6	,5000	,5477	,2236
	2	6	2,5000	2,5100	1,0247
PROF1	1	6	,3333	,5164	,2108
	2	6	1,0000	1,2649	,5164
SEM1	1	6	,1667	,4082	,1667
	2	6	,6667	,8165	,3333
MSINT1	1	6	,0000	,0000	,0000
	2	6	,1667	,4082	,1667
LEX1	1	6	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	6	,0000	,0000 ^a	,0000
PONT1	1	6	,1667	,4082	,1667
	2	6	,3333	,5164	,2108
PONTSU1	1	6	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	6	,0000	,0000 ^a	,0000
GRAF1	1	6	,3333	,5164	,2108
	2	6	1,1667	2,0412	,8333
ORT1	1	6	,1667	,4082	,1667
	2	6	1,0000	1,5492	,6325
FORM1	1	6	,0000	,0000	,0000
	2	6	,1667	,4082	,1667

a. t cannot be computed because the standard deviations of both groups are 0.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
MOD1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	4,757	,054
SUP1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	9,000	,013
PROF1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	4,310	,065
SEM1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	4,375	,063
MSINT1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	6,250	,031
PONT1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,607	,234
GRAF1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	5,731	,038
ORT1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,456	,148
FORM1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	6,250	,031

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
MOD1	Equal variances assumed	-3,614	10	,005	-2,6667
	Equal variances not assumed	-3,614	7,010	,009	-2,6667
SUP1	Equal variances assumed	-1,907	10	,086	-2,0000
	Equal variances not assumed	-1,907	5,475	,110	-2,0000
PROF1	Equal variances assumed	-1,195	10	,260	-,6667
	Equal variances not assumed	-1,195	6,622	,273	-,6667
SEM1	Equal variances assumed	-1,342	10	,209	-,5000
	Equal variances not assumed	-1,342	7,353	,220	-,5000
MSINT1	Equal variances assumed	-1,000	10	,341	-,1667
	Equal variances not assumed	-1,000	5,000	,363	-,1667
PONT1	Equal variances assumed	-,620	10	,549	-,1667
	Equal variances not assumed	-,620	9,494	,550	-,1667
GRAF1	Equal variances assumed	-,969	10	,355	-,8333
	Equal variances not assumed	-,969	5,637	,372	-,8333
ORT1	Equal variances assumed	-1,274	10	,231	-,8333
	Equal variances not assumed	-1,274	5,691	,252	-,8333
FORM1	Equal variances assumed	-1,000	10	,341	-,1667
	Equal variances not assumed	-1,000	5,000	,363	-,1667

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
MOD1	Equal variances assumed	,7379	-4,3107	-1,0226
	Equal variances not assumed	,7379	-4,4109	-,9224
SUP1	Equal variances assumed	1,0488	-4,3369	,3369
	Equal variances not assumed	1,0488	-4,6272	,6272
PROF1	Equal variances assumed	,5578	-1,9095	,5761
	Equal variances not assumed	,5578	-2,0010	,6677
SEM1	Equal variances assumed	,3727	-1,3304	,3304
	Equal variances not assumed	,3727	-1,3727	,3727
MSINT1	Equal variances assumed	,1667	-,5380	,2047
	Equal variances not assumed	,1667	-,5951	,2618
PONT1	Equal variances assumed	,2687	-,7655	,4321
	Equal variances not assumed	,2687	-,7698	,4365
GRAF1	Equal variances assumed	,8596	-2,7486	1,0819
	Equal variances not assumed	,8596	-2,9699	1,3032
ORT1	Equal variances assumed	,6540	-2,2906	,6240
	Equal variances not assumed	,6540	-2,4550	,7884
FORM1	Equal variances assumed	,1667	-,5380	,2047
	Equal variances not assumed	,1667	-,5951	,2618

Group Statistics

	COND	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MOD2	1	6	6,3333	3,0768	1,2561
	2	6	12,5000	8,1670	3,3342
SUP2	1	6	3,1667	3,0605	1,2494
	2	6	5,1667	4,6224	1,8871
PROF2	1	6	3,1667	2,9269	1,1949
	2	6	7,3333	4,2740	1,7448
SEM2	1	6	1,8333	1,6021	,6540
	2	6	2,5000	1,6432	,6708
MSINT2	1	6	,1667	,4082	,1667
	2	6	1,5000	1,6432	,6708
LEX2	1	6	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	6	,0000	,0000 ^a	,0000
PONT2	1	6	1,1667	1,4720	,6009
	2	6	3,3333	3,0111	1,2293
PONTSU2	1	6	,3333	,5164	,2108
	2	6	,1667	,4082	,1667
GRAF2	1	6	,6667	1,6330	,6667
	2	6	,6667	,8165	,3333
ORT2	1	6	1,0000	1,2649	,5164
	2	6	1,6667	1,9664	,8028
FORM2	1	6	1,1667	,9832	,4014
	2	6	2,3333	3,3267	1,3581

a. t cannot be computed because the standard deviations of both groups are 0.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
MOD2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,729	,130
SUP2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,861	,202
PROF2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,291	,282
SEM2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,009	,928
MSINT2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	10,434	,009
PONT2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,910	,363
PONTSU2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,607	,234
GRAF2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,899	,365
ORT2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,359	,271
FORM2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,752	,128

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
MOD2	Equal variances assumed	-1,731	10	,114	-6,1667
	Equal variances not assumed	-1,731	6,391	,131	-6,1667
SUP2	Equal variances assumed	-,884	10	,398	-2,0000
	Equal variances not assumed	-,884	8,677	,401	-2,0000
PROF2	Equal variances assumed	-1,970	10	,077	-4,1667
	Equal variances not assumed	-1,970	8,844	,081	-4,1667
SEM2	Equal variances assumed	-,712	10	,493	-,6667
	Equal variances not assumed	-,712	9,994	,493	-,6667
MSINT2	Equal variances assumed	-1,929	10	,083	-1,3333
	Equal variances not assumed	-1,929	5,615	,105	-1,3333
PONT2	Equal variances assumed	-1,583	10	,144	-2,1667
	Equal variances not assumed	-1,583	7,261	,156	-2,1667
PONTSU2	Equal variances assumed	,620	10	,549	,1667
	Equal variances not assumed	,620	9,494	,550	,1667
GRAF2	Equal variances assumed	,000	10	1,000	,0000
	Equal variances not assumed	,000	7,353	1,000	,0000
ORT2	Equal variances assumed	-,698	10	,501	-,6667
	Equal variances not assumed	-,698	8,533	,503	-,6667
FORM2	Equal variances assumed	-,824	10	,429	-1,1667
	Equal variances not assumed	-,824	5,867	,442	-1,1667

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
MOD2	Equal variances assumed	3,5629	-14,1054	1,7720
	Equal variances not assumed	3,5629	-14,7571	2,4237
SUP2	Equal variances assumed	2,2632	-7,0428	3,0428
	Equal variances not assumed	2,2632	-7,1490	3,1490
PROF2	Equal variances assumed	2,1148	-8,8787	,5453
	Equal variances not assumed	2,1148	-8,9635	,6301
SEM2	Equal variances assumed	,9369	-2,7542	1,4209
	Equal variances not assumed	,9369	-2,7544	1,4211
MSINT2	Equal variances assumed	,6912	-2,8735	,2068
	Equal variances not assumed	,6912	-3,0532	,3865
PONT2	Equal variances assumed	1,3683	-5,2154	,8821
	Equal variances not assumed	1,3683	-5,3788	1,0454
PONTSU2	Equal variances assumed	,2687	-,4321	,7655
	Equal variances not assumed	,2687	-,4365	,7698
GRAF2	Equal variances assumed	,7454	-1,6608	1,6608
	Equal variances not assumed	,7454	-1,7455	1,7455
ORT2	Equal variances assumed	,9545	-2,7935	1,4601
	Equal variances not assumed	,9545	-2,8441	1,5108
FORM2	Equal variances assumed	1,4162	-4,3221	1,9888
	Equal variances not assumed	1,4162	-4,6511	2,3177

Group Statistics

	COND	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SUPRE1	1	6	,0000	,0000	,0000
	2	6	,3333	,5164	,2108
ADI1	1	6	,1667	,4082	,1667
	2	6	,3333	,5164	,2108
SUBST1	1	6	,1667	,4082	,1667
	2	6	,5000	,8367	,3416
SUPR2	1	6	,0000	,0000	,0000
	2	6	,3333	,5164	,2108
ADI2	1	6	2,6667	3,2042	1,3081
	2	6	5,1667	4,1191	1,6816
SUBST2	1	6	,5000	,8367	,3416
	2	6	1,8333	1,1690	,4773

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
SUPRE1	Equal variances assumed	40,000	,000
	Equal variances not assumed		
ADI1	Equal variances assumed	1,607	,234
	Equal variances not assumed		
SUBST1	Equal variances assumed	3,769	,081
	Equal variances not assumed		
SUPR2	Equal variances assumed	40,000	,000
	Equal variances not assumed		
ADI2	Equal variances assumed	,679	,429
	Equal variances not assumed		
SUBST2	Equal variances assumed	,506	,493
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
SUPRE1	Equal variances assumed	-1,581	10	,145	-,3333
	Equal variances not assumed	-1,581	5,000	,175	-,3333
ADI1	Equal variances assumed	-,620	10	,549	-,1667
	Equal variances not assumed	-,620	9,494	,550	-,1667
SUBST1	Equal variances assumed	-,877	10	,401	-,3333
	Equal variances not assumed	-,877	7,253	,409	-,3333
SUPR2	Equal variances assumed	-1,581	10	,145	-,3333
	Equal variances not assumed	-1,581	5,000	,175	-,3333
ADI2	Equal variances assumed	-1,173	10	,268	-2,5000
	Equal variances not assumed	-1,173	9,429	,269	-2,5000
SUBST2	Equal variances assumed	-2,272	10	,046	-1,3333
	Equal variances not assumed	-2,272	9,057	,049	-1,3333

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
SUPRE1	Equal variances assumed	,2108	-,8031	,1364
	Equal variances not assumed	,2108	-,8753	,2086
ADI1	Equal variances assumed	,2687	-,7655	,4321
	Equal variances not assumed	,2687	-,7698	,4365
SUBST1	Equal variances assumed	,3801	-1,1802	,5135
	Equal variances not assumed	,3801	-1,2257	,5590
SUPR2	Equal variances assumed	,2108	-,8031	,1364
	Equal variances not assumed	,2108	-,8753	,2086
ADI2	Equal variances assumed	2,1305	-7,2470	2,2470
	Equal variances not assumed	2,1305	-7,2862	2,2862
SUBST2	Equal variances assumed	,5869	-2,6410	-2,57E-02
	Equal variances not assumed	,5869	-2,6597	-6,97E-03

Mann-Whitney Test

Ranks

	COND	N	Mean Rank	Sum of Ranks
SUP1	1	6	5,00	30,00
	2	6	8,00	48,00
	Total	12		
MSINT1	1	6	6,00	36,00
	2	6	7,00	42,00
	Total	12		
GRAF1	1	6	6,17	37,00
	2	6	6,83	41,00
	Total	12		
FORM1	1	6	6,00	36,00
	2	6	7,00	42,00
	Total	12		
MSINT2	1	6	4,83	29,00
	2	6	8,17	49,00
	Total	12		

Test Statistics^b

	SUP1	MSINT1	GRAF1	FORM1	MSINT2
Mann-Whitney U	9,000	15,000	16,000	15,000	8,000
Wilcoxon W	30,000	36,000	37,000	36,000	29,000
Z	-1,509	-1,000	-,382	-1,000	-1,801
Asymp. Sig. (2-tailed)	,131	,317	,702	,317	,072
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,180 ^a	,699 ^a	,818 ^a	,699 ^a	,132 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: COND

Análise das operações realizadas durante as revisões de textos dos alunos menos competentes na escrita, nos dois grupos da amostra, no pré e no pós-teste – 3^a hipótese

Group Statistics

	COND	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MOD1	1	3	,6667	,5774	,3333
	2	3	4,3333	2,0817	1,2019
SUP1	1	3	,3333	,5774	,3333
	2	3	3,6667	3,2146	1,8559
PROF1	1	3	,3333	,5774	,3333
	2	3	,6667	1,1547	,6667
SEM1	1	3	,3333	,5774	,3333
	2	3	,6667	1,1547	,6667
MSINT1	1	3	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	3	,0000	,0000 ^a	,0000
LEX1	1	3	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	3	,0000	,0000 ^a	,0000
PONT1	1	3	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	3	,0000	,0000 ^a	,0000
PONTSU1	1	3	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	3	,0000	,0000 ^a	,0000
GRAF1	1	3	,3333	,5774	,3333
	2	3	1,6667	2,8868	1,6667
ORT1	1	3	,0000	,0000	,0000
	2	3	1,6667	2,0817	1,2019
FORM1	1	3	,0000	,0000	,0000
	2	3	,3333	,5774	,3333
SUPRE1	1	3	,0000	,0000	,0000
	2	3	,3333	,5774	,3333
ADI1	1	3	,3333	,5774	,3333
	2	3	,3333	,5774	,3333
SUBST1	1	3	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	3	,0000	,0000 ^a	,0000
MOD2	1	3	6,6667	3,2146	1,8559
	2	3	15,6667	11,0604	6,3857
SUP2	1	3	5,0000	3,6056	2,0817
	2	3	7,3333	5,6862	3,2830
PROF2	1	3	1,6667	,5774	,3333
	2	3	8,3333	5,5076	3,1798
SEM2	1	3	1,0000	,0000	,0000
	2	3	3,0000	1,7321	1,0000
MSINT2	1	3	,3333	,5774	,3333
	2	3	1,3333	1,5275	,8819
LEX2	1	3	,0000	,0000 ^a	,0000
	2	3	,0000	,0000 ^a	,0000
PONT2	1	3	,3333	,5774	,3333
	2	3	4,0000	4,5826	2,6458
PONTSU2	1	3	,3333	,5774	,3333
	2	3	,3333	,5774	,3333
GRAF2	1	3	1,3333	2,3094	1,3333
	2	3	1,0000	1,0000	,5774
ORT2	1	3	1,6667	1,5275	,8819
	2	3	1,6667	1,1547	,6667

Group Statistics

	COND	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FORM2	1	3	1,6667	1,1547	,6667
	2	3	3,6667	4,7258	2,7285
SUPR2	1	3	,0000	,0000	,0000
	2	3	,6667	,5774	,3333
ADI2	1	3	1,0000	1,0000	,5774
	2	3	6,0000	5,5678	3,2146
SUBST2	1	3	,6667	1,1547	,6667
	2	3	1,6667	1,5275	,8819

a. t cannot be computed because the standard deviations of both groups are 0.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
MOD1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	5,000	,089
SUP1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	8,526	,043
PROF1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,200	,148
SEM1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,200	,148
GRAF1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	9,846	,035
ORT1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	10,316	,033
FORM1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	16,000	,016
SUPRE1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	16,000	,016
ADI1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,000	1,000
MOD2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,589	,183
SUP2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,916	,393
PROF2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,719	,126
SEM2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	16,000	,016

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
MSINT2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,571	,184
PONT2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	5,729	,075
PONTSU2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,000	1,000
GRAF2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	4,000	,116
ORT2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,235	,653
FORM2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	6,063	,070
SUPR2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	16,000	,016
ADI2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	4,545	,100
SUBST2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,235	,653

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
MOD1	Equal variances assumed	-2,940	4	,042	-3,6667
	Equal variances not assumed	-2,940	2,306	,083	-3,6667
SUP1	Equal variances assumed	-1,768	4	,152	-3,3333
	Equal variances not assumed	-1,768	2,129	,211	-3,3333
PROF1	Equal variances assumed	-,447	4	,678	-,3333
	Equal variances not assumed	-,447	2,941	,686	-,3333
SEM1	Equal variances assumed	-,447	4	,678	-,3333
	Equal variances not assumed	-,447	2,941	,686	-,3333
GRAF1	Equal variances assumed	-,784	4	,477	-1,3333
	Equal variances not assumed	-,784	2,160	,510	-1,3333
ORT1	Equal variances assumed	-1,387	4	,238	-1,6667
	Equal variances not assumed	-1,387	2,000	,300	-1,6667
FORM1	Equal variances assumed	-1,000	4	,374	-,3333
	Equal variances not assumed	-1,000	2,000	,423	-,3333
SUPRE1	Equal variances assumed	-1,000	4	,374	-,3333
	Equal variances not assumed	-1,000	2,000	,423	-,3333
ADI1	Equal variances assumed	,000	4	1,000	,0000
	Equal variances not assumed	,000	4,000	1,000	,0000
MOD2	Equal variances assumed	-1,353	4	,247	-9,0000
	Equal variances not assumed	-1,353	2,335	,292	-9,0000
SUP2	Equal variances assumed	-,600	4	,581	-2,3333
	Equal variances not assumed	-,600	3,384	,586	-2,3333
PROF2	Equal variances assumed	-2,085	4	,105	-6,6667
	Equal variances not assumed	-2,085	2,044	,170	-6,6667
SEM2	Equal variances assumed	-2,000	4	,116	-2,0000
	Equal variances not assumed	-2,000	2,000	,184	-2,0000

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
MSINT2	Equal variances assumed	-1,061	4	,349	-1,0000
	Equal variances not assumed	-1,061	2,560	,379	-1,0000
PONT2	Equal variances assumed	-1,375	4	,241	-3,6667
	Equal variances not assumed	-1,375	2,063	,299	-3,6667
PONTSU2	Equal variances assumed	,000	4	1,000	,0000
	Equal variances not assumed	,000	4,000	1,000	,0000
GRAF2	Equal variances assumed	,229	4	,830	,3333
	Equal variances not assumed	,229	2,725	,835	,3333
ORT2	Equal variances assumed	,000	4	1,000	,0000
	Equal variances not assumed	,000	3,723	1,000	,0000
FORM2	Equal variances assumed	-,712	4	,516	-2,0000
	Equal variances not assumed	-,712	2,238	,543	-2,0000
SUPR2	Equal variances assumed	-2,000	4	,116	-,6667
	Equal variances not assumed	-2,000	2,000	,184	-,6667
ADI2	Equal variances assumed	-1,531	4	,201	-5,0000
	Equal variances not assumed	-1,531	2,129	,258	-5,0000
SUBST2	Equal variances assumed	-,905	4	,417	-1,0000
	Equal variances not assumed	-,905	3,723	,420	-1,0000

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
MOD1	Equal variances assumed	1,2472	-7,1295	-,2038
	Equal variances not assumed	1,2472	-8,4054	1,0721
SUP1	Equal variances assumed	1,8856	-8,5686	1,9020
	Equal variances not assumed	1,8856	-10,9935	4,3268
PROF1	Equal variances assumed	,7454	-2,4028	1,7361
	Equal variances not assumed	,7454	-2,7325	2,0658
SEM1	Equal variances assumed	,7454	-2,4028	1,7361
	Equal variances not assumed	,7454	-2,7325	2,0658
GRAF1	Equal variances assumed	1,6997	-6,0524	3,3857
	Equal variances not assumed	1,6997	-8,1518	5,4851
ORT1	Equal variances assumed	1,2019	-5,0035	1,6702
	Equal variances not assumed	1,2019	-6,8378	3,5045
FORM1	Equal variances assumed	,3333	-1,2588	,5921
	Equal variances not assumed	,3333	-1,7676	1,1009
SUPRE1	Equal variances assumed	,3333	-1,2588	,5921
	Equal variances not assumed	,3333	-1,7676	1,1009
ADI1	Equal variances assumed	,4714	-1,3088	1,3088
	Equal variances not assumed	,4714	-1,3088	1,3088
MOD2	Equal variances assumed	6,6500	-27,4633	9,4633
	Equal variances not assumed	6,6500	-34,0133	16,0133
SUP2	Equal variances assumed	3,8873	-13,1262	8,4595
	Equal variances not assumed	3,8873	-13,9462	9,2796
PROF2	Equal variances assumed	3,1972	-15,5436	2,2102
	Equal variances not assumed	3,1972	-20,1436	6,8103
SEM2	Equal variances assumed	1,0000	-4,7764	,7764
	Equal variances not assumed	1,0000	-6,3027	2,3027

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
MSINT2	Equal variances assumed	,9428	-3,6177	1,6177
	Equal variances not assumed	,9428	-4,3144	2,3144
PONT2	Equal variances assumed	2,6667	-11,0705	3,7372
	Equal variances not assumed	2,6667	-14,8087	7,4754
PONTSU2	Equal variances assumed	,4714	-1,3088	1,3088
	Equal variances not assumed	,4714	-1,3088	1,3088
GRAF2	Equal variances assumed	1,4530	-3,7007	4,3674
	Equal variances not assumed	1,4530	-4,5667	5,2334
ORT2	Equal variances assumed	1,1055	-3,0695	3,0695
	Equal variances not assumed	1,1055	-3,1616	3,1616
FORM2	Equal variances assumed	2,8087	-9,7982	5,7982
	Equal variances not assumed	2,8087	-12,9334	8,9334
SUPR2	Equal variances assumed	,3333	-1,5921	,2588
	Equal variances not assumed	,3333	-2,1009	,7676
ADI2	Equal variances assumed	3,2660	-14,0678	4,0678
	Equal variances not assumed	3,2660	-18,2677	8,2677
SUBST2	Equal variances assumed	1,1055	-4,0695	2,0695
	Equal variances not assumed	1,1055	-4,1616	2,1616

Mann-Whitney Test

Ranks

	COND	N	Mean Rank	Sum of Ranks
MOD1	1	3	2,00	6,00
	2	3	5,00	15,00
	Total	6		

Ranks

	COND	N	Mean Rank	Sum of Ranks
SUP1	1	3	2,67	8,00
	2	3	4,33	13,00
	Total	6		
PROF1	1	3	3,33	10,00
	2	3	3,67	11,00
	Total	6		
SEM1	1	3	3,33	10,00
	2	3	3,67	11,00
	Total	6		
MSINT1	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
LEX1	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
PONT1	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
PONTSU1	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
GRAF1	1	3	3,33	10,00
	2	3	3,67	11,00
	Total	6		
ORT1	1	3	2,50	7,50
	2	3	4,50	13,50
	Total	6		
FORM1	1	3	3,00	9,00
	2	3	4,00	12,00
	Total	6		
SUPRE1	1	3	3,00	9,00
	2	3	4,00	12,00
	Total	6		
ADI1	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
SUBST1	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
MOD2	1	3	2,67	8,00
	2	3	4,33	13,00
	Total	6		
SUP2	1	3	2,83	8,50
	2	3	4,17	12,50
	Total	6		
PROF2	1	3	2,00	6,00
	2	3	5,00	15,00
	Total	6		
SEM2	1	3	2,00	6,00
	2	3	5,00	15,00
	Total	6		
MSINT2	1	3	2,83	8,50
	2	3	4,17	12,50
	Total	6		

Ranks

	COND	N	Mean Rank	Sum of Ranks
LEX2	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
PONT2	1	3	2,67	8,00
	2	3	4,33	13,00
	Total	6		
PONTSU2	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
GRAF2	1	3	3,33	10,00
	2	3	3,67	11,00
	Total	6		
ORT2	1	3	3,50	10,50
	2	3	3,50	10,50
	Total	6		
FORM2	1	3	3,33	10,00
	2	3	3,67	11,00
	Total	6		
SUPR2	1	3	2,50	7,50
	2	3	4,50	13,50
	Total	6		
ADI2	1	3	2,83	8,50
	2	3	4,17	12,50
	Total	6		
SUBST2	1	3	2,83	8,50
	2	3	4,17	12,50
	Total	6		

Test Statistics^b

	MOD1	SUP1	PROF1	SEM1	MSINT1	LEX1
Mann-Whitney U	,000	2,000	4,000	4,000	4,500	4,500
Wilcoxon W	6,000	8,000	10,000	10,000	10,500	10,500
Z	-1,993	-1,159	-,258	-,258	,000	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,046	,246	,796	,796	1,000	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,100 ^a	,400 ^a	1,000 ^a	1,000 ^a	1,000 ^a	1,000 ^a

Test Statistics^b

	PONT1	PONTSU1	GRAF1	ORT1	FORM1	SUPRE1
Mann-Whitney U	4,500	4,500	4,000	1,500	3,000	3,000
Wilcoxon W	10,500	10,500	10,000	7,500	9,000	9,000
Z	,000	,000	-,258	-1,549	-1,000	-1,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	1,000	,796	,121	,317	,317
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^a	1,000 ^a	1,000 ^a	,200 ^a	,700 ^a	,700 ^a

Test Statistics^b

	ADI1	SUBST1	MOD2	SUP2	PROF2	SEM2
Mann-Whitney U	4,500	4,500	2,000	2,500	,000	,000
Wilcoxon W	10,500	10,500	8,000	8,500	6,000	6,000
Z	,000	,000	-1,091	-,886	-1,993	-2,121
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	1,000	,275	,376	,046	,034
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^a	1,000 ^a	,400 ^a	,400 ^a	,100 ^a	,100 ^a

Test Statistics^b

	MSINT2	LEX2	PONT2	PONTSU2	GRAF2	ORT2
Mann-Whitney U	2,500	4,500	2,000	4,500	4,000	4,500
Wilcoxon W	8,500	10,500	8,000	10,500	10,000	10,500
Z	-,943	,000	-1,159	,000	-,232	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,346	1,000	,246	1,000	,817	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,400 ^a	1,000 ^a	,400 ^a	1,000 ^a	1,000 ^a	1,000 ^a

Test Statistics^b

	FORM2	SUPR2	ADI2	SUBST2
Mann-Whitney U	4,000	1,500	2,500	2,500
Wilcoxon W	10,000	7,500	8,500	8,500
Z	-,221	-1,581	-,886	-,943
Asymp. Sig. (2-tailed)	,825	,114	,376	,346
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^a	,200 ^a	,400 ^a	,400 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: COND