

1100

DM
ALEI/11

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

A vez e a voz da escrita

**PERSPECTIVA SOCIAL DOS PROCESSOS DE REVISÃO
DE ESCRITA DE ALUNOS DE 1º CICLO**

Orientação: Professora Doutora MARGARIDA ALVES MARTINS



MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES ANTUNES ALEIXO

1999/2001

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
 Centre de Documentação

Registo: 13941
 Data: 21/03/03

Tel.: 21 821 17 50 • bibispa@ispa.pt

Desobrigada. É como me sinto...

Ao ponderar a hipótese de registrar qualquer agradecimento a todos e tudo quanto contribuiu para idealizar, construir, reformular e concluir este trabalho. Seria tarefa impossível porque interminável! Como agradecer?

À *professora doutora Margarida Alves Martins*, orientadora e incentivadora, pelo saber e interesse em acompanhar este percurso formativo

À *professora Inácia Santana*, amiga e parceira de inquietações e certezas, pela disponibilidade em abrir a porta à minha permanência de um ano lectivo com a sua turma de 4º ano

Aos *alunos da sua turma*, meninos pessoas lindas, pela capacidade de saberem ser com verdade e espontaneidade que me ajudou a crescer re-visitando outros, muitos, meninos

Aos *professores*, educadores aprendizes, com quem tenho trabalhado e contactado por se manterem atentos e confiantes e assim me ajudarem a distinguir o trigo do joio nestes tempos, inevitavelmente, de mudança

Aos *autores*, de referência explícita e implícita, por terem escrito de si e de suas ideias

Aos *artistas, escritores, poetas e músicos*, por saberem e quererem usar todas as formas de linguagem que me permitiram tempos de distanciamento fundamental na aproximação ao que efectivamente queria escrever

Ao planeta *Terra* por resistir às agressões contínuas mesmo enquanto ando distraída em projectos cuja relevância é abalada perante os ecos das questões ambientais que me entristecem e obrigariam a uma outra atitude

Aos *amigos*, olá! Por saberem, como mais ninguém sabe, sussurrar os gestos que animam os desafios a que me proponho

Aos *meus pais e irmão* por encorajarem tudo quanto faço desde que coma e durma o suficiente

Ao *Zezé* e ao *Pedro* pelo reconhecimento meigo que as ausências mais não são que “volto já”

Assim, assumirei esta desobrigação porque me sinto *infinitamente grata* ao ser aluna, parceira, professora, leitora, ouvinte, cidadã, amiga, filha, irmã, companheira e Mãe.

ÍNDICE

Lista de figuras	iv	
Lista de quadros	v	
RESUMO	vi	
INTRODUÇÃO		
<i>Convite implícito</i>	1	
<i>Estamos no Vento</i>	2	
<i>Sopram ventos de mudança</i>	4	
Organização do Trabalho	6	
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO		
Capítulo I – EDUCAÇÃO E DIFERENÇA	8	
<i>Concepções de Educação</i>	9	
Educação, especial porque Inclusiva	13	
Da <i>diferença</i> à diversidade	16	
<i>Dimensões Nucleares da Escola</i>	18	
Diferenciação Pedagógica	20	
Capítulo II – MEDIAÇÃO SOCIAL, A VOZ DO CONHECIMENTO		22
<i>Perspectiva Social da Origem dos Processos Cognitivos</i>	23	
Mediação semiótica	24	
Desenvolvimento como apropriação da herança cultural	26	
Linguagem como ferramenta conceptual	27	
Interacção Social	29	
Zona de desenvolvimento potencial	32	
Processo de internalização	34	
Intersubjectividade	35	
<i>Comunicação Verbal e Interação Social</i>	36	
Interacções sociais – área de investigação	38	
Interacções de carácter simétrico	39	
Interacções de carácter assimétrico	42	
Contextos escolares ambientes de interacção e aprendizagem	44	
Capítulo III – CÓDIGO PLURAL, A VEZ DA ESCRITA		47
<i>Unhas com z? Episódio Singular</i>	47	
<i>Competência Comunicativa e Conhecimento da Língua</i>	50	
Fluência e Reflexão	55	
<i>Escrita, Nova Dimensão de Competência</i>	57	
Funções da escrita	58	
Características formais e processuais da escrita	60	
<i>O texto – tecido de produção e reflexão</i>	62	
Critérios de Apreciação de textos	65	
Produção e Apreciação das produções escritas em contexto escolar	68	

Capítulo IV – PROCESSOS DE REVISÃO, CONSTRUIR A VEZ E A VOZ DA ESCRITA	70
<i>Da Complexidade da Escrita à Concepção de Modelos</i>	70
Modelos de Escrita	73
Dificuldades e <i>Diferença</i> na Escrita	78
<i>Processos de Revisão da Escrita</i>	82
Modelos de revisão de escrita	83
Características processuais da revisão	90
<i>Revisão por crianças e/ou escritores inexperientes</i>	93
Acompanhar e ajudar as crianças na revisão	98
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	
Capítulo I - <i>Âmbito do Estudo</i>	102
Objectivos e questões orientadoras	104
<i>Metodologia</i>	106
Critérios de selecção dos participantes	106
Participantes	106
Amostra	109
Tipo de Investigação	111
Instrumentos e procedimentos	111
Sequência proposta à turma	112
<i>Descrição das etapas de registo e análise</i>	114
Etapa I – Processos individuais de revisão	115
Etapa II – Comentários da turma	119
Etapa III – Consciência da tarefa de revisão (Registo das actas)	122
Síntese das etapas de registo e análise	127
Capítulo II - <i>Apresentação dos Resultados</i>	128
<i>Processos individuais de revisão</i>	128
Evolução dos processos individuais de revisão	128
Apreciação da turma – Evolução dos comentários	138
Integração dos comentários da turma nos processos individuais de revisão	148
<i>Tarefa de Revisão</i>	152
Aspectos referenciados por cada autor após a revisão	152
Relações - processos individuais de revisão e consciência da tarefa de revisão	156
Síntese global dos resultados apresentados	161
<i>Discussão dos Resultados</i>	164
A turma como ambiente de aprendizagem	171
Revisão da escrita, processo de distanciamento e apropriação	174
<i>Conclusões</i>	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ANEXO I Seleção Textos (produção e revisão/Novembro e Maio)	195
ANEXO II Comentários da Turma (referentes aos textos em selecção)	199
ANEXO III Actas (referentes aos textos em selecção)	204
ANEXO IV Registos da análise estatística.....	208

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - Aprendizagem pela ZDP – modelo de Tharp et al.	33
Figura 2 - Interações em contexto de sala de aula: Tipo de facilitação e tipo de relação (Pontecorvo, 1988)	45
Figura 3 - Componentes da Competência Comunicativa	51
Figura 4 – Conhecimento da Língua – módulos e níveis de representação	53
Figura 5 – Conhecimento da Língua – uso e análise	55
Figura 6 – Etapas do modelo de produção da linguagem escrita	63
Figura 7 – Modelo do processo de escrita de Hayes	75
Figura 8 – Processo de revisão da escrita – modelo de Hayes	88
Figura 9 – Sequência proposta em turma	113
Figura 10 – Comparação texto original e revisto – Novembro/Sujeito2	131
Figura 11 – Comparação texto original e revisto – Maio/Sujeito2	132
Figura 12 – Comparação entre textos originais e revistos	133
Figura 13 - Comparação texto original e revisto – Maio/Sujeito5	135
Figura 14 - Comparação texto original e revisto – Maio/Sujeito10	136
Figura 15 – Comparação frequência de comentários em Novembro e Maio	138
Figura 16 – Comentários e Revisões – Evolução	150
Figura 17 – Evolução das referências nas actas	154

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de educação	11
Quadro 2 – Síntese etapas de registo e análise	127
Quadro 3 – Confronto Revisões – Novembro e Maio	129
Quadro 4 – Distribuição Revisões Profundidade	130
Quadro 5 – Comentários da Turma – Frequência Novembro e Maio	139
Quadro 6 – Distribuição dos comentários da turma	140
Quadro 7 – Integração dos comentários da turma nas revisões	149
Quadro 8 – Comparação actas Novembro e Maio	152
Quadro 9 – Distribuição das referências – profundidade	153
Quadro 10 – Síntese / Dimensões e categorias com evolução significativa	161

RESUMO

O presente estudo fundamenta-se numa perspectiva inclusiva da educação que, num referencial teórico essencialmente socioconstrutivista, aborda o desenvolvimento da expressão escrita em contexto escolar enquanto dimensão do crescimento linguístico cujas linhas de força se reconhecem de natureza social, comunicativa e interactiva.

Os seus objectivos remetem para a necessidade de perspectivar, de forma evolutiva, os processos de revisão e a própria tarefa de revisão e visam, respectivamente, compreender a evolução dos processos individuais de revisão de alunos do 4º ano nos textos comentados em turma, do início para o final do ano e perceber a evolução da consciência da tarefa de revisão, evidenciada por cada autor no seu registo pessoal acerca do modo como melhora os textos.

Foi no âmbito de uma turma de 4º ano de escolaridade em que era usual a apreciação conjunta dos textos produzidos que se seleccionou uma amostra de onze alunos com percursos e resultados escolares diferenciados. A metodologia adoptada integrou-se no decorrer das actividades da turma e conjugou o recurso a uma análise quantitativa para sustentar a subsequente apreciação qualitativa. Nessa análise consideraram-se as reformulações e/ou referências a nível textual e linguístico e, também, o tipo de operação. A par destas dimensões associaram-se as características da dinâmica estabelecida nos momentos em turma e a diversidade de referências apresentadas por cada aluno após a revisão dos textos.

De acordo com os resultados obtidos os alunos manifestaram um gradual interesse e competência para apreciar e reformular os textos produzidos, evidenciando-se os benefícios da co-responsabilização numa prática continuada.

Como conclusão central propõe-se que ambos os percursos evolutivos dos processos de revisão e da própria consciência da tarefa de revisão acolhem com vantagem actividades escolares que assegurem tanto uma vertente comunicativa como uma vertente de reflexão sobre os usos e funções da escrita, por forma a que não só os contextos propostos sejam funcionais e significativos mas, em simultâneo, facilitem a ocorrência de processos de cariz reflexivo.

INTRODUÇÃO

Convite implícito...

Imaginemos que passamos o portão de uma Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico durante um dos tempos de recreio. Enquanto percorremos o corredor, ouviremos um ruído de fundo de crianças que correm, jogam, brincam, gritam e conversam. Para os mais sensíveis será perceptível o cheiro característico resultante dessa mistura de papéis, lápis e livros em malas que vão acumulando algumas migalhas de lanches inacabados. Este seria um momento riquíssimo para observar uma sala de aula. Entremos então!

Abrindo a porta, iríamos encontrar um cenário bem familiar. O quadro negro a dominar o espaço pela sua mancha imensa e pelos registos de giz branco com eventuais destaques a cor. Nas restantes paredes lá estariam os placards com trabalhos dos alunos e cartazes a recordar os conteúdos abordados. Sobre as mesas haveria folhas e cadernos abertos. A um dos cantos, numa estante, poderiam estar dispostos alguns livros em jeito de biblioteca de turma. Mas levando a imaginação até à realidade de algumas salas de aula encontraríamos, também, sobre duas mesas encostadas junto à janela, um computador e uma impressora. O ruído da campainha e o aproximar de um turbilhão descoordenado de pés, vozes e risos iria pôr fim a este exercício de observação e inferências de quem revisita o passado num presente actual... Deixemo-los entrar!

Os donos deste espaço entrariam num reboiço de calma crescente até alcançarem os lugares que, obviamente, lhes estão atribuídos. Olhar as suas atitudes seria deveras interessante e até intrigante. De entre eles, destacar-se-ia a professora e destacar-se-iam, ainda, aqueles que se mostrassem particularmente irrequietos ou inibidos.

Passando nós de observadores a observados, muito diversas seriam as reacções a esperar. Para alguns tudo quanto possa acontecer neste espaço parece passível de ser questionado e percebido. Para outros, pouco importa o que se passa ou, se importa, será que desistiram de perceber o seu sentido? Poderíamos permanecer, com a turma, durante algum tempo e conversar sobre os trabalhos em execução. Dos seus relatos e comentários evidenciar-se-iam diferentes interesses, apreciações e conhecimentos, próprios dos grupos heterogéneos preconizados pela adopção do paradigma da *Educação Inclusiva*, divulgado sob a defesa da Escola para Todos.

A nossa viagem inicial contextualiza o âmbito do presente estudo. São inúmeras as questões que vivências semelhantes nos proporcionam. Porque se preconiza a inclusão de todas as crianças e jovens nas escolas de ensino regular? Qual o impacto desta multiplicidade de recursos sociais e físicos, patente em contextos inclusivos, nos diferentes percursos escolares e educativos? Que sabemos do que se ensina e como se aprende, numa *Escola para Todos*?

Estamos no vento ...

Em muitos casos, *ser e aprender* surgem, ainda, bastante desligados. Acreditamos que a Escola não deve ser como um comboio C.P. (Currículo Programático) que parte à hora estipulada, sem atender onde os seus passageiros querem ir... por onde têm de passar... se trazem consigo as bagagens necessárias ao trajecto... ou, até mesmo, se conseguiram entrar nas carruagens ou ficaram apeados na estação. Quantas vezes se não resumem as funções dos docentes ao papel de revisor, a quem se exige que verifique se cada menino é portador do bilhete que o habilita a tal frequência?

Dentro desta metáfora qual o papel para a Educação Especial? *Automotora*, ao propô-la como motor de toda a inovação educativa? *Comboio de Mercadorias*, ao considerá-la como única resposta adequada a todo e qualquer aluno diferente? Ou *Inter-Cidades*, ao entendê-la como catapulta entre os diferentes ciclos de ensino?

Melhor será olhar a Educação como processo global, área de confluência de diferentes modalidades que deverão contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de cada criança e jovem, futuro cidadão de pleno direito. O assumir da Educação, regular e especial, como direito universal adequa-se às exigências de domínio da linguagem escrita implícito nos níveis de literacia que sustentam uma efectiva participação responsável e autónoma na sociedade actual.

Pensar a Educação, suas potencialidades e constrangimentos, no momento actual beneficia do conhecimento da sua evolução. Está em nós manter uma atitude optimista mas atenta a essa evolução histórica da Escola. Como instituição social emerge, divulga e é alvo dos valores culturais da sociedade em que se insere. Mas como instituição, que é, tende a resistir à necessidade de modificar a sua estrutura instituída. Este reconhecimento leva-nos a entender, tal como sugere Fernando Namora, que *Estamos no Vento* e, antes de mais, é importante procurar compreender as nossas interpretações e as nossas propostas.

Tento saber que olhos são os meus. Quisera-os limpos de sarros. Quisera-os pelo menos receptivos, abertos. Mas atentos e corajosos. Sem renunciarem assustadamente a uma experiência que os moldou e lhes foi essencial.

É que a organização actual da Escola não brotou do nada. A seu tempo foi mudança. Durante um período representou o sonho de muitos. Hoje constitui um obstáculo aos desejos de outros. Assim, cada tempo de inovação comporta todas as ideias das pessoas desse tempo. E como, nas ideias das pessoas, moram ideias de *pessoas que já foram* e ideias de *pessoas que serão*, é fácil constatar-mos incoerências.

Estamos no vento, também porque são tempos estranhos, estes, se pensarmos que muitos dos professores fizeram a sua opção profissional e exercem-na sem assumir a responsabilização plena por todos os alunos e sem evidenciar o reconhecimento de que as necessidades educativas especiais se relacionam com a dinâmica das salas de aula e das escolas.

Mais estranhos se tornam, quando sabemos que muitos docentes de apoio educativo com especialização em educação especial, optaram por esta área dado o seu interesse e conhecimentos específicos para interagir, preferencialmente a nível individual, com os alunos referenciados para apoio.

Estranhíssimos são eles (os tempos, claro!), quando encontramos docentes de apoio educativo, sem qualquer experiência profissional, recém saídos das escolas de formação inicial e que acolhem estas vagas como uma oportunidade para iniciar o seu percurso, totalmente desconhecedores das exigências e dilemas com que se irão deparar. Esta é, aliás, uma das críticas referidas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 3/99), relativamente à implementação do despacho conjunto nº105/97 – normativo que regulamenta os apoios educativos, ao registar que se recorreu ao recrutamento de docentes sem especialização e sem experiência para o desempenho das funções de apoio. Este seu comentário abrange, ainda, os docentes do ensino regular, uma vez que “não foram objecto de qualquer medida com vista a facilitar o sucesso na implementação da nova legislação”.

Sopram ventos de mudança

Mas, convictamente, acreditamos que escolas e salas aula tenderão a tornar-se em espaços de Inclusão. Difícil mas aliciante, será manter o tal olhar atento, agir de forma consistente com esses princípios e valores e, como propõe Niza (1998b), continuar

(...) a espalhar aos quatro ventos que as crianças com quem trabalhamos têm direito a participar activamente na construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática. Elas conquistaram o direito de frequentar as escolas com êxito pessoal, sem sombra de exclusão, para que todos nós possamos alcançar o direito de uma Sociedade Inclusiva (p.3).

Do perspectivar da Educação como processo global promotor do desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças e jovens decorre, como referimos anteriormente, a importância crescente dos níveis de literacia e, também, a promoção da

competência comunicativa a eles associada. Essa competência é central na compreensão e produção de enunciados verbais adequados aos contextos sociais e coerentes com as intenções e valores individuais.

Nesse sentido, gostaríamos de contribuir para um progressivo delinear de acções educativas adequadas a todas as crianças e jovens, que potencializem o factor diversidade tanto na acção educativa como na construção social das aprendizagens.

Perante a importância que Sociedade e Escola atribuem à dimensão escrita da linguagem (Sim-Sim, 1998) e o facto de ser consensual que “a maioria dos alunos apresenta dificuldades na expressão escrita” (Amaro, 1997, p.268), seleccionámos como aspecto paradigmático, o desenvolvimento da expressão escrita em contexto escolar. Como afirmam Alves Martins e Silva (1999)

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. (p.49)

Nesse sentido aponta o Programa de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo Ensino Básico (1998, pp.141-142). De acordo com os princípios orientadores nele estabelecidos, considera-se essencial a promoção do gosto de saber falar, ler e escrever. Numa clara adopção de uma perspectiva educacional integradora de afectos e saberes, proclama-se o interesse em que “todo o aluno, ao longo do Ensino Básico, na Língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário” (p.142).

É explícita a recomendação para que na aprendizagem da escrita “se mobilizem situações de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões” por forma a facilitar que os alunos “em interacção na turma, com o professor, construam a sua aprendizagem” (p.141). Defende-se a selecção de actividades integradoras e o recurso a estratégias diversificadas que viabilizem “o atendimento de necessidades

individuais” num sentido construtivo e encorajador para sustentar um uso significativo e reflectido da linguagem escrita, subjacente a práticas “mais normativizadas da comunicação oral e escrita” (p.141)

Na convergência das condições existentes e das orientações preconizadas, o nosso projecto de investigação, a realizar junto de crianças a concluir o 1º ciclo do ensino básico – 4º ano de escolaridade, procurou relacionar a participação num “circuito de autoria e apreciação de textos escritos” com a evolução dos processos individuais de revisão e com a própria consciência da tarefa de revisão.

Pretendemos caracterizar as aprendizagens atendendo às interacções sociais estabelecidas na turma a propósito dos comentários aos textos produzidos e revistos individualmente. É neste contexto que emerge *a vez e voz da escrita na perspectiva social sobre a evolução dos processos individuais de revisão* que propomos.

Organização do Trabalho

Esta dissertação organiza-se em duas partes, a primeira das quais constitui o enquadramento teórico do *estudo* empírico que realizámos e é descrito na segunda parte.

Na primeira parte - *Enquadramento Teórico*, apresentamos a revisão da literatura organizada em quatro capítulos que retomam os aspectos referenciados nesta introdução. Na segunda parte - *Estudo Empírico*, organizada em dois capítulos, descrevemos o nosso estudo explicitando o seu âmbito, objectivos e metodologia adoptada para, em seguida, procedermos à apresentação dos resultados obtidos, sua discussão e respectivas conclusões.

PARTE I

**ENQUADRAMENTO
TEÓRICO**

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E DIFERENÇA

É frequente a alusão aos tempos de *mudança* que vivemos e à necessidade da escola, enquanto instituição, alterar as suas estruturas de funcionamento para se adequar à diversidade das sociedades actuais, mais heterogéneas em termos étnicos, culturais e linguísticos (Kress, 1998).

Entre nós, como aspectos mais visíveis das alterações preconizadas, surge o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, para além da defesa de uma educação e formação permanentes.

Para que essas alterações mais evidentes, se integrem num todo coerente, é a própria estrutura que acaba por ser repensada. Fazê-lo implica equacionar o papel social da escola na actualidade, tendo presente a sua evolução, para conseguir estabelecer as correspondentes dimensões nucleares.

Tanto a nível internacional como a nível nacional, olhar a evolução histórica da Educação Especial, permite-nos apreciar a própria evolução dos valores e conceitos relativos à Educação em geral. Essa evolução tem sido abordada exaustivamente, ou referenciada em contextos específicos, por diversos autores (Bairrão, 1998; Clay, 1998; Correia, 1997; Costa, 1996; Fernandes, 1988; Keating, 1998; Leitão, 1992; Morato, 1995; Morgado, 1999; Niza, 1996; Pereira, 1996; Stanovich & Stanovich, 1998).

Todos esses estudos comportam a consideração da *diferença*. Pela amplitude, articulação dos conceitos e referências fundamentais, destacaremos a que consta do Parecer 3/99 do Conselho Nacional de Educação – Crianças e Alunos com Necessidades educativas Especiais.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Ser criança nem sempre foi o mesmo, poderíamos afirmar que *mudam-se os tempos, mudam-se as crianças...* Se bem que em cada uma se reinicie o desenvolvimento do ser humano, muito desse mesmo desenvolvimento é objecto da influência do que, em cada época, se entende por ser criança.

A infância foi durante largo período da humanidade, um tempo episódico. O valor de cada criança era aferido pelo facto de ser saudável para assegurar a subsistência futura de ascendentes e descendentes. Uma atenção mais cuidada seria prestada às crianças das castas dominantes, uma vez que lhes caberia assumir o poder.

Só nos séculos XVI e XVII, com a difusão das ideias humanistas, se começa a atribuir maior importância à criança. Essa importância é ampliada, no século XVIII, à luz das ideias de Rousseau. Com os séculos XIX e XX “vemos surgir vários movimentos sociais, políticos e científicos que defendem um lugar para a criança, onde lhe seja dado espaço para o crescimento e desenvolvimento nas melhores condições” (Sousa, 1997, p.63).

Todos os regimes têm assumido o seu posicionamento quanto ao deve ser ensinado e sobre quem deve ser exercida essa acção educativa. Para que faça hoje sentido falar das crianças, das suas necessidades educativas e, em particular, das suas necessidades educativas especiais foram ocorrendo muitas alterações no mundo dos adultos. Como refere Correia (1997) “todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao “diferente” – e a criança com necessidades educativas especiais não foi excepção”(p.13).

Desde um pensamento mágico-religioso até ao actual pensamento democrático, através de diferentes períodos da História, decorre o evoluir das civilizações em que se vão definindo caminhos que, à posteriori, nos poderão parecer bizarros mas que encerram toda a complexidade das mutações culturais.

Num período inicial de total separação, as crianças deficientes eram divinizadas no Egito e condenadas à morte em Esparta e em Roma. As perseguições e execuções mantêm-se durante a Idade Média porque a deficiência física e mental estava associada a pactos com o diabo e a práticas de feitiçaria. Será por iniciativa da igreja católica que se inicia o movimento de protecção dos deficientes ao serem criados hospícios para prestar assistência a deficientes, sobretudo a cegos. .

A partir dos séculos XVI e XVII, inicia-se um período de emancipação enquadrada pelos princípios filosóficos humanistas. Essa nova filosofia social e educacional, o impacto da crescente industrialização e o modelo proporcionado por deficientes que se notabilizaram enquanto músicos, cantores e poetas, facilitaram que se viesse a ponderar a educabilidade da pessoa diferente. Rousseau, ao escrever “Emílio ou da Educação”, dá voz ao mito do bom selvagem e abre esperanças de recuperação, em particular, para as crianças deficientes (Correia, 1997).

Ainda assim, durante muito mais anos, diferença, deficiência e demência serão tidos, senão, por sinónimos, pelo menos com direito a igual resposta. Independentemente de idades ou características e, pese embora, reconhecido já o seu direito a existir, eram colocados em instituições asilares e/ou hospitalares.

Os estudos comparativos relativos à evolução ocorrida ao longo dos séculos XIX e XX, nos países ocidentais, permitem detectar padrões comuns na evolução dos conceitos e práticas. Como refere Pereira (1996) caminhou-se “da iniciativa privada à intervenção do estado, das instituições à criação de estruturas educativas, das políticas de segregação às medidas de integração escolar” (p.3).

Esse percurso parece-nos evidenciado, através do quadro 1. Nele se confrontam as concepções de educação *elitista*, *meritocrática* e *universal*, contrastando a *atitude* predominante face à diferença, a *designação* divulgada, o *modelo* preconizado, o *paradigma* defendido e a *instituição* prevista.

	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO		
	<i>Elitista</i>	<i>Meritocrática</i>	<i>Universal</i>
ATTITUDE	Penalização da diferença	Indiferença à diferença	Valorização da diferença Aceitação da diversidade
DESIGNAÇÃO	Idiotia	Anormal	Necessidades educativas especiais- permanentes ou temporárias
MODELO	Religioso/biologista	Médico/psicologista	Educacional
PARADIGMA	Exclusão/assistência	Segregação/compensação	Normalização Integração Inclusão
INSTITUIÇÃO	Asilo	Escola Especial	Escola Comum (para Todos)

Quadro 1 – *Concepções de Educação*

Da sua leitura e quanto às concepções contempladas, destacamos os seguintes aspectos:

1. Quando a acção educativa visa parte de determinada população, fica estabelecida uma *elite* a educar. Os excluídos, os não educáveis porque diferentes da elite, não acedem à escolarização. Irão assumir as funções que a estratificação social impõe ou, então, serão objecto de intervenção assistencial em asilos reservados aos não educáveis e, também, não produtivos.
2. A acção educativa pode, ainda, visar o reconhecimento do *mérito*, aparentemente sem atender à diferença, quando se proporciona a todos quantos dela foram merecedores. A diferença prende-se com carência de mérito. Mérito, esse, que é estabelecido à priori por critérios médicos ou, até, à posteriori, por recurso a avaliações psicométricas.
3. Mas se a acção educativa assume carácter *universal*, passam a ser consideradas as condições de igualdade de oportunidades. Então a diferença é entendida como decorrente da diversidade natural e o seu atendimento insere-se na garantia da optimização das aprendizagens comuns.

Tal como noutras áreas, Portugal tem mantido um percurso “mais importador do que produtor e criador” (Almeida e Taveira, 1999, p.4). Este olhar a evolução histórica ajudou-nos a perceber como, por exemplo, tentam ser inovadores, textos legais que em nada se assemelham, a não ser na tentativa de proporcionar o que de melhor há para oferecer, em cada época, a cada indivíduo. Confrontemos, então, dois textos legais, que à data de publicação, reflectiam a convergência de tensões sociais inovadoras. Em ambos sublinhámos os aspectos que pretendemos salientar. Assim, na Proposta de Lei/Ministro de Instrução Pública de 1923 podemos ler:

Em todos os países civilizados a educação dos anormais se efectua ou tende a efectuar-se em estabelecimentos especiais. A existência de anormais nas escolas comuns, como sucede entre nós, constitui um obstáculo ao progresso dos alunos sãos e um verdadeiro perigo moral para eles. Desde que sejam educados à parte e por métodos e processos adequados, evitam-se não só estes riscos, como se consegue torná-los capazes de um rendimento social (...)

Já no texto introdutório do Decreto-Lei nº 319 de 1991, encontramos:

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo decorrente da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado (...)

Embora seja curioso que advoguem exactamente medidas opostas, mais curioso é que ambos apelam ao “que se passa lá fora” para justificar e aferir da pertinência das decisões preconizadas. A maioria dos argumentos brota da valorização de contextos e experiências alheios. Qualquer breve exercício de pesquisa e de observação permitiria perceber que nunca existiu uma estrutura educativa global que fosse exemplo de segregação, nem se generalizou, dez anos volvidos, uma estrutura educativa exemplo de inclusão.

As mudanças preconizadas não emergem de uma avaliação criteriosa de princípios e práticas. Muda-se para experimentar “modos alheios”, faz-se e desfaz-se num esquecimento das realidades que dificulta um crescimento sustentado por uma evolução histórica mais reflectida. Esta parece ser, aliás, uma das regularidades no padrão das mudanças no campo educativo, tanto em termos de políticas como ao nível da investigação. Foi analisando o fenómeno, neste segundo âmbito, que Price-Williams (cit. Gallimore et al. 1996, p.194) o considerou como sintoma do que designou por “complexo de Penélope”. Evocava o estratagema de Penélope para conseguir aguardar o regresso de Ulisses. Perante a impaciência dos seus conselheiros, acabara por prometer que escolheria um novo senhor para o reino de Ítaca logo que terminasse o tapete que bordava. Só que, secretamente, Penélope, ia desfazendo, durante a noite, tudo quanto bordava de dia. À semelhança de Penélope, políticas e investigação educacional parecem ir “fazendo e desfazendo” os fios orientadores de uma reflexão fundamentada sobre as próprias práticas.

Educação, especial porque Inclusiva

Inúmeras foram as razões que nos levaram a registar aspectos tão diversificados enquanto enquadramento teórico do nosso estudo. Acima de tudo, foi importante referenciar as várias etapas que antecederam a concepção universal da educação para enquadrar a evolução da educação especial. É assim que a entendemos. Constitui reflexo do inadiável reconhecimento do Direito à Educação como direito fundamental de todo o indivíduo. Da sua proclamação na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, decorreu um crescente enquadramento legislativo, tanto a nível internacional como a nível nacional.

Diversos autores e organismos foram apresentando propostas que confluem paradigmaticamente para a defesa de uma Educação Inclusiva. Em todas as referências se retomam as orientações tanto da *Public Law 94-142*, publicada nos EUA, em 1975 como do *Warnock Report*, publicado em Inglaterra, em 1978. É aliás, este que introduz o termo *necessidades educativas especiais*. Ambos os documentos

fundamentaram as etapas iniciais do deslocar do *modelo médico* para o *modelo educativo* (cf. quadro1) no qual

não deixando de ter em atenção os aspectos médicos e/ou psicológicos que podem ajudar a perceber as características das diversas problemáticas, pretende-se identificar as implicações e exigências específicas que essas características colocam à educação da criança no sentido de promover a sua integração na escola dita “regular” (Oliveira, 1997, p.112)

Deles decorrem as propostas de diversificação das modalidades de acção destinadas às crianças em idade escolar que não atingem os objectivos escolares. A selecção dessas modalidades de acção deve fazer-se com uma dupla função. Por um lado, responder à especificidade da sua população alvo e, por outro, abranger todos os alunos que dela possam beneficiar, uma vez que se estabelece que os fins da educação são os mesmos para todos os alunos, a saber:

ampliar o conhecimento, a experiência e a compreensão criadora da criança e assim também a sua consciência dos valores morais e da sua capacidade de entendimento que lhe permitam entrar no mundo, depois que a sua educação formal esteja concluída, como pessoa que participa activamente na sociedade e age de forma responsável, capaz de alcançar toda a autonomia possível (Brennan, 1990).

Relativamente a este evoluir da concepção universal da educação, ou seja, na emergência do paradigma inclusivo, não nos deteremos na análise das designações que foram sendo adoptadas e se encontram no quadro 1 (Concepções de Educação/normalização; integração; inclusão) já que nos parece um aspecto extemporâneo no âmbito presente estudo, pese embora a sua utilização ter ocasionado acesos debates (Bairrão, 1998; Morgado, 1999; Morgado & Silva, 1999). À distância, percebemos que sempre que a *Ideia* surge, parece inevitável o confronto na busca do *Nome*, aquele que a pode comportar, permitindo a sua partilha.

É antes de salientar, a gradual realização de acções com grande impacto político e social como foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação e Necessidades Educativas Especiais (1994) cuja Declaração foi subscrita pelos representantes de vinte e cinco organizações

internacionais e dos noventa e dois governos presentes, entre os quais Portugal. Essa declaração estabeleceu o Quadro de Acção para a Educação para Todos, com base no reconhecimento da urgência em assegurar a educação dentro do sistema educativo regular, às crianças, jovens e adultos que evidenciem necessidades educativas especiais.

A nível nacional, constituiu marco importante, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) ao determinar o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. Nela se estabelece e define o ensino básico num quadro de formação *universal*, porque abrangente de todos os indivíduos, *alargada* por se estender a nove anos de escolaridade, e *homogénea*, na medida em que se opõe ao estabelecimento de vias diferenciadas e de opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações. Fica assim instituído o ensino básico composto por três ciclos sequenciais de ensino comum a todas as crianças e jovens.

Neste sentido se podem entender tanto as orientações da Lei de Bases do Sistema Educativo como as dos textos legais que visam a sua implementação. Para o alcançar, têm vindo a ser regulamentadas acções que visam:

- Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (Objectivos Gerais/1º Ciclo
- Promover a adopção de medidas de intervenção orientadas para o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais, designadamente os pertencentes a minorias étnicas e linguísticas e a grupos portadores de deficiências profundas (Programa de Educação para Todos);
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Decreto-Lei nº319/91);
- Promover a igualdade de oportunidades no espaço nacional, criando condições de acesso a uma escolarização para todos e cuidando, em simultâneo, das condições de frequência e dos seus resultados, de modo a obstar não apenas ao abandono escolar precoce, mas também ao insucesso e abandono potencial ou encoberto (Programa Educação para Todos).

Um dos documentos mais relevantes, foi o decreto-lei nº35/90 que garantiu, por fim não só o direito mas também a obrigatoriedade de frequência escolar para todas as crianças. Constituiu alteração profunda nas concepções vigentes (Costa, 1996) pois, “até esta data, todos os diplomas legais continham sempre normas que, duma forma ou outra, dispensavam os alunos com deficiência da frequência de escolaridade obrigatória (Bairrão, 1998, p.58).

Expandindo o sentido orientador da Lei de Bases do Sistema Educativo na qual a Educação Especial visa a “recuperação e integração socio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” e “integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades”, actualmente, o seu âmbito acolhe as implicações do modelo educativo (cf. quadro 1). A Educação Especial surge como a combinação de currículo, ensino, apoio e condições de aprendizagem que se entendam adequadas como resposta às necessidades educativas especiais, temporárias ou permanentes. Pode constituir a totalidade ou parte da vida escolar para assegurar o acesso ao currículo definido. No fundo, constitui uma das modalidades da educação escolar, regulamentada por “disposições especiais” mas que é parte integrante da resposta educativa delineada perante a actual diversidade, ou seja, para todos os alunos em todas as escolas.

Da diferença à diversidade

Ao defendermos e aceitarmos a existência de diversidade percebemos que “a maior tarefa que se apresenta à Escola é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos”. (Wang, 1997, p.63). Como refere Benavente (1993)

a escola não pode resolver, por si só, as desigualdades que a própria sociedade gera e alimenta mas tem o seu próprio papel e a sua quota parte de responsabilização no reforço ou na atenuação dessas desigualdades.(...) pode certamente assegurar a qualidade de formação de base para todos os alunos.

Para assegurar a qualidade dessa formação de base a todos os alunos, assente defesa da equidade de oportunidade e reconhecimento do direito à diferença, não basta abrir as portas da escola. É fundamental que, a cada criança, se proporcionem contextos diferenciadamente adequados às suas características e necessidades educativas. Ainda assim, estes fluxos e refluxos das mudanças no campo educativo, não só podem evidenciar sintomas do “complexo de Penélope”, que referenciámos anteriormente, como “surgem muitas vezes como retoques de inovação que vão embelezar a matriz tradicional da pedagogia” (Niza, 1999, p.57), tal como se salienta na seguinte observação do Conselho Nacional de Educação (1999):

Tal mudança teria pouca utilidade se se limitasse a garantir um mero acesso físico, esquecendo que os estudos mais recentes apontam para alguns factores institucionais como sendo comprometedores do êxito escolar de alguns alunos, tais como o desajustamento à situação escolar em geral, o desajustamento específico à situação pedagógica e também o desajustamento à personalidade do professor. Por isso, é necessário proceder a mudanças nas escolas por forma que o acesso não tenha um significado simbólico com poucas probabilidades de sucesso educativo e escolar. (Parecer nº3/99).

Pela defesa do carácter inclusivo da Educação, a diferença e as necessidades educativas especiais, integrando-se na problemática relativa à *diversidade*, podem acabar por constituir uma mais-valia potencial ao serem entendidas como

fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos (...) as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das actividades. (Ainscow, 1997, p.22)

Contemplar essas “vozes escondidas” passa pela ponderação de opções relativas à “utilização do tempo escolar, da qualidade de ensino, do conteúdo da instrução e das práticas de grupo” (Wang, 1997, p.63). No fundo, assumir o reconhecimento da diversidade, como aspecto benéfico para todos, implica “uma outra concepção de organização escolar” (Cadima, 1996, p.48) cujas dimensões nucleares permitem ultrapassar a via da uniformidade pela promoção de condições efectivas de acesso e sucesso.

DIMENSÕES NUCLEARES DA ESCOLA

Para pensar as dimensões nucleares da escola, de acordo com os princípios referidos, é útil reflectir sobre os seus modos de funcionamento. Como advertem Olson e Torrance (1998) não basta listar os “progressos” no estudo do desenvolvimento humano numa assunção simplista de que o acumular de conhecimento será útil, por si só, para a multiplicidade de interesses subjacentes à área da Educação. No seu entendimento, é tempo de “reavaliar a própria natureza da escolarização e o papel que o estudo do desenvolvimento humano tem assumido e poderá, vantajosamente, vir a assumir na educação das crianças” (op. cit. p.2).

Como instituição social, historicamente construída, integrada numa sociedade em permanente mudança, a Escola, é, por natureza uma instituição com funções de passagem cultural e socialização (Cadima, 1996; Keating, 1998; Niza, 1999, Olson & Torrance, 1998; Roldão, 1999). Mas, pelas próprias características do contexto em que se institucionaliza, os seus ritmos de evolução dificilmente são adequados às necessidades sociais do momento.

Os dilemas e paradoxos do campo educativo residem, em grande medida, na dificuldade em responder às pressões sociais no sentido de reconstruir o seu currículo e ajustar a sua gestão. Essas pressões mantêm sob tensão constante, o balanço entre a qualidade da oferta escolar e a adequação às necessidades sociais, actuais e futuras (Niza, 1999).

Relativamente a essa tensão é hoje importante o facto de ser possível aceder à informação em muitos outros locais e sob as mais diversificadas formas. Este fenómeno, tem vindo a sustentar o debate sobre a manutenção e utilidade da Escola (Kress, 1998; Roldão, 1999). Na “sociedade do conhecimento e da comunicação”, torna-se mais evidente a impossibilidade da escola se restringir à sua função de transmissão de saberes, pois

(...) é inevitável que a escola venha a ser atravessada pelos interesses da sociedade, pela vida, por essas coisas a que resistiu sistematicamente como quando era uma torre de marfim, quando era um espaço de elites (...) Os saberes académicos já não são

pensáveis sem os saberes do quotidiano, sem o saber espontâneo do quotidiano, das culturas não humanísticas e não científicas, não académicas. Esta interpenetração inevitável dos saberes fez rebentar a vocação original da escola (Niza, 1999, pp.59-60).

Ao considerar a educação comum a todos os indivíduos, nesta óptica de “interpenetração inevitável dos saberes” (op.cit.), acolhemos a proposta de Roldão (1999) que enumera as seguintes dimensões nucleares da escola:

- (1) *A passagem estruturada do quadro referencial da cultura dominante de uma dada sociedade.*
- (2) *A socialização conjunta dos indivíduos de todas as culturas presentes numa dada sociedade.*
- (3) *O apetrechamento com instrumentos cognitivos de análise, reflexão, pesquisa e produção do conhecimento.*
- (4) *O ensino explícito de estratégias organizativas do conhecimento e do discurso.* (p. 20-23).

Estas dimensões salientam a necessidade da Escola assegurar a sua acção de mediação entre os saberes, de cada disciplina curricular ou área cultural, de forma significativa para o projecto de pessoal de cada aluno, enquanto cidadão de determinada sociedade, actual e futura. A sua acção mediadora, dadas as características multiculturais existentes, alarga-se desde os referentes culturais dominantes para a incorporação de todas as culturas em presença nessa sociedade. Esse alargamento deve incluir a compreensão dos próprios instrumentos culturais – linguagens, simbologias, discursos e tecnologias.

A partilha de percursos educativos proporciona vivências comuns que facilitam o acesso aos códigos sociais e linguísticos e explicitam os diferentes padrões culturais. Daí que seja possível pensar a aprendizagem como uma gradual fluência no domínio desses mesmos códigos (Roldão, 1999). Perspectiva que salienta a função mediadora da acção dos professores (Goodman, Y. & Goodman, K., 1996; Pereira, 2000a, 2000b; Petitjean, 1998) e evidencia a importância da diferenciação pedagógica.

Diferenciação Pedagógica

Muitos dos autores e estudos que referimos, tem vindo a reflectir um interesse crescente em contemplar a problemática decorrente da promoção de condições de *acesso, equidade e sucesso*, conceitos fundamentais na evolução das perspectivas educacionais. Nuns evidencia-se a preocupação em investigar as condições que facilitam o acesso da criança diferente às vivências escolares comuns. Noutros a questão do acesso relaciona-se com a heterogeneidade, enquanto fenómeno natural, emergente da defesa de uma cidadania plena.

Para a maioria dos autores, de ambas as linhas de investigação, ressalta a importância da *diferenciação pedagógica* (Cadima, 1996; Meirieu, 1988; Morgado, 1999; Niza, 1996; Perrenoud, 1992; Postic, 1995), entendida como gestão das interações e actividades por forma a que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didácticas que são fecundas para si.

Como sublinha Kress (1998), ao perspectivar a complementaridade de sucesso e equidade numa óptica de exigência, a análise de contextos educativos tem que conjugar os aspectos relativos ao desenvolvimento necessários à aprendizagem de cada criança e “a natureza fundamentalmente social da aprendizagem que sustenta as oportunidades de aprendizagem entre indivíduos em diferentes níveis de desenvolvimento” (op. cit. p.469).

Neste sentido a análise dos contextos educativos, em particular os ambientes inclusivos que actualmente se proclamam, acolhe, com grande benefício, o contributo da Psicologia. Enquanto domínio científico, detém “um saber próprio e importante na análise dos processos de ensino-aprendizagem, dos contextos e formas de desenvolvimento psicossocial dos indivíduos e grupos envolvidos, ou do funcionamento da instituição e sistema escolar.” (Almeida & Taveira, 1999, p.8). Mas será oportuno questionar em que consistem esses “processos de ensino-aprendizagem”. Neles se percebem contornos estranhos, já que “ensino e aprendizagem não são duas actividades de limites coincidentes no espaço e no

tempo: ensinar é saber desencadear um processo de aprendizagem que possa continuar depois de cessar o ensino” (Fonseca,1994, p.176). Daí que “a pedagogia deverá orientar-se não para ontem mas, antes, para o amanhã no desenvolvimento da criança” (Davydov & Zinchenko, 1994, p.102).

Ensinar assume, então, o objectivo de “fazer aprender” (Roldão, 1999, p.17), por forma a que a aprendizagem prossiga mesmo na ausência de ensino. Como orientar a acção de ensino para uma exigência de provocar e suportar acções de “outrém”, em diferido? Como articular essa atitude com a gestão da actual heterogeneidade assegurando condições de sucesso a todos os alunos? Como sublinha Gilly (1988) a “Pedagogia não deve esperar das outras disciplinas científicas mais do que aquilo para que elas existem. É à sua medida, de acordo com as características do seu campo específico” (p.137), que devem desenvolver-se os conhecimentos e as técnicas pedagógicas. Esse desenvolvimento terá de atender, num plano mais geral, à evolução da concepção social do papel da Escola.

É, também, nesse plano que importa recordar como Zazzo (1988), perante uma eventual sobrevalorização da diferença, questiona se o que se defende é “uma escola para cada criança”(p.9). Como destaca, só é possível fazê-lo numa visão “pediátrica” que atribua uma natureza essencialmente biológica ao desenvolvimento cognitivo, ignorando que “ser, é ser em relação” (p.8). É também no mesmo sentido, que Hedegaard (1996) conclui que

uma criança é única e individual mas as individualidades das crianças têm características comuns. Se essas características não são desenvolvidas, tendemos a olhar para a criança como excepcional e a oferecer-lhe um ensino especial” (p.360).

Compreender essas “características comuns”, torna viável a selecção de actividades mutuamente enriquecedoras e desafiantes e facilita um entendimento mais optimista da educação. É ele que transforma o conjunto de diferenças em vantagens educacionais (Ferreiro, 1995, ref. Pontecorvo et al., 1996), salientando as potencialidades de uma gestão das situações de aprendizagem que permita, como Perrenoud (1992) propõe, sustentar um saudável confronto de conhecimentos, experiências e opiniões, facilitador da progressão das aprendizagens, entre pares.

CAPÍTULO II

MEDIAÇÃO SOCIAL, A VOZ DO CONHECIMENTO

Pedro (9 anos) joga ao dominó com Sara (7 anos).

- *Vá, Sara, és tu. Vê se tens uma peça... Vê bem as pintas...*

Sara murmura: *Tenho duas que “entram”. Ponho... esta! Gosto mais!*- e exclama:

- *Pronto, Pedro, já está. Joga.*

Pedro conta as peças já expostas e sabe que peça colocar de modo a que amiga fique sem hipóteses.

- *Vá, anda que já ganhei!*

- *Ah... passo! Assim não vale. Tens que jogar logo... sem pensar!* - reage Sara.

Este pequeno episódio, que observámos, constitui um óptimo ponto de partida para o presente capítulo no qual, essencialmente de acordo com a abordagem socioconstrutivista da aprendizagem e do desenvolvimento, equacionarmos os conceitos subjacentes a uma perspectiva social da origem dos processos cognitivos. Nessa apresentação evidencia-se a dimensão dialógica das interações sociais enquanto aspecto central ao nosso estudo. É neste entendimento que propomos a leitura do diálogo acima transcrito.

De facto, vê-los jogar permite sentir um pouco do que se esconde por detrás do que, ambos os jogadores, realizam em termos de trocas linguísticas. Obviamente, evidencia-se a diferença de idades pela forma com que cada um participa no jogo e é interessante verificar que diferem, também, as exteriorizações das “operações mentais” efectuadas. Enquanto Sara murmura o que vai conjecturando, os “cálculos” do Pedro só são perceptíveis se seguirmos o seu olhar e agarrarmos a sua expressão vitoriosa.

São, aliás, bem interessantes as observações da Sara. Ela revela já algum domínio das regras do jogo. Conhece as peças que “entram” e anuncia a impossibilidade de

continuar a jogar usando a expressão adequada: “passo”. Ainda assim, a razão que a leva a escolher uma das duas peças possíveis consiste em “gostar mais”, estratégia de resultado pouco eficaz. No final, só lhe resta resmungar ao perceber que o tempo que o amigo demora corresponde a “uma qualquer coisa” que lhe assegura a vitória. Claro que nos lembramos do tempo em que era o Pedro a desempenhar o papel que o TEMPO faculta, hoje, à Sara...

PERSPECTIVA SOCIAL DOS PROCESSOS COGNITIVOS

Uma análise mais detalhada permite perceber que

mesmo os jogos puros com regras são essencialmente, jogos com situações imaginárias. Da mesma forma que uma situação imaginária pode conter regras de comportamento, todo o jogo com regras contém uma situação imaginária. (...) O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de acção são eliminadas (Vygotsky, 1988, p. 109).

Nessa análise poderemos atender, sequencialmente, aos seguintes momentos:

- I. a orientação inicial do Pedro (...) “és tu. Vê se tens uma peça... Vê bem as pintas”;
- II. a fala em surdina (murmurada) da Sara que denuncia os seus “cálculos” e opções;
- III. a antecipação “silenciosa” da vitória por parte do Pedro; e
- IV. a reacção da Sara aos tempos pausa do amigo nos quais presente um “pensar” que a coloca em desvantagem.

Cada um destes momentos nos ajuda a clarificar o que se entende por perspectiva social da origem dos processos cognitivos. Gostaríamos de os relacionar com as ideias propostas por Vygotsky e pelos autores que as têm integrado e expandido numa re-interpretação continuada.

Neste sentido destacamos como noções essenciais: a (I) *mediação semiótica* no desenvolvimento como apropriação de uma herança cultural; as funções da (II) *linguagem* enquanto ferramenta conceptual; a (III) *interacção social* como partilha de significados; a definição de (IV) *zona de desenvolvimento potencial*, essencial no processo de internalização e na construção de intersubjectividade.

I. Mediação semiótica

“...és tu. Vê se tens uma peça... Vê bem as pintas”

Como aspecto particular dos processos de mediação e enquanto tese de que emerge toda a interpretação de Vygotsky (Deleau, 1989, 1990; Gilly, 1998, 1999; Wertsch, 1985, 1996; Moll, 1996) destaca-se a importância da *mediação semiótica* na origem e natureza social dos processos mentais superiores, específicos da espécie humana. “O nó que fazemos num lenço para nos lembrarmos de algo”, tornou-se para Vygotsky, no protótipo da mediação de um comportamento complexo já que propõe, como essência desse comportamento, a mediação proporcionada por instrumentos e símbolos (Vygotsky, 1978, cit. Blanck, 1996, p. 44). Os instrumentos orientam-se para fora, em direcção à transformação da realidade física e social, enquanto que os símbolos são orientados para dentro, em direcção à auto-regulação do próprio comportamento (Blanck, 1996).

Vygotsky (1987, 1988) distingue os processos mentais superiores sustentados por processos mentais inferiores resultantes da herança genética da espécie, da maturação biológica e da experiência individual com o seu ambiente físico. Por consequência, o processo global de desenvolvimento acolhe o próprio desenvolvimento, no sentido biológico (da espécie humana) e da interacção com as ferramentas socio-culturais existentes na comunidade.

O papel da mediação é determinante na regulação dos processos metacognitivos e no procedimento adequado às acções visadas. Essa mediação opera-se, através dos signos pré-existentes que permitem o acesso e, eventual, transformação da herança

cultural, durante as interações sociais. Esses signos, de origem social, têm propriedades que permitem representar estados, transformar e traduzir relações. São estas propriedades que vamos encontrar nas ferramentas cognitivas construídas através da mediação semiótica e nas quais, recursivamente, podemos incluir os próprios signos.

De acordo com Blanck (1996), Vygotsky entendia que a psicologia deveria conseguir explicar cientificamente os processos mentais superiores mas recusou-se a procurar “explicações dos processos mentais superiores nas profundezas do cérebro ou nas características etéreas de uma alma separada do corpo físico” (p.43). Coerentemente com o seu pensamento e dada a conjuntura história em que viveu na fase final da sua vida (período pós-revolução russa) formulou e pôde testar a hipótese segundo a qual seria de esperar uma organização diferente, nos processos mentais superiores, em lugares onde o analfabetismo fosse um produto histórico.

Nas investigações transculturais que desenvolveu com Luria (1976, cit. Blanck, 1996) junto de mulheres analfabetas, isoladas da vida social pela tradição islâmica; homens analfabetos; activistas políticos de ambos os sexos com alguma escolarização; e, ainda, sujeitos de escolarização avançada, confirmou que os sistemas de mediação semiótica funcionam como determinantes dos processos mentais superiores. As diferenças nos desempenhos iniciais e as mudanças observadas ao longo do estudo, evidenciaram que:

[os] “processos mentais superiores não são universais, estáticos e imutáveis. A sua estrutura muda de acordo com o modo de vida social e com a presença, ou ausência, de sistemas de mediação, como a escrita ou formas silogísticas de raciocínio” (Blanck, 1996, p.44).

É interessante que esta sua hipótese se encontre, actualmente, em consonância com os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos, entre nós, pela equipa orientada por Castro-Caldas no âmbito da neuroanatomia funcional. Os diversos estudos referenciados por Castro-Caldas et al. (2000), têm vindo a evidenciar, entre outros aspectos, as implicações biológicas do desconhecimento ou conhecimento da leitura e da escrita, essencialmente junto de sujeitos letrados e analfabetos cujos

desempenhos são, em alguns trabalhos, confrontados com os de sujeitos afásicos. Durante a realização das provas neuropsicológicas é possível o recurso à Tomografia de Emissão de Positrões (PET) que permite “pôr em evidência a actividade metabólica do cérebro em indivíduos normais e estudar as variações regionais dessa actividade durante a execução de tarefas específicas” (Castro-Caldas et al. 2000, p.170). Na sequência dessa investigação, afirmam, estes autores

Podemos, assim, dizer que o conhecimento da leitura e da escrita corresponde ao aproveitamento de múltiplos recursos existentes no cérebro humano. Aquilo que com simplicidade se pode considerar o “saber ler e escrever” é um processo neurobiológico de grande complexidade e que modifica radicalmente a forma de funcionar do cérebro (p.168).

I. 1. Desenvolvimento como apropriação de uma herança cultural

Por função da mediação social (Schnewly, 1985; Gilly, 1998, 1999; Rogoff, 1984, ref. Moll, 1996), é assegurada a **apropriação da herança cultural**, ou seja, “a apropriação da experiência acumulada pelo género humano no decorrer da história social” (Vygotsky, 1987, p.102).

“Seres humanos são cultura interiorizada”. Esta afirmação de Blanck (1996, p.45) retoma o que referimos, evidenciando a importância da dimensão social tal como nos surge na “lei genética do desenvolvimento cultural” de Vygotsky (1988)

Todas as funções psicológicas aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (interpsicológica) e depois no *interior* da criança (intrapsicológica). Isso aplica-se igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores têm origem nas relações reais entre indivíduos humanos. (p.64)

A cultura surge, então, como mais do que uma soma de comunicações e interações, tal como sublinham Nicolopoulou et al. (1998, cit. Mata, 1999), pois “ela inclui

sobretudo, os sistemas conceptuais e simbólicos que fornecem estruturas decisivas, modelos e recursos para o pensamento e a acção humana” (p.39).

A dimensão cultural é parte integrante dessa acção humana e congrega forças “em tensão” já que ao permitir “perceber o mundo como significativo e coerente, ao mesmo tempo, opera como um constrangimento nas nossas interpretações e actividades” (Säljö, 1991, cit. Rodrigues, 1997, p.29).

Assim, a “configuração real das nossas vidas (...) só é compreensível, para nós e para os outros, graças aos sistemas culturais de interpretação” (Bruner, 1990). Podem ser, então, esses “sistemas culturais de interpretação” fundamentais à compreensão individual na história colectiva. É na estrutura desses sistemas que poderemos encontrar a natureza das representações sociais, que de acordo com Abric (2000), servem como “filtro interpretativo” da própria realidade. A interpretação individual dos significados, constrói-se através desses filtros e é, simultaneamente, através deles que é “lido”, numa actualização do significado numa cultura em que ele mesmo tem de ser significativo.

II. Linguagem como ferramenta conceptual

Tenho duas que “entram”. Ponho... esta! Gosto mais!

A acção individual, de “transformação da realidade física e social” (Blanck, 1996) vai sendo assegurada pelo uso de instrumentos cuja interiorização nos permite entendê-los como **ferramentas conceptuais** (Vygotsky, 1987, 1988).

Consistem em todos os meios desenvolvidos ao longo da evolução histórica dos seres humanos que se encontram disponíveis num dado momento. Esses artefactos ou utensílios são construídos pela acção de signos, existentes no plano interpsicológico e que se transformam em meios capazes de influenciar o próprio indivíduo, num plano intrapsicológico.

Podemos entender, “como exemplos de instrumentos psicológicos, os vários sistemas de contagem, as técnicas mnemónicas, os sistemas de símbolos algébricos, as obras de arte, escrita, esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos; enfim todo o sistema de sinais convencionais” (Blanck, 1996, p.44). Atribuiu-se-lhes uma natureza social já que não são as características a eles intrínsecas que a determinam mas antes a sua utilização como mediadores entre os processos psicológicos e a actividade (Vygotsky, 1988). Constituem recursos historicamente desenvolvidos não apenas para mediar as relações com a sociedade e com a influência do mundo externo mas, também, para sustentar o domínio dos processos mentais decisivos para a própria actividade mental (Gilly, 1998, 1999; Leontiev & Luria, 1968, cit. Moll, 1996).

Estas ferramentas são simultaneamente conceptuais e materiais. *Conceptuais*, na medida em que contêm, de forma codificada, as interacções de que provêm e das quais foram parte constituinte; e *materiais*, na medida em que existem corporizados na materialidade, o que se aplica tanto aos artefactos como, por exemplo, à linguagem (Gilly, 1998, 1999; Cole, 1996, p.87).

De entre todas as *ferramentas conceptuais* disponíveis, Vygotsky (1987) atribui grande importância à linguagem pelo seu potencial estruturante das actividades. À semelhança do que sucede ao longo do episódio que transcrevemos, refere que “as crianças resolvem as suas tarefas práticas com a ajuda da fala assim como dos olhos e das mãos” (p.28).

É oportuno recordar que Vygotsky (1987) considerou a linguagem exterior e a linguagem interior bem como a linguagem egocêntrica. Relativamente às suas funções, entendeu que a linguagem egocêntrica serve de elo de ligação entre a linguagem exterior – predominantemente comunicativa - e a linguagem interior - essencialmente planificadora. A linguagem egocêntrica constitui já um dos passos para a internalização da linguagem enquanto pensamento.

Os resultados obtidos por Vygotsky (1991, ref. Peixoto & Monteiro, 1999a), evidenciam que a quantidade de discurso egocêntrico aumenta de acordo com a

dificuldade de resolução das tarefas com que a criança se defronta e que o seu discurso começa por acompanhar toda a essa actividade mas tende a deslocar-se para o seu início.

Este deslocamento reforça a emergência da função planificadora proposta por Vygotsky (op. cit.) pois a linguagem, inicialmente meio privilegiado de comunicação e de acção sobre os outros, constitui-se num instrumento que, não só, permite agir sobre si próprio, como se revela essencial na resolução de todo o tipo de problemas.

Assim, o acto comunicativo enquanto linguagem em uso, passa para além do simples acto de transmitir mensagens. Ele é sobretudo um processo de partilha de significados com outros (Gilly, 1998, 1999; Leontiev, 1978; Rogoff, 1990, Rogoff et alli, 1998, Rodrigues, 1997; Wertsch, 1985, 1996).

III. Interação social

Pedro conta as peças já expostas e sabe que peça colocar de modo a que amiga fique sem hipóteses.

- Vá, anda que já ganhei!

Enquanto apropriação individual do funcionamento em **interacção** com outros, o desenvolvimento surge, então, no âmbito de um “modo de vida social” (Blaye et alli., 1992), já que

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, as suas actividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objectos definidos, são refractadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objecto até à criança e desta até ao objecto passa através de outra pessoa. (Vygotsky, 1988, p.33)

Por estas suas afirmações se entende como, para Vygotsky, o significado que as actividades assumem nesse sistema de interacção social, é refractado pelo “prisma do ambiente da criança” – dimensão manifestamente social.

Esta sua analogia é, para nós, poderosa porque ao mencionar esse fenómeno da refracção da luz, associa a dimensão social à luz branca, aparentemente homogénea, que ao ser refractada num tal prisma, surge com todas as “cores do arco-íris”. Não será possível associarmos, agora, essa diversidade cromática às diferenças individuais? À *diferença* a que nos referimos no primeiro capítulo, face à qual cada sociedade, de acordo com a sua evolução histórica e cultural, assume diferentes atitudes e valores e, assim sendo, proporciona e/ou restringe todo um leque de actividades possíveis.

A análise da actividade humana e dos significados que, a partir dela, podem ser apropriados, foi retomada por Leontiev (1978), tal como passaremos a apresentar sucintamente pois clarificam, para nós, os aspectos centrais da interacção social. De acordo com este autor, a actividade humana constitui um sistema dentro do sistema de relações sociais. Sistema, porque composta pelas acções desenvolvidas sob constrangimentos específicos. As acções, por sua vez, subordinam-se a objectivos que representam passos intermédios na satisfação dos motivos, limitadores no sistema em que se integram - a actividade.

Propõe a distinção de três níveis na estrutura da actividade. O nível mais elevado corresponde ao motivo. O nível intermédio, surge na acção direccionada por objectivos. As operações (meios de concretização de uma acção) constituem o nível de base da actividade, sem acesso consciente aos objectivos.

Nos motivos, Leontiev (1978), distingue dois tipos de acordo com a sua função: motivos cuja função é a da *formação de sentido* e motivos cuja função é a de estimulação (associada, por vezes, a experiências emocionais e afectivas) pese embora, admitir a simultaneidade dos dois tipos de motivos numa mesma actividade. Quanto às relações entre os dois tipos de motivos, afirma que elas “são determinadas pelas conexões trazidas pela actividade do sujeito, pelas suas mediações e que, por esta razão, elas são relativas” (p.124). Apesar desta relação, entende que, no âmbito da hierarquia dos motivos, são os de *formação de sentido* que ocupam, sempre, o nível mais elevado.

Na distinção de *sentido* e *significado*, Leontiev (op.cit.), sublinha que o sentido é pessoal, decorrente das relações entre o motivo e a acção, definida por objectivos. Se o motivo de uma acção se modifica também se modifica, correlativamente, o seu sentido.

Já o significado é público e explícito, decorrente das relações estabelecidas entre a acção, definida por objectivos, e a operação. Ele refere-se ao que é generalizado, desenvolvido pelas práticas sociais da humanidade e fixo na forma de linguagem. Sentido e significado encontram-se interligados. O “sentido é concretizado em significados (tal como o motivo em objectivos) mas não o significado em sentido” (ibid. p.126), uma vez que o sentido, apesar de contido potencialmente no significado, é formado pela experiência vivida pelo indivíduo.

Estas concepções, tal como são propostas, ajudam-nos a reflectir sobre as características desejáveis nas actividades e a perceber porque nem em todas as interacções ocorre aprendizagem. Tem que se registar uma mudança, ou seja o sentido (pessoal) tem que se expandir para tornar possível a apropriação do significado (público) o que poderá ocorrer pela motivação para a construção de sentido numa relação dialéctica de adequação de objectivos.

Essa mudança estabelece-se, assim, pelo carácter dialéctico dessa relação, ou como afirma Moll (1996) pela “forte conexão dialéctica” entre a actividade social “mediada por instrumentos culturais como o discurso e a escrita, e a actividade intelectual do indivíduo” (p. 13).

Assim, o desenvolvimento de uma capacidade individual, acaba por representar um “relacionamento mutável” entre regulação social e a auto-regulação (Gallimore & Tharp, 1996). Pela progressão de uma acção, assistida socialmente, a uma acção auto-regulada torna-se possível ocorrer aprendizagem e desenvolvimento.

IV. Zona de desenvolvimento potencial

- Ah... passo! Assim não vale. Tens que jogar logo... sem pensar!

A progressão a que nos referimos, implica a noção de **zona de desenvolvimento potencial** que corresponde ao interesse em compreender a actividade humana dentro das situações sociais concretas de aprendizagem e desenvolvimento. Surge como conceito conector na teoria vigotskiana pois “serve para dar coesão a uma ampla sucessão de ideias contidas no pensamento de Vygotsky” (Bruner, 1987, cit. Moll, 1996, p.5). Decorre da constatação de que, em determinado nível do seu desenvolvimento, uma criança só consegue resolver um certo leque de problemas pela orientação de adultos ou em colaboração com pares mais conhecedores. Mais tarde, pela participação nessas resoluções conjuntas, alcança um nível em que já resolve por si só.

A zona de desenvolvimento potencial demarca a “distância” que medeia dois “momentos”. Aquele em que a criança só consegue resolver uma tarefa (agir) com a ajuda de um adulto, ou de pares mais competentes e, um outro, em que já consegue resolver (agir) sozinha de modo adequado. Esta acção conjunta, numa tal zona, desperta e alimenta na criança, toda uma série de processos de desenvolvimento interior que, e em determinado momento, só lhe são acessíveis no contexto de comunicação com o adulto ou em interacção com os seus companheiros mas que, uma vez interiorizados, se tornará numa conquista da própria criança (Vygotsky, 1988).

Curiosamente este conceito a que se reconhece uma tal centralidade, só foi proposto na última fase do pensamento de Vygotsky, como crítica e alternativa ao teste de Q.I, estático e individual. Entendia que essas medições estáticas avaliam um funcionamento mental “fossilizado” e que o desenvolvimento deve ser avaliado em colaboração e não por actividades independentes ou isoladas, porque o que as crianças podem realizar, hoje, com assistência ou em colaboração, poderão realizar amanhã com independência e competência. (Vygotsky, 1978, ref. Moll, 1996).

Para operacionalizar esta aprendizagem pela zona de desenvolvimento potencial, Tharp e Gallimore (1988, ref. Gallimore et al., 1996, p.180) propõem o seguinte modelo (figura 1), no qual estabelecem as quatro etapas que descrevemos em seguida.

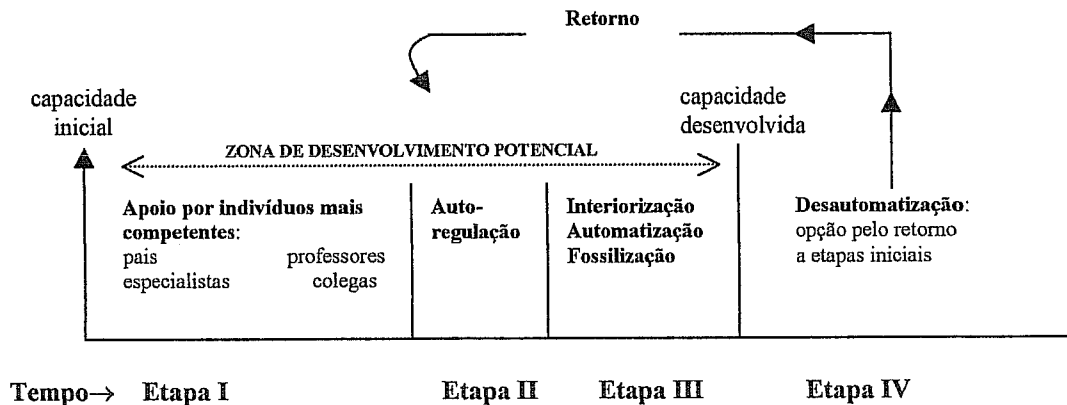


Fig.1 *Aprendizagem pela zona de desenvolvimento potencial*

- **primeira etapa**, *execução apoiada por parceiro mais competente*, atende ao momento em que a criança não age, ainda, de forma independente. É pela intervenção e regulação que os outros lhe proporcionam que vai agindo se bem que com uma compreensão limitada da tarefa, da situação e respectivos itens. Esta resolução conjunta (com diferentes graus possíveis de intervenção exterior) possibilita que a criança venha a responsabilizar-se pelo apoio e operações implícitas à tarefa em causa. É a partir deste momento que ultrapassamos esta etapa inicial;
- **segunda etapa** – *execução apoiada pelo próprio*, refere-se ao momento em que a criança completa a tarefa mas regulando a sua execução através da manutenção de um discurso orientador patente nas suas verbalizações;
- **terceira etapa** – *execução interiorizada, automatizada, fossilizada*, corresponde ao momento em que deixa de ser necessário qualquer apoio ou regulação na execução da tarefa. Para os autores do modelo, corresponde a uma fase de auto-controlo e de controlo social.

- **quarta etapa** – *desautomatização e retorno à zona de desenvolvimento potencial*, a criança dispõe de um repertório de estratégias cognitivas que lhe permitem recorrer ao apoio de alguém mais competente quando sente uma dificuldade. Esta desautomatização coloca-a, de novo, na zona de desenvolvimento potencial mas, agora, a um nível diferenciado.

Pelo aumento da sua capacidade de auto-regulação, a criança necessita e solicita “menos assistência no seu desempenho” (Gallimore & Tharp, 1996, p.179). Aspecto que evidencia as duas condições que permitem a mudança numa zona de desenvolvimento potencial: *a capacidade de brincar e de imaginar* (McNamee, 1996) e *a capacidade de fazer uso da ajuda dos outros* (Bruner, 1962, ref. MacNamee, 1996), ou seja, a capacidade de beneficiar das interacções verbais e não-verbais com outros, ou mesmo de outros.

IV.1. Processo de internalização

O desenvolvimento humano surge, nessa perspectiva, como “acumulação de experiência interiorizada” (Vygotsky, 1974, cit. Schneuwly, 1994, p.286), culturalmente mediado, historicamente desenvolvido e emergente da actividade prática (Rogoff, 1984, ref. Moll, 1996; Rogoff, 1990; Moll, 1996).

A actividade mental, exclusivamente humana, é o resultado da aprendizagem social, da interiorização dos signos sociais, da cultura e das interacções sociais (Bain, 1983 ref. Blanck, 1996).

Através de um *processo de internalização* de “reconstrução interna das operações externas” (Vygotsky, 1988, p.83), pode perspectivar-se a passagem do exterior ao interior do indivíduo, ou seja, a ligação entre a actividade externa e interna.

IV.2. Intersubjectividade

As características do processo de internalização, possibilitam a compreensão da noção de *intersubjectividade* tal como foi proposta por Wertsch (1985, 1996). Fê-lo ao considerar que, na definição da situação relativa a determinada actividade conjunta, existem aspectos que são partilhados, pelos participantes, na interacção que se estabelece. A maior ou menor coincidência de aspectos partilhados, proporciona o nível de intersubjectividade alcançado. Vários autores têm retomado esta proposta (Gilly, 1998; Mata, 1995; Rogoff, 1990; Rogoff et alli, 1998).

Para Gilly (1998), as dimensões sociais relacionam-se com os aspectos exteriores bem como com o significado que lhes é atribuído. Nessa contextualização social, este autor, detecta três dimensões: a *dimensão institucional*, a *dimensão inter-pessoal* (ou situacional) e a *dimensão de impacto quanto a consequência possíveis*. São dimensões que podem caracterizar-se tanto, no âmbito de uma realidade observável, exterior ao sujeito, como quanto a uma realidade interior ou subjectiva. Realidade, esta que

é formada pelo significado que o sujeito atribui *in situ* às dimensões observáveis dos contextos sociais” A realidade interior resulta da construção de significado na qual o individuo atende aos indícios contextuais com base na sua história anterior e nas experiências sociais prévias (Gilly, 1998, p.115).

Perante determinada tarefa, deveremos considerar, não só o significado que lhe é atribuído pelo sujeito, dada a sua experiência social anterior e actual, mas também, aquele que está socialmente implícito na própria tarefa. Pois que ao admitirmos que o contexto social é construído com significação, teremos de ampliar o conceito e não nos limitarmos aos aspectos imediatos do ambiente.

De facto, a atribuição de significados dados pelo sujeito com base na sua história anterior e experiência social, não se refere só ao ambiente social actual no qual a tarefa é resolvida. Eles podem ser também induzidos pela própria tarefa.

Assim, às dimensões contextuais decorrentes do ambiente social tem que se juntar também as dimensões contextuais decorrentes do significado social implícito na tarefa (Gilly, 1998).

Entre essas dimensões contextuais, as decorrentes do ambiente social e as decorrentes do significado implícito na tarefa, estabelecem-se relações interdependentes. Aspecto que reforça, ainda, a convicção de que a adequada compreensão da acção mental humana passa pelo entendimento dos dispositivos semióticos mediadores em presença. Esse entendimento tem que ser estabelecido no seio de contextos situacionais específicos, tanto em termos interaccionais e como inter-discursivos, pois a sua especificidade é determinante nas “interacções dialógicas” (Gilly, 1999, p.7), privilegiadas em cada situação.

COMUNICAÇÃO VERBAL E INTERACÇÃO SOCIAL

Esta *dimensão dialógica das interacções*, o gradual processo de internalização da dimensão reguladora da linguagem e o seu potencial em termos da planificação que passa a assegurar, permitem-nos retomar a importância da mediação social na compreensão do acto comunicativo. Como afirma Halliday (1974, ref. Garvey, 1992), não experimentamos a linguagem isolados mas em relação com um determinado cenário, com alguns dados sobre as pessoas, acções e acontecimentos dos quais parecem derivar os significados das coisas.

Pode ser, então, vantajosa a “ampliação da noção de mediação social pela integração das noções de *elocução, voz, tipo de discurso social e diálogo* de Bakhtin” (Wertsch, 1996, p.115). Bakhtin considerou o enunciado como “unidade real da comunicação” e defendeu de que não existem enunciados neutros, atribuindo, assim, grande importância ao fenómeno comunicativo, socioculturalmente situado (op. cit. pp.112-115).

No âmbito do nosso estudo assume particular interesse esta associação, em especial no que se prende com o conceito de *voz* entendido como referência à intenção ou vontade de um “sujeito falante particularizado” que se expressa reflectindo a interiorização da intenção e pronúncia de outras vozes. Bakhtin (1981) propõe a analogia com o ventriloquismo, ou seja como um processo em que uma voz fala através da outra:

Na linguagem, metade da palavra pertence a outro. Ela torna-se de “si mesmo” apenas quando o falante a divulga com a sua própria intenção, com o seu sotaque pessoal, quando ele se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria expressão semântica e expressiva. Previamente a este momento de apropriação, a palavra não existe numa linguagem neutra e impessoal (não é, além disso, extraindo-as de um dicionário que o falante encontra as suas palavras!) mas, em vez disso, ela existe nas bocas de outras pessoas, nos contextos de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas; e é a partir disso que alguém deve tomar uma palavra e fazê-la sua. (op. cit. p.112)

Bakhtin (1986) destaca as “linguagens nacionais” (russo, português, etc..) e os “tipos de discurso social (dialectos sociais, jargões profissionais, etc...) que, por um lado, constituem padrões de organização dos processos pelos quais as vozes são “ventriloquadas” e por outro, fornecem meios para identificação dos princípios organizacionais que governam o, que no seu entender, pareceria meramente ocasional na expressão da comunicação humana.

As expressões não são indiferentes umas às outras e não são auto-suficientes. Elas reflectem-se mutuamente e estão cientes uma das outras (por exemplo por ventriloquismo). Essas mútuas reflexões determinam o seu carácter. Cada enunciado é preenchido com ecos e reverberações de outros enunciados com os quais está relacionado pela esfera comum da comunicação do discurso. Cada enunciado deve ser interpretado, antes de mais, como uma resposta a expressões precedentes de uma dada esfera de comunicação, entendendo resposta no seu sentido mais amplo (Bakhtin, 1986, cit. Wertsch, 1996, p.113).

É numa dada “esfera de comunicação” que a mediação semiótica se processa nas interacções que Deleau (1989, 1990) propôs como dialógicas. Através dela poderemos compreender os processos pelos quais as crianças desenvolvem cognições em diferentes tipos de situações sociais (Gilly, 1999).

Interações sociais – área de investigação

No âmbito da psicologia educacional, são de considerar os inúmeros estudos que perspectivam o conhecimento como construção social e evidenciam os benefícios que os participantes tiram das situações interactivas. Em termos gerais, podemos referir que esses estudos radicam essencialmente em duas abordagens teóricas distintas. São-no por elegerem uma unidade de análise *binária* ou *ternária*, ou seja, pela caracterização das dimensões *sujeito* e *objecto* numa interrelação, através de determinada *situação* (Moscovici, 1984, ref. Gilly, 1998, 1999).

Por um lado, e numa perspectiva construtivista, essa unidade binária atende aos processos intra-individuais do sujeito perante o objecto, ou seja o modo *como o sujeito resolve determinada tarefa*. Por outro lado, na ampliação proporcionada pelo socioconstrutivismo, proclama-se como uma unidade de análise ternária referente dimensão social e atende-se à *situação* em que o *sujeito* age sobre o *objecto*, isto é, o modo *como o sujeito resolve uma tarefa em dada situação*. A compreensão do impacto dessa contextualização social assume o principal interesse desta investigação. Mas, como referimos, em ambas as perspectivas teóricas, a interacção social assume papel importante no desenvolvimento cognitivo pois é em interacção que ocorrem as relações sujeito-objecto, variando o modo como situação e contexto são considerados.

As considerações antecedentes são fundamentais para enquadrar os estudos empíricos quanto ao seu tipo e organização geral. Para os distinguir, (Gilly, 1988) organiza-os de acordo com o seu **tipo**. Ao fazê-lo apela ao carácter **simétrico** ou **assimétrico** do estatuto e papéis explicitamente atribuídos aos sujeitos.

A *simetria* surge nas interacções em que os sujeitos colaboram na resolução de uma tarefa para a qual deverão encontrar uma solução comum sem que lhes seja atribuído um estatuto diferenciado. A simetria não se prende com a existência de níveis heterogéneos, passíveis de existir ou não, em causa estão os papéis e estatutos atribuídos aos participantes. Por seu lado, a *assimetria* surge pela atribuição do

estatuto de tutor, a um dos participantes, que deverá assumir o papel de ajudar o(s) outro(s) na realização de determinada tarefa.

Interacções de carácter simétrico

Nos estudos em que as relações são de **carácter simétrico**, desenvolveram-se duas linhas de investigação distintas: (1) *teoria do conflito socio-cognitivo* e (2) *perspectiva processual*. Ambas contemplam o interesse pela intervenção na aquisição de novos esquemas cognitivos de resolução das tarefas experimentalmente propostas.

A *teoria do conflito socio-cognitivo* (Blaye et alli, 1992; Doise & Mugny, 1984 ref. Mata, 1995; Perret-Clermont, 1980 ref. Gilly, 1988; Perret-Clermont & Nicolet, 1988), de natureza neo-Piagetiana, tem por objectivo o estudo do papel das interacções sociais na construção de novas competências cognitivas. A interacção social pode constituir fonte de desenvolvimento cognitivo se contemplar o confronto entre diferentes respostas resultantes de uma centração parcial de cada criança. Considera-se “necessário que exista nas interacções um desacordo entre as respostas dos sujeitos e que as diferenças existentes sejam geridas interactivamente, através de uma coordenação e tomada de consciência das centrações e pontos de vista do outro” (Peixoto & Monteiro, 1999b, p. 31).

Os estudos desenvolvidos neste enquadramento teórico têm considerado a análise das experiências interactivas e realçam a importância dessas mesmas interacções, não só, pela existência de um conflito mas, também, pela capacidade desestabilizadora das intervenções recíprocas de cada interveniente que vão provocando um contínuo reajuste nos procedimentos de resolução, uma construção comum da representação da tarefa em curso e, ainda, um controlo significativo da acção individual.

O objectivo central dos estudos enquadrados pela teoria do conflito socio-cognitivo centra-se no papel das interacções sociais, entre pares, no desenvolvimento da inteligência, numa perspectiva construtivo-estruturalista inerente à teoria piagetiana

Esta perspectiva passa, ainda, a integrar a variável social (Gilly, 1988). De acordo com Doise e Mugny (1981, cit. Mata, 1995) “ a interacção não se dá somente entre um sujeito e um objecto, sendo essa relação com o objecto mediada pela relação do sujeito com outros indivíduos” (p. 37), pois “o desenvolvimento tem lugar quando a criança participa em interacções sociais” (Carugatti & Mugny, 1985, p. 61).

Esta sua afirmação evidencia o pressuposto fundamental desta teoria, que atribui grande importância às interacções sociais na promoção do desenvolvimento. Elas podem constituir oportunidades geradoras de conflitos capazes de provocar a reorganização das estruturas actuais. Esta noção de conflito é base, pois entende-se que só pelo confronto entre diferentes “pontos de vista”, isto é, hipóteses alternativas, que pode acontecer a re-elaboração das estruturas disponíveis, ou mesmo, a elaboração de novas estruturas (Carugatti & Mugny, 1985; Doise, 1988).

Quando tal não sucede, ocorrem interacções, unicamente de cariz relacional, designada por “regulação relacional” (Gilly, 1988, 1989; Mugny et al. 1984, cit. Peixoto, 1995), sem impacto apreciável na promoção do desenvolvimento, relativamente às propostas experimentais em estudo.

A *perspectiva processual* centra-se nos processos de co-elaboração evidenciados na construção de competências para a resolução de determinadas classes de problemas e inscreveu-se, inicialmente, na teoria do conflito socio-cognitivo. Após alguns estudos, a perspectiva estruturalista do desenvolvimento foi abandonada, deslocando-se para interpretações proporcionadas a partir das teses vigotskianas e das teorias cognitivistas, particularmente no que se refere ao entendimento processual da resolução de problemas (Blaye, 1988; Gilly, 1989).

Como objectivo central surge, como referimos, o interesse em compreender os processos de resolução para melhorar a competência de resolução de uma determinada tarefa (Dalzon, 1988; Gilly, 1989; Gilly, Fraisse & Roux, 1989) numa óptica de co-elaboração e não, necessariamente, de resolução de conflito. Embora mantendo o fraco potencial das interacções unicamente relacionais, afasta-se o

entendimento da situação de conflito como única capaz de promover o desenvolvimento. Pelos resultados obtidos, Gilly et alli (1989) descreveram quatro tipos de dinâmicas de co-elaboração que apresentamos de acordo com a organização proposta por Peixoto (1995):

1. **Colaborações concordantes** – Um dos sujeitos propõe uma resolução que é aceite pelo outro. Nesta aceitação não há indícios de submissão, ela resulta de um acordo cognitivo;
2. **Co-construção** – A acção decorre com a intervenção sequencial dos participantes. Nessa sequência de intervenções, podem ocorrer momentos em que a acção de um dos participantes, não corresponde às expectativas do outro mas, essa alteração, acaba por orientá-lo para nova ideia ou acção, não prevista inicialmente, reorientando as intervenções conjuntas;
3. **Confrontações com desacordo** – Um dos sujeitos propõe uma solução mas ela é, liminarmente, recusada pelo outro. Face a esta rejeição, o primeiro sujeito pode optar por executar individualmente ou expor a justificação da sua proposta inicial;
4. **Confrontações contraditórias** – Ambos os sujeitos avançam com propostas contraditórias. Segue-se uma fase de confronto dos seus pontos de vista com vista a tentar superar o impasse.

Os autores, para além desta diversidade de dinâmicas, apuraram efeitos benéficos nas interacções pois, como sublinham “os progressos não se traduzem apenas numa melhoria dos desempenhos mas, também, pela apropriação de procedimentos mais poderosos” (p.90).

Esses progressos foram relacionados com funções de *desestabilização* - pôr em causa procedimentos e resolução adoptada, e de *controlo*- comprovação da validade dos procedimentos ou afirmações ocorridas durante as interacções. Assim, e pelo confronto entre diferentes tarefas propostas para resolução, apuraram-se como variáveis que contribuem para a eficácia das díades: o tipo de problema proposto, o

funcionamento cognitivo individual, bem como a dinâmica estabelecida entre ambos (Gilly et alli, 1989).

Interacções de carácter assimétrico

Nas interacções de **carácter assimétrico**, um sujeito mais competente, em determinada tarefa, interage e auxilia um outro menos competente. Frequentemente podemos observar situações do quotidiano em que tal sucede. Como referimos, inicialmente, é esta diferença de estatuto entre os participantes que caracteriza este tipo de interacções. Ainda assim, convém recordar que podem ocorrer diferenças acentuadas no grau dessas assimetrias, de acordo com variáveis relativas ao contexto social, à tarefa e às relações, já existentes, entre os sujeitos em interacção (Winnykamen, 1990).

De acordo Gilly (1988), os estudos em que as relações são de carácter assimétrico podem contemplar, as *interacções tutoriais* e as *interacções de comunicação social*, a estas, Winnykamen (1990) acrescenta as *organizações interactivas* que se manifestam nas dinâmicas ocorridas durante a própria interacção.

Na interacção tutorial, um dos elementos ajuda o outro na resolução de uma tarefa. Neste caso, o investigador pode interessar-se pelos benefícios alcançados pelo sujeito auxiliado ou pelos benefícios alcançados pelo tutor. No primeiro caso irá enquadrar-se nas linhas de investigação relativas às interacções de “guidage”, que contemplam também as interacções adulto criança, e valorizam os processos metacognitivos. No segundo caso, estará em estudo o “efeito-tutor”, isto é, a compreensão do impacto da exigência apresentada pela tarefa em conduzir os procedimentos de outrém mas agora quanto ao benefício alcançado pelo sujeito que encaminha a interacção para os seus fins.

Por seu lado, o estudo das *interacções de comunicação social* partem também de uma situação comum. Um dos sujeitos resolve uma tarefa e os seus resultados são comunicados ao outro que, pela sua interpretação, deverá ficar apto a responder às

tarefas propostas. Das interações ocorridas nesta situação, vão considerar os benefícios quanto às diversas competências necessárias à emissão de uma mensagem. Para interpretar esses mesmos benefícios, atendem a muitos dos aspectos contemplados nas perspectivas que sustentam todos os estudos que referimos anteriormente mas fazem-no numa articulação e inter-relacionamento que se enquadra no campo teórico das comunicações referenciais (Gilly, 1988, p. 129).

Por último, no caso do estudo das *organizações interactivas* (Winnykamen, 1988, ref. Peixoto, 1995; Winnykamen, 1990), destacam-se as características da dinâmica facilitadora da construção dos conhecimentos decorrente a interação. Para Winnykamen (1990), devem considerar-se as interações em que se evidenciam situações de conflito-cognitivo, de co-elaboração, ou tutela, tal como as caracterizámos anteriormente e, também, as de imitação e as de cooperação. Relativamente a estas, distingue:

A Imitação, perante a qual importa manter presente a observação feita às interações de cariz unicamente relacional, cujos benefícios no desenvolvimento não são considerados, surge como “utilização intencional das acções observadas de outrem, enquanto fonte de informação, tendo em vista atingir o seu próprio objectivo” (op. cit. p. 105). Esta “utilização intencional”, pode assegurar, à criança, momentos de manutenção da relação-comunicação ou permitir a interiorização de um modelo exterior de que passará a dispôr para fins de exploração futura.

A Cooperação constitui um tipo de interação de dinâmica semelhante a algumas situações de co-elaboração, em particular as que descrevemos como co-construção, ao longo da apresentação da Perspectiva Processual. Nela, perante um objectivo comum, ambos os sujeitos definem a estratégia a adoptar e acordam a contribuição individual numa acção conjunta, com base nos contributos simultâneos ou em alternância.

Neste enquadramento, as situações escolares surgem, então, como contextos situacionais particulares nos quais ocorrem interacções dialógicas privilegiadas pela finalidade institucional.

Contextos escolares, ambientes de interacção e aprendizagem

Para Gilly (1999), e retomando nós, uma vez mais, as dimensões nucleares da escola referidas no capítulo antecedente, essa finalidade institucional, visa, essencialmente, o desenvolvimento e/ou a construção dos diferentes sistemas semióticos subjacentes às aprendizagens preconizadas. Desenvolvimento, que tal como registámos anteriormente, surge como um “processo de apropriação de experiências sociais pré-existent, cristalizadas sob múltiplas formas em sistemas de ferramentas conceptuais, objectos produzidos e signos” (Schneuwly, 1987, p.9).

Equacionar num tal processo, a importância das interacções sociais, cuja dimensão dialógica procurámos evidenciar, conduz-nos ao seu contributo para uma gradual autonomia. Essa autonomia assenta no confronto e na reflexão que sustêm o controlo consciente e auto-dirigido das acções, verbais e não-verbais.

Apesar de ser contemplada preferencialmente em actividades “a par”, a interacção social é igualmente passível de ser apreciada “em grupos alargados”, como referem por exemplo, Espéret (1991) e Pontecorvo (1988).

Espéret (1991), no âmbito da sua revisão de literatura acerca da investigação sobre a escrita, referencia os estudos de Stevens et al. (1987) e Nystrand (1986) cujos resultados salientam os benefícios da interacção em grupo alargado, mesmo em colectivo. Em particular no que se refere ao estudo de Nystrand (1986), em que as crianças participavam em sessões colectivas de revisão dos seus próprios textos, constatou-se que se modificaram as concepções das crianças acerca da revisão, assim
as crianças do programa previsto na investigação entendiam a revisão como um meio de verificar a adequação do conteúdo dos textos para potenciais leitores enquanto que os outros sujeitos viam a revisão, essencialmente, como etapa de edição (arranjo, apresentação) (Espéret, 1991, p.220).

Pontecorvo (1988), ao relacionar as interações socio-cognitivas com as aprendizagens em situação escolar, retoma as perspectivas da investigação desenvolvidas nesta área, para destacar a importância das interações enquanto *facilitação social* das aprendizagens.

De acordo com os estudos desta autora (Pontecorvo, 1985; Pontecorvo et alli, 1983; Pontecorvo et al. 1986, ref. Pontecorvo, 1988), as discussões na turma permitem a alternância de tipos de interações, ou seja, facilitam a manifestação, por parte dos alunos, da sua concordância ou oposição, argumentando e contra-argumentando, em torno de uma actividade comum.

Propõe, então, o esquema que apresentamos na figura 2, para representar as diferentes interações observadas em contexto de sala de aula. Nele se articula o tipo de facilitação social (apoio ou oposição) com o tipo de relação estabelecida (simétrica ou assimétrica).

		RELAÇÃO	
		ASSIMÉTRICA	SIMÉTRICA
F A C I L I T A Ç Ã O	APOIO	TUTORIA	CO-CONSTRUÇÃO
	OPOSIÇÃO	CONFLITO intencional	ARGUMENTAÇÃO

Fig. 2 - *Interações em contexto de sala de aula: Tipo de facilitação e tipo de relação (Pontecorvo, 1988)*

A leitura do esquema proposto por Pontecorvo (1988, p.48), possibilita o cruzamento entre as duas dimensões contempladas (*facilitação e relação*) que elucida os quatro tipos de interação registados, numa dada actividade em turma:

Tutoria – Ocorre quando um aluno competente apoia outros menos competentes, proporcionando o apoio necessário à execução;

Co-construção - Caracteriza o modo como os alunos combinam o seu contributo individual na construção conjunta dos seus conhecimentos através do seu diálogo;

Conflito intencional - A intervenção de um aluno mais competente pode recorrer à apresentação de dados contraditórios que facilitem a mudança de “ponto de vista” ou de representação;

Argumentação – Na sequência de uma situação de oposição, pode estabelecer-se um debate e surgem contra-argumentos fundamentados e contrastantes.

Como a autora alerta, em contexto de sala de aula podem decorrer diferentes tipos de interação, em simultâneo, que são passíveis de corresponder a graus diferenciados de facilitação social. Assim, poderemos considerar também no esquema proposto (cf. figura 2 as “situações reais representativas das zonas de passagem de um espaço a outro” (Pontecorvo, 1998, p.48).

É, para nós, extremamente significativa a forma, como esta autora, reforça que a escola proporciona situações com “novas regras de jogo”, implícitas ou explícitas, que estabelecem que cada um aluno deve falar, dizer alguma coisa, cada um deve ter a *sua* ideia. Mas existe também, nos contextos escolares, a regra que impõe que se devem apresentar “boas razões para aceitar ou recusar uma asserção ou uma interpretação” (op. cit. p. 48).

CAPÍTULO III

CÓDIGO PLURAL, A VEZ DA ESCRITA

Unhas com z? Episódio singular

Era uma vez uma turma de 1º ano de escolaridade que estava na sala com a sua professora. Tinham acabado de aprender o [r].

Nesta turma, no final das conversas e tarefas próprias para receber as letras, era costume construir um cartaz com uma frase em que entrasse a letra recém-chegada. Por isso, cada um andou às voltas com as suas ideias, para imaginar e propor uma frase com [r].

Ouvidas todas as frases, a turma escolheu: *O rato roeu as unhas*. Tratava-se, agora de a escrever no cartaz onde seria ilustrada. Enquanto se preparavam, a professora comentou:

- *Sabem, esta frase tem...*

Nem terminou porque se ouviram logo vários comentários, do tipo: *Eu sei...*, ou *Pois tem...*, ou ainda, *Ah! Pois é, tem...tem...*

Então a professora pensou que, de facto, os meninos já sabem muito, antes mesmo de um ensino formal. Como é que eles viram logo que tinha [nh] ?

Foi aí que uma voz mais determinada se ouviu:

- *Pois... nós ainda não aprendemos o [z]!*

Ops! Deixamos ao leitor o desafio de descobrir o [z] na frase: *O rato roeu as unhas*.

Pois é! É mesmo assim!

Este episódio evidencia como “aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vygotsky, 1977, p.39). Afirmção que comporta o desafio para valorizarmos o que a criança sabe, pensa e sente acerca dos conhecimentos e competências que lhe são propostos na escola.

Como diversas investigações têm vindo a demonstrar (Alves Martins, 1993, 1994, 1996; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994; Ferreiro & Teberosky, 1986; Mata, 1995; Pontecorvo & Zucchermaglio, 1988), as crianças possuem conhecimentos sobre o sistema da linguagem escrita mesmo antes de se inserirem em situações formais de ensino, ou seja, antes da entrada para a escola. Proporcionar-lhe a oportunidade de expressar as suas opiniões e “pontos de vista” permite a reflexão acerca dessas concepções neste novo ambiente em que se encontram - a escola.

Mesmo quando, como sublinha Hall (1987), essas concepções precoces acerca da linguagem escrita revelam “falta de conhecimento convencional” indiciam, também, processos de reformulação face a novas informações e formas de pensar a própria língua.

Toda a gente concorda que as crianças estão longe de ter um conhecimento completo da linguagem escrita quando chegam à escola, quer seja no Reino Unido, nos Estados Unidos, Argentina ou Austrália. A diferença a considerar é o estatuto dado à performance “incompleta” da criança. Deve ser vista como evidência de sucesso ou como evidência de falhanço? Podem perguntar: *E faz alguma diferença como é vista?* Considero que é realmente diferente abordar as crianças considerando-as competentes ou abordá-las considerando-as incompetentes. Se o resultado da aprendizagem das crianças sobre linguagem escrita é “incompetência” então talvez a criança necessite de contactar com estratégias alternativas para se tornar alfabetizado. Se contudo o resultado da aprendizagem é “competência” então talvez se deva procurar estratégias de ensino que perpetuem as circunstâncias que permitiram o desenvolvimento da competência. (Hall, 1987, cit. Mata, 1995, p.18)

Incentivar a competência, ou tal sugere Hall (op. cit.) procurar “perpetuar as circunstâncias” que a promovem, passa pela valorização dos processos de construção do seu conhecimento actual, estabelecendo as pontes necessárias para que prossiga as suas aprendizagens em contextos desafiantes.

Caminhar para o domínio da expressão escrita encerra, em si, uma progressiva fluência nessa nova dimensão da Linguagem – a Escrita. E essa fluência constrói-se,

muitas vezes, à conversa sobre a própria escrita. São momentos em que a criança, ou como Halliday (1987) lhe chamou “aquele que está a aprender a significar” (p.75) evidencia o conhecimento implícito que, enquanto falante da sua língua materna, foi adquirindo e lhe permite dar voz às suas interpretações.

Como os meninos da sala de aula, do nosso episódio inicial, tão bem ilustram, tanto a linguagem oral como a escrita envolvem o conhecimento e uso de convenções que vão desde a letra (som) à sintaxe e do significado ao discurso. As convenções da oralidade interagem com as da escrita. No nosso relato, aquele reconhecimento “inesperado” do som [z] em *azunhas, pode explicar-se como resultante do mecanismo de co-articulação (Castro & Gomes, 2000) que, na produção oral, permite alguma ligação entre os sons, numa antecipação e preparação dos “sons vizinhos”.

Referenciamo-lo para salientar que a consciência fonémica constitui o aspecto que oferece maiores dificuldades na aprendizagem da escrita (Delgado-Martins, 2001). Estas dificuldades relacionam-se com o facto da base física do fonema, contrariamente ao que sucede com a sílaba, não ser simples (Alves Martins, 1996, Sim-Sim, 1998) e “não ser possível aceder, espontaneamente, à estrutura fonética da fala” (Rebelo, 1990, p.89).

Esta dificuldade tende a ser ultrapassada, tanto pelo gradual domínio da escrita como pela “aprendizagem das formas gráficas e pela maturação decorrente da exercitação” (Rebelo, 1990, p.88). Ainda assim, mesmo depois de saberem escrever com fluência, as crianças continuam a privilegiar a unidade suprasegmental sílaba (Marquilhas, 1996, ref. Delgado-Martins, 2001). Apesar desse gradual domínio do princípio alfabético – correspondência entre letras e segmentos vocálicos ou consonânticos), que a aprendizagem da escrita proporciona, não devemos esquecer que não existe relação directa entre fonema (“som”) e grafema (“letra”) o que constitui o verdadeiro “quebra-cabeças” da ortografia (Delgado-Martins, 2001, p.4).

Mas estrutura da linguagem é suficientemente flexível para que as especializações proporcionadas pelo desenvolvimento da expressão escrita, venham a ser adicionadas à própria linguagem e passem a encontra-se disponíveis também na sua dimensão oral (Castro et. al., 2000).

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E CONHECIMENTO DA LÍNGUA

Esse entendimento remete para a necessidade de, no âmbito do nosso estudo, equacionarmos a promoção da competência comunicativa em contextos que estimulem e suportem a capacidade das crianças para compreender e produzir enunciados, simultaneamente, adequados às suas intenções e aos contextos em que são produzidos. É pertinente perceber, tal como propõe Hymes (1971, 1974), que:

uma criança adquire conhecimento de enunciados não apenas enquanto são gramaticais, mas também quando são *adequados*. Adquire competência relativamente a *quando* falar ou não, e *sobre que falar, com quem, onde e de que modo*. Competência que implica, também, atitudes, valores e motivações a respeito da linguagem, os seus traços e usos e apela, ainda à competência para e atitudes em relação à inter-relação da linguagem com o outro código do comportamento comunicativo (1971, cit. Pedro, 1996, p.451).

A nível geral, a competência comunicativa surge como o conhecimento que um falante de uma dada língua natural necessita possuir, acerca do como usar as formas linguísticas de modo social e culturalmente correcto (Cassany et alli, 2000) tanto na dimensão oral como na escrita.

Esse conhecimento corresponde a uma apropriação funcional da língua e caracteriza-se por ser intuitivo e implícito, pois é um saber *como* e não um saber *sobre*; assistemático e instável, mais orientado para a produção do sentido do que para a forma e, ainda, “socialmente marcado como resultante das múltiplas interações em que o falante se vê envolvido desde que nasce” (Amor, 2001, p. 11).

Hymes (1971), recorre à palavra “*speaking*” para destacar a diversidade dos factores envolvidos nas actividades comunicativas.

Situation	- situação espacial, temporal e psicossocial
Participantes	- características socioculturais
Ends	- finalidades
Acts sequences	- sequência de actos em interacção
Key	- grau de formalidade da interacção
Instrumentalities	- canal, modalidades de discurso
Norms	- normas de interacção e de interpretação
Genre	- tipos de interacção

Estes factores salientam as características da apropriação funcional do conhecimento da língua e deles releva, também, a dimensão dialógica das interacções sociais, sobre a qual nos debruçámos no capítulo anterior.

Como sublinha Fonseca (1994), a comunicação não deve perspectivar-se como função única da linguagem, numa perspectiva redutora e instrumental que não atende à “inseparabilidade entre o sujeito e a língua, unidos numa relação existencial (Benveniste, 1966, cit. Fonseca, 1994, p.119). Então, “comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias” (p.175) de cariz interactivo que comportam o atendimento aos factores circunstanciais, sociais, históricos e culturais.

Assim, no entendimento da competência comunicativa é de contemplar o conhecimento linguístico acrescido dos factores pragmáticos de adequação, relativos às regras para o uso dos itens linguísticos num determinado contexto social e cultural (Cassany et alli, 2000; Pedro, 1996). Cassany et alli (2000) propõem um esquema-síntese, que adaptámos (ver figura 3), para clarificar o conceito de *competência comunicativa*, identificando como componentes: a *competência pragmática* e a *competência linguística*:

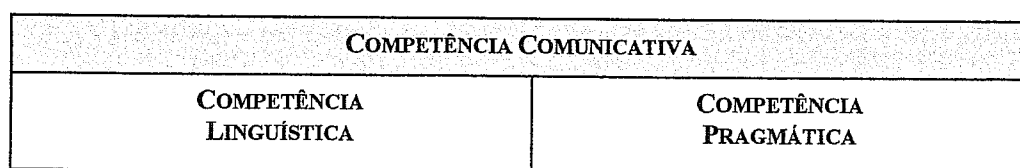


Fig. 3 – Componentes da Competência comunicativa

Aspectos como o significado contextual, a adequação, a informatividade e relevância de um dado enunciado, no seu contexto de enunciação, remetem para a *competência pragmática* (Duarte, 2000). Ela consiste, assim, no conjunto de conhecimentos não linguísticos que tornam possível o uso adequado da língua em diferentes contextos (Cassany et alli, 2000) sociais e culturais.

A noção de *competência linguística*, foi apresentada por Chomsky (1968, ref. Ballester, 2000; Campos et al, 1991; Cassany, 2000; Sim-Sim, 1998) e constitui-se como conhecimento global que abrange diversos módulos componentes, tal como são descritos por Campos et al. (1991): (a) **Fonologia** (ou estudo dos sons da língua), (b) **Morfologia** (ou estudo da constituição das palavras- itens lexicais), (c) **Sintaxe** (ou estudo da organização das sequências linguísticas maiores que a palavra), (d) **Semântica** (ou estudo da significação linguística)” (p.22).

Esta competência envolve a capacidade atribuir significados a sequências de sons e de, inversamente, expressar significados, “formatando-os” através de sequências de sons (Duarte, 2000).

O conhecimento evidenciado pela competência linguística, converge para a produção e reconhecimento de sequências gramaticais (expressões bem formadas) da língua (Campos et al., 1991).

É importante registrar que a concepção deste conhecimento não é idêntica em todos os quadros teóricos (op. cit. p.23). No âmbito desta dissertação acolhemos a proposta de Chomsky, usualmente designada por Modelo T (Chomsky, 1981, 1982, 1985, 1986 e 1988; ref. Campos et al. 1991), perceptível no modelo de Duarte (2000, p.54) que apresentamos na figura 4, no qual se contemplam os módulos componentes já referidos, bem como as respectivas relações.

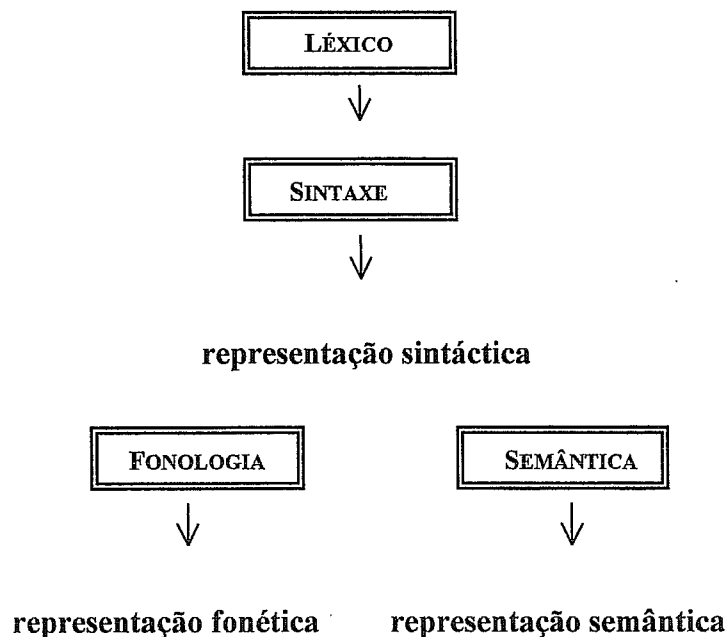


Fig. 4 - *Conhecimento da Língua – módulos e níveis de representação*

De forma sucinta e, de acordo com Duarte (2000), apresentamos, em seguida, cada um dos módulos componentes:

Lexico módulo relativo ao conhecimento lexical: conhecimento das palavras (ou itens lexicais) enquanto unidades constituídas por associação estável entre significado e som. Inclui o domínio das propriedades das palavras que permite relacioná-las e integrar, por exemplo, as regras de formação de novas palavras;

Sintaxe módulo relativo ao conhecimento sintático; conhecimento das regras que usam categorias e que definem as condições de boa formação das combinações de palavras em enunciados;

Fonologia módulo relativo ao conhecimento fonológico: conjunto de regras e processos que definem as condições sobre a interpretação fonética das palavras e das combinações de palavras;

Semântica módulo relativo ao conhecimento semântico: conjunto de regras que definem as condições de interpretação das combinações de palavras, por exemplo, em enunciados cujo significado é função do próprio significado atribuído aos itens lexicais constituintes e à forma como eles estão combinados de acordo com a sua organização sintáctica.

Em termos da dinâmica do modelo as relações entre os módulos componentes podem descrever-se tal como propõe a sua autora:

O *Léxico* fornece à *Sintaxe* os itens lexicais que esta combina (de acordo com os princípios gerais e específicos da língua), fornecendo uma representação sintáctica; a *Fonologia* e a *Semântica* interpretam tal representação atribuindo-lhe, respectivamente, uma *representação fonética* e uma *representação semântica* (Duarte, 2000, p.55).

Cassany et alli (2000), num entendimento semelhante acerca da organização do conhecimento linguístico, reconhecem a morfologia e a sintaxe como “coração da gramática” e atribuem ao léxico a função de proporcionar as “peças” da comunicação cuja “imagem” visual e sonora é facultada pela pronúncia e a ortografia. Mas sublinham que estas peças só ganham sentido no “jogo” proporcionado pelo contexto linguístico e comunicativo em que se inserem.

Destaca, assim, a morfo-sintaxe como nível de análise do conhecimento linguístico, a partir do qual se estabelecem as regras estruturais e o modo de utilização da linguagem, oral e escrita.

Dominar a morfo-sintaxe significa muito mais que conhecer as formas das palavras e o modo como se combinam: significa reflectir e mobilizar esses conhecimentos para compreender e se expressar melhor (...) Em termos gerais, a finalidade do ensino da gramática deve consistir em ampliar o conhecimento implícito que o aluno possui para o explicitar, tornando-o mais funcional e prático como instrumento de comunicação (Cassany et alli, 2000, p.363)

Também Sim-Sim (1998), ao discutir os indicadores de sensibilidade morfo-sintáctica, reforça a sua importância e a necessidade de atender ao conhecimento

evidenciado pela criança, dada a impossibilidade de a levar a reflectir sobre “estruturas ou relações linguísticas não adquiridas” e a dificuldade em desencadear a “reflexão sobre aspectos em processo de aquisição” (op. cit. p. 242).

Fluência e Reflexão

Torna-se oportuno recordar como Rebelo (2000, p.86) refere que a criança ao entrar no mundo da escola, age como “falante fluente” que, na sua língua materna, produz “frases simples e complexas e domina relativamente bem os esquemas narrativos” mostrando que:

- sabe produzir enunciados discursivos adequados;
- participa em interacções verbais com outros interlocutores, nas quais argumenta, ordena e pede;
- possui vocabulário mais ou menos extenso;
- aplica regras gramaticais de forma intuitiva.

Ao reconhecimento deste estatuto de “falante fluente” estão subjacentes os processos sistematizados por Camps (1986, cit. Cassany et alli, 2000), através de um esquema no qual a autora regista o percurso entre um “uso intuitivo” (implícito) da língua, até um conhecimento reflectido (explícito), construído com base na reflexão e análise dos enunciados que já são compreendidos e/ou produzidos.

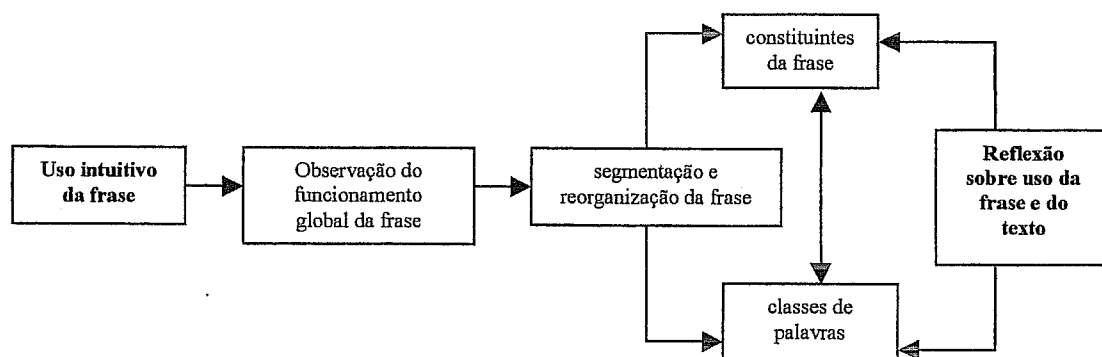


Fig. 5 – *Conhecimento da Língua- uso e análise*

Este esquema salienta a importância das situações de observação e análise a partir das quais a criança consegue “reflectir, analisar e explicitar as regras e relações gramaticais do sistema linguístico que intuitivamente domina” (Sim-Sim, 1998, p.248). Só assim lhe será possível o “controlo das regras que usa e a selecção dos processos mais adequados à compreensão e expressão em cada situação de comunicação” (Duarte, 2001, p.23).

Um tal percurso é fundamental, até se alcançar o domínio pleno e reflexivo dos mecanismos da língua, nível superior de conhecimento da língua.

Este conhecimento caracteriza-se por ser, não só, consciente e explícito como ainda, sistematizado e esclarecedor das relações entre forma e sentido e “tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controlo normativo da produção verbal” (Amor, 2001, p.12). É o seu gradual domínio que possibilita o uso da língua tanto como instrumento de comunicação como objecto de reflexão (Barbeiro, 1999).

Diversos autores (Amor, 2001; Barbeiro, 1999; Duarte, 2001; Fonseca, 1994; Sim-Sim, 1998), apontam a importância da instrução formal no desenvolvimento do conhecimento linguístico e metalinguístico.

Nesse contexto, tal como nos propõem Cassany et alli (2000), assumem particular relevo as situações e actividades de ensino explícito, nas quais a criança tem oportunidade de:

- estudar as formas e estruturas gramaticais que utiliza para que as possa sistematizar, do ponto de vista linguístico, ou seja, lhes atribua um nome, num processo que torna mais precisa e eficaz a sua utilização;
- conhecer as estruturas que ainda não domina, analisando o seu funcionamento e exercitando-as, tanto em termos de compreensão como de produção;

- manipular as formas linguísticas, em termos estruturais e de organização, para conseguir combinar, classificar, substituir, modalizar, enfatizar, ordenar ou repetir os elementos constituintes dos enunciados;
- conhecer os conceitos gramaticais básicos que sustentam as acções referidas nos pontos anteriores (op. cit, p.367).

No âmbito do nosso estudo destacamos as dimensões do ensino acima preconizado, uma vez as entendemos como estratégias de ensino adequadas à intenção de “perpetuar as circunstâncias que permitiram o desenvolvimento da criança” (Hall, 1987, p.18) e, também, porque “o domínio das estruturas da língua (...) e a consequente capacidade de reflexão sobre tal conhecimento já provaram ser determinantes na aprendizagem da vertente escrita da língua” (Sim-Sim, 1998, p.271), tanto em termos de compreensão como de produção.

ESCRITA, NOVA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA

Numa síntese esclarecedora, Chauveau (2000), sublinha que a linguagem, na sua dimensão escrita, inclui (*a*) o material ou instrumento (sistema do português escrito e os códigos da cultura escrita); (*b*) as técnicas e o “savoir-faire” (o já ouvido/lido e o já escrito); (*c*) as práticas sociais e culturais do escrito - as situações, os meios, os usos da comunicação escrita.

Estas três valências levam a que, no processo de escrita, seja valorizada a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito, uma vez que são assim determinantes os aspectos relativos ao tema e à situação de escrita, aos objectivos com que se escreve e aos destinatários para quem se escreve.

Estes aspectos não se perspectivam como condicionantes mas antes como factores impulsionadores do crescimento linguístico numa nova dimensão, contemplada ao longo desenvolvimento da expressão escrita pois “uma língua escrita não é uma

língua oral transcrita. Constitui um novo fenómeno com tanto linguístico como de cultural” (Hagège, 1985, cit. Fonseca, 1994, p. 147).

Esse desenvolvimento decorre, nesta óptica, da resolução dos desafios que a linguagem escrita evidencia, tanto em termos de compreensão sobre a escrita como de compreensão sobre a cultura escrita, particularmente no que se refere às funções da escrita.

Essas funções são “múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar” (Grade & Kaplan, cit. Sim-Sim et al., 1997, p.29).

Funções da escrita

Numa sistematização da diversidade das funções referenciadas, Miras (2000) propõe que em última análise o uso da escrita cumpre, tal como a linguagem em geral, uma dupla função- a **função interpessoal** ou transaccional e a **função representativa** ou ideiacional

**Função
interpessoal
ou
transaccional**

- a produção de textos escritos permite-nos interagir com outras pessoas, comunicar com elas pela mediação dos referidos textos;

**Função
representativa
ou
ideiacional:**

- a produção de textos escritos permite-nos expressar conhecimentos, ideias, sentimentos, crenças, fantasias e, em geral, representar, criar ou recriar os objectos do nosso pensamento.

Para justificar o pendor atribuído à função representativa ou ideacional da escrita, destacam-se, maioritariamente, duas razões apresentadas por Olson e Torrance (1981, ref. Miras, 2000) que se prendem com a (1) *distância entre produtor e destinatário* e a (2) *existência de um produto passível de ser apreciado*.

1. *Distância entre produtor e destinatário*

Este será um dos aspectos nos quais se centra a própria existência da escrita (Fonseca, 1994). Essa distância assume três vertentes: espacial, temporal e, também, psicológica porque não existe um contexto mental partilhado e é difícil, ou mesmo impossível, obter pistas que ajudem a evidenciar a inexistência desse contexto mental comum.

O mesmo pode suceder na oralidade mas aí torna-se mais simples deslindar possíveis mal entendidos pois os indicadores verbais e não verbais de uma conversa vão salientando e/ou denunciando eventuais distâncias entre os interlocutores. Já na escrita não é possível fazê-lo, por isso quem escreve tem que antecipar (ou detectar) implícitos e pressupostos existentes nas suas produções. É essa antecipação (ou detecção) que o leva a detalhar as conexões e relações entre as ideias que pretende comunicar.

2. *Existência de um produto passível de ser apreciado*

A presença de um artefacto (o texto escrito) que, diferentemente da linguagem oral, permite a revisão e a reflexão. Como refere Olson (1994), a escrita não é, por si só, geradora de um novo modo de pensar mas o facto de dispormos de um registo escrito, permite-nos pesquisar, retomar, estudar, relacionar e interpretar. A escrita surge como um objecto social e físico que partilha muitas das propriedades da linguagem oral mas possui uma “consistência” e uma “permanência” inexistentes na oralidade. Logo que a escrita deixa de ser vista numa perspectiva estática, isto é, como mero exercício de transcrição da linguagem oral, torna-se num instrumento particularmente poderoso para a tomada de consciência e a auto-regulação intelectual.

O processo de produção escrita revela-se passível de promover o desenvolvimento e a construção do próprio pensamento pelo confronto entre o que se pensa e o que se conhece, de um modo que clarifica as conexões entre pensamento e conhecimento. Permite, assim, uma aproximação entre o que se pensa e aquilo que se sabe. É esse movimento aproximativo que proporciona, frequentemente, a reformulação não só das perspectivas adoptadas mas também do que se sabe acerca do que se escreve.

Esta dinâmica faz com que a escrita se prolongue para além da actividade inicial, tornando-se num instrumento óptimo para o desenvolvimento da função representativa da linguagem que permite à criança realizar toda uma série de acções, próximas das que realiza com um objecto físico (Alves Martins et al. 1998). De modo semelhante, enquanto explora diferentes finalidades e funções para o seu uso, vai captando as características específicas da escrita (Miras, 2000).

Características formais e processuais da escrita

Como vimos, a especificidade da escrita tem vindo a ser determinada pela relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Oral e escrito diferem em aspectos importantes e essas diferenças ajudam-nos a entender as dificuldades que algumas crianças sentem no percurso para se tornarem literatos (Ong, 1982; Olson & Torrance, 1981, ref. Miras, 2000). Tal como salienta Fonseca (1994)

a situação de escrita é, para os alunos, uma situação de comunicação *nova e pouco habitual* (...) que não é a pura e simples transcrição gráfica de um texto oral (...) mas desenvolve-se como aprendizagem de formas mais complexas de organização sintáctica, semântica e pragmática do discurso, segundo regras próprias e diferentes do discurso oral” (op. cit. p.165)

Foi de acordo com o confronto entre oral e escrita que Emig (1977, ref. Miras, 2000) se propôs destacar as características formais e processuais da escrita mais salientes – a *exigência de rigor e formalidade* e o *estabelecimento de um contexto de interpretação*. Pela convergência com as razões que sustentam a função

representativa, atrás referidas, acabam por sublinhar, uma vez mais, o potencial reflexivo da própria expressão escrita.

As regras que regem as produções escritas são mais estritas e constrictivas que as das produções orais, em particular a nível lexical e sintáctico. Há maior exigência quanto ao rigor e à precisão no uso dos termos ou palavras, tanto no significado como formalmente, na ortografia. As imprecisões, evasivas, abreviações, deixas ou acentuações são inerentes à oralidade e inaceitáveis na escrita.

Há que corresponder à exigência de *rigor e formalidade* na organização do texto nos distintos níveis compositivos: frases, parágrafos e globalidade do texto.

Diversos autores apontam a reflexão sobre o uso e funcionamento das regras gramaticais como uma actividade que melhora o conhecimento linguístico e a estruturação do pensamento (Barbeiro, 1999; Campos et al., 1991; Cassany et al., 2000; Castro et al., 2000; Duarte, 2000; Fonseca, 1994; Miras, 2000; Sim-Sim, 1998). Muito do potencial epistémico da escrita resulta desse “molde lógico” imposto pela organização sintáctica da escrita, num alargamento de opções linguísticas.

Miras (2000), associa esse alargamento à expansão e diferenciação do vocabulário que se conjuga com o recurso a dispositivos tais como as conjunções, para integrar ideias em frases mais complexas e dispositivos referenciais e conectivos para integrar frases em formas linguísticas complexas, tais como histórias, ensaios e outros.

Em contraste com o oral, na escrita, o produtor e o destinatário do texto levam a cabo a sua actividade em contextos físicos distanciados no espaço e no tempo. Também importante para a maioria dos autores, é a distância e a ausência de um contexto partilhado entre o produtor do texto e o destinatário ou destinatários do mesmo (Emig, 1977, ref. Miras, 2000; Fonseca, 1994; Olson, 1994; Olson e Torrance, 1981, ref. Miras; Sim-Sim, 1998).

Quem escreve tem de conseguir criar o *contexto de interpretação* através do próprio texto. Deve explicitar as condições e parâmetros em que o seu texto tem sentido para evitar possíveis ambiguidades e confusões no leitor ou no destinatário.

Essa clarificação corresponde a uma crescente apropriação da natureza e funções da escrita que permite responder a “questões não só ligadas ao reconhecimento e à compreensão mas igualmente ligadas à produção e à construção do sentido dos textos” (Barbeiro, 1999, p.12).

O TEXTO – TECIDO DE PRODUÇÃO E REFLEXÃO

Os estudos que consideram a produção de textos, reconhecem “a importância que assume nas sociedades contemporâneas a capacidade de construir sentido(s) com textos escritos” (Castro, 1999, p.40) e acolhem o entendimento de que a linguagem é uma forma de interacção social através da qual se constrói esse sentido.

Esse entendimento decorre da abordagem do conhecimento da realidade “como uma função de interacção entre indivíduos, as suas comunidades e os contextos materiais dessas comunidades” (Alves Martins et al., 1998, p.166). A busca de um modelo explicativo tenha vindo a ceder terreno para a investigação relativa às perspectivas sociais da escrita.

Para Miras (2000), esta mudança de perspectiva permite-nos compreender que o produto da escrita – o texto- é “opaco” já que só deixa antever, de forma indirecta, o complexo processo de elaboração que realizou quem o escreveu. Dificilmente conhecemos os motivos do autor, os problemas que teve de resolver, as ajudas a que recorreu e as alternativas que abandonou.

Aspectos que surgem contemplados por Alcorta (1994), no âmbito dos seus estudos relativos à utilização dos rascunhos, nos quais retoma as etapas da produção escrita apresentadas por Schnewly (1989) com base no modelo de produção da linguagem de Vygotsky.

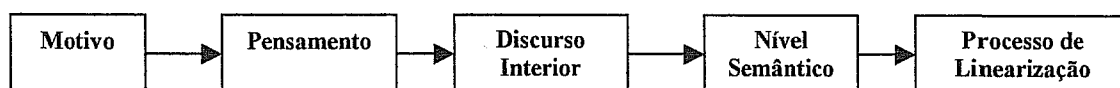


Fig. 6 - *Etapas do modelo de produção da linguagem*
(Vygotsky 1985, ref. Alcorta, 1994)

Assim, Alcorta (1994) sugere que, por analogia com a produção da linguagem, é possível perspectivar a produção escrita composta por cinco etapas (ver figura 6):

Etapa 1 - Envolve os motivos do autor, no sentido que lhes atribui Leontiev (1978), ou seja, os aspectos de cariz volitivo e afectivo que sustêm a sua decisão de executar a tarefa proposta;

Etapa 2 – Constitui a “base de orientação” (Schnewly, 1989). Nela se estabelece uma representação espacial, atendendo, em simultâneo, à análise da situação em que decorre a produção e aos objectivos estabelecidos, por forma a assegurar uma clarificação gradual das estratégias conducentes a esses mesmos objectivos na situação presente;

Etapa 3 e 4 – Ambas as etapas “envolvem a decomposição das ideias em discurso interior e a sua, subsequente, recomposição em palavras (...) que não têm a mesma força semântica da linguagem exterior da comunicação.” (Alcorta, 1994, p.333). Ocorre a “gestão do texto” através do sistema de controlo proporcionado pelo discurso interior cuja especificidade semântica decorre das três características propostas por Vygotsky: domínio do sentido sobre o significado; aglutinação; e influência do sentido (Alcorta, 1994, p.333). Para Schnewly (1989) é através desse sistema que se torna possível “tomar decisões relativamente à progressão da actividade de linguagem, de acordo com os conhecimentos prévios e as próprias experiências de linguagem” (p.31)

Etapa 5 – Como etapa final é necessário “organizar e ordenar as palavras e seus significados, através do processo de linearização, para formar um texto comunicativo” (Alcorta, 1994, p.334). Nessa textualização, podem ocorrer momentos de apreciação que conduzam a operações de substituição, adição, deslocamento e supressão para corresponder à dimensão estrutural e comunicativa do texto (op. cit. p. 332).

A apreciação que vai ocorrendo ao longo ou após a produção do texto conduz ao estabelecimento de opções que transformam tanto o conhecimento como a experiência com a linguagem escrita. São essas transformações que ocorrem durante as actividades de escrita que constituem as bases para o desenvolvimento posterior.

O processo de desenvolvimento da expressão escrita e as características processuais da escrita tendem a evidenciar a subjacente *textualidade*, conceito que tal como propõe Fonseca (1994)

recobre um complexo de propriedades que caracterizam o texto como uma macroestrutura semântica funcionando globalmente numa situação de comunicação, propriedades que perfazem a coerência-coesão do texto ao nível microestrutural (ou local, ou de superfície) e ao nível macroestrutural (ou global, ou profundo)(op. cit. p.161).

Daí que seja possível perceber que o conceito de texto acompanhe esta evolução. O texto, que já foi definido como unidade linguística superior à frase, para ser depois entendido como uma combinação de frases, tende agora a ser perspectivado como um complexo de proposições semânticas (Castro, 1999; Fayol, 1997; Fonseca, 1994; Val, 1991) contextualizado por processos de cariz dialógico. O texto surge, então, como objecto inacabado e pragmaticamente construído, pois como sublinha Castro (1999)

o texto, apesar de ser constituído por frases, não é, apenas uma mera justaposição destas. O texto, dotado de regras que o organizam como um todo coeso e coerente, manifesta uma gramática própria que não se reduz à das relações frásticas. A capacidade dos falantes terá então de ser perspectivada enquanto permite aos indivíduos produzir e compreender textos, bem como distingui-los de não textos. Esta

capacidade constituirá a sua competência textual (...) adoptado pela linguística do texto e se aproxima, desta forma, do de competência comunicativa elaborado por Hymes. (pp.101-102)

Neste âmbito é pertinente a proposta de Val (1991) no sentido que se defina texto ou discurso como “ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (1991, p.3). Ao salientar essas dimensões de análise - *comunicativa*, *semântica* e *formal*, o texto surge perspectivado como uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável, num dado jogo de acção sociocomunicativa.

Enquanto *unidade comunicativa*, na produção e recepção de um texto, há a considerar a existência de factores pragmáticos que contribuem para construir o seu sentido. Esses factores incluem: as dimensões de cada acto comunicativo- a intenção do autor; o jogo de imagens mentais que os interlocutores fazem de si, do outro e do outro em relação a si mesmo; o próprio tópico do discurso; e, também, o contexto sociocultural em que se insere o discurso uma vez que conforma os conhecimentos partilhados pelos interlocutores.

Como *unidade semântica*, uma ocorrência linguística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo coerente e significativo. Por último, o texto caracteriza-se por apresentar uma *unidade formal*, porque os elementos linguísticos que o formam devem ser reconhecidamente integrados, de modo a permitirem que ele seja apreendido como um todo, não só coerente mas igualmente coeso (Val, 1991, p.4).

CrITÉRIOS DE Apreciação de Textos

Para além dos aspectos de adequação à situação comunicativa, contemplados na nossa referência à dimensão do texto como unidade de análise comunicativa, enquanto produção escrita são, igualmente, claras as exigências a nível semântico e formal. A ambos os níveis é útil, de acordo com Val (1991), ponderar quatro requisitos: a *continuidade*, a *progressão*, a *não-contradição* e a *articulação*.

Estes quatro requisitos, surgem a partir das meta-regras de coerência, de Charolles (1978): meta-regra de repetição; meta-regra de progressão; meta-regra de não-contradição; e meta-regra de relação (op. cit. p.12).

Apesar de Charolles (1978) referir a impossibilidade de separar, de modo fundamentado e criterioso, os aspectos específicos de coerência (macroestrutura) dos de coesão (microestrutura), outros autores (Beaugrande, 1984; Cassany et alli, 2000; Fonseca, 1994; Gombert, 1990) assumem que “embora ligados, estes dois níveis de textualidade não se identificam nem se implicam obrigatoriamente” (Fonseca, 1994, p. 161).

No âmbito do nosso estudo, contemplamos essa distinção, tal como é proposta por Val (1991), pela sua pertinência e funcionalidade em termos da análise e apreciação de textos, tanto em termos de análise global como ao considerarmos os quatro requisitos acima referidos, que poderemos caracterizar sucintamente.

A **continuidade** refere-se ao necessário retomar de elementos ao longo do discurso. A repetição, decorrente desse retomar, assegura a sua unidade. Uma sequência que trate, a cada passo, de um assunto diferente certamente não será aceite como texto.

No plano da coerência, manifesta-se pelo retomar de conceitos, de ideias.

No plano da coesão, revela-se pelo emprego de recursos linguísticos específicos, tais como, a repetição de palavras, o uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos para determinar entidades já mencionadas, o uso de pronomes anafóricos, elipses, etc.

Avaliar a continuidade de um texto é verificar, no plano conceptual, se há elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade; e, no plano linguístico, se esses elementos são retomados, convenientemente, pelos recursos adequados.

Quanto à **progressão**, o texto deve ampliar os seus elementos conceptuais e formais, apresentando novas informações a propósito dos elementos que vão sendo retomados. Para Charolles (1978) “é preciso que exista no seu

desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada” (p.20). São os acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam já que “comunicar supõe a existência de *algo a dizer*” (op. cit. p. 21). Como casos extremos teremos o caso de um texto incoerente (constituído unicamente por informações novas) ou um texto redundante (não acrescenta nada ou quase nada).

No plano da coerência, a progressão manifesta-se através do acréscimo de ideias referentes ao que já vinha sendo tratado, isto é, a sua macroestrutura.

No plano da coesão, a língua dispõe de vários recursos para estabelecer vínculos entre a informação dada à informação nova. A progressão manifesta-se por recurso a expressões tais como: *quanto a, a respeito de, no que se refere a...*

A **não-contradição** enquadra a apreciação da coerência interna e externa. O texto deve, em primeiro lugar, respeitar princípios lógicos elementares, não podendo contradizer o mundo a que se refere. “O mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa” (Val, 1991, p. 25). Um problema relativo à exigência da não-contradição consiste no que se chama **contradição léxico-semântica**. Trata-se da inadequação de uso do vocabulário. Muitas vezes, o significante empregue não condiz com o significado pretendido ou inferível no texto.

A **articulação** decorre do modo como se relacionam os factos e conceitos apresentados no texto. Atendendo às formas como se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros e que valores assumem entre si. Tem que ser perceptível a conexão entre as ideias e que tipo de relação específica se estabelece. Essa articulação pode ser depreendida apenas no plano lógico-semântico ou pode estar linguisticamente marcada. Avaliar a articulação das ideias de um texto significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas.

Os quatro requisitos de apreciação de um texto escrito, ou mesmo da generalidade das produções escritas, permitem-nos registar que essa mesma apreciação se centra, nesta óptica, numa avaliação a dois níveis complementares:

- em termos de *coerência*, num plano lógico-semântico-cognitivo, implica manter a sua continuidade e progressão de um modo que não contradiz o mundo a que se refere, apresentando factos e conceitos de acordo com as relações geralmente reconhecidas entre eles no mundo referenciado.
- em termos de *coesão*, os alvos da apreciação passam a ser os mecanismos linguísticos utilizados no texto, numa apreciação da sua eficácia em assegurar a *continuidade*, da *progressão*, *não-contradição* e *articulação* necessárias (Val, 1991).

Produção e apreciação das produções escritas em contexto escolar

Este entendimento sublinha a diversidade de aspectos presentes na produção e apreciação das produções escritas que, em contexto escolar, impõe exigências a nível da selecção das actividades propostas aos alunos.

As opções a definir devem considerar a complexidade do processo de escrita, durante o qual, como destacam Cassany et alli (2000) “é necessário procurar e seleccionar ideias, organizá-las, escrever um rascunho, lê-lo e revê-lo” (p.14).

De entre a variedade de acções a contemplar durante a escrita, estes autores sugerem que só transcrição é de manter unicamente a nível individual pois “todas as outras podem ser realizadas em diferentes tipos de interacção” (op. cit.).

No mesmo sentido, Barbeiro (1999) afirma que “o confronto de propostas de alternativas textuais (...) do trabalho individual ou colectivo, em turma ou em grupo, poderá conduzir à discussão e fundamentação” (p.236) das alterações ao texto.

O que corresponde à distinção que Reuter (1996, pp. 105-117) apresenta entre *situações de escrita* propriamente ditas e *situações distanciadas*, cuja complementaridade reconhece como essencial à aprendizagem da escrita.

Nas *situações de escrita* os alunos “aprendem a escrever escrevendo”, ou seja, constituem uma prática efectiva de produção escrita.

Já nas *situações distanciadas*, os alunos não escrevem, sendo antes solicitados a reflectir sobre a escrita e a analisar textos seus ou produzidos por outros.

Essa reflexão facilitará o desenvolvimento da capacidade de *fundamentação das propostas e decisões* quanto aos parâmetros de textualidade, com base nos quais os alunos vão apreciando os textos (Barbeiro, 1999).

O desenvolvimento da expressão escrita e o aperfeiçoamento dos textos dos alunos surge, assim, numa perspectiva de aprendizagem em colaboração que assenta na socialização dos textos produzidos e na diversificação de situações de escrita (Pereira, 2001).

Como sublinham Gallimore & Tharp (1996) “uma discussão em grupo, em torno de um texto reflecte a sociedade, como um todo, para a qual a criança é educada e na qual parceiros e grupos de pessoas, brincando ou trabalhando, interagem em redor de um texto cujo significado influencia as suas acções” (p. 191).

Num ambiente de confiança e entre-ajuda (Petitjean, 1998), a escrita pode contribuir para tecer e entrelaçar os significados dos ambientes escolares com os da vida quotidiana.

CAPÍTULO IV

PROCESSOS DE REVISÃO:

CONSTRUIR A VEZ E A VOZ DA ESCRITA

Para abordarmos os processos de revisão é importante ter presente a ênfase na competência comunicativa, que salientámos ao longo dos dois capítulos antecedentes, pela consideração da diversidade de contextos de uso, níveis de conhecimento da língua e especificidade das próprias intenções de interacção e comunicação.

É nesse sentido, que Fayol (1997) defende que o texto não pode definir-se, unicamente, em função do seu formato e conteúdo semântico mas também pelas suas funções nas interacções humanas. Assim, para este autor, os fundamentos das investigações mais significativas implicam a consideração dos textos e discursos como acontecimentos dinâmicos. A sua análise, para além da classificação dos itens seleccionados, tem de incluir a compreensão sobre o modo como os itens são seleccionados e usados em contextos reais de produção.

DA COMPLEXIDADE DA ESCRITA À CONCEPÇÃO DE MODELOS

Este entendimento tem vindo a proporcionar uma proliferação de estudos sob diversas abordagens relativamente às quais é possível perceber, tal como refere Alves Martins et al. (1998), que surgem

umas mais centradas na análise de operações cognitivas em jogo no acto de escrever, outras mais centradas na função que a interacção social desempenha no desenvolvimento da produção escrita (p. 157)

As investigações mais centradas na análise das operações cognitivas implicadas no acto de escrever, acolhem o contributo das duas vertentes do desenvolvimento linguístico. De acordo com “estas duas vertentes do desenvolvimento linguístico, compreensão e produção, a investigação pode perspectivar-se em duas categorias distintas, de acordo com os seus objectivos e metodologias” (Fayol, 1991, p.102).

Pela revisão de literatura apresentada por Fayol (1991) a primeira dessas categorias de estudos, considera a *produção oral e a microestrutura da linguagem*, contemplando, por exemplo, o léxico e a sintaxe. Inicialmente, baseou-se em observações de “situações naturais” que foram considerando a produção de erros, em geral, e dos “lapsos de língua” em particular. Posteriormente os estudos experimentais complementaram essas observações iniciais. Pela sua análise deduziram-se as unidades linguísticas de desempenho (performance), as componentes do sistema de processamento e a sua organização.

A segunda categoria, mais relevante no âmbito da nossa investigação, visa o estudo da *escrita e os aspectos macroestruturais da produção linguística*, como seja a organização textual, a importância do tópico, a consideração da audiência à qual o texto se adequa. Decorre de uma tradição psicopedagógica e assumiu, inicialmente, como procedimento mais comum a análise conjunta dos textos e dos protocolos verbais registados durante a produção. Desenvolveram-se tentativas de identificar os componentes cognitivos activados para assegurar a produção e para determinar as suas relações. Posteriormente, salientaram-se os parâmetros temporais da produção pela discriminação dos tempos de pausa e dos fluxos de escrita (Fayol, 1991).

Esta evolução tende a considerar as características específicas da produção textual, já que se torna difícil determinar até que ponto as condições experimentais podem reflectir as condições naturais pois, como refere Beaugrande (1984, p.87), a produção escrita é uma actividade normalmente *espontânea*, emergente num determinado contexto de realização e *extemporânea*, num imprevisto que dificulta a previsão do seu desenvolvimento total. A par desta dificuldade decorrente das condições naturais de produção, acresce a complexidade dos processos envolvidos e das inter-relações

que, entre eles, têm vindo a ser estabelecidas. É esta complexidade que Barbeiro (1999) destaca no âmbito da sua revisão da literatura

A investigação sobre o processo de escrita revelou a sua complexidade, não se limitando à representação gráfica de palavras ou frases produzidas na fala ou na linguagem interior, nem podendo ser encarado como um processo puramente linear, iniciado com a planificação, passando pelo acto de escrita propriamente dito e terminando com a revisão. Os processos e subprocessos envolvidos na actividade de escrita mantêm entre si uma relação dinâmica, caracterizada pela recursividade de uns em relação aos outros (op. cit. p. 12)

Como a produção escrita encerra uma tal complexidade, a concepção de modelos teóricos tem assumido grande importância (Beaugrande, 1984; Fayol, 1991). Pese embora, não ser possível determinar quais os modelos mais aceitáveis, revela-se frutuosa a reflexão acerca dos aspectos a que cada um dos modelos atende e em que sentido e medida o faz.

Ao comparar os tipos da investigação e os modelos por elas propostos é útil atender aos critérios apresentados por Beaugrande (1984) de “apreciação do respectivo design e validade” (p.101). Assim é possível enquadrar a análise de cada modelo procurando estabelecer a forma como responde à necessidade de:

1. integrar de forma plausível o contributo de diferentes disciplinas (diversificação)
2. proporcionar um conjunto de termos e conceitos com aceitação entre os investigadores para possibilitar a interpretação de novos resultados e a comparação entre modelos (consenso)
3. centrar-se nos constructos teóricos mais relevantes (economia)
4. atender aos processos e operações em contextos naturais (dinâmica)
5. adequar-se às capacidades humanas e proporcionar exemplos reais (plausibilidade)
6. permitir o estabelecimento de procedimentos concretos e etapas que viabilizem a sua simulação (computabilidade)
7. facultar uma evolução mais exacta dos aspectos a que se refere (aproximação crescente)

8. assegurar a consideração das variáveis que são relevantes ao uso corrente em detrimento das que são mais facilmente manipuláveis (pertinência).

Modelos de Escrita

Ambas as categorias de estudos que referenciamos, tal como são propostas por Fayol (1991), conduziram à definição de vários modelos explicativos e têm sido retomados por diversos autores no âmbito de publicações diversas e trabalhos de investigação (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1995; Chanquoy, 2000; Madeira, 2001; Miras, 2000; Pereira, 2000).

De entre os vários modelos decorrentes da segunda categoria – *estudo da escrita e aspectos macroestruturais da produção linguística* (Beaugrande, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980, 1986), foi o de Hayes e Flower (1986) que assumiu maior importância se considerarmos a frequência com que é referido (Berninger et al., 1996; Butterfield et al., 1996; Camps, 1990; Witte, 1989) e o facto de constituir base de reflexão na proposta de novos modelos, como no caso dos de Bereiter e Scardamalia (1987) e de Hayes (1996, ref. Hayes, 1998).

A maioria dos modelos descritivos e/ou explicativos dos processos da escrita distinguem três fases durante a escrita: **planificação**, **transcrição** (textualização) e **revisão**.

O processo de **planificação** ocorre a um nível pré-linguístico e é considerado como fundamental na actividade de escrita. Permite o armazenamento, selecção e avaliação de ideias facultadas pela memória de longo prazo ou provenientes de fontes externas (geração de ideias) que podem levar a elaboração de rascunhos ou de apontamentos. Este primeiro sub-processo é seguido pela organização das ideias armazenadas num plano (organização) e pela sua confrontação com os objectivos iniciais do autor (definição de objectivos). Estes três subprocessos dependem da audiência, dos

objectivos da escrita, das instruções da tarefa e das características do texto (género, tópico, entre outros).

Após etapas de armazenamento, recuperação e organização do conhecimento, o processo de **transcrição** (textualização) permite, já a nível linguístico, a formalização e a linearização (ou ordenamento sequencial) da informação, atendendo aos constrangimentos sintácticos e gramaticais (coerência e coesão, pontuação, ortografia, entre outros).

O processo de **revisão** leva o autor a ler (subprocesso de leitura) e a corrigir (edição) o texto, ou seja a avaliar o texto produzido até ao momento comparando-o com os objectivos iniciais.

O esquema proposto por Hayes e Flower (1986) pretendia descrever o curso completo da escrita, através de três componentes principais: o ambiente da tarefa, a memória de longo prazo do autor e o processo de escrita. Processo esse, dividido em três sub-processos geridos por um monitor. A existência deste monitor de controlo previa como sua função essencial o facilitar das inter-relações e recursividade entre os processos e estabelecimento regras de prioridade, sequência ou mesmo de interrupção.

Modelos mais recentes (Hayes, 1996 ref. Hayes, 1998); Kellogg, 1996), definem aproximadamente os mesmos processos. Adicionalmente, valorizam o papel da memória de trabalho durante a escrita.

Hayes (1998) perante o tempo decorrido desde a apresentação do modelo de Hayes e Flower (1980) sobre os processos de composição, reconhece a existência de inúmeros estudos relativos à composição que proporcionaram críticas sobre aspectos importantes. De entre eles, destaca que esse modelo tem implícita uma *visão redutora da realidade dos processos de composição e desvaloriza o carácter afectivo e social, central à produção escrita.*

Com este novo modelo, proposto em 1996 (cf. figura 7), Hayes (1998) procura proporcionar uma descrição mais adequada e útil dos dados empíricos actuais.

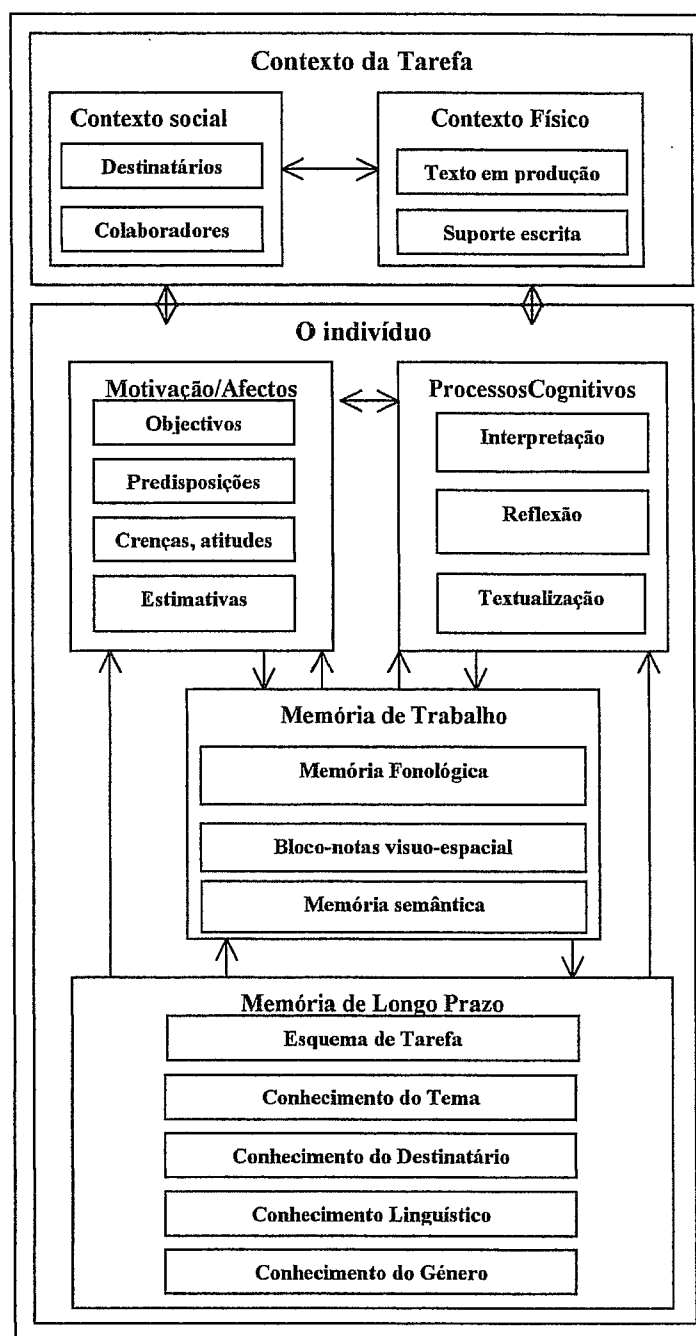


Figura 7 – Modelo do processo de escrita – Hayes (1996)

Como aspectos mais desenvolvidos deste modelo, aponta a estrutura proposta para a *planificação e produção de texto* (textualização), assim como o entendimento base

ao subsequente modelo de revisão, sobre o qual nos debruçaremos adiante. Como aspectos que reconhece essenciais mas que se encontram, ainda, numa fase de descrição mais exploratória, refere, por exemplo, o *ambiente social e físico*. Estes são descritos através de enumerações incompletas e pouco organizadas de observações e de fenómenos, a partir das quais será possível vir a propor modelos específicos mais elaborados.

Tal como se pode observar na figura 7, destacam-se dois componentes principais: (1) *contexto da tarefa* e (2) *indivíduo*, que englobam diversos conjuntos de sub-componentes que suportam a actividade de escrita.

1. Contexto da tarefa

Este componente inclui o *contexto social* e o *contexto físico*.

No Contexto Social, estão contemplados os aspectos relativos a quem se dirige o escrito (destinatário) e os relativos aos colaboradores na produção (pessoas e/ou outros textos). No Contexto Físico, estão integrados tanto o texto produzido até ao momento como o meio de suporte da escrita que é efectivamente utilizado;

2. O Indivíduo

Este componente inclui a *motivação*, os *processos cognitivos*, a *memória de trabalho* e a *memória de longo prazo*.

- A *motivação* (a que o autor associa também os afectos) assume função central já que tem efeitos tanto na produção imediata, a nível pontual, como na predisposição para encetar e levar a cabo os diferentes tipos de acções, contemplados na produção escrita global.
- Dos *processos cognitivos* considerados constam a *interpretação do texto*, a *reflexão* e a *produção de texto* (textualização). Com base na interpretação do texto, constroem-se representações internas a partir dos índices linguísticos e gráficos. Como suporte deste sub-processo funciona a leitura, a observação e a análise gráfica.

A reflexão, por sua vez, funciona com base nessas representações internas para ser possível construir novas representações internas recorrendo a processos de resolução de problemas, tomada de decisões e produção de inferências. É já ao longo da produção de texto (textualização) que, a partir das representações internas proporcionadas pelo contexto da tarefa que se produz uma resposta escrita, falada ou gráfica. O autor, destaca as verbalizações ocorridas pelo seu impacto na regulação de todo o processo, por proporcionarem uma “voz” orientadora das sequência de etapas a executar, com base na capacidade dos recursos mnémicos disponíveis.

- A *memória de trabalho*, localiza-se na zona central do modelo (cf. figura 7), para espelhar o seu papel fundamental na actividade de escrita. Constitui um recurso limitado que pode ser usado, em simultâneo, para armazenar informações e para manter a sequencialização dos processos cognitivos. Dispõe de dois memórias especializadas (fonológica e visual-espacial) para codificar informação fonológica e visual, respectivamente.
- A memória de longo prazo, é o componente que em última instância possibilita a escrita. Escrever não seria possível se quem escreve não possuísse níveis de memória de longo prazo, “nos quais se encontram armazenados os seus conhecimentos sobre gramática, vocabulário, género, tópico, destinatário, entre outros” (Hayes, 1998, p.96).

Este modelo procura contemplar os aspectos que sustentam a complexidade do processo de escrita. Essa complexidade compreende-se melhor se considerarmos a natureza diversa dos componentes *contexto de tarefa* e *indivíduo* e atendermos ao que o autor afirma

O que nós escrevemos, como o escrevemos e a quem escrevemos, é modelado por convenções sociais e pela história das nossas interações sociais (...) Assim a nossa cultura fornece as palavras, as imagens e as formas, a partir das quais, concebemos o texto (Hayes, 1998, p. 57).

Dificuldades e *diferença* na escrita

É, para nós, muito significativo o modo como Hayes destaca a importância das dimensões sociais e culturais tanto na competência com que se escreve como na diversidade de finalidades e funções da escrita.

Idênticas considerações levam Chauveau (2000) reafirmar, com insistência, que o desenvolvimento da expressão escrita se processa por duas vias. Uma delas, essencialmente linguística, conduz ao domínio do código da língua escrita. A outra, essencialmente cultural, conduz à apropriação da cultura escrita. Ambas, proporcionam o acesso aos três problemas com que as crianças se defrontam: os *diferentes códigos escritos; o acto de ler e/ou de escrever; as práticas sociais e culturais.*

A noção de problema, sugerida por este autor, parece-nos relevante pois contempla o termos de lidar com estes três aspectos enquanto *dados* comuns, em *processos de resolução* diferenciada numa descoberta de *soluções* para a interpretação única, que constitui o desenvolvimento linguístico individual. Se assim o entendermos, aprender a ler e a escrever - novas dimensões desse mesmo desenvolvimento, não se restringe a uma aprendizagem de técnicas. Passa a ser perspectivado como oportunidade de experimentar outros modos de pensar e usar o conhecimento linguístico, proporcionados pelas duas vias de desenvolvimento da expressão escrita, a linguística e a cultural.

Este entendimento permite-nos enquadrar os resultados relativos a alunos com necessidades educativas especiais, em particular, os que evidenciam dificuldades de aprendizagem. Rueda (1996) apresenta-os, após revisão da literatura disponível, contemplando uma enorme diversidade de estudos, já que “o facto dos alunos com dificuldades de aprendizagem experimentarem problemas no desenvolvimento da linguagem escrita encontra-se bem documentado” (p. 410).

Esses problemas podem ser equacionados a três níveis, de acordo com as investigações desenvolvidas, e que remetem tanto para problemas de conhecimento como para dificuldades de processamento. Aspectos aos quais acrescem as consequências do tipo de propostas de escrita que lhes são proporcionadas. Poderemos perspectivá-los então como decorrentes de (1) défices na aprendizagem da linguagem escrita; (2) incapacidades de funcionamento cognitivo; (3) características das propostas de ensino:

(1) défices na aprendizagem da linguagem escrita

A nível dos *defices na aprendizagem da linguagem escrita*, estes alunos apresentam problemas na produção escrita que se evidenciam pelo “desempenho pobre a nível da sintaxe, criatividade, número total de palavras e número de palavras por enunciado” (Cartwright, 1986; Gerber e Hall, 1984; Hermeck, 1979; Morris & Crump, 1982; Myklebust, 1965, 1972; Poplin, Gray, Larsen, Banikowski & Mehring, 1980; Poteet, 1979; Sedlak & Cartwright, 1972; Weiner, 1980, ref. Rueda, 1996, p.398).

(2) incapacidades de funcionamento cognitivo

Quanto às *incapacidades de funcionamento cognitivo*, assentam nas características destes alunos que “incluem, por exemplo, dificuldades no comportamento estratégico e auto-regulador e dificuldades em considerar o ponto de vista do interlocutor bem como para manter a atenção e motivação” (p. 398). Estas características tornam a produção escrita num processo ainda mais complexo, uma vez que “há etapas do processo da escrita nas quais esses comportamentos são essenciais” (Brooks, Sperber & McCauley, 1984; Coles, 1987; Deshler, 1978; Graham, 1982; Greenspan, 1979; Hall, 1980; Litowitz, 1981; Polloway, Patton & Cohen, 1981; Simeonson, 1978; Torgeson, 1977, ref. Rueda, 1996, p.399);

(3) características das propostas de ensino

Como factores impeditivos de uma maior proficiência de expressão escrita a análise comparativa, em contexto escolar, das actividades de escrita que são propostas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, salientam-se dois aspectos fulcrais: *o menor tempo de ensino da escrita que lhes é proporcionado, impeditivo de uma*

prática mais intensiva e o *tipo de actividades propostas*, nesse tempo reduzido de ensino que lhe é dedicado (Barembaum, 1983; Laine & Schultz, 1985; Poplin, 1983, ref. Rueda, 1996, p.399-340).

O cariz redutor apreciado no tempo destinado à escrita e no tipo de actividades de escrita proporcionadas a estes alunos, constituem factores sociais que podem contribuir para a perturbação do desenvolvimento dos processos mentais superiores.

A privação social, como resultado da resposta da sociedade ao defeito orgânico da criança, afecta adversamente todo o processo evolutivo. Num continuum de exclusão social, estão a inadequada comunicação com os adultos, as relações distorcidas com os parceiros e o fracasso na obtenção de papéis relevantes nas interacções. A partir desta perspectiva, muitos sintomas de deficiência mental (...) podem ser considerados como efeitos tipicamente secundários, adquiridos (...) no processo de interacção social (Gindis, 1988 cit. Rueda, 1996, p.410).

No fundo, tanto a actividade permitida como as interacções possíveis, basilares à aprendizagem, ficam condicionadas dadas as representações face à deficiência e/ou à diferença (Clay, 1998). A essas opções didácticas e pedagógicas, ou seja, ao carácter essencialmente restrito e redutor das actividades de escrita propostas a alunos com dificuldades de aprendizagem, Rueda (1996) associa a evolução das orientações, subjacentes à educação especial, neste âmbito específico da aprendizagem da linguagem escrita.

Um dos primeiros investigadores a examinar a aprendizagem da linguagem escrita por alunos com dificuldades de aprendizagem foi Myklebust (1965, 1972). Este autor levantou a hipótese da existência de uma hierarquia nas capacidades da linguagem. Essa hierarquia principiava pela capacidade da recepção do oral (audição), seguida da capacidade de expressão oral (fala) e, posteriormente, da capacidade de recepção e expressão escrita (leitura e escrita).

Para Rueda (1996), o ensino fundamentado neste presumível desenvolvimento hierárquico concentrava-se nessas áreas, pela ordem estabelecida, e uma vez “que os alunos medianamente incapacitados evidenciam défices em termos da audição, da

fala e da escrita, as actividades de uma “ordem superior”, envolvendo a escrita, raramente são propostas em salas de aula de educação especial. (op. cit. p. 400).

Em contraste com essa visão hierarquizada e, antes de mais, na convergência daquilo que se defende para a generalidade das crianças, McNamee (1996), pelas suas investigações centradas na promoção dos percursos educativos de crianças em situação “fracasso escolar”, sublinha que

se uma pessoa participa activamente numa comunidade de leitores e escritores, se ela lê e escreve regularmente e se a sua leitura e escrita a colocam em contacto com outras pessoas, ela tem uma boa oportunidade de construir noções de género e estilo, de desenvolver uma compreensão geral do que constitui o processo de escrita tornando a sua própria escrita progressivamente mais sofisticada (Gundlach, 1983, cit. McNamee, 1996, p.281)

Essa “sofisticação progressiva”, contempla uma crescente autonomia decorrente do grau de participação numa tal “comunidade de leitores e escritores” pois “para a criança, uma das forças motivadoras essenciais no avanço em direcção a uma organização instrumental sempre mais complexa da escrita, é a interacção com o ambiente e com os outros” (Rueda, p.402).

No caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem – ligeiras e moderadas - que, entre nós e de acordo com Bairrão (1998), constituem aproximadamente 66% da totalidade de alunos referenciados com necessidades educativas especiais, a natureza das interacções estabelecidas e o tipo de propostas de escrita pode ser especialmente crítica (Clay, 1998).

Se entendermos, tal como foi proposto por Vygotsky (1971, cit. Evans, 1993), que “as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças” (p.32) e que mudanças no contexto de educação podem ter profundas consequências para o processo de desenvolvimento (Tudge, 1996) então, também, junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem são importantes os contextos de escrita autênticos e significativos que podem sustentar “uma ponte entre a competência actual e o desenvolvimento da proficiência na expressão escrita” (Rueda, 1996, p.402).

PROCESSOS DE REVISÃO DA ESCRITA

No desenvolvimento da proficiência na expressão escrita a que nos referimos, a revisão da literatura aponta para uma flagrante valorização dos processos de revisão no processo global de produção escrita. Murray (1978) afirma que “escrever é reescrever” e Vigner (1982), acaba por propor o ensino e a aprendizagem da escrita numa óptica de “pedagogia da reescrita”, ao considerar que o processo de escrita consiste na procura de uma realização textual considerada satisfatória através de reformulações sucessivas. Tal como foi definido por Fitzgerald (1987), poderemos entender que

Revisão significa fazer mudanças em qualquer momento no processo de escrita. Implica identificar as discrepâncias entre o texto pretendido e expresso, decidindo o que poderá ou deverá ser mudado num texto e como fazer as mudanças desejadas (...) essas mudanças podem ou não afectar o sentido do texto e poderão ser maiores ou menores (p.484).

No sentido da compreensão e descrição dos processos de revisão, e à semelhança do que sucedeu com o processo global de escrita, foram propostos modelos específicos para a revisão que têm vindo a ser retomados em investigações recentes (Carvalho, 1995; Chanquoy, 2000; Madeira, 2001; Miras, 2000; Pereira, 2000).

Pela frequência com que são referenciados registamos o *(I)* modelo inicial de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986) que, como sucedeu em relação ao modelo de explicativo dos processos de escrita, constituiu-se como base para os subsequentes modelos propostos; o *(II)* de Scardamalia e Bereiter (1983, 1986) idealizado como activação cíclica de três etapas diferenciadas; o *(III)* de Butterfield, Hacker e Albertson (1997) que para além de procurar descrever o comportamento do escritor considera o ambiente da tarefa, o conhecimento e estratégias do escritor, tanto a nível de memória de longo prazo como a nível de memória de trabalho; o *(IV)* de Fayol (1997) construído, essencialmente, a partir de observações junto de autores em fase de aprendizagem; e o *(V)* de Hayes (1996, ref. Hayes, 1998) que, à semelhança do que fizemos relativamente aos modelos de escrita, transcrevemos para uma análise

mais atenta já que foi com base nele que definimos muitas das opções do nosso estudo.

Modelos de revisão da escrita

I. Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986)

Neste modelo os autores concebem a revisão (*reviewing*) como componente do modelo global de escrita mas assumindo um estatuto de processo autónomo composto por dois subprocessos: leitura do texto já produzido e correcção dos procedimentos (edição). Apresentam-no como actividade recursiva presente ao longo do processo de escrita e conseqüentemente a interromper as outras actividades (Piolat, 1988, 1991). O processo de revisão surge composto por quatro subprocessos, subordinados, entre si, sequencialmente: *definição da tarefa, avaliação, selecção da estratégia e execução*.

A *definição da tarefa* corresponde à representação da tarefa por parte do autor. Esta representação configura-se com base no seu conhecimento metacognitivo. Permite estabelecer uma visão global do objectivo geral da revisão, partes do texto a corrigir e meios a adoptar na sua execução. Esta etapa é fundamental, estratégica e reflexiva. Depende do conhecimento prévio do autor quanto a aspectos textuais (género, objectivo, tópico) e contextuais (destinatário, instruções, enquadramento da tarefa).

A *avaliação* é um processo complexo de leitura e análise do texto, procedimento cognitivo muito custoso. Emerge dada a necessidade de compreender, avaliar e identificar eventuais problemas. Divide-se em dois sub-processos: um sub-processo de alto nível para a detecção de problemas e um sub-processo de identificação ou diagnóstico da natureza do problema. Essa detecção de problemas resulta da comparação entre as intenções iniciais do autor e o texto produzido até ao momento. Daí que seja etapa complexa, antes de mais porque tem que ser o próprio autor a estabelecer esta comparação. A detecção de uma dissonância entre as intenções e os objectivos, de acordo com Hayes et al. (1987), tanto pode centrar-se na representação

interna do texto e conduzir a uma revisão interna como atender ao texto já escrito e ocasionar uma revisão externa. A definição do problema (diagnóstico) sucede a esta detecção e o autor necessita de escolher uma estratégia adequada à sua resolução.

Na *selecção da estratégia* a adoptar, há que atender à natureza do problema pois a sua detecção não leva, por si só, a modificações na superfície do texto. Piolat e Roussey (1991), resumem as cinco estratégias de revisão possíveis neste modelo:

1. Ignorar o problema, se é demasiado abrangente ou complexo;
2. Adiar a resolução do problema
3. Procurar mais informação na memória ou no texto para compreender melhor e definir o problema
4. Reescrever o texto ou excerto do mesmo preservando as ideias essenciais
5. Rever só a parte problemática preservando o texto já produzido

A *execução* consiste em modificações concretas executadas na superfície do texto logo que uma das estratégias anteriores seja seleccionada para resolver o problema detectado e diagnosticado.

II. Modelo de Scardamalia e Bereiter

Scardamalia & Bereiter (1983, 1986) retomaram as últimas três etapas do modelo de escrita de Flower et al. (1986) - *avaliação, selecção da estratégia e execução* – e, à semelhança do que os autores do modelo inicial fizeram e acabámos de descrever, apresentaram o seu modelo de revisão. Ao procederem à explicação da dinâmica do modelo, definem-no como procedimento facilitador, passível de ser ensinado a quem escreve, em particular aos mais novos ou aos menos competentes.

No seu modelo, Scardamalia e Bereiter (1986), entendem que a revisão pode ser expressa através de três operações cognitivas – **Comparação, Diagnóstico e Operação**, que designaram por CDO. Assim, durante a escrita equacionam-se e

armazenam-se, na memória de longo-termo, dois tipos de representação mental. Trata-se da representação do texto escrito e a representação do texto idealizado.

A activação do procedimento CDO é necessária quando ocorrem dissonâncias entre estas duas representações. Este procedimento inibe os outros processos de escrita. A etapa de comparação (C) avalia a distância entre o texto actual e as intenções iniciais do autor. A confirmação dessas dissonâncias existentes entre ambas as representações activa o diagnóstico ou a identificação (D). Aí o autor pode identificar a natureza do problema e delinear modificações, escolhendo uma estratégia que entenda adequada para, se necessário, executar operações de alteração (O). Caso o autor tenha os meios necessários, esta modificação de parte do texto considerada inadequada conduz a mudanças na superfície textual. Daí ser possível construir nova representação mental do texto e novo ciclo CDO (comparação, diagnóstico e operação) possa iniciar-se.

III. Modelo de Butterfield, Hacker e Albertson

Também Butterfield, Hacker e Albertson (1996) propuseram uma actualização do modelo de Flower et alli (1986). Fizeram-no, acrescentando à descrição das diferentes etapas de revisão, a especificação do conhecimento e das estratégias necessárias implicadas na revisão, de uma forma que atribui um importante papel à memória de trabalho. Assim, o seu modelo surge composto por dois componentes interactivos, um componente relativo ao ambiente e um relativo ao componente cognitivo e metacognitivo.

O componente ambiental engloba os problemas da retórica e do texto. O espaço da memória de longo prazo que se relaciona com os problemas de retórica permite a especificação do tópico e da audiência para além da quantidade de texto a rever. O componente cognitivo e metacognitivo, inclui a memória de trabalho e a memória de longo prazo. Coincidentemente com as etapas propostas por Flower et alli (1986) decorrem, na memória de trabalho, os processos seleccionados por quem escreve. São assim limitados pela capacidade da memória de trabalho. A memória de longo

prazo essencialmente só é usada para libertar os recursos da memória de trabalho. Para os autores deste modelo, a parte já revista do texto pode ser armazenada na memória de longo prazo que consideram integrar dois níveis diferenciados.

O *componente cognitivo e metacognitivo*, prevê que:

- a nível cognitivo se armazena o conhecimento, as estratégias e as representações do texto a ser revisto. Descrevem três categorias de conhecimento: conhecimento sobre o tópico, conhecimento linguístico (regras e convenções) e conhecimento sobre a escrita. Pensar, compreender o que se lê e escrever ou reescrever constituem as estratégias centrais a activar face àqueles tipos de conhecimento. Também as estratégias de avaliação permitem a quem escreve reler um excerto mais difícil, retroceder a excertos antecedentes, prever acerca de excertos seguintes e comparar ideias. Finalmente, as estratégias de controlo permite resumir e/ou clarificar a informação textual e corrigir o texto;
- A nível metacognitivo, armazenam-se os processos automáticos de avaliação e controlo. Considera-se a existência de “modelos de conhecimento” e de compreensão de estratégias e de conhecimento. Em paralelo com o que referimos para o nível cognitivo, assume-se a mesma organização quanto ao conhecimento e às estratégias. Como refere Chanquoy (2001, p.19) “a compreensão de estratégias permite que quem escreve saiba quando, onde, como e porque usar, avaliar e controlar as estratégias cognitivas.

IV. Modelo de Fayol

Também com base nos pressupostos do modelo de Flower et alli (1986), Fayol (1997), realçou, no seu “Modelo de (Re)Leitura e Revisão” (p.132) , a importância que atribuiu à discriminação dos “processos e conhecimentos (representações) para que a própria dinâmica do modelo pudesse ser apreciada pelo funcionamento do sistema proposto. Preocupação contemplada, aliás, nos critérios estabelecidos por Beaugrande (1984) relativamente à apreciação de modelos conceptuais, anteriormente referidos.

Neste modelo, Fayol, propõe as seguintes quatro etapas, de acordo com as atitudes e comportamentos de quem revê que tem assim que atender à:

1ª etapa – *Definição da tarefa* – O escritor tem que mobilizar os seus conhecimentos globais para efectuar a revisão o que implica um auto-questionamento sobre as operações a executar. “Esta fase é importante, uma vez que exige uma capacidade de análise consciente e controladas das opções a estabelecer” (Fayol & Monteil, 1994, cit. Fayol, 1997, p.133).

2ª etapa – *Avaliação* – O escritor procede a uma forma particular de leitura com vista à compreensão e detecção de insuficiências, ambiguidades, erros e omissões. Este tipo de leitura consiste numa exploração sistemática, orientada por objectivos cujo impacto é possível a todos os níveis textuais. A eficácia desta etapa pode ser comprometida pela dificuldade em manter presente, em simultâneo, “duas representações: a das suas intenções enquanto autor e a (re)construção a partir desta leitura avaliativa do texto.” (Fayol, 1997, p.133). Esta dificuldade advém, por exemplo, da (re)leitura do texto já produzido facultar uma constante aproximação ao conhecimento mobilizado, inicialmente, na escrita. Mesmo se os “índices” de superfície são parciais ou ausentes, dificilmente o escritor o detecta porque tem presente as representações associadas à situação inicial. Torna-se, assim, difícil detectar os erros ou as ambiguidades quando revê produções recentemente elaboradas (op. cit. p.134)

3ª etapa – *Detecção* – Perante uma eventual detecção, o escritor pode optar por uma das possibilidades constantes no seu repertório de procedimentos possíveis. Cada escritor, ao rever as suas produções dispõe de um leque variável de procedimentos como seja, o ignorar do problema, o adiar da sua resolução, a opção pela reescrita integral ou a manutenção do original. Assim, esta detecção e eventual diagnóstico, não conduzem necessariamente à revisão, podendo, ou não, dar origem a modificações pois “a revisão surge como uma possibilidade, entre outras, já que a sua utilização depende do constrangimento da situação e dos objectivos do escritor (ibid., p.135)

4ª etapa – *Instrução reflexiva* – A detecção e resultados obtidos pelas opções estabelecidas permitem que o escritor, nesta etapa, possa avaliar os seus próprios recursos com base nos quais vai procedendo à revisão. Não basta que detecte os problemas tem que dispor do conhecimento adequado a cada tipo de problema pois “a melhoria da escrita não depende apenas da consciência dos problemas, necessita também de um crescimento a nível do conhecimento linguístico, de modo a que os escritores saibam utilizar os termos mais apropriados ou as estruturas mais complexas ou relevantes” (ibid., p.136)

V. Modelo de Hayes

O modelo relativo aos processos de revisão, tal como foi esquematizado e apresentado por Hayes (1996, ref. Hayes, 1998) consta da figura 8. Nele, o autor propõe uma organização com base em três constituintes estruturantes: *estrutura de controlo*, *processos fundamentais* e *recursos*.

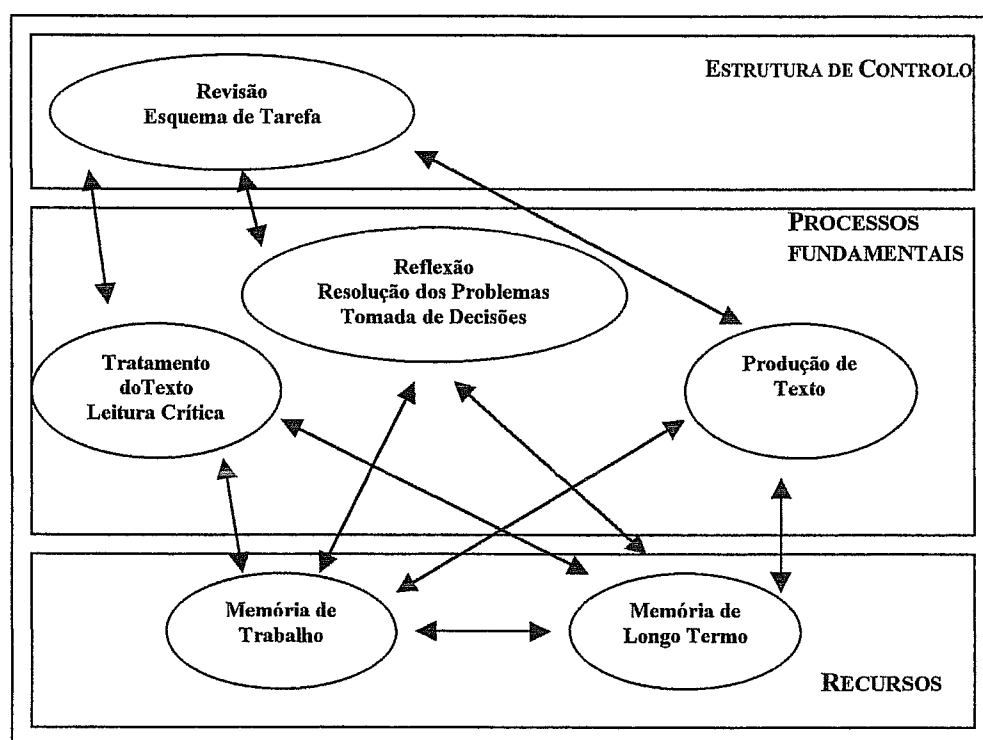


Figura 8 – Processo de revisão da escrita – Hayes (1996)

A *estrutura de controlo*, que o autor reconhece ainda em fase provisória de concepção. Assume as *funções de esquema de tarefa*, e poderá incluir a definição de:

- objectivo de melhorar o texto;
- conjunto de acções a realizar: leitura crítica, resolução de problemas e produção de texto;
- objectivos específicos orientadores da atenção para estabelecer as opções implícitas no processo de revisão: selecção dos aspectos a rever e dos aspectos a evitar
- modelos e critérios de qualidade referentes, por exemplo, ao estilo a adoptar;
- estratégias para correcção de determinadas classes específicas de problemas passíveis de vir a ser detectadas no texto.

Nos *processos fundamentais*, é atribuída uma função central à *leitura crítica* de apreciação do texto já produzido. A *reflexão* proporciona o levantamento de hipóteses de resolução dos problemas detectados, com a subsequente decisão acerca das etapas estabelecidas com base nas opções adoptadas. Pode vir a ocasionar a “reformulação do encadeamento de uma série de sintagmas para formar uma frase, ou de asserções para assegurar uma argumentação” (Hayes, 1998, p. 88). A *produção de texto* (textualização), decorre da apreciação e reformulação dos índices existentes na superfície do texto já produzido por confronto com a representação do texto por parte de quem escreve que constituirá um nível de maior profundidade.

Enquanto *recursos*, mantêm-se os que referenciou no processo de escrita, ou seja, a memória de trabalho e a memória de longo prazo. No âmbito dos processos de revisão a *memória de trabalho*, tal como referimos já, é central para articular as funções da estrutura de controlo com as dos processos fundamentais. Relativamente à memória de longo prazo, Hayes (1998) destaca o seu papel quanto à definição do esquema de tarefa e do conhecimento do destinatário e relaciona-a com o impacto de uma prática intensiva.

É, para nós, essencial esta sua observação pois, pela sua revisão de literatura, conclui que essa prática intensiva faculta, a quem revê, estratégias de revisão mais eficazes,

critérios de apreciação dos textos mais elaborados e maior facilidade de integração das características dos géneros, entre outros aspectos igualmente relevantes. Nas próprias palavras de Hayes (1998): “a prática de escrita é essencial para o desenvolvimento dos níveis mais elaborados de composição” (p.99).

Esta sua conclusão permite uma releitura da afirmação, quase lugar-comum: “aprende-se a escrever, escrevendo” (McLane, 1996). De facto, como fomos apresentando, a escrita constitui um processo complexo composto por etapas de cariz recursivo. Pela descrição do modelo proposto, será útil perceber, agora, que se aprende a escrever escrevendo, também, pela oportunidade de apreciar criticamente o que se escreve, já que “mesmo os indivíduos talentosos necessitam de um longo período de prática antes de produzir obras artísticas notáveis” (Hayes, 1998, p.100).

Este não será, por certo, o objectivo central da intervenção pedagógica mas ajuda-nos repensar a importância de uma prática intensiva enquanto oportunidade de construção de critérios de apreciação da escrita e alargamento do repertório de estratégias adequadas à resolução de diferentes situações e tipos de problemas detectados. Como sublinha Fonseca (1994)

criar a imagem de uma escrita espontânea e automática é falseador, quando todos nós conhecemos, por experiência própria (e mesmo os mais treinados), quanto é difícil escrever (...) O impulso para escrever, por muito forte que seja, precisa de ser transformado num *texto escrito* e isso requer o domínio de uma *técnica* (...) o binómio esforço-liberdade está presente, aliás, em todo o tipo de aquisição das capacidades de um saber-fazer, uma actuação criativa que rentabilize ao máximo as potencialidades físicas ou intelectuais do indivíduo (p.172).

Características processuais da revisão

A análise comparativa dos cinco modelos relativos ao processo de revisão da escrita, permitiu-nos estabelecer os aspectos comuns, apesar das diferenças da terminologia adoptada e da organização dos componentes proposta.

Esses processos e/ou componentes comuns podem resultar do facto do primeiro modelo, de Flower et alli (1986), constituir a proposta base a partir da qual os restantes são propostos mas evidenciam, também, algum consenso entre os diversos autores quanto à natureza e etapas do processo de revisão. Apesar de poderem referir, em alternativa, componentes, etapas e/ou processos e recorrerem a designações diversificadas, é clara a forma como destacam:

- o carácter relativamente autónomo da revisão face ao processo global de escrita;
- a importância da representação da própria tarefa de revisão por parte de quem revê;
- a avaliação como processo de apreciação crítica que decorre do confronto entre a representação mental do texto a escrever e a interpretação do texto já escrito;
- a centralidade da leitura no decorrer do processo desse apreciação crítica;
- o repertório de estratégias de resolução disponíveis por parte de quem revê;
- o conhecimento de formas de resolução adequadas a cada problema detectado;
- a atribuição de funções diferenciadas para a memória de trabalho e a memória de longo prazo.

Pela integração de todos os aspectos referidos, a revisão resulta de uma apreciação do texto já produzido a que, eventualmente, podem seguir-se acções de correcção ou reformulação (Camps, 1992; Chanquoy, 2001). Este processo pode ocorrer a qualquer momento da escrita (Barbeiro, 1999; Faigley et alli 1985, ref. Carvalho, 1995) e incidir tanto a nível de superfície como de profundidade (Fayol et alli, 1988).

A revisão surge, então, como um processo de reformulação centrado na avaliação e aumento da qualidade do texto (Beal, 1996; Hayes, 1998; van den Bergh, Rijlaarsdam & Breetvelt, 1993 ref. Chanquoy, 2001), desenvolvido com base na apreciação e clarificação das ideias do autor (Camps, 1992; Scardamalia & Bereiter, 1986, 1992, 1998). Enquanto processo inclui um conjunto de subprocessos ou operações usadas pelo autor para melhorar o seu texto (Bereiter & Scardamalia, 1987; Camps, 1990; Faigley & Witte, 1981; Flower et alli, 1986; Hayes, 1998) de forma organizada mas não necessariamente sistemática.

Ao proceder à revisão, o autor deve ser capaz de construir um texto que, sendo mais adequado do que o actual, decorra da resolução dos problemas textuais que cada versão lhe proporciona (Bereiter & Scardamalia, 1987; Fayol, 1997; Vigner, 1982). Neste âmbito destaca-se a competência em avaliar a qualidade comunicativa dos textos (Beal, 1996).

Esta competência implica que o autor releia e avalie o texto colocando-se na óptica do leitor, para antecipar possíveis fontes de ambiguidade e para adicionar informação necessária à clarificação do texto (Gombert, 1990; Fayol, 1997).

Salienta-se, assim, a diversidade, simultaneidade e recursividade dos processos implicados na revisão, bem como o impacto das funções a assegurar tanto pela memória de trabalho como pela memória de longo prazo.

Hacker et alli (1994) evidenciaram que os processos de revisão dependem dos recursos limitados da *memória de trabalho*. Relacionaram o facto de todos os escritores incidirem, preferencialmente, no nível de superfície em detrimento do de profundidade (conteúdo/significado do texto) com a maior simplicidade de execução e menor exigência, quanto a dispêndio de memória, das revisões de superfície. Como a detecção de problema e as operações de diagnóstico, em ambos os níveis textuais, dependem do acesso, em simultâneo, à representação do texto escrito e à representação do texto mental, fazê-lo implica a manutenção, em memória, das duas representações do texto. Assim, tal como nos processos globais de escrita, também as etapas diferenciadas de revisão podem competir face aos recursos limitados de memória de trabalho.

Fitzgerald e Markman (1987) destacaram o facto da *memória de trabalho* estar mais implicada na detecção de erros de significado/conteúdo ou de coerência do que na detecção de erros ortográficos ou gramaticais, também designados de coesão ou formais. Por consequência, este esforço cognitivo não permite os escritores a rever activando todos os recursos cognitivos nas actividades às quais se atribuem maior importância, como seja a planificação ou a produção de texto (textualização). A

frequência e natureza das revisões depende, assim, em grande medida no esforço cognitivo da escrita, que se encontra ligado à capacidade de memória de trabalho do escritor e à sua competência de escrita.

São todas estas *características processuais* que tornam a revisão num processo complexo e custoso do ponto de vista cognitivo (Beal, 1996; Fayol, 1997; Madeira, 2001; McCutchen, 1996 ref. Chanquoy, 2001; Piolat, 1991).

REVISÃO POR CRIANÇAS E/OU ESCRITORES INEXPERIENTES

As diferenças quanto à competência de quem escreve tem levado a inúmeras investigações que atendem à distinção entre escritores experientes e inexperientes (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1986; Scardamalia & Bereiter, 1986, 1992, 1998).

São os resultados obtidos que têm evidenciado que os escritores inexperientes fazem menos revisões espontâneas e que as revisões que executam são essencialmente de superfície, relativas a aspectos formais (Gombert, 1990). Esta é, aliás uma tendência concordante com os resultados de estudos que não recorrem a grupos contrastados (cf. Hacker et alli, 1994)

Em termos gerais, Graham, McArthur e Swartz (1995, ref. Chanquoy, 2001) estabeleceram que as limitações quanto a competências de revisão das crianças e/ou dos escritores menos experientes, se prendem com:

1. fracasso na definição clara dos seus objectivos e intenções;
2. dificuldade em avaliar o seu próprio texto, agindo como um leitor;
3. problemas em determinar o que deve ser modificado e como modificá-lo;
4. falta de controlo na coordenação dos diferentes objectivos de revisão e o tipo de conhecimento necessário para o fazer.

As crianças e escritores inexperientes parecem atender essencialmente às acções de escrita que ocupam os recursos mnésicos disponíveis não conseguindo, por isso, assegurar as etapas dos processos de revisão (Chanquoy, 2001).

Esta interpretação tem motivado a investigação para diminuir a carga cognitiva associada aos processos de revisão. Daí o entendimento de que a revisão executada depois do texto estar escrito poder conduzir a maior número de correcções já que o escritor passaria a realizar duas actividades distintas, uma de escrita e, posteriormente, uma de revisão.

Scardamalia & Bereiter (1983) mostraram que as crianças fazem tanto revisões eficazes como infrutíferas e que, por consequência, não conseguem melhorar os seus textos. Concluíram que a revisão depois da escrita apresenta maior constrangimento já que o escritor tem de retomar e actualizar a informação do texto.

Contrariamente a esta interpretação, Chanquoy (1997, ref. Chanquoy, 2001) sugeriu que a revisão após a escrita do texto, não só diminui o constrangimento como alivia a carga cognitiva e permite que o escritor mantenha maior atenção durante a etapa de leitura do seu texto e uma reflexão mais frutuosa. Como os processos de escrita e os de revisão não entram em competição, para o uso das capacidades disponíveis de memória de trabalho, a revisão após a escrita poderá ser mais eficiente do que em simultâneo.

No seu estudo experimental de 1997, Chanquoy constituiu três grupos de crianças com oito a dez anos de idade. O grupo de controlo que se manteve sem qualquer instrução para que procedesse a revisões; o grupo de “revisão simultânea” que foi orientado a rever durante a escrita; e o grupo “revisão posterior” ao qual se solicitou que procedesse à revisão depois de escrever todo o texto.

Todos os grupos iniciaram a experiência com igual número de sessões, sem qualquer instrução específica sobre revisão e com a tarefa comum de escrever um texto inicial (rascunho) que deveriam transcrever no final de cada sessão. Só na segunda fase se

diferenciaram as orientações fornecidas. O grupo de controlo permaneceu como na primeira fase, no de “revisão simultânea”, passou a pedir-se às crianças que parassem e relessem, revendo se necessário e, por fim, no de “revisão sequencial” só depois do texto completamente terminado é que era sugerida a releitura e, eventual, reformulação antes de copiarem a versão definitiva.

Na sua análise quanto à natureza das revisões executadas, seguiu a taxionomia proposta por Faigley & Witte (1981; 1984, ref. Chanquoy, 2001) e detectou maior frequência de dois tipos de modificações:

1. revisões de *superfície ou formais*, relativas a modificações formais (correções de cariz convencional, como seja, ortografia e a pontuação);
2. revisões de *significado ou profundidade*, relativas a mudanças microestruturais ou macroestruturais, que consistiram em adições, supressões, trocas ou transformações de palavras, frases, cláusulas ou expressões.

Muitos dos seus resultados não confirmaram os das investigações antecedentes (Fayol & Gombert, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1983) pois permitiram constatar:

- uma maior frequência de revisões eficazes do que operações de revisão neutras ou erróneas;
- a existência de revisões espontâneas em qualquer dos grupos constituídos. As crianças procederam a revisões mesmo quando pertenciam aos grupos aos quais não era solicitado que o fizessem;
- um maior número de revisões de superfície do que de profundidade mas que só alcançou valores significativos no caso da revisão executada pelas crianças mais novas (oito anos);
- a ocorrência de maior número de modificações de superfície (ortografia, pontuação) durante a revisão simultânea à escrita enquanto que a revisão depois da escrita, menos exigente, facilitou um aumento na frequência de modificações de profundidade.

- todos os participantes que receberam instruções específicas procederam a maior número de revisões (grupo de “revisão simultânea” e grupo de “revisão sequencial”) mas registaram-se poucas diferenças quando se confrontaram os resultados destes dois grupos.

Como referimos, Chanquoy (1997, ref. Chanquoy, 2001) propusera como hipótese que a revisão em simultâneo implicasse uma diminuição de frequência e natureza de revisões efectuadas, o que não se verificou.

Foi neste contexto que delineou e realizou um estudo experimental subsequente (Chanquoy, 1998, ref. Chanquoy, 2001; 2001), para analisar a quantidade e qualidade bem como a natureza das revisões executadas em textos escritos produzidos por alunos do 3º, 4º e 5º ano de escolaridade em condições diferenciadas de revisão.

Pretendia apreciar se um distanciamento temporal, entre a escrita e a revisão, poderia ajudar crianças de diferentes anos de escolaridade a rever mais eficazmente os seus textos.

Contou com a participação de sessenta crianças, dos oito aos dez anos de idade, distribuídas por grupos. Para esses grupos definiram-se três situações de revisão: “em simultâneo”, “sequencial” e “posterior”. As duas primeiras idênticas às estabelecidas no estudo precedente e a situação da terceira modalidade consistindo na revisão realizada no dia seguinte ao da escrita inicial do texto. Com estas três situações diferenciadas, quanto às condições de revisão, pretendia modificar a carga cognitiva associada ao processo de revisão.

Como hipóteses centrais previa-se (a) um aumento nos desempenhos de revisão de acordo com as idades crescentes; e que (b) o distanciamento entre a actividade de escrita e a de revisão iria aliviar a carga cognitiva, permitindo que o escritor procedesse a mais revisões, em particular, a mais revisões de significado, pois como refere na sua apresentação do estudo:

(...) ao adiarmos o processo de revisão, os escritores não necessitam de partilhar recursos cognitivos entre as acções de escrita e de revisão porque a actividade foi dividida em duas operações distintas. A primeira consiste em planificar, traduzir e escrever e a segunda, em rever. (Chanquoy, 2001, p.32).

Como a organização dos vários grupos do estudo experimental atendia aos três anos de escolaridade nas três situações delineadas, foi possível analisar os resultados obtidos, por ano, quanto à frequência e à natureza (formal ou de significado) das revisões efectuadas; e por situação de revisão, em cada um dos três anos de escolaridade. Adicionalmente, atendeu à extensão dos textos obtidos, a frequência de erros de superfície e a percentagem de erros que permaneceram por corrigir.

Dos seus resultados, para além da importância do nível etário, salientou a importância e especificidade do tipo leitura que é necessário e mais eficiente no âmbito da revisão. Este aspecto, como vimos anteriormente, está presente em todos os modelos de revisão que apresentámos, com especial incidência nas etapas de avaliação (ou leitura crítica).

Concluiu, ainda, que o distanciamento entre a fase de escrita e a de revisão de textos permite uma melhor leitura por parte das crianças e ajuda-as a aumentar a frequência e profundidade das revisões efectuadas. Como refere:

Separar os processos de escrita dos de revisão parece ser um meio eficaz de levar os escritores a rever os seus textos, especificamente a atender o significado do texto em vez de corrigirem só erros de superfície (pontuação e ortografia). Adiar o processo de revisão levou as crianças a lerem melhor os seus textos e então corrigi-los. É possível concluir que se as crianças usualmente não revêm, isso não acontece porque não possuem o conhecimento necessário à revisão (noção de “défice de conhecimento” de Plumb, Butterfield e Dunlosky, 1994) mas porque têm falta de estratégias de revisão eficientes (défice de processamento).

Com base nestes estudos, Chanquoy (2001) refutou a interpretação de que usualmente as crianças não revêm por falta de conhecimento necessário à revisão (noção de “défice de conhecimento” de Plumb, Butterfield e Dunlosky, 1994 ref. Chanquoy, 2001). De acordo com as suas conclusões, considerou que esse facto se relaciona, antes, com a falta de estratégias de revisão eficientes (défice de processamento), razão que a levou a destacar a importância de contribuir para o alargamento do repertório dessas mesmas estratégias quando se pretende acompanhar e ajudar as crianças na revisão dos seus textos.

Acompanhar e ajudar as crianças na revisão

Ao ponderar como acompanhar e ajudar as crianças na revisão, Bereiter e Scardamalia (1987) enumeraram seis estratégias possíveis para ajudar e incentivar tanto a escrita como a revisão.

Dessas estratégias constava: (a) ensinar as crianças a “pensar em voz alta” enquanto executam as propostas; (b) confrontar os alunos com aspectos concretos que deverão comentar; (c) levar os alunos a “prescrever” (o que pode ser feito) em vez de “descrever” (o que vão fazer); (d) envolver os alunos nas tentativas dos adultos em compreendê-los; (e) graduar a complexidade da sequência de tarefas propostas aos alunos; (f) transformar a tarefa que a criança tem que executar numa tarefa de discriminação ou de comparação.

Poderemos destacar a recomendação destes autores na qual uma das formas de ajudar as crianças a reflectir sobre os seus próprios processos cognitivos, consiste em incentivá-las a “prescrever ao invés de descrever” (op. cit. p.327). Como salientam estes autores, alunos que não conseguem descrever como hão-de proceder perante determinada tarefa de escrita acabam por argumentar com clareza quando solicitados a aconselhar um outro aluno. As crianças produzem uma argumentação mais adequada e pertinente para prescrever do que para descrever.

Bereiter e Scardamalia (1987) entendem que a tarefa de aconselhar outro proporciona uma orientação mais favorável à necessária pesquisa em termos de memória de longo prazo do que a que é proporcionada quando solicitados a descrever os seus próprios procedimentos.

Já Chanquoy (2001), concluiu que o distanciamento entre a escrita e a revisão demonstrou constituir, por si só, uma “estratégia poderosa” pois na sua “experiência, as crianças não foram ensinadas (nem explicitamente ajudadas) a rever” (op. cit. p.36). De um modo muito pertinente, encaminha a discussão dos seus resultados para o equacionar do seu impacto numa perspectiva pedagógica, integrando nele os resultados obtidos por outros estudos experimentais, ao referir a possibilidade de combinar a revisão distanciada com instruções claras acerca da revisão, tais como o recurso a guiões de revisão (Chanquoy, 1997, ref. Chanquoy, 2001) ou cartões de revisão (Daiute & Kruidenier, 1985; De La Paz et al., 1998, ref. Chanquoy, 2001).

No entanto, é também esta autora que alerta para a necessidade de atender aos resultados alcançados por Graham, Harris, McArthur e Schwartz (1991) pois mostraram que diferentes tipos de ajuda proporcionada às crianças para procederem à revisão dos seus textos as levou a centrarem-se em revisões de superfície. O que conduz Chanquoy (2001) a entender como necessário “ensinar as crianças a reverem, com base em instruções específicas acerca da revisão, particularmente acerca das regras gramaticais, correcção dos erros de gramática detectados, estratégias de resolução para cada tipo de problema detectado e, obviamente, adiando o processo de revisão” (p.36).

As suas conclusões e recomendações destacam as vantagens de distanciar a revisão em relação ao momento de produção e a necessidade de proporcionar a reflexão acerca das estratégias de revisão.

Esta interpretação é convergente com a proposta de Reuter (1996), quanto ao interesse de proporcionar aos alunos tanto *situações de escrita* como *situações distanciadas*, referidas no capítulo antecedente.

Como salientámos, durante as situações distanciadas, os alunos podem conversar e analisar as suas produções. Para Pereira (2000b), este ambiente de apreciação conjunta permite

[o] confronto de cada um com as competências dos outros e com a possibilidade de que a diversidade de competências que circulam no interior da sala de aula (dos diferentes alunos, do professor) constitua uma mais-valia na aquisição do saber escrever. Sob esta condição, os alunos interiorizam melhor o que podem fazer em colaboração com outros, a fim de poderem vir a fazê-lo um dia sozinhos (p.1093)

No mesmo sentido, já anteriormente Fayol, Gombert e Baur (1987) tinham concluído que, tal como Chanquoy (Chanquoy, 2001) salienta, as ajudas processuais, ou seja as estratégias que procuram auxiliar e organizar as acções das crianças ao longo do processo global de escrita ou particularmente nos momentos de revisão, tendem a ser úteis unicamente a nível local e superficial. O que os fez perspectivar uma intervenção de natureza diferente se bem que complementar, na poderíamos “pensar, por exemplo, em actividades que integrem as produções escritas como objecto de trocas e de discussões entre as crianças” (Fayol, et alli 1987, p.11).

Perante tal recomendação, é oportuno recordar, como Gombert (1990) sublinha que as orientações produzidas pela investigação fundamental devam ser avaliadas *em situação* já que a pesquisa teórica, relativa a processos de aprendizagem e de ensino em contexto escolar, não produz frutos enquanto a validade ecológica dos seus resultados não for estabelecida.

Essa “validação” pode contribuir não só para a investigação fundamental mas, ao situar os indivíduos nos seus sistemas de interacção social específicos poderá vir proporcionar uma visão crítica das práticas de ensino actuais (Moll, 1996, p.7).

PARTE II

**ESTUDO
EMPÍRICO**

CAPÍTULO I

ÂMBITO DO ESTUDO

Pela leitura do antecedente enquadramento são perceptíveis as linhas multidisciplinares de investigação a partir das quais se foi configurando o nosso estudo. Numa perspectiva inclusiva da educação e, de acordo com um referencial teórico essencialmente de cariz socioconstrutivista, aborda-se o desenvolvimento da expressão escrita e a evolução dos processos de revisão, enquanto dimensões do crescimento linguístico cujas linhas de força se reconhecem de natureza social, comunicativa e interactiva.

No sentido de facilitar a sistematização dos pressupostos subjacentes, é oportuno registar os que entendemos como mais relevantes na sua concepção. Assim, em termos de *critérios centrais relativos à proposta de investigação*, destacamos:

- a aprendizagem da escrita, na qual se insere a evolução dos processos de revisão, pode ser compreendida pela inter-relação entre os processos cognitivos e os contextos educacionais e culturais que influenciam esses mesmos processos;
- todas as crianças, se lhes for proporcionada essa oportunidade, são participantes activos, tanto no seu mundo como nas suas aprendizagens;
- as actividades propostas a alunos com necessidades educativas especiais devem reflectir os princípios éticos, científicos e educacionais, comuns a todos os alunos.

A investigação sobre a escrita, desenvolvida sob diversas perspectivas e enquadramentos conceptuais, tem vindo a indiciar alguns aspectos promotores do desenvolvimento da expressão escrita e dos processos de revisão da escrita.

Ainda assim, esses resultados têm vindo a ser obtidos em situações que:

- (a) contemplam a participação de adultos e/ou de alunos de faixa etária mais elevada ou a frequentar níveis de ensino posteriores, estabelecendo uma avaliação prévia dos níveis de desempenho ou uma atribuição de estatutos diferenciados;
- (b) incidem, isoladamente, em aspectos específicos de nível social, relacional ou psicolinguístico;
- (c) evidenciam uma forte incidência em situações experimentais ou fortemente controladas a priori, mesmo quando realizadas em ambiente escolar.

Esta pode ser, então, entendida como uma área que carece de investigação de cariz holístico e sistémico, levada a cabo em contexto real, acolhendo a multiplicidade de factores em presença e de acordo com os constrangimentos e potencialidades existentes. Os estudos com estas características poderiam ajudar a construir uma compreensão dos processos visados favorecendo a apreciação crítica das actividades escolares em que os mesmos ocorrem.

Foi nesse âmbito que se delineou um estudo exploratório no sentido que lhe conferem Borg e all, 1989 (ref. Carvalho, 1995), no qual acentuam o carácter conjectural ao privilegiar a formulação de questões e objectivos em detrimento do estabelecimento de hipóteses.

Neste caso, esta opção revelou-se adequada pois constata-se uma insuficiente base teórica de sustentação já que é omissa a pesquisa junto de crianças mais novas, como sejam as que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, desenvolvida em contextos reais de sala de aula.

OBJECTIVOS E QUESTÕES ORIENTADORAS

Reconhecendo como cenário de investigação, a valorização da dimensão comunicativa no desenvolvimento da expressão escrita, centrámo-nos na evolução dos processos de revisão de escrita de alunos de 1º ciclo que têm oportunidade de participar em actividades escolares nas quais assumem papéis diferenciados quanto à produção e avaliação de textos.

Daí propormos dois objectivos centrais, enquadrados pelas cinco questões que orientaram a sua prossecução.

Objectivo 1. Compreender a evolução dos processos individuais de revisão de alunos do 4º ano nos textos comentados em turma, do início para o final do ano.

1ª questão: De que forma evoluem os processos individuais de revisão dos alunos de 4º ano de escolaridade, do início para o final do ano?

2ª questão: De que forma evoluem, numa turma de 4º ano de escolaridade, os comentários aos textos que vão sendo escritos e apresentados pelos seus autores, do início para o final do ano?

3ª questão: Em que medida é que os comentários da turma são integrados nos processos individuais de revisão de textos, do início para o final do ano?

Objectivo 2. Perceber a evolução da consciência da tarefa de revisão evidenciada por cada autor quanto ao modo como melhora os seus textos, do início para o final do ano.

4ª questão: Quais os aspectos que cada autor referencia ao registar o modo como procedeu à revisão dos seus textos, do início para o final do ano?

5ª questão: Qual a relação entre os aspectos referenciados por cada autor e as acções efectivamente realizadas durante a revisão, do início para o final do ano?

Estes objectivos e respectivas questões orientadoras, configuram a aproximação feita à finalidade do estudo e servem de base para a descrição da metodologia adoptada bem como para a apresentação dos resultados alcançados.

METODOLOGIA

Crítérios de selecção dos participantes

Face ao nosso interesse em captar a evolução da expressão escrita em situação escolar, através do recurso à apreciação de textos individuais e sua reformulação com base nos comentários e sugestões da turma, procurámos um grupo em que esta fosse já uma dinâmica usual.

Como critérios de selecção dos participantes considerámos a prática de actividades de escrita coerentes com os nossos objectivos e opções metodológicas, a disponibilidade do docente responsável e, também, a receptividade da escola e dos pais/encarregados de educação.

Participantes

A recolha efectuou-se junto de uma turma de 4º ano de escolaridade de uma escola de 1º ciclo da área de Lisboa. O facto de conhecermos a professora facilitou a nossa acção pois como estudo de cariz exploratório existiam alguns aspectos que só acabaram por ser definidos após contacto com as actividades da turma.

Para corresponder às **dimensões éticas do estudo**, tanto a escola como os encarregados de educação foram informados e manifestaram a sua concordância com o mesmo. A informação e anuência por parte da escola ocorreu em reunião de conselho escolar. Com os pais e encarregados de educação ficou assegurada em reunião, anteriormente calendarizada. Ambos os encontros se realizaram antes do início da recolha de dados e foram francamente facilitados pela colaboração e disponibilidade evidenciada pela professora responsável pela turma.

A **professora** exerce, desde 1978/79, assumindo os princípios e colaborando na construção do modelo pedagógico cooperativo e sociocêntrico que vem sendo definido e divulgado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) – associação de

profissionais de educação, cuja principal actividade se centra na formação contínua em sistema de autoformação cooperada.

O MEM reúne docentes de todos os graus de ensino que se propõem desenvolver um modelo pedagógico constituído por metodologias activas e diferenciadas do trabalho escolar. Com esta opção, procuram fomentar a participação democrática dos seus alunos tanto na vivência em cooperação na sala de aula como nos diversos contextos da vida escolar comunitária. Defendem, como finalidade do modelo pedagógico preconizado, o envolvimento e co-responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, numa perspectiva inclusiva, promotora tanto das aprendizagens escolares como do desenvolvimento pessoal e social.

Na acção pedagógica da professora surge com particular relevo a permanente atenção aos interesses e necessidades dos alunos para, através de um processo de negociação continuada, partilhar com eles a gestão de tempos, recursos e conteúdos escolares. De acordo com estes princípios, o espaço da sala de aula organiza-se por áreas de utilização específica (experiências, projectos, biblioteca, língua portuguesa e matemática) nas quais se encontram os equipamentos, materiais e registos que facilitam a sua distribuição e utilização.

As actividades que propõe e planifica com a turma decorrem em conformidade com as opções referidas. Daí que inicie o ano lectivo com a apresentação do currículo, recorrendo a mapas com a listagem de conteúdos e competências a desenvolver nos vários domínios curriculares. Estes mapas contemplam, assim, a programação oficialmente estabelecida para o ano de escolaridade mas são, também, um quadro de referência para os projectos de estudo e de pesquisa a efectuar.

A um nível mais imediato e próximo das crianças, desenvolve-se a programação semanal que se consubstancia tanto no “Plano Semanal” como no “Plano Diário” da turma e se operacionaliza no “Plano Individual de Trabalho” de cada aluno.

Na construção desta planificação conjunta existem tempos nucleares de aprendizagem que foram sendo introduzidos ao longo da história da turma, decorridos três anos de escolaridade. Assim, desde Outubro assistimos à distribuição de tempos diferenciados que contemplavam actividades realizadas em colectivo, em grupo, a pares ou individualmente. De acordo com este critério de organização, poderemos apreciar a sua diversidade:

- em colectivo: Ler, contar e mostrar; Trabalho de Texto; Correspondência; Apresentação de Livros; Matemática Colectiva; Apresentação de Projectos; Trabalho de Expressões; e Conselho de Turma.
- em grupo, a pares ou individual – Tempo de Estudo Autónomo; Trabalho de Texto; e Tempo de Projectos.

A colaboração na gestão conjunta, corporiza-se na atribuição semanal de tarefas diversas bem como as funções de presidente e de secretário. Papéis cujas funções se evidenciam tanto no Conselho de Cooperação (semanal) como, diariamente, no registo e regulação das intervenções individuais e na sequência das actividades. A atribuição das várias tarefas e/ou funções decorre da manifestação expressa e, caso não aconteça, “por lista”, ou seja, seguindo a ordem alfabética da listagem dos alunos da turma.

A evolução dos trabalhos vai sendo apreciada diariamente, em termos mais informais e, semanalmente, durante o Conselho de Turma, cuja coordenação é da responsabilidade do presidente e do secretário em exercício. A base desta reunião é a leitura do Diário de Turma que permanece afixado na sala durante a semana para que todos, a qualquer momento, possam registar as suas opiniões, comentários e/ou sugestões.

No âmbito do presente estudo, é de salientar que as actividades da turma se iniciam com o “Ler, contar e mostrar” que ocupa a primeira meia hora lectiva. Durante este tempo, os alunos, previamente inscritos, apresentam à turma os seus textos registados no caderno individual de escrita e as recolhas que vão realizando. Este caderno e a

actividade de “Ler, contar e mostrar” existem desde o primeiro ano de escolaridade pelo que foi sendo construída uma tipologia de géneros de textos apresentados. Assim, em Novembro, constava do mapa colectivo de registo de produção de textos, a possibilidade de produção de *textos do quotidiano, histórias, notícias, descrições, desejos, cartas e resumos*.

A turma era constituída por 25 crianças, sendo 18 rapazes e 7 raparigas. Todos iniciaram o ano lectivo com 9 anos, à excepção de um que tinha já 10 anos. Neles se incluíam dois casos de necessidades educativas especiais – problemas emocionais e dificuldades de aprendizagem. Para o acompanhamento e orientação do percurso educativo destes alunos, perante uma eventual solicitação por parte da professora da turma, encontrava-se prevista a intervenção, directa ou indirecta, de uma docente apoio educativo em exercício na escola.

Dos vinte e cinco alunos presentes no 1º ano de escolaridade, mantiveram-se vinte e três ao longo dos anos escolares antecedentes. Dois alunos foram transferidos logo no primeiro ano, sendo um substituído no segundo ano e o outro só no terceiro ano de escolaridade. A análise documental dos registos existentes, permitiu apurar que provinham, na generalidade, de um meio sócio-económico médio-baixo, havendo, no entanto, duas crianças oriundas de famílias de nível sócio-económico mais elevado. Relativamente às habilitações literárias dos pais, nove referem ter concluído a antiga quarta classe e os restantes distribuem-se por um grande leque de habilitações, desde o antigo ciclo preparatório até ao actual décimo segundo ano de escolaridade. Como excepções, surge a frequência ou conclusão de curso superior apenas em três casos.

AMOSTRA

Para corresponder a ambos os objectivos do estudo – *evolução dos processos individuais de revisão* e *evolução da consciência da tarefa de revisão* – e dada a inviabilidade de considerar os vinte e cinco alunos, organizámos, na turma, uma amostra de onze alunos.

A constituição desta amostra atendeu às informações obtidas junto da professora quanto à caracterização do aproveitamento geral da turma e os diferenciados níveis de competência e hábitos de produção escrita. Assim, foi possível reunir, neste grupo:

4 alunos com fraco aproveitamento escolar com grande incidência no que se refere à expressão escrita. Incluía o caso de dificuldades de aprendizagem (Sujeitos 2, 5, 4 e 6);

4 alunos de aproveitamento escolar médio, um deles um bastantes dificuldades em relação à expressão escrita e dois com algumas dificuldades (Sujeitos 3, 7, 9, 11); e

3 alunos com bom aproveitamento escolar, tanto a nível geral como no que refere ao desenvolvimento da expressão escrita (Sujeitos 1, 8 e 10).

Para que fosse possível enquadrar a produção escrita do grupo de onze alunos face à totalidade da turma procedemos ao registo da produção global de textos. Esse registo permitiu-nos apurar que em Novembro (1ª recolha) existiam 233 textos e em Maio (2ª recolha) 806 textos. Ocorreu, assim, um aumento de 573 textos, nos cadernos individuais ao longo do ano lectivo. A média de produção de textos dos onze alunos foi de 22 textos enquanto que a média de produção de textos dos restantes alunos da turma foi de 23 textos. A esta proximidade de produção, acresce o facto dos alunos com maior e com menor produção não se encontrarem incluídos na nossa amostra. Considerámos, por isso, que o grupo constituinte da amostra ilustra os níveis de produção de textos desta turma.

É importante referir, desde já, que face à segunda questão orientadora – *evolução dos comentários aos textos* – considerámos a totalidade da turma. Foram registados todos os comentários dirigidos aos textos dos onze alunos seleccionados, independentemente de quem os proferiu. Como facilmente se entenderá, os alunos que comentaram os textos de Novembro, não foram, necessariamente, os mesmos que comentaram os textos de Maio. Esta opção veio a ter reflexos durante a análise estatística quanto à adequação dos testes utilizados, uma vez, que em todas as etapas da análise lidamos com dados relativos aos mesmos onze alunos com excepção das referentes aos dados dos comentários da turma.

TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de um estudo exploratório, essencialmente de cariz descritivo, sobre a evolução dos *processos individuais de revisão* e da *consciência da tarefa de revisão*, tanto no início como no final do ano lectivo de 2000/2001, junto de uma turma de 4º ano de escolaridade. Esses processos evolutivos foram, essencialmente, analisados em aspectos que se prendem com as reformulações e/ou referências relativas às seguintes dimensões e categorias:

- ♦ **Nível textual** quanto às revisões de *superfície* e a *profundidade*;
- ♦ **Nível linguístico** quanto às revisões de *ortografia, formal, morfo-sintaxe, lexical, semântico* e *pontuação*;
- ♦ **Tipo de operação** quanto às revisões por *supressão, adição, substituição* e *deslocamento*.

O facto de ser usual, nesta turma, a apreciação conjunta dos textos produzidos permitiu relacionar os comentários ocorridos com a evolução dos processos individuais de revisão. No âmbito da investigação, solicitou-se, ainda, aos onze alunos da amostra que registassem o modo como melhoraram os seus textos, o que permitiu apurar quais os aspectos que vão sendo referenciados e de que modo se podem relacionar com a evolução dos processos individuais de revisão.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

Como referimos, o nosso interesse centrou-se na compreensão da evolução dos processos individuais de revisão, apreciando o impacto da integração dos comentários produzidos em turma e a consciência da tarefa evidenciada por cada autor após a revisão, do início para o final do ano.

Foi neste contexto que avançámos com a nossa proposta de recolha de dados. Como ponto de partida, seleccionámos a actividade escolar de apresentação de textos dos cadernos individuais de escrita: “Ler, contar e mostrar”. Para evitar que as características dos diferentes géneros textuais existentes pudessem influenciar a nossa análise, restringimo-nos à consideração dos “textos do quotidiano” dada a sua maior frequência.

Esse registo ocorreu no primeiro período lectivo (2ª quinzena de Novembro) e no terceiro período (2ª quinzena de Maio). Cada recolha implicou, assim, a permanência durante o *Ler, contar e mostrar* para anotarmos a apreciação da turma e o acompanhamento das acções de revisão de cada autor. Em paralelo, fomos obtendo as “actas” elaboradas após as sessões de revisão.

Sequência proposta à turma

Com base nesta actividade, foi proposto, a todos os alunos, que após a apresentação dos seus “textos do quotidiano”, procedessem à revisão “em computador” (processador de texto). Essas novas versões dos textos originais seriam impressas e colocadas numa capa que constituiria o portfolio individual.

Este *portfolio* incluiria também o registo do modo como cada autor entendia que melhorara o seu texto. Durante o debate, em turma, relativo a esta proposta de organização do trabalho, alguns alunos passaram a referir-se a estes registos designando-os por “actas”. A permanência com a turma, levou-nos a perceber a analogia estabelecida entre o registo solicitado e as actas do conselho de turma. Gradualmente, generalizou-se esta designação e, por esse motivo, a mantemos. Para além das versões de cada texto e destas “actas”, cada *portfolio* continha uma disquete com todos os textos trabalhados acompanhada pela respectiva listagem.

Tal como tínhamos previsto desde o início, constatámos que pela adequação à dinâmica da turma, foi possível manter a organização dos tempos lectivos. As

observações durante o “Ler, contar e mostrar” decorreram, tal como previsto, entre as 9 horas e as 9 horas e trinta minutos. As revisões individuais foram realizadas no computador da turma ou num dos existentes no Centro de Recursos, situado junto à sala de aula, entre as 11 e as 12 horas, durante o tempo de Estudo Autónomo.

Toda a sequência de recolha de dados tal como foi proposta aos alunos, fica mais clara se atendermos à sua esquematização que apresentamos na figura 9. Procurámos explicitar a referida sequência bem como o modo de integração na dinâmica usual das actividades escolares da turma.

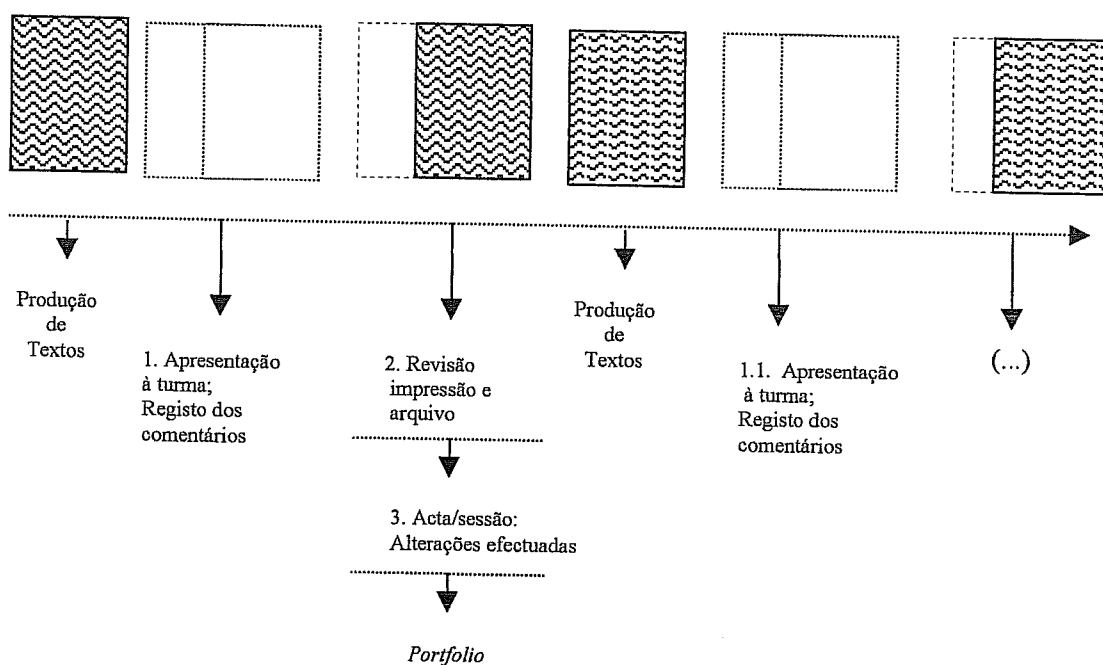


Fig. 9 - Sequência proposta em turma

Como era habitual, cada criança iria escrevendo os seus textos que apresentaria em turma. Os comentários colhidos durante a apreciação da turma deveriam ser anotados para orientar a posterior revisão do texto. Posteriormente, e de acordo com a calendarização semanal e diária, cada autor poderia “melhorar” o seu texto. Durante esta tarefa de revisão, com recurso ao processador de texto, teria oportunidade de o transcrever e reformular procedendo às alterações que entendesse adequadas. Após essa revisão, escreveria a “acta” de registo das acções executadas para melhorar o texto. Essa acta e as versões obtidas ficariam arquivadas no *portfolio* individual.

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE REGISTO E ANÁLISE

Para abarcar todos os aspectos considerados nos objectivos do estudo, foi necessário proceder ao registo dos **processos de revisão** realizados por cada criança da amostra de onze alunos, ao registo dos **comentários da turma** e ao **registo das “actas”** nas quais cada autor referenciou o modo como melhorou o seu texto.

A análise dos 22 textos originais e bem como dos subsequentes textos revistos constituiu o *procedimento base*. Tornou possível relacionar as alterações aconselhadas pela turma com as executadas por cada autor e, ainda, com as acções efectivamente realizadas durante a revisão bem como com a sua referência, ou omissão, durante o registo das “actas”.

Como os textos originais se encontravam no caderno individual, procedemos à sua transcrição para viabilizar a comparação com as versões revistas. No sentido de ilustrar as características dos 44 textos obtidos (22 originais e 22 revistos) encontra-se em anexo uma selecção da produção e revisão efectuada por 3 alunos da nossa amostra (3 textos originais e respectivas versões revistas- anexo I). Ainda em relação aos documentos em anexo, é de acrescentar que se incluem, também, os protocolos relativos aos comentários da turma referentes a esses mesmos textos (anexo II), as respectivas actas (anexo III) e o registo do tratamento estatístico realizado e contemplado na apresentação dos resultados (anexo IV).

As acções de análise e categorização assumiram um padrão estável se bem que flexível, por forma a contemplarmos a especificidade dos dados recolhidos, tanto em turma como individualmente.

A categorização dos dados referentes às revisões efectuadas por cada aluno da nossa amostra, beneficiou do ajuizamento de uma linguista. Só então foram compilados, para tratamento estatístico, em duas bases de dados distintas. A primeira delas, relativa aos processos individuais de revisão e às referências dos autores nas actas e a segunda, relativa aos comentários da turma.

A necessidade de estabelecer esta distinção decorreu do recurso a dois testes estatísticos diferentes, disponibilizados através do programa SPSS 10.0/Windows: *Teste-t para amostras emparelhadas* e *Teste-t para amostras independentes*, pelos motivos apresentados anteriormente (cf.p.109).

Foi assim possível proceder às três etapas previstas: Etapa I - processos de revisão; Etapa II - comentários da turma e Etapa III - tarefa de revisão. São essas etapas que se descrevem em seguida, apresentando exemplos das *revisões*, *comentários* ou *referências* consideradas em cada categoria, em ambas as recolhas - Novembro e Maio.

ETAPA I - Processos individuais de revisão

As acções de revisão de cada um dos onze alunos, foram apuradas por confronto entre a versão inicial do texto e a sua versão final, obtida após a primeira revisão efectuada por cada autor.

Num momento inicial atendeu-se à **extensão** (número de palavras) e à **configuração** (número de parágrafos e de períodos).

De seguida, essencialmente com base nos estudos de Chanquoy (2001) e Fayol et alli (1987), referidos ao longo da fundamentação teórica desta dissertação (cf. capítulo IV) e em articulação com uma análise prévia do corpus obtido, estabelecemos, à posteriori, uma taxinomia das revisões.

As categorias consideradas nessa tipologia atenderam ao **nível textual**, ao **nível linguístico** e ao **tipo das operações** executadas.

Para clarificar as modificações contempladas, em cada uma das categorias dos níveis referidos, seguem-se exemplos ocorridos em Novembro (1ª recolha) e em Maio (2ª recolha). Essas modificações encontram-se transcritas a azul.

Nível Textual	
Superfície	Profundidade

Superfície:

♦ *No dia 11 de Novembro fui para casa... → No dia onze de Novembro...*

(S8/Novembro)

♦ *...enquanto eu via a série os Jornalistas... → ... enquanto eu via a série “Os Jornalistas”... (S11 /Maio)*

Profundidade:

♦ *Um de nós vai espreitar se os presentes já lá estão. E por isso... → Um de nós vai espreitar se os presentes já lá estão. Sempre que olho para o monte de presentes penso que a minha família não tem dinheiro para comprar aquilo tudo. E por isso...(S1/Novembro)*

♦ *... com uma amiga chamada Ana mas para cantar os parabéns... → ... com uma amiga chamada Ana. A surpresa é que não vinham para me levar. Traziam um bolo e queriam cantar os parabéns. (S8/Maio).*

Nível Linguístico					
Ortografia	Formal	Lexical	Morfo-sintaxe	Semântico	Pontuação

Ortografia – exemplos de correcções com (1) e sem (2) recurso ao corrector ortográfico

♦ (1) *arrebentou* → *rebentou*; (2) *foi* → *fui* (S2/Novembro)

♦ (1) *brussos* → *bruços*; (2) *continuamos* → *continuámos* (S1/Maio)

Formal

♦ *pai Natal* → *Pai Natal* (S1/Novembro)

♦ *No dia 4 de Maio* → *No dia quatro de Maio* (S7/Maio)

Lexical

♦ *Quem me disse foi o Fanhoso e o Tiga. → Quem me disse foi o Tiago e o Tiago Moleiro. (S2/Novembro)*

♦ *... escrevemos num papel várias coisas... → ... escrevemos num papel várias palavras... (S8/Maio)*

Morfo-sintaxe

♦ *...onde os pastorinhos passeava com as ovelhas... → ...onde os pastorinhos passeavam com as ovelhas... (S10/Novembro)*

♦ *...porque eu, a minha mãe e a minha irmã adoro ir lá... → ...porque eu, a minha mãe e a minha irmã adoramos ir lá. (S3/Maio)*

Semântico

♦ *Como lá ao pé há muita lama aquilo ficou com muita. → Como lá ao pé há muita terra aquilo ficou com muita lama.(S2/Novembro)*

♦ *Por fim fizemos uma viagem à Índia → Por fim fizemos uma espécie de viagem à Índia. (S4/Maio)*

Pontuação

(superfície)

♦ *... brincámos até chegar a noite e despedi-me dele... → ... brincámos até chegar a noite, despedi-me dele e voltei para casa. (S6/Maio)*

♦ *como por exemplo: braços bruços e pernas de crol... → ... como por exemplo: braços, bruços e pernas de crol... (S1/Maio)*

(profundidade)

♦ *... e pusemo-las a assar eu fui brincar com o Bragui. → ... e pusemo-las a assar. Eu fui brincar com o Bragui. (S8/Novembro)*

♦ *... para eu não estragar o penteado. Almoçámos e levámos... → ... para eu não estragar o penteado... (parágrafo) Almoçámos e levámos...(S3/Maio)*

Tipo de Operações				
Supressão	Adição	Substituição	Deslocamento	Transformação

A leitura dos exemplos apresentados para o nível textual e linguístico, permitem perceber como ao longo das reformulações dos diversos textos, os onze alunos da nossa amostra, recorreram aos vários tipos de operação – **supressão, adição, substituição e deslocamento**- para proceder às modificações pretendidas.

Como caso particular, é de distinguir a **transformação** que, à semelhança do que é sugerido por Fayol (1987) poderemos considerar como macro-operação, uma vez que resulta da combinação de outras operações subjacentes.

Transformação

Como exemplo, propomos a observação das modificações introduzidas num dos textos de Maio (S7):

*No dia 4 de Maio recebi uma gatinha cinzenta de olhos azuis, muito pequenina. Tem 1 mês e meio.
Quem me ofereceu foi uma menina chamada Andreia...*

Este excerto, surge no texto revisto sob a seguinte forma:

*Este mês, no dia quatro de Maio, tive uma grande surpresa: recebi uma gatinha oferecida pela minha amiga Andreia.
Eu e a minha irmã decidimos chamar-lhe Maquique.
Ela é muito pequenina. Só tem um mês e meio. É toda cinzenta muito clarinha e tem olhos azuis...*

É importante ter presente que a presença de uma transformação não resulta do somatório linear de várias sub-operações, antes evidencia uma acção combinada com a intenção de resolver determinado problema detectado no texto, tal como se ilustrou pelo exemplo apresentado.

Em virtude desta sua natureza “macro”, já que ocorre por simultaneidade de diversas outras operações, optámos por não considerar as acções de transformação na nossa análise. A quantificação das transformações tenderia a “camuflar” a existência das operações nelas incluídas. Ainda assim, transcrevemos o exemplo anterior, reconhecendo que a sua ocorrência poderia distinguir a profundidade com que cada autor consegue agir sobre os seus textos.

Em termos globais, poderemos referir que a **análise da evolução dos processos individuais de revisão** atendeu à extensão e configuração dos textos – originais e revistos – e à frequência de cada uma das categorias obtidas nas três dimensões – nível textual, nível linguístico e tipo de operação.

Na respectiva análise, os dados foram alvo de testagem estatística para apurar os aspectos mais significativos. Nela se recorreu ao *Teste-t para amostras emparelhadas*. Os resultados obtidos nesta aproximação quantitativa puderam ser, então, relacionados e interpretados de forma qualitativa.

ETAPA II - Comentários da turma

Os comentários a cada um dos textos, foram transcritos e categorizados quanto aos níveis de conhecimento, **textual** e **linguístico**, subjacente à sua formulação.

Também, esta categorização atendeu à tipologia anteriormente estabelecida. Só o **tipo de operação** não foi contemplado, uma vez que os comentários raramente o explicitavam.

Acresce que surgiu, nesta etapa, a necessidade de considerar a categoria **extensão** por ser contemplada nas apreciações da turma. Das diversas categorias consideradas, apresentam-se os seguintes exemplos:

Nível Textual	
Superfície	Profundidade

Superfície

- ♦ *Tem que ser “com os meus pais e com os padrinhos... falta ”e”... não falta?* (dirigido a S3/ Novembro)
- ♦ *Nessa parte do dia... Tens lá vírgulas à volta do dia?* (dirigido a S1/ Maio)

Profundidade

- ♦ *Não se sabe quem é a Carolina. É a tua irmã, não é? Falta lá.* (dirigido a S5/ Novembro)
- ♦ *Nós não estamos a dizer para o título contar tudo. O título tem que dar a ideia do que está no texto... não estamos a dizer para contar o que está lá no texto.* (dirigido a S10/Maio).

Nível Linguístico					
Ortografia	Formal	Lexical	Morfo-sintaxe	Semântico	Pontuação

Formal

- ♦ (não ocorreu em Novembro)
- ♦ *Era só para perguntar se tens o número do dia ou a palavra* (dirigido a S7/ Maio)

Lexical

- ♦ *“Fanhoso... Tiga”?* *‘Tá bem, mas se têm o mesmo nome, não uses a alcunha... Podes pôr o apelido, não é?* (dirigido a S2/Novembro)
- ♦ *Na parte do treino não dizes que é o “treino”, pois não? Podias usar mesmo a palavra certa.* (dirigido a S6/Maio)

Morfo-sintaxe

- ♦ *Eu “ajoelhava-me” não. Queres dizer “ajoelhei-me”. Experimenta* (dirigido a S10/ Novembro)
- ♦ *Tens aí “que numa escola” e não soa bem... Lê lá...* (dirigido a S11/Maio)

Semântico

- ♦ *Também acho que está confuso. Despediste-te dele e foste para o teu quarto? Estavas onde? Estavas na casa dele, não pode ser assim!* (dirigido a S6/Novembro)
- ♦ *Devias melhorar essa parte de teres só dois dentes... eles são é os que tens para mostrar.* (dirigido a S2/Maio)

Pontuação

- ♦ *Está confuso. Lê lá aquela parte que “vai ladrar muito”... acho que deves por ponto final. Vê tu.* (dirigido a S4/Novembro)
- ♦ *Quantos parágrafos tens? Pois se calhar podias organizar melhor* (dirigido a S10/Maio)

Como aspecto específico da análise circunscrita aos comentários, e tal como referimos no seu início, surge a referência à **extensão**, dada a apreciação da turma ao “tamanho” dos textos. Dessas referências propomos os seguintes exemplos relativos a Novembro e Maio:

Extensão

- ♦ *É o mais pequeno que já leu... parece uma descrição.* (dirigido a S3/Novembro)
- ♦ *Este texto é maior... Quantas linhas tens? Vês, os outros deviam ter para aí 6 ou metade!* (dirigido a S5/Maio).

Para além da análise a **nível textual e linguístico** cujas categorias consideradas acabámos de apresentar, a observação e registo dos momentos de apreciação em turma, permitiu caracterizar a **dinâmica da turma**, observada em Novembro e Maio, bem como apurar a **diversidade de sugestões** produzidas no âmbito dos comentários da turma.

Em termos globais, é oportuno referir que a **análise da evolução dos comentários da turma** se iniciou com o apuramento do seu crescimento quanto à quantidade de observações apresentadas a cada um dos onze textos dos alunos da nossa amostra, de Novembro para Maio.

Seguiu-se uma categorização idêntica à estabelecida para o confronto entre textos originais e revistos. Assim apuraram-se as categorias de nível textual e linguístico, patentes nos comentários aos textos. Estes dados foram alvo de testagem estatística para apurar os aspectos mais significativos, por recurso ao *Teste-t para amostras independentes*. À semelhança da etapa antecedente, os resultados foram conjugados com uma interpretação qualitativa.

Numa apreciação circunscrita a esta etapa ponderaram-se também os aspectos relativos à caracterização da *dinâmica estabelecida em turma* e da *diversidade de apreciações* apresentadas.

Integração dos comentários nos processos individuais de revisão

Como fase final destas duas etapas foi possível analisar quais os comentários e/ou sugestões da turma que foram, efectivamente, integrados pelos autores, durante os processos de revisão dos textos, em Novembro e em Maio.

Assim, estabeleceram-se as relações entre ambos os percursos evolutivos – *processos individuais de revisão e comentários da turma* e analisou-se a frequência com que esses mesmos comentários foram considerados durante as revisões. Essa análise contemplou tanto as frequências globais como as ocorrências a nível textual e linguístico (dimensões comuns de análise).

ETAPA III – Consciência da Tarefa de Revisão (Registo das “actas”)

As actas foram analisadas globalmente para apreciar a sua evolução quanto à produção. Nesta etapa, à semelhança do confronto entre os textos originais e versões finais, considerou-se o número de palavras, de parágrafos e de períodos – **extensão e configuração**.

De novo, foi com base na tipologia construída durante a análise dos processos individuais de revisão, que se procedeu à análise do conteúdo da actas, considerando as referências a **nível textual**, **nível linguístico** e relativas ao **tipo de operação** executada.

Tal como sucedeu no registo dos comentários da turma, também nas actas, ocorreram referências à extensão. São exemplos das diversas categorias consideradas os seguintes:

Nível Textual	
Superfície	Profundidade

Superfície

- ♦ ... tirei o “e” e meti vírgula... (S3/ Novembro)
- ♦ Meti vírgulas à volta de “dia 10” (S1/ Maio)

Profundidade

- ♦ No meu texto acrescentei a frase: *Sempre que olho para o monte de presentes penso que a minha família não tem dinheiro para comprar aquilo tudo.*(S1/ Novembro)
- ♦ *Acrescentei a cor do cinturão.* (S6/Maio)

Nível Linguístico					
Ortografia	Formal	Lexical	Morfo-sintaxe	Semântico	Pontuação

Ortografia

- ♦ *De cada vez que o computador metia um risco na palavra eu corrigia, às vezes são palavras que eu sei e outras vou à ortografia.* (S4/Novembro)
- ♦ *Depois vi as palavras que o programa não marca: fui, levámos e cantamos...* (S3/Maio)

Formal

- ♦ ... em “*Nesta cama me deitei*” meti letra maiúscula em *Nesta*. (S3/Novembro)
- ♦ (não foi referido)

Lexical

- ♦ Como não paguei, usei a palavra grátis. (S9/Novembro)
- ♦ “Até que chegou” para “Até que se aproximou” porque vi no dicionário que diz o mesmo.. (S3/Maio)

Morfo-sintaxe

- ♦ Na primeira frase melhorei “na casa” (S6/Novembro)
- ♦ O eu na primeira linha não faz falta nenhuma por isso eu tirei... (S8/Maio)

Semântico

- ♦ Mudei “no jardim de N^a Senhora”, porque os meus colegas lembraram-me que era os pastorinhos que levavam as ovelhas. (S10/Novembro)
- ♦ Também expliquei que fui lá com o meu irmão e estivemos com os meus padrinhos e os meus primos. (S9/Maio)

Pontuação

- ♦ ... em irmã meti ponto... (S3/Novembro)
- ♦ ... fiz parágrafo depois de “mariposa” (S1/Maio)

Acresce, ainda, que tal como nos comentários da turma, também no âmbito das actas, surgiram referências à extensão:

Extensão

- ♦ (não foi referido em Novembro)
- ♦ *É o maior texto que eu já fiz porque no caderno tem 26 linhas e no computador tem 19 linhas...* (S5/Maio)

Tipo de Operações				
Supressão	Adição	Substituição	Deslocamento	Transformação

À exceção da **transformação** que entendemos não ter sido apontada pelos autores de forma correspondente à sua definição (Fayol, 1987), ou seja, como resultante da combinação de diversas operações, todos os outros tipos de operações foram referenciados. Pensamos que a leitura dos exemplos antecedentes, relativos ao nível textual e ao nível linguístico, fornecem exemplos suficientes.

Ainda assim, poderemos apontar que considerámos todas as referências quando expressas, por exemplo, por: “tirei” (**supressão**), “acrescentei”/”meti”(**adição**), “troquei”/”pus antes” (**substituição**) e “leve para”/”juntei a” (**deslocamento**).

Numa apreciação mais circunscrita a esta etapa, as actas evidenciaram que os autores, ao explicitar o modo como melhoraram os seus textos, não se restringiram às acções de revisão. Gradualmente, foram surgindo referências ao **relato/descrição** do contexto ou estratégias de revisão, às **estratégias utilizadas**, à **justificação** das acções e à **apreciação** relativa à tarefa de revisão ou ao próprio texto revisto. Dessas referências, propomos os seguintes exemplos, relativos à 2ª recolha (Maio):

Relato/descrição do contexto ou estratégias de revisão

♦ *Comecei por passar no Word que é o programa em que se escreve. Deu para ver as palavras que tinha que escrever bem(...) Depois vi as palavras que o programa não marca (...) e ainda vi as palavras que estavam repetidas e juntas... (S3)*

Estratégias utilizadas

♦ *Para melhorar o texto e nos sítios que tinham mais a ver com as fotografias pu-las lá. Põe-se o cursor no sítio e – inserir (S7)*

Justificação da revisão ou das operações executadas

♦ *Este texto foi aceite mas eu resolvi mudar o seguinte... (S8)*

♦ *Este texto estava confuso e foi uma confusão na turma... (S2)*

- ♦ *Na nona linha acrescentei que ela veio para se perceber o dia que a máquina veio* (S7)

Apreciação relativa à tarefa de revisão ou ao texto

- ♦ *Este é um texto do quotidiano. É o maior texto que eu já fiz.* (S5/Maio)
- ♦ *Já está tudo explicado mesmo as pessoas que não sabem nada de Karaté até percebem como é o meu treino* (S6/Maio)
- ♦ *No 1º texto eu tinha dois parágrafos e no 2º tenho agora cinco parágrafos...* (S11)

Em termos globais, é possível referir que a **análise das actas** atendeu à extensão e configuração dos textos – originais e revistos – e à frequência de cada uma das categorias obtidas nas três dimensões – nível textual, nível linguístico e tipo de operação, anteriormente consideradas. Os dados obtidos foram alvo de testagem estatística para apurar os aspectos mais significativos por recurso ao *Teste-t para amostras emparelhadas*.

Esta análise contemplou, ainda, num âmbito mais circunscrito outras referências que os autores entenderam de incluir para registar o modo como melhoraram os seus textos. A sua análise permitiu-nos perceber qual a representação da tarefa de revisão, em termos de finalidade e de pertinência.

Síntese das etapas de registo e análise

A descrição apresentada dá conta da diversidade de etapas que foi necessário assegurar para corresponder a ambos os objectivos do estudo. Tal como previsto, procedeu-se ao registo e análise dos **processos individuais de revisão**, dos **comentários** da turma e modo como cada autor referenciou a forma como melhorou os seus textos (**actas**).

		ANÁLISE COMUM											Análise circunscrita	
		Nível Textual		Nível Linguístico						Tipo de Operação				
		Sup	Prof	Ort	Form	Lex	Morf	Sem	Pont	Sup	Adi	Sub		Desl
1º Objectivo <i>Evolução processos individuais de revisão</i>	Proc. Ind. Revisão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Extensão Configuração
	Comentários	X	X		X	X	X	X	X					- Extensão - dinâmica - âmbito dos comentários
	Integração	X	X		X	X	X	X	X					
2º Objectivo <i>Consciência da tarefa</i>	Actas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Extensão
	Referências													Relato/Descrição Estratégias Justificação Apreciação

Quadro 2 - Síntese etapas de registo e análise

Perante essa diversidade, tornou-se útil reuni-las num quadro sinóptico (cf. quadro 2). Nele se organizam as respectivas dimensões de análise de acordo com os objectivos do estudo. Face aos níveis considerados, assinalam-se (X) as categorias que pertencem à *análise comum* e mencionam-se as que se apuraram durante a *análise circunscrita* a cada uma das etapas.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Ambos os objectivos do nosso estudo remetiam para a necessidade de perspectivar, de forma evolutiva, os **processos de revisão** e a própria **tarefa de revisão**. Este entendimento, levou-nos a conceber uma metodologia sequencial que descrevemos anteriormente e nos permitiu caracterizar os aspectos visados, estabelecendo, também, as relações existentes. A apresentação dos resultados alcançados, retoma esses objectivos, enquadrados pelas respectivas questões orientadoras.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Processos Individuais de Revisão

O primeiro objectivo decorria do interesse em **compreender a evolução dos processos individuais de revisão de alunos do 4º ano nos textos comentados em turma, do início para o final do ano**. Daí procurarmos caracterizar a evolução dos processos individuais de revisão dos alunos (*1ª questão*) e caracterizar a evolução dos comentários proporcionados pela turma aos textos dos alunos da nossa amostra (*2ª questão*) para apreciar a integração dos comentários da turma nos processos individuais de revisão (*3ª questão*).

Evolução dos processos individuais de revisão

Face à *primeira questão* do estudo relativa à *evolução dos processos individuais de revisão*, começámos por analisar os textos obtidos, em Novembro e Maio, quanto à sua **extensão** - número de palavras e à sua **configuração** – número de parágrafos e número de períodos. Dessa comparação, entre os textos originais de Novembro e Maio e suas versões revistas, apurou-se não existir aumento significativo, em termos de extensão e configuração.

Os resultados dessa análise (cf. anexo IV.1) permitem perceber que, em média, não se registou aumento quanto aos parâmetros considerados.

A análise de todas as revisões efectuadas permitiu o estabelecimento de uma tipologia de registo das modificações a nível textual e a nível linguístico bem como qual o tipo de operações executadas. De acordo com essa tipologia, elas foram analisadas sequencialmente. Primeiro a nível textual – superfície e profundidade – porque este nível constituiu a “âncora” de toda a análise subsequente, isto é, as restantes categorias foram sendo confrontadas, entre si, com base na distinção de ocorrerem em contexto de *revisão de superfície* ou de *revisão de profundidade*.

O confronto entre o número total de revisões, em Novembro e em Maio (cf. quadro 3), enquadra os resultados globais relativos às revisões de superfície e de profundidade, em termos reais e em termos proporcionais (cf. anexo IV.2). As proporções a que nos referimos, correspondem ao resultado da frequência de cada um dos níveis face ao número total de revisões por texto.

CONFRONTO REVISÕES EFECTUADAS EM NOVEMBRO E MAIO						
	Média Nov	Média Maio	Desvio-padrão Nov	Desvio-padrão Maio	t	p
TOTAL DE REVISÕES/NOVEMBRO-MAIO	27.5	48.6	13.5	14.3	-3.4	.007
NÚMERO REVISÕES SUPERFÍCIE	11.5	15.6	7.9	11.6	-0.9	.368
<i>proporção</i>	0.4	0.3	0.2	0.2	1.3	.239
NÚMERO REVISÕES PROFUNDIDADE	14.8	33.1	6.8	12.1	-4.4	.001
<i>proporção</i>	0.6	0.7	0.2	0.2	-1.6	.133

Quadro 3 - *Confronto Revisões - Novembro e Maio*

Na interpretação dos aumentos relativos às médias obtidas importa ter presente que, no âmbito dos testes estatísticos utilizados, os parâmetros de evolução significativa assumem valores de *p* inferiores a .05.

Assim, pela leitura do quadro 3 é possível constatar que o número total de revisões, em média, evidencia um aumento significativo de frequência. Enquanto que em

Novembro os alunos efectuam, em média, 27.5 revisões já em Maio esse número passa para 48.6. Neste aumento são as revisões de profundidade que contribuem com maior peso, atingindo mesmo um valor significativo quando consideradas por si (de 14.8 para 33.1), o que não se verifica quando se analisa em proporção (cf. quadro 3).

As **revisões de superfície**, evidenciaram um aumento, em termos de médias globais (de 11.5 para 15.6), que não assumiu valores significativos. O mesmo sucedendo quando a elas se associaram as revisões de *nível linguístico* – ortografia, formal, pontuação e morfo-sintaxe; e as relativas ao *tipo de operação* – supressão, adição e substituição (cf. anexo IV. 3).

As **revisões de profundidade**, tal como se observou já em relação ao quadro de confronto entre as revisões de Novembro e Maio, ocorreram com aumento significativo, em termos globais. Este aumento distribuiu-se pelas diversas categorias do nível linguístico e pelas do tipo de operações (cf. anexo IV.4). No quadro 4 apresentam-se os resultados dessa distribuição.

Distribuição Revisões Profundidade							
DIMENSÕES	CATEGORIAS	Média Nov	Média Maio	Desvio-padrão Nov	Desvio-padrão Maio	t	p
TIPO DE OPERAÇÃO	supressão	1.6	1.9	1.6	2.6	-0.4	.722
	adição	7.1	21.4	3.2	10.5	-4.7	.001
	substituição	3.6	6.5	2.6	3.1	-2.4	.040
	deslocamento	2.6	3.4	1.6	3.2	-0.9	.415
NÍVEL LINGUÍSTICO	pontuação	4.3	8.3	2.2	2.9	-3.7	.004
	semântico	5.2	15.3	3.8	7.9	-3.7	.004
	morfo-sintaxe	3.8	7.6	2.9	3.1	-2.6	.025
	lexical	1.6	2.0	1.4	2.2	-0.6	.541

Quadro 4 - Distribuição Revisões Profundidade

Da sua leitura se constata que no **tipo de operações** executadas a nível de profundidade, ocorreu aumento nas frequências de todas as categorias, patente no registo das médias obtidas. Esse aumento assume valores significativos em termos das modificações por adição (de 7.1 para 21.4) e por substituição (de 3.6 para 6.5).

No que se refere ao **nível linguístico**, ocorreu, também, um aumento significativo em todas as categorias à excepção das revisões a nível lexical.

Em complemento destes resultados, poder-se-á procurar perceber algumas das particularidades individuais. Selecionámos os textos do *Sujeito 2* (S2-aluno de rendimento escolar médio mas com dificuldades no âmbito da Língua Portuguesa). Na sua selecção, atendemos à extensão dos textos, número e natureza das revisões, cuja evolução acompanha o que se referiu em termos da globalidade da amostra.

Texto de Novembro (S2)

No dia 13 de Novembro ao pé da igreja arrubentou um cano eu tive de ir dizer a minha mãe para não passar por ali porque era só água.	
Como lá ao pé a muita lama aquilo ficou com muita. No dia 14 de Novembro ainda estava lá o burraco mas já não tinha água mas tinha lama.	
Eu fui de carro mas consegui ver. Aquilo ainda tem lama e muitas poças. Quem me disse foi o tiga e o feinhoso. Tive um grande sosto. Os carros andavam lá mas chegava até tapar a jante um bocadinho. A minha mãe não aquerditava. Quando viui ficou de boca aberta. Tinhamos de ir dar uma grande volta. Vi o tiga e pedi para ele mo levar a casa de bicicleta. Cheguei a casa e fui tomar banho e vi que o meu pai me tinha comprado. Agora já teinho três peixes. Foi o meu primeiro dia que apanhei um grande sosto.	
	<i>O cano que rebentou</i>
	No dia 13 de Novembro ao pé da igreja rebentou um cano eu tive de ir dizer a minha mãe para não passar por ali porque era só água. Como lá ao pé a muita terra aquilo ficou com muita, lama.
	↯No dia 14 de Novembro ainda estava lá o buraco que não tinha água mas ainda tinha lama. Eu fui de carro mas consegui ver. Aquilo ⊥ tinha lama e muitas poças. Quem me disse foi o Tiago e o Tiago Moleiro. Tive um grande susto.
	↯Os carros andavam lá mas a água chegava até tapar as jantes ⊥. A minha mãe não acreditava. ⊥ Tinhamos de ir dar uma grande volta. Eu vi o Tiago e pedi-lhe para ele me levar a casa de bicicleta.
	↯Cheguei a casa e fui tomar banho e vi o que o meu pai me tinha comprado. Agora já tenho três peixes. Foi o meu primeiro dia que apanhei um grande susto.

Fig. 10 - Comparação texto original e revisto - Novembro (S2)

Durante a codificação e análise dos textos recorreremos ao uso de cores distintas e de sinais gráficos. Na transcrição dos textos mantêm-se os sinais utilizados durante a codificação e análise (↯ novo parágrafo; ⊥ supressão), uma vez que facilitam a comparação entre as versões.

Dessa comparação se constata como a totalidade de reformulações integra todos os aspectos que referenciámos, em particular no respeitante à evolução das operações de adição quando associadas a revisões de nível semântico ou relativas ao uso adequado da pontuação. Em Novembro, o texto inicial de 159 palavras passa para 157 palavras. Das 33 revisões efectuadas, 11 foram de superfície textual e 22 de profundidade. As revisões de superfície quase se restringiram a correcções ortográficas (10 em 11) enquanto que as revisões de profundidade, se distribuíram pelas várias categorias linguísticas e fazendo uso dos diversos tipos de operação.

Gostaríamos de destacar, a revisão do final do 1º parágrafo. O aluno, ao reler *Como lá ao pé há muita lama aquilo ficou com muita.* (original) acabou por introduzir a palavra *terra* pois, concluiu ter sido a terra que, com a água da chuva, formara a lama existente naquele local. Assim, na versão revista, este excerto surge: *Como lá ao pé há muita terra aquilo ficou com muita lama.*

Texto de Maio (S2)

Em Maio, o texto inicial, de 55 palavras, passou para 87 palavras. Das 36 revisões efectuadas, 8 foram de superfície textual e 28 de profundidade.

<i>O meu dente</i>	<i>Estou a ficar velhote</i>
No Sabado caiu me um dente foí conendo estava a comer pão rijo ate que trencái e caiu-me o dente. Ele fez-me muita fal já quando me caiu o outro que agora já esta grande e outro que tambem já esta gramde. Eu só tenho 2 dentes e vou mostrar aos meus colegas	No sábado caiu-me um dente ⊥ quando estava a comer pão rijo. De repente trinquei e lá fiquei desdentado. ⊥Ele faz-me muita falta. Também senti o mesmo quando me caíram outros dois dentes. Estou na idade de me caírem os “dentes de leite” para crescerem os “dentes definitivos”. Até me lembrei que podia começar a guardar os dentes que me vão caindo. ⊥ Já tenho dois desses dentes e posso mostrá-los aos meus colegas. Eles vão gostar de observar como é o feitio dos nossos dentes.

Fig. 11 - Comparação texto original e revisto - Maio (S2)

Neste texto de Maio, as **revisões de superfície** distribuem-se pelas diversas categorias linguísticas sendo todas executadas por substituição. As **revisões de profundidade** distribuem-se, também, pelas categorias de nível linguístico, fazendo uso dos diversos tipos de operação mas com especial incidência nas operações de adição (conferir quadro 3).

Assim o percurso do Sujeito 2 ilustra como ocorreram situações em que os textos podendo ser menos extensos, apresentaram um aumento considerável do número de revisões e que, estas, acabaram por ser efectuadas, maioritariamente, a nível de profundidade textual.

Este aumento das revisões levou-nos à *comparação entre os pares de textos – original e revisto* de Novembro e de Maio, que forneceu também indicações interessantes. Antes de mais, porque permitiu re-equacionar os resultados relativos à extensão.

Nos gráficos da figura 12 podemos constatar como o aumento do número de revisões produz um grande impacto quando se comparam, ambos os pares de textos, quanto à sua extensão. A diferença de amplitude, entre ambos os traçados, salienta o “crescimento” (quanto ao número de palavras) de cada texto revisto face ao respectivo texto original.

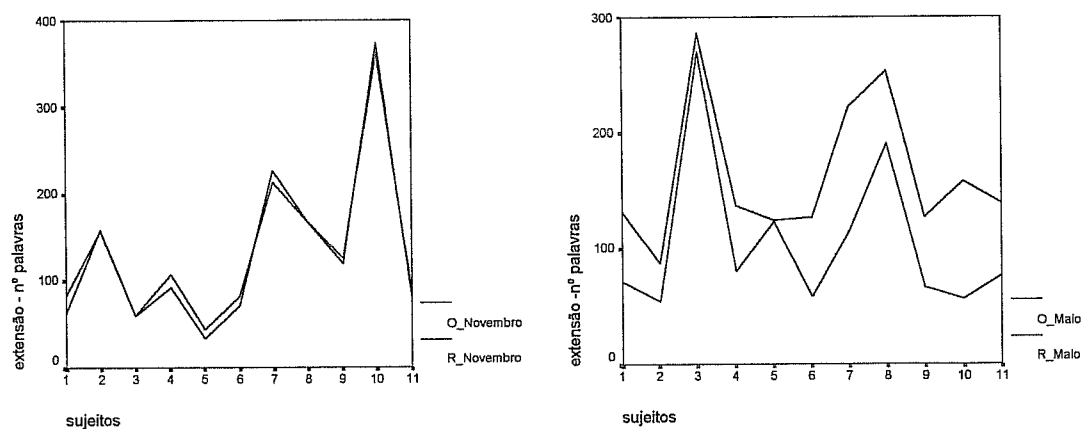


Fig. 12 - Comparação entre textos originais e revistos

Como referimos anteriormente, a extensão dos textos originais mantém-se muito variável em ambas as recolhas mas, em Maio, perante o seu texto, cada autor consegue um maior número de revisões, facto que produz efeitos na extensão do texto revisto.

Como *casos contrastantes* face a estes resultados finais, é interessante observar os percursos dos *sujeitos 5* (S5) e *10* (S10), aluno com necessidades educativas especiais de fraco aproveitamento escolar e aluno com bom aproveitamento escolar, respectivamente.

Nos seus percursos surgem aspectos coincidentes a evolução global da amostra mas com as seguintes diferenças:

Relativamente a Maio, o primeiro (S5), apresenta um aumento da extensão dos textos originais mas os textos revistos mantêm esses valores iniciais, apesar da maior frequência de revisões. O segundo (S10), apresenta uma enorme diminuição na extensão do texto original que acaba por expandir durante a revisão. Ambos constituem exemplos do crescimento de revisões, a nível da profundidade textual, mas só no caso do segundo (S10) é que ele é relevante. A leitura comparativa de ambas as versões do textos de Maio (original e revisto), destes alunos, permite apreciar, entre outros, os aspectos que acabámos de salientar.

O *sujeito 5*, de Novembro para Maio, passa a construir um texto muito mais extenso (de 33 para 123 palavras) mas, em proporção, a frequência de revisões mantém-se aproximada (18 em Novembro e 56 em Maio), uma vez que, à semelhança de Novembro, as suas reformulações quase se restringem a aspectos que visam assegurar a correcção dos textos, a nível formal, ortográfico e morfo-sintáctico.

É significativo, por exemplo, que, no texto de Maio – *A minha ida à praia no fim-de-semana*, das 40 reformulações em termos de superfície, 32 sejam correcções ortográficas.

Texto de Maio (S5)

<i>A minha ida a praia</i>	<i>A minha ida à praia no fim de semana</i>
no fim de semana	No dia vinte e seis de Maio eu fui a uma praia que fica na Lagoa de Albufeira.
No dia vinte e seis de Maio eu	↵Quando cheguei ↵ fui para a água. Entretanto a minha mãe chamou-me para ir comer. Quando acabei fui brincar com a Carolina à beira mar.
fui a praia que se chama	↵O meu pai foi apanhar berbigão e eu também fui. O meu pai viu muitos caranguejos.
Lagoa de Albufeira. Quando	↵Quando cheguei fui para a água até a minha mãe me chamar para enxugar.
chegei preia foi para água	↵Quando enxuguei fomos ao café comer um gelado. Fomos para o carro tiramos a areia dos pés e fomos para casa. Quando cheguei e fui tomar banho depois fui comer os berbigões. Quando acabei fui ao café.
enterei tanito a minha mãe	↵Depois fui para casa ver um filme com o meu pai e a minha mãe.
jenome para ir comer comdo	
a acebeai fui brincai com a carolina a beira mar o meu pai	
fui apamar berbegão e eu tamei	
fui o meu pai vio muitos	
caranjejos conado jegai oi	
para a água até a minha mãe	
me ejar para enxujai condo	
enxujei fumos ao café comer	
um jelado fomos para o	
carro entramos a arreira dos	
pés e fomos para casa. Quando	
fui tomar banho de pois fui comer	
os berbejos qanado qeba fui	
ao café. Depois fui para casa	
ver um filme com o meu	
pai e a minha mãe.	

Fig. 13 - Comparação texto original e revisto - Maio (S5)

Como aspecto muito particular, poderemos analisar o texto original. Evidencia-se uma organização adequada a um texto deste género – *relato* mas que, à excepção do último período, é transcrito com enorme frequência de erros ortográficos. Se os analisarmos (aspecto não contemplado neste estudo) é flagrante a inconsistência da sua natureza. Atenda-se, por exemplo, às diversas formas como foi escrevendo “quando” (quando; *comdo; *conado; *condo; quando; *qanado). Foram aspectos tão pontuais quanto este que, pela discrepância com que o aluno (S5) se empenhava nas actividades propostas, levaram a uma intervenção conjunta, por parte da professora da turma e da docente de apoio educativo, para que fosse observado por médico especialista. Essa consulta e posteriores exames vieram a comprovar um défice sensorial, a nível visuo-auditivo, de alguma complexidade e fortemente relacionado com as suas capacidades de discriminação e atenção.

O *sujeito 10* apresentou em Novembro, o texto original mais extenso de todos e procedeu à sua revisão com base em 39 reformulações, das quais resultou um texto de menor extensão (374 para 361 palavras). Já em Maio apresenta um texto original – *Seis assaltos é demais*, de menor extensão mas cuja revisão reflecte uma imensa reformulação (57 para 158 palavras).

Texto de Maio (S10)

Pese embora, executar menor número de reformulações durante a revisão (31), o facto de 28 serem de profundidade, 13 das quais a nível semântico, constituídas por excertos de extensão bem superior, assegura o resultado obtido.

<i>Notícia</i>	<i>Seis assaltos é demais</i>
No dia dois de Maio de dois mil e um, na televisão, “TVI”, vi um acontecimento numa escola em Coimbra. Houve seis assaltos em quinze dias. Os assaltantes não roubaram nada mas destruíram tudo como por exemplo: partiram vidros das janelas, derrubaram armários, espalharam folhas...	No dia dois de Maio de dois mil e um, no canal da “TVI”, vi a notícia de um acontecimento numa escola de Coimbra:
De manhã os professores foram para a escola, e viram tudo destruído.	- Houve seis assaltos em quinze dias!
	Os assaltantes não roubaram nada mas destruíram tudo . Mostraram imagens para se ver que eles partiram vidros das janelas, derrubaram armários, espalharam folhas...
	De manhã os professores foram para a escola e viram tudo destruído. Ficaram muito revoltados.
	Na minha opinião, estes professores, alunos, empregados e os pais têm razão para estar revoltados, tristes e magoados porque são muitos assaltos. E o pior é que foi só para estragar e destruir.
	As pessoas que fazem isto nunca devem ter ido à escola como nós ou então tiveram qualquer problema porque não é normal assaltar e destruir só para estragar o que é dos outros.
	A única maneira de evitar os assaltos e os roubos é meter alarme em todas as escolas para ficarem assim seguras como a nossa!

Fig. 14 - Comparação texto original e revisto - Maio (S10)

É, aliás, curioso constatar que das 39 revisões de Novembro, 24 foram a nível da superfície para 15 de profundidade. Já em Maio, das 31 totais, 3 são de superfície, passando para 28 o número das de profundidade.

Paralelamente a estes aspectos englobados pela nossa análise, é de referir que todos os alunos mantiveram interesse em proceder à revisão dos seus textos. Recorde-se que tal como descrevemos no capítulo da metodologia (cf. pág. 112), esta recolha resultou da sequência de actividades acordada com a turma. Assim e à semelhança dos restantes alunos, os contemplados na nossa amostra asseguraram as várias acções previstas nessa sequência. A nossa recolha e posterior análise beneficiou do cuidado com que todos foram arquivando as várias versões (impressa e gravada na disquete) nos respectivos portfolios.

Foi frequente que os alunos retomassem um mesmo texto para proceder a novas revisões. Este facto, reforçou a nossa interpretação quanto ao seu interesse pela própria tarefa de revisão apesar de, tal como estabelecido inicialmente, não contemplarmos essas novas versões neste estudo. Como referimos, os nossos resultados atendem unicamente à primeira versão revista de cada texto.

Em síntese, a **evolução dos processos individuais de revisão** permitiu-nos registar que as reformulações produzidas pelos onze alunos considerados da nossa amostra, evidenciaram um crescimento que não se reflecte na extensão e configuração dos textos produzidos inicialmente. Este crescimento, situa-se antes na relação entre texto inicial e texto revisto, passível de ser apreciada pela aumento de frequência de reformulações e natureza das mesmas.

Os resultados obtidos, evidenciam como, do início para o final do ano, os alunos reformulam os seus próprios textos a nível textual, linguístico e por recurso a diferentes tipos de operações. Em termos globais evidenciam-se as revisões de profundidade textual que aumentam significativamente. No âmbito das revisões de profundidade, ocorrem com aumento significativo as de cariz semântico, morfossintáctico e de uso de pontuação. As adições e as substituições constituíram os tipos de operações com evolução igualmente significativa.

A nossa recolha, registo e análise beneficiou do interesse demonstrado pelos alunos em procederem à revisão dos seus textos e em assegurar toda a sequência de actividades, proposta e acordada no início do ano.

Apreciação da Turma - Evolução dos Comentários

Atendendo à *segunda questão* do estudo relativa à *apreciação da turma - evolução dos comentários*, durante a apresentação dos textos dos onze alunos da nossa amostra, anotaram-se os comentários da turma. A análise realizada permitiu apreciar a sua evolução, do início para o final do ano, nas recolhas de Novembro e de Maio.

Quanto ao número total de comentários, registou-se um aumento flagrante que se evidencia através do gráfico da figura 15.

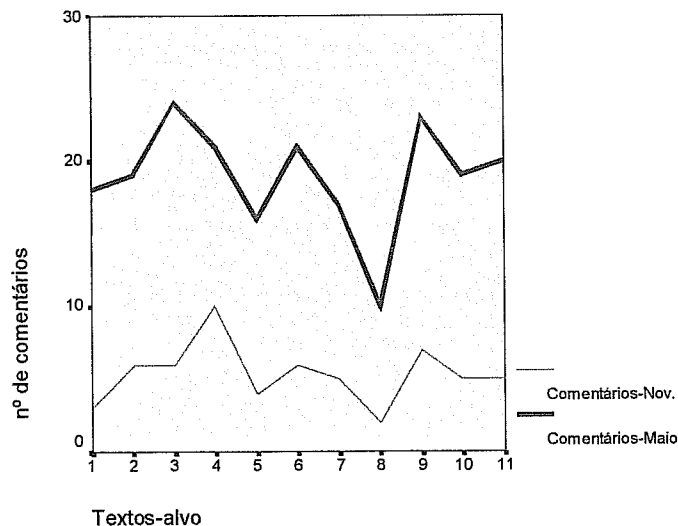


Fig. 15 – Comparação frequência de comentários em Novembro e Maio

Quanto às dimensões específicas de análise, recorde-se que, como referimos na metodologia, não considerámos, nesta etapa, o tipo de operações já que raramente surgiram de forma expressa e inequívoca.

Assim, os comentários foram categorizados de acordo com o **nível textual** e o **nível linguístico** (cf. anexo IV.5). Com base nos valores do quadro 5 é possível apreciar os aspectos mais relevantes pela comparação da respectiva frequência, referente a Novembro e Maio.

COMENTÁRIOS DA TURMA – FREQUÊNCIA NOVEMBRO E MAIO							
CATEGORIAS		Média Nov	Média Maio	Desvio-padrão Nov	Desvio-padrão Maio	t	p
<i>total de comentários</i>		5.4	18.9	2.1	3.8	-10.3	.000
<i>Nível Textual</i>	superfície	1.6	5.1	1.1	2.4	-4.3	.000
	profundidade	3.7	13.8	2.2	3.5	-8.1	.000
<i>Nível Linguístico</i>	pontuação	0.3	1.8	0.6	1.3	-3.5	.002
	semântico	2.6	9.5	1.1	2.2	-9.3	.000
	lexical	0.6	0.7	1.0	0.9	-0.2	.828
	morfo-sintáctico	1.4	5.4	0.8	3.4	-3.8	.001
	formal	0.0	0.5	0.0	0.7	-2.2	.040
	extensão	0.5	1.1	1.2	1.1	-1.3	.219

Quadro 5 – Comentários da Turma – Frequência Novembro e Maio

De imediato, se destaca o crescimento quanto à frequência de comentários que, em média, passa de 5.4 para 18.9 comentários por texto, o que corresponde a um aumento significativo.

A **nível textual**, a frequência de sugestões, apresentadas pela turma a cada um dos textos seleccionados, proporcionou um aumento claramente significativo, evidenciado no registo das médias obtidas, tanto em comentários relativos ao nível de superfície (1.6 para 5.1) como ao de profundidade (3.7 para 13.8). Importa recordar que o tempo dedicado a esta actividade de apresentação e comentário dos textos - “*Ler, contar e mostrar*”, permaneceu o mesmo durante todo o ano lectivo – meia hora inicial.

A **nível linguístico**, e mantendo por base a tipologia construída durante a análise das revisões individuais, estabeleceram-se as categorias relativas a pontuação, semântico, morfo-sintáctico, lexical, formal. Tal como referimos na metodologia, foi também comentada a extensão dos textos, facto que nos levou a incluí-la nesta etapa de análise.

Assim, e ainda relativamente à leitura do quadro 5, quando consideradas por si, isto é, sem lhes associar o nível textual em que ocorrem, constatamos que aumentam

significativamente as apreciações que se prendem com *pontuação*, *semântico*, *morfo-sintático* e *formal*.

Procurámos, então, perceber qual a frequência, em termos de profundidade e de superfície, destas referências com aumento global significativo. Note-se que ao associarmos o nível linguístico ao nível textual ocorre uma maior distribuição.

A evolução dos comentários a nível formal e a nível semântico consta já do quadro 5, uma vez que a sua natureza remete para níveis textuais específicos de superfície e profundidade, respectivamente. Assim, passámos à análise dos comentários de nível pontuação e morfo-sintático (cf. anexo IV.6). No quadro 6, podem apreciar-se esses resultados.

Distribuição Comentários							
Nível Textual	Nível Linguístico	Média Nov	Média Maio	Desvio-padrão Nov	Desvio-padrão Maio	t	p
<i>SUPERFÍCIE</i>	pontuação	0.0	0.3	0.0	0.9	-1.0	.329
	morfo-sintaxe	1.2	3.4	0.9	2.1	-3.2	.004
<i>PROFUNDIDADE</i>	pontuação	0.3	1.5	0.6	1.4	-2.8	.011
	morfo-sintático	0.2	2.0	0.4	1.8	-3.2	.005

Quadro 6 – *Distribuição dos comentários*

Este segundo momento de análise, permitiu apurar que:

- a) Os comentários relativos ao uso de pontuação, apesar de aumentarem significativamente em termos totais, só a nível da profundidade evidenciam um aumento significativo de frequência;
- b) Os comentários referentes ao nível morfo-sintático acolhem, na sua evolução global, um aumento significativo tanto a nível de superfície como de profundidade.

O aumento de frequência dos comentários e a sua própria natureza, corresponde à evolução da *dinâmica observada*.

Em Novembro, a turma comentou cada texto numa **relação dual**, entre aluno que apresenta e aluno que comenta. Cada intervenção constituiu um pequeno diálogo, centrado em detecções pontuais, sugestões ou pedidos de esclarecimento. Foi, também, frequente a intervenção da professora que, normalmente “encerrava” a apreciação de cada texto, resolvendo eventuais dúvidas e orientando o respectivo registo nos mapas existentes.

Consideremos, como exemplo, os comentários da turma, dirigidos ao texto – *Quando saio da escola*, do sujeito 5 (S5), durante a primeira recolha:

(com.1) *Não percebi o título. Já tens outro assim... 'Tás a contar mais coisas, não é só quando saís.*

(com.2) *Os teus pais trazem-te a ti e à Carolina.*

(com.3) *Podias dizer “Eles vêm levar-nos e vêm buscar-nos”*

(com.4) *Não se sabe quem é a Carolina. É a tua irmã, não é? Falta lá.*

Esta sequência ilustra como no início do ano, as apreciações iam sendo consideradas, pelos autores, à medida das intervenções dos alunos inscritos para comentar. Embora se revelassem oportunas e evidenciassem uma “memória” do percurso e produção de cada companheiro, patente, por exemplo, na observação “*Já tens outro assim*”, raramente se estabelecia qualquer ligação directa entre os vários comentários.

Por contraste, em Maio, as intervenções da professora rareiam e tornaram-se frequentes as situações em que diversos alunos, a propósito de excertos de textos ou de comentários apresentados, acabaram por se envolver em **pequenos debates**. Deles resultaram inúmeras sugestões de resolução dos problemas detectados.

Na sua generalidade, esse contributo contemplou o incentivo à produção dos autores e abarcou uma diversidade de aspectos contemplados no âmbito dos comentários da turma.

Essa diversidade englobou apreciações relativas à (1) **classificação dos textos**; à (2) **organização e textualização** (detecção de problemas na gestão dos elementos

linguísticos, textuais e discursivos), em particular no que se refere à selecção dos títulos, à coesão e coerência dos argumentos e à conclusão dos textos; às (3) **estratégias de revisão**; à (4) **justificação das revisões**; e, ainda, numa atitude francamente reflexiva, à (5) **adequação dos comentários** apresentados pela turma. São exemplos desta diversidade:

1. Classificação dos textos

- *excerto dos comentários ao texto de Maio do sujeito 11*

(com.1) *A notícia não tem que ser notícia só no título..*

(com.2) *Mas ela tem “Notícia” mas não é notícia... Tá bem, mas tu contas quando é que viste essa notícia. É um texto do quotidiano.*

(com.3) *Era só para dizer que acho que é um texto do quotidiano porque a VM conta o que estava a fazer, não diz só onde viu a notícia.*

(com.4) *Pode ser notícia porque só está a contar para se saber onde está.*

(com.5) *Eu também acho que é do quotidiano porque fala em nós mas também era para lembrar que está combinado que vemos o Tipo quando é para marcar.*

Este excerto para além de ilustrar o debate frequente sobre os parâmetros de classificação dos textos, é também relevante ao evidenciar como a **regulação da actividade da turma** foi sendo, gradualmente, assumida pelos próprios alunos, tal como se infere do comentário final (com.5).

Tal como se encontrava estabelecido, caso o texto fosse aceite seria assinalado no mapa afixado pintando a respectiva quadrícula. Já se o texto fosse “para melhorar” assinalar-se-ia com uma cruz para que pudesse vir a ser pintada essa mesma quadrícula aquando de nova apresentação que satisfizesse os critérios de apreciação da turma.

Ora para proceder a estas acções é que se tornava necessário decidir o tipo de texto produzido uma vez que o mapa contemplava como possíveis *textos do quotidiano, histórias, notícias, descrições, desejos e resumos* (cf. p.109 – Metodologia).

2. Organização e textualização

2.1. Selecção do título

- *excerto dos comentários ao texto de Maio do sujeito 10*

(com.1) *A tua notícia podia ter um título que se percebesse logo um bocado o que aconteceu.*

(com.2) *Mas se os títulos contarem tudo já nem é preciso o texto, não era?*

(com.3) *Nós não estamos a dizer para o título contar tudo. O título tem de dar a ideia do que está no texto, não estamos a dizer para contar o que lá está.*

(com.4) *Não é preciso falar mais do título. Agora a VA pensa como quer ficar.*

Além da pertinência das observações relativas à selecção do título, curioso é, de novo, o comentário final que denota a percepção de que a discussão se encontra esgotada, atribuindo ao **autor** a decisão final para reformular o seu texto ou, como na situação descrita, a escolha do título que entenda mais adequado tendo em conta a apreciação da turma.

2.2. Coesão e coerência dos argumentos

- *excerto dos comentários ao texto de Maio do sujeito 2*

(com.1) *Só tinhas dois dentes... Não pode ser.*

(com.2) *Devias melhorar essa parte de só teres dois dentes. Eles são é para mostrar.*

(com.3) *Era só para dizer ao B para explicar melhor aquela parte dos dois dentes... Estás a complicar... Dizes que te caíram dois dentes e já está. Tu complicas! Caiu-me um dente e depois caiu-me outro dente. Diz logo quantos dentes te caíram.*

(com.4) *Tu dizes é muito perto "outro" e depois dizes "outro".*

(com.5) *O que faz confusão no texto é os dentes estarem juntos. Os dentes não são todos iguais. Já falámos disso. Se quiseres podes explicar que os novos são para sempre.*

(com.6) *Eu não concordo que os dentes definitivos são para sempre. Também caem, só que são para cair mais tarde. Às pessoas de idade também caem.*

(com.7) *Os dentes até são iguais... são parecidos. Não são é da mesma espécie porque uns são para cair e outros ficam e vão cair depois, só nos 40 ou 50 ou mais anos.*

É interessante constatar como perante um mesmo problema, a turma encaminha as sugestões de resolução a níveis bem diferenciados. Foi frequente que a detecção de ambiguidades e contradições proporcionasse um leque variado de estratégias de resolução. Neste exemplo, perante a impossibilidade do autor “só ter dois dentes”, apontam-se, por um lado, sugestões que remetem para uma revisão a nível da *coesão* (com. 3 e 4), apelando à clarificação da referência anafórica estabelecida por “outro” e atribuindo à sua repetição a causa do problema detectado. Por outro lado, surgem sugestões que remetem para uma revisão a nível da *coerência* (com.1, 2 e 5), apelando à clarificação sobre os conhecimentos relativos ao *assunto* do texto, em particular a distinção entre cada “espécie de dente” referida pelo autor.

2.3. Sequência dos argumentos

- *excerto dos comentários ao texto de Maio do sujeito 6*

(com.1) *Falas de pararem e que és o mais velho e pagas... Está confuso.*

(com.2) *Para que é que puseste “a minha mãe paga de mês a mês” (...) Está bem mas parece que pagas de mês a mês porque és o mais velho! Tens que separar...*

(com.3) *O M devia ler outra vez e arrumar as coisas, para separar o que é de ir ao treino do Karaté e o que é do dinheiro de pagar.*

É clara a forma como a apreciação da turma facultou a *devolução de diferentes leituras* do texto ao seu autor. Essa interpretação crítica, foi dando *voz* às inconsistências detectadas, em termos formais e/ou de conteúdo.

Foram frequentes os comentários relativos tanto à organização geral dos textos como, no caso deste excerto, à própria sequência dos argumentos cuja articulação sustenta a interpretação de um eventual leitor. Foi com base nessa devolução que alguns autores perceberam a existência das várias interpretações possíveis a partir da sua escrita.

2.4. Conclusão

- excerto dos comentários ao texto de Maio do sujeito 9

(com.1) *Lê lá no fim... pois, era para dizer que é muito curto e a que horas foste para casa? Não, não expliques agora, põe depois quando melhorares.*

(com.2) *E foste assim sem te despedir?... Tá bem, não é para acabar sempre igual mas tens que acabar. Não é só tirar os “fins” para não ficar repetido.*

O excerto seleccionado ilustra a apreciação da turma às formas de conclusão dos textos. Perante o usual “*Adorei este dia*”, os autores foram incentivados pela turma a ***experimentar diferentes soluções*** de concluir os textos sem recorrer a fórmulas muito repetidas. Neste caso, a solução foi considerada demasiado radical já que o autor optou por anular a conclusão do texto. Daí a observação “*Não é só tirar os “fins”*”. Esta e outras apreciações foram orientando os autores a ultrapassar o recurso a fórmulas de conclusão menos significativas no âmbito de cada texto. Pensamos que ao longo do desenvolvimento da expressão escrita, estas fórmulas assumem um papel de bordões úteis já que auxiliam a textualização. Mas a experimentação de outros “modos de contar” constitui um desafio promotor da competência comunicativa individual, desafio esse que vários autores abraçaram ao longo das revisões que observámos.

3. Estratégias de revisão

- excerto dos comentários ao texto de Maio do sujeito 5

(com.1) *Podias dizer se gostaste ou o que é que gostaste mais...*

(com.2) *Era só para dizer que não tem que dar a opinião. Está bem acabado. É para sabermos como passou o fim-de-semana... onde foi...o que andou a fazer. É só isso que tem que ser.*

(com.3) *Podias era melhorar e em vez de pôr no portfolio fazias o desenho e punhas ao lado do outro que está lá fora.*

(com.4) *Se a I fizer o que a R disse não precisa do desenho. Não temos que fazer desenhos quando é para mostrar.*

(com.5) *Era só para dizer que o texto com o desenho também ajuda a ver o que tem lá dentro do texto, não é? E acho que na parede fica melhor assim com o desenho para quem olha descobrir logo do que é.*

Este excerto ilustra bem como a turma assumiu como sua a tarefa de contribuir para as revisões individuais. Por diversas vezes, essas intervenções/sugestões ultrapassaram o âmbito da reformulação directa do texto e visaram mesmo o seu *arranjo gráfico* e *finalidade*.

4. Justificação das revisões

- *excerto dos comentários ao texto de Maio do sujeito 6*

(com.1) *E gostas? Fazes bem? Podes pôr!*

(com.2) *Não sei se vale a pena dizer que gosta. Se ele não gostasse não andava lá, não era?*

(com.3) *Às vezes podemos gostar todos de qualquer coisa e quando explicamos é diferente para cada um. Os textos que dizem que se gosta ficam melhor quando acrescentam qual é a nossa maneira de gostar*

Perante a sugestão inicial (com.1), apresentada para ajudar a incluir a opinião do autor gerou-se *confronto* sobre a necessidade de incluir essa opinião. Alguns alunos só viam necessária essa inclusão nos casos do textos de opinião (outra categoria existente na turma). Por fim, todos concordaram com o terceiro comentário, reconhecendo nesse consenso que as preferências comuns podem diferir nas razões que as sustentam e resultam nas várias possibilidades da “nossa maneira de gostar”.

5. Adequação dos comentários

- *excerto dos comentários ao texto de Maio do sujeito 4*

(com.1) *Era só para dizer que nós podemos dar ideias para melhorar os textos mas à maneira como lá está. Não é para dizer outra coisa. Por exemplo, se está repetido uma palavra é por isso que dizemos, não é para mudar tudo.*

(com.2) *Era só para dizer que não concordo com a AM porque os comentários podem ser para trocar coisas mas também podem ser para ele ver o que falta no texto.*

(com.3) *Para mim os comentários são como o E disse porque eu, às vezes, não me lembro de algumas coisas e depois até me dá jeito que me digam.*

Curiosamente, foram frequentes os comentários de *regulação das intervenções* da própria turma. Neste caso, discutia-se a oportunidade e âmbito desejável para essas mesmas apreciações. É notória a valorização da perspectiva do autor (com.1) e é,

também, evidente o reconhecimento dos próprios autores quanto às vantagens de verem os seus textos comentados pelos companheiros numa forma que “*até me dá jeito que me digam*”.

Pela diversidade de comentários da turma que seleccionámos e se apresentaram, evidencia-se como ao longo do ano, durante estes momentos de “Ler, contar e mostrar”, a turma foi estabelecendo critérios de reformulação e, mesmo, acordos quanto à própria produção. No caso da produção, foram combinando, por exemplo, evitar temas e/ou tópicos quando muito repetidos, como foram, *os pokémons*, *os dragões* ou *os acidentes*.

É oportuno recordar que no ano lectivo de 2000/2001, ocorreram, entre outros, a queda de uma ponte sobre o rio Douro - Ponte de Entre-os-Rios, um período de elevada pluviosidade causador de “cheias” e alguns acidentes rodoviários graves. Todos estes acontecimentos tiveram enorme impacto na comunicação social e chegaram à sala de aula, também, através dos textos individuais.

Em síntese, a **caracterização dos comentários da turma** dos alunos da nossa amostra, permite perceber que, do início para o final do ano, aumenta o nível e diversidade de apreciação crítica dos textos dos alunos. Os comentários aumentaram significativamente em número e tipo.

Os resultados obtidos levam a considerar que ocorreu evolução em ambas as dimensões em análise, níveis textual e linguístico. A nível textual tanto as apreciações de superfície como de as profundidade evidenciaram aumento significativo. A nível linguístico, são os comentários que decorrem do conhecimento formal, semântico, morfo-sintáctico e pontuação que alcançam esse valor.

A actividade de “Ler, contar e mostrar” manteve a sua duração ao longo de todo o ano lectivo – meia hora – e, assim sendo, assume particular relevo, o aumento do número de comentários. Ele acolheu, por certo, o crescimento individual de cada um dos alunos da turma e resultou, também, da dinâmica estabelecida ao longo do ano. As interacções que em Novembro evidenciavam

um cariz acentuadamente dual, surgem, em Maio, muito mais alargadas já que incluem o autor numa interacção directa com diversos companheiros em simultâneo.

Esta interacção constituiu um incentivo constante à produção escrita de cada autor e uma oportunidade de regulação da actividade da turma. Em simultâneo, proporcionou inúmeras situações de distanciamento das representações dos autores face aos seus textos dado o confronto e apropriação das interpretações partilhadas durante os momentos de apresentação e debate.

Integração dos comentários

da turma nos processos individuais de revisão

Face à *terceira questão do estudo*, procurámos apreciar a *integração dos comentários da turma nos processos individuais de revisão*, comparando os percursos evolutivos a nível textual e linguístico e verificando como os autores consideraram as sugestões da turma.

Poderemos perspectivá-los atendendo às semelhanças detectadas na evolução dos processos individuais de revisão e dos comentários da turma:

- um **aumento** tanto de revisões como de comentários, relativos ao **nível textual** e ao **nível linguístico**;
- a **profundidade** constitui o **nível textual mais visado** e que atinge, em ambas as situações, aumento significativo;
- a nível de profundidade ao associar-se a análise a nível linguístico, constata-se uma coincidência de **evolução significativa** relativa às categorias **semântico**, **morfo-sintaxe** e **pontuação**.

A par do apuramento destas semelhanças dos percursos evolutivos e ao acompanharmos as revisões efectuadas, por cada um dos onze alunos da amostra, registámos a frequência com que foram integrando os comentários da turma (cf. anexo IV.7). Foi, assim, possível apreciar a integração dos comentários da turma nos processos individuais de revisão.

No quadro 7 encontram-se os resultados obtidos nesta análise em termos globais de frequência. Dele constam, ainda, os resultados relativos à proporção de comentários da turma integrados durante as revisões individuais, considerados tanto na sua totalidade como quando se referiam a aspectos de superfície ou de profundidade textual.

INTEGRAÇÃO COMENTÁRIOS NOS PROCESSOS INDIVIDUAIS DE REVISÃO - NOVEMBRO E MAIO -						
CATEGORIAS	Média Nov	Média Maio	Desvio-padrão Nov	Desvio-padrão Maio	t	p
total comentários integrados	3.9	16.6	1.8	2.9	-24.3	.000
<i>proporção</i>	0.2	0.4	0.1	0.2	-4.7	.001
integrados – superfície	1.4	4.2	1.4	2.0	-3.4	.007
<i>proporção</i>	0.2	0.4	0.4	0.3	-1.4	.196
integrados – profundidade	2.4	12.8	1.4	3.5	-11.1	.000
<i>proporção</i>	0.2	0.4	9.4E-02	0.2	-4.0	.002
integrados – semântico	2.6	9.5	1.1	2.2	-11.1	.000
integrados – lexical	0.6	0.7	1.0	0.9	-0.2	.831
integrados – morfo-sintáctico	1.4	5.4	0.8	3.4	-3.8	.004
integrados – formal	0.0	0.5	0.0	0.7	-2.2	.053
integrados – pontuação	0.3	1.8	0.6	1.3	-3.0	.013

Quadro 7 – *Integração dos comentários nas revisões*

É oportuno recordar que, relativamente à questão anterior, foi significativo o aumento da frequência de revisões. De igual modo decorre a evolução dos comentários que vão sendo integrados pelos autores, durante a revisão dos textos.

De facto, tanto quando considerados em termos totais como em proporção, a integração dos comentários da turma nos processos individuais de revisão evidencia um aumento significativo. Face ao número total de revisões executadas, os alunos da amostra tenderam a duplicar o número de comentários e/ou sugestões da turma que integraram durante a revisão dos seus textos.

Essa integração significativa ocorre nos comentários que remetem para ambas as categorias de **nível textual** – superfície e profundidade, ainda que só nesta última o mesmo suceda em termos de proporção (integração de comentários de profundidade face ao número total de comentários integrados).

Como vimos durante as revisões dos textos aumenta o número de reformulações de superfície mas não com frequência significativa. Esta constatação permite reconhecer o contributo dos comentários da turma nas reformulações a esse nível pois que, apesar de menos frequentes nas revisões individuais, resultam de uma integração significativa dos comentários da turma.

A **nível linguístico**, registam-se no mesmo quadro as categorias mais salientes, entre as quais se destacam, tal como nas revisões individuais, as relativas às reformulações de nível semântico, morfo-sintáctico e pontuação.

A gradual integração dos comentários da turma nas revisões individuais está patente no gráfico da figura 16. Nele, são visíveis os percursos de cada um dos alunos da amostra.

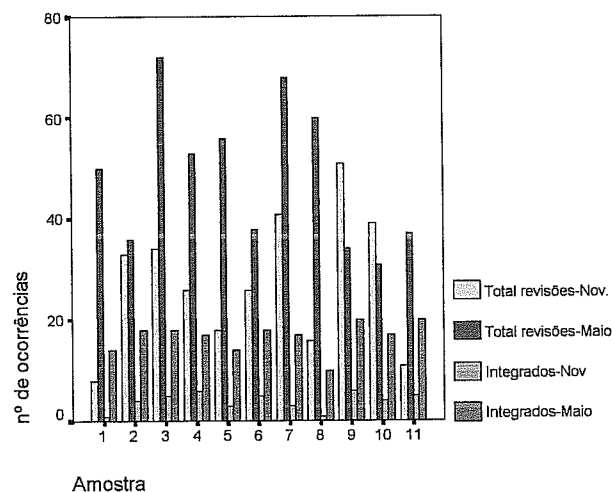


Fig. 16 – *Comentários e Revisões – Evolução*

Pela leitura desse gráfico (cf. fig.16) se evidencia a maior frequência global de comentários da turma que são integrados nos textos revistos por todos os autores.

Interessante é notar, também, que na evolução das revisões ocorrem dois casos (S9 e S10) nos quais não se verifica aumento no número de revisões. O que já não sucede quanto à integração dos comentários, pois em todos os sujeitos da amostra se confirma um aumento nessa mesma integração.

Numa síntese global relativa à **compreensão dos processos individuais de revisão nos textos comentados em turma** é de referir que tanto esses processos como a caracterização dos comentários da turma seguem percursos semelhantes. Mesmo nos dois únicos sujeitos em que não se verificou aumento no número de revisões, ocorreram diferenças acentuadas na sua natureza, com franco destaque para as reformulações a nível da profundidade textual.

A nível linguístico é partilhada a evolução significativa nas revisões a nível semântico, morfo-sintaxe e o uso adequado da pontuação.

A evolução dos comentários da turma obteve resultados mais amplos e consistentes, tanto a nível textual como a nível linguístico, mas verificou-se que essa evolução vai sendo gradualmente integrada nas revisões efectuadas pelos autores da amostra.

A apreciação em turma favoreceu o distanciamento dos autores face à sua interpretação do texto produzido. Assim, tornou-se possível uma nova representação dos textos resultante do contrabalançar da representação inicial com os comentários obtidos junto dos companheiros de turma. As revisões executadas resultam das opções individuais face a essa interpretação enriquecida, resultante da devolução proporcionada pela turma.

Tarefa de Revisão

O segundo objectivo deste estudo, decorria do interesse em **perceber a evolução da consciência da tarefa de revisão, evidenciada por cada autor no seu registo pessoal acerca do modo como melhora os textos, do início para o final do ano.** Daí procurarmos caracterizar os aspectos referenciados por cada autor acerca da revisão realizada (*4^a questão*) para relacionar a sua evolução com a dos processos individuais de revisão (*5^a questão*).

Aspectos referenciados por cada autor após a revisão (actas)

Perante a *quarta questão* relativa aos *aspectos referenciados por cada autor após a revisão*, procedemos por analogia com o confronto entre os textos originais e os textos revistos. Assim, os registos de cada autor acerca do modo como melhorou o seu texto – actas- foram apreciados quanto à sua **extensão** - número de palavras e à sua **configuração** – número de parágrafos e número de períodos (cf. anexo IV.8). No quadro 8, encontram-se os resultados mais relevantes dessa análise comparativa.

COMPARAÇÃO ACTAS DE NOVEMBRO E MAIO						
CATEGORIAS	Média Nov	Média Maio	Desvio-padrão Nov	Desvio-padrão Maio	t	p
extensão (palavras)	43.0	102.1	35.2	63.2	-4.9	.001
configuração	2.5	4.0	1.2	2.9	-1.9	.083
	3.1	7.1	1.4	5.2	-3.0	.014
referência total às revisões	5.1	9.3	7.3	7.2	-3.4	.007
acções – superfície	2.0	1.5	5.4	3.1	0.4	.681
acções – profundidade	3.1	7.7	2.9	4.9	-3.8	.003

Quadro 8 – *Comparação actas Novembro e Maio*

A leitura do referido quadro, permite apurar, desde logo, a existência de um aumento francamente significativo na extensão dos textos constituídos pelas próprias actas.

É oportuno recordar que os alunos mantiveram esta actividade ao longo de todo o ano lectivo, pese embora tenhamos considerado, unicamente, a comparação entre as actas relativas aos textos seleccionados em Novembro e em Maio.

Nessa comparação, em média, aumenta o número de palavras por acta. Aumentam também as referências às acções de revisão, tanto na sua totalidade como, especificamente, no que se prende com reformulações de profundidade. Interessante é verificar que as referências a revisões a nível da superfície textual diminuem.

As referências às acções de revisão, foram caracterizadas com base na tipologia anteriormente estabelecida atendendo a todas as suas dimensões, uma vez que ocorreram a nível textual, a nível linguístico e, também, quanto ao tipo de operação executada (cf. anexo IV.9).

De entre todas, destacam-se as obtidas por associação da **profundidade**, tanto com o **tipo de operação** como com o **nível linguístico**. Razão que nos levou a compilar, no quadro 9, os resultados obtidos nas referências ao tipo de operações e às categorias do nível linguístico no âmbito de revisões de profundidade pois foi a este nível que se observaram valores significativos.

Distribuição das Referências nas Actas / Nível Profundidade							
DIMENSÕES	CATEGORIAS	Média Nov	Média Maio	Desvio-padrão Nov	Desvio-padrão Maio	t	p
TIPO DE OPERAÇÃO	supressão	9.1E-02	0.7	0.3	1.1	-1.9	.089
	adição	0.5	1.5	0.9	1.2	-3.3	.008
	substituição	0.7	1.0	0.6	0.9	-0.7	.493
	deslocamento	0.2	0.5	0.6	0.5	-1.8	.104
NÍVEL LINGUÍSTICO	pontuação	0.3	0.7	0.9	1.2	-2.9	.016
	semântico	0.4	1.9	0.5	1.3	-4.5	.001
	morfo-sintaxe	0.6	0.5	0.9	0.7	0.5	.659
	lexical	0.3	0.9	0.5	1.4	-1.4	.190

Quadro 9 – Distribuição das Referências – Profundidade

Assim, a nível de **profundidade**, verificou-se aumento, em média, no que respeita a todas as categorias relativas ao tipo de operação e ao nível linguístico.

Esse aumento alcança valores significativos no caso das referências às operações de adição e às revisões de nível semântico e pontuação.

Esta evolução, em termos do percurso da globalidade da amostra, evidencia-se pela leitura comparativa dos gráficos da figura 17. Neles se registam os resultados, por sujeito, quanto às referências totais e às referências de profundidade, em Novembro e Maio. É importante atender à diferença de amplitude entre as linhas correspondentes às referências totais (linha preta) e entre as linhas relativas às referências a revisões de profundidade (linha azul).

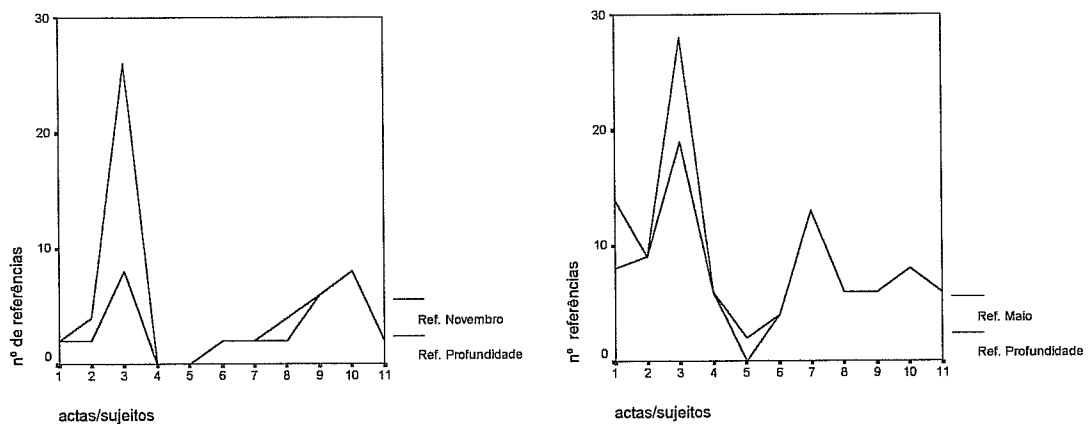


Figura 17 – Evolução das referências nas actas – total e de profundidade

Como se pode observar, em Novembro só dois sujeitos (S4 e S5) escrevem as suas actas sem que apresentem qualquer referência relativa às categorias consideradas. O que significa que contam como melhoraram o seu texto referindo, por exemplo, que o transcreveram “no computador”. Em Maio, ambos passam a referenciar aspectos relativos ao nível textual, linguístico e tipo de operações que executaram mas um deles (S5) continua sem referenciar qualquer reformulação de profundidade, apesar de as ter executado.

A nível da totalidade da amostra, é interessante apreciar que em Maio os traçados correspondentes às referências totais e às referências de profundidade tendem a sobrepor-se. Tal decorre das referências de alguns alunos acerca de revisões apelarem, essencialmente, às executadas a nível de profundidade.

Quando se aprecia esta evolução de forma qualitativa, é perceptível que a par do aumento de frequência de registo de reformulações de profundidade, em especial as de nível semântico surge, também, um maior número de justificações dessas mesmas reformulações. Enquanto em Novembro, dos onze alunos, só um apresenta justificação para a revisão, em Maio, passam a fazê-lo sete alunos. Apresentamos, em seguida, o único exemplo ocorrido em Novembro e dois dos de Maio, cuja selecção atendeu ao facto de enquadrarem a justificação com base em perspectivas diferenciadas.

Justificação das revisões

▪ **Novembro**

(excerto acta S1)

(...) Acrescentei isto porque as pessoas têm que perceber porque é que eu acho que o Pai Natal existe.

▪ **Maio**

(excerto acta S6)

(...) já está tudo explicado mesmo se as pessoas não sabem nada do karaté até percebem como é o meu treino.

(excerto acta S2)

(...) Também eu não me lembrava que os dentes não são todos iguais, há “dentes de leite” que são para cair e há “dentes definitivos” que ficam cá até muito tarde. Esses são os definitivos que estão a nascer-me...

Tanto na única justificação de Novembro (S1) como na primeira das de Maio (S6) é patente a consideração de um *eventual leitor* isto é, a necessidade de facultar os argumentos necessários à interpretação adequada desse leitor/destinatário. É notório o reconhecimento da *distância* entre autor e leitor e da necessidade de assegurar um *contexto de interpretação* que sustente a compreensão mesmo “se as pessoas não

sabem nada”. Por seu lado, a segunda justificação de Maio (S2), evidencia as potencialidades epistémicas da escrita pois o repensar do modo como se escreve sobre determinado *assunto* acaba por facilitar a reflexão e o conhecimento sobre o assunto, em si.

Em síntese, a **caracterização dos aspectos referenciados** evidenciou que todos os autores passaram a ter mais que “contar” quanto ao modo como melhoraram os seus textos, numa crescente apropriação da distância entre a representação do texto produzido e a interpretação de um eventual leitor.

O aumento na extensão das actas demonstrou como os alunos quiseram e procuraram registar a diversidade de revisões efectuadas. Essas referências contemplaram reformulações relativas ao tipo de operação executada bem como ao nível textual e ao nível linguístico. A nível textual, as referências com aumento de frequência significativo decorreram de revisões de profundidade quando associadas ao conhecimento semântico, ao uso da pontuação e ao registo de operações de adição.

Relações entre a evolução dos processos individuais de revisão e a consciência da tarefa de revisão evidenciada nas actas

Face à *quinta questão* do estudo relativa às *relações entre a evolução dos processos individuais de revisão e a consciência da tarefa de revisão*, procurámos relacionar os seus percursos evolutivos nos aspectos mais relevantes, apreciando a ocorrência e natureza das referências às acções efectuadas durante a revisão dos textos.

Tendo presente os resultados obtidos quanto aos *processos individuais de revisão* (1ª questão) e às referências às *acções de revisão referenciadas nas actas* (4ª questão) constata-se que (a) o aumento de revisões de nível semântico, bem como o das de pontuação, é significativo em ambas as situações; (b) as referências às revisões de superfície diminuem, apesar de existir aumento do número de revisões a esse nível,

enquanto que a evolução das referências de profundidade acompanha o aumento ocorrido durante as revisões. Ambos os factos, poderão indiciar que os autores atribuem maior importância ao registo das revisões de profundidade.

Um aspecto interessante relaciona-se com a evolução da totalidade das referências às acções de revisão. É que, apesar do aumento da sua frequência, em média, de 5.1 para 9.3, constatámos que, em Novembro, dois alunos respondem à tarefa de registar o modo como melhoraram o seu texto sem fazer qualquer referência às acções ou às operações de revisão.

Se recordarmos que as actas aumentaram significativamente em extensão, poder-se-ia questionar que registaram os autores para além das revisões ao texto?

Foi essa interrogação que nos levou à análise que permitiu apurar que, nas actas de todos os alunos da amostra, para além das categorias já apresentadas, se foram evidenciando referências ao (1) **relato** do contexto geral em que a revisão ocorre ou à **descrição** da sequência de acções executadas, às (2) **estratégias utilizadas** na resolução de classes específicas de problemas detectados, à (3) **justificação das acções** referenciadas, de acordo com a sua representação da tarefa de revisão e, ainda, à (4) **apreciação crítica**, tanto das estratégias adoptadas como dos próprios textos. Alguns exemplos dessas referências permitem equacionar estes resultados, de cariz mais qualitativo.

1. Relato/descrição

Primeiro tinha escrito um texto pequeno. Quando li para os meus colegas eles disseram que estava uma lista muito grande de desenhos e não perceberam nada do filme que eu vi. Até queria saber a que horas cheguei a casa... (S9)

Foi frequente o contextualizar do registo das acções executadas relatando a situação em turma e dando voz aos comentários apresentados. Esses comentários constituíram um recurso que ajudou a definir os **objectivos** para melhorar o texto porque indicaram os aspectos mais problemáticos no **contexto de interpretação** proporcionado pelo próprio texto. A partir do momento em que o autor se apercebe,

como no excerto transcrito, dos aspectos acerca dos quais “eles não perceberam nada” e de que “até queriam saber” factos aparentemente irrelevantes, torna-se possível orientar revisão do texto no sentido de resolver esses problemas.

As actas recolhidas registam muito da *surpresa* que constituíram alguns dos comentários da turma para cada um dos autores visados. Se bem que acabassem por reconhecer a sua pertinência e dos problemas a eles subjacentes, inicialmente a maioria dos autores apresentava, em turma, textos que considerava passíveis de uma compreensão total e apreciação favorável.

2. Estratégias utilizadas

Para melhorar o meu texto fiz como costume fazer (...) Comecei por passar no word que é o programa em que se escreve. Deu para ver as palavras que tinha que escrever bem (...) No Word marca errado bandolete não dá sugestões. Experimentei bandoleta porque o F disse que não é maquete é maqueta porque deve ser o mesmo de bicicleta, camioneta e avioneta que nós às vezes dizemos com “e” no fim da palavra. No dicionário não tem bandolete e bandoleta é uma espécie de viola para tocar. Ficou bandolete porque é como se diz. (S3)

Neste excerto está presente o que poderemos entender como *esquema de tarefa* pela referência ao modo “como costume fazer” que contempla o que “deu para ver” através de uma *leitura crítica* facilitadora da definição das opções subjacentes ao “experimentei” que norteia a *produção de texto* subsequente. Para além de registar os recursos utilizados (corrector ortográfico e dicionário), destaca também a descoberta do grupo quanto à falibilidade do corrector na selecção correcta de palavras tais como: fui/foi e cantamos/cantámos e a variedade de estratégias adoptadas nas revisões. Aqui, perante uma palavra assinalada pelo corrector ortográfico sem sugestão correcção (bandolete), recorreu-se ao dicionário. Como se refere na acta, por detrás desta pesquisa, estava a hipótese de que acontecesse com *bandolete* o mesmo que um colega descobrira que acontece com *maqueta* (troca usual, na oralidade, do *a* final por *e*). Interessante é, dada a ausência de indicação no dicionário, o retomar da forma oral e a opção por manter bandolete “porque é como se diz”.

3. Justificação das acções

O meu texto fica melhor com o novo título porque me andam a cair os dentes que até pareço um velhote (...) Eles disseram que era para melhorar este texto e meter logo os três dentes mas não podia ser. Agora está melhor porque está cada dente em cada parágrafo... (S2)

Como ficou patente na apresentação dos resultados da questão antecedente (questão 4), alguns autores para além de referenciarem o **contexto** em que ocorre a revisão e as acções executadas, apresentam **justificações** relativas às revisões efectuadas. Essas justificações permitem-nos perceber como, gradualmente, se foram estabelecendo os *critérios de qualidade* que os autores procuraram imprimir às suas reformulações. Eles registam, assim, não só o modo como melhoraram o seu texto mas apresentam as razões porque optaram pelas revisões em causa. Neste excerto, justifica-se a reformulação do título pela comparação com pessoas idosas que, tal como o autor, vão ficando desdentadas. Retoma-se, ainda, um dos comentários da turma cuja sugestão se revelou inadequada mas conduziu a uma solução que satisfaz o autor uma vez que “está cada dente em cada parágrafo”. Assim o autor mantém as suas **intencões** mas acolhe e procura contornar **eventuais interpretações** problemáticas.

4. Apreciação crítica

4.1. dos comentários da turma

Na minha opinião os meus colegas (...) podiam perceber melhor o que nós escrevemos porque nós não temos que escrever tudo o que é para dizer. Só quando não se está à espera, por exemplo quando acontece uma coisa especial como uma surpresa ou um desastre ou um susto. A mim só me deu jeito que eles perguntaram-me qual era a minha opinião porque já pus quase no fim (...) E só foi bom eles perguntarem da TVI expliquei que é um canal... (S10)

As actas acabaram por ser um espaço de continuação de alguns debates que deixaram vontade de dizer algo mais... A propósito deles, alguns autores reflectiram sobre as **características desejáveis para a apreciação da turma**, suas vantagens e eventuais, inconvenientes. Este envolvimento sustentou a reflexão de cada um dos autores,

ajudando-os a manter presente a interpretação de um eventual leitor (a voz da turma) e os seus motivos e objectivos. Assim as reformulações foram executadas de acordo com o que se entendia útil de ter sido referido, ou seja, aquilo que “foi bom eles perguntarem”, ignorando o que se entendia como supérfluo porque “nós não temos que escrever tudo”. Como vimos anteriormente é sobre a representação do seu texto enriquecida pela interpretação da turma que cada autor procede às revisões. Daí que valorize os comentários da turma quando eles são *ampliam o sentido inicial* de um modo igualmente significativo para autor e eventual leitor.

4.2. da tarefa de revisão

Eu tinha dois textos. Um que falava da máquina e outro da gata (...) juntei-os e tirei algumas palavras e acrescentei. Tirei frases e melhorei pontuação. Eu acho que o texto está melhorado porque o outro não estava bem organizado e este está. Gostei de melhorar este texto. (S7)

A escrita das actas, ou seja, escrever sobre o modo como se melhorou o texto, permitiu que cada autor retomasse a *sequência das acções* realizadas. Essa reflexão favoreceu a apreciação crítica da própria tarefa de revisão. Como este excerto ilustra, foi frequente o registo das opiniões sobre as *estratégias* adoptadas ao longo da tarefa de revisão que conduziu, por vezes, à sua apreciação global.

4.3. do texto revisto

Este texto foi aceite mas eu resolvi mudar o seguinte (...) Agora o meu dia de anos já se percebe não está mal organizado nem com erros (S8)

Este excerto evidencia como vários autores não se limitaram a acatar a apreciação da turma mesmo quando totalmente favorável. Mesmo quando o texto era aceite e assinalado no mapa de registo da produção de textos, aconteceu que, após a sua apresentação, optassem por reformular alguns aspectos que consideraram problemáticos e/ou confusos. Tal como no excerto antecedente, é notória a valorização, por parte dos autores, das revisões com impacto na *organização dos textos* pois dela inferem o grau de compreensão proporcionado a eventuais leitores.

4.4. dos meios utilizados

Este é um texto do quotidiano. É o maior texto que eu já fiz porque no caderno tem 26 linhas e no computador tem 19 linhas. Eu gosto de escrever no meu caderno e no computador no caderno é melhor porque anda comigo e no computador é melhor porque fica sem erros e dá para pôr na parede. Quando me engano posso apagar e não se nota nada e no caderno nota-se. (S5)

A propósito do registo acerca modo se como melhorou cada texto ocorreram, como vimos, referências aos recursos/meios utilizados. Por vezes, esses registos expandiram-se à apreciação da *eficácia e potencialidades* dos diversos instrumentos escrita. Deste excerto, ressalta, ainda, a frequente consideração da ortografia. Facto que não deixa de ser interessante por ocorrer junto de um grupo cujo crescimento foi acentuadamente a nível semântico.

Síntese global dos resultados apresentados

Retomando as sínteses parciais que fomos registando, relativamente a cada uma das questões decorrentes dos dois objectivos deste estudo, reunimos num quadro síntese (quadro 10), as dimensões e categorias cuja evolução evidenciou um aumento significativo de frequência, do início para o final do ano.

		1º OBJECTIVO <i>processos individuais de revisão</i>			2º OBJECTIVO <i>Consciência da tarefa de revisão</i>
		Proc. de Revisão	Comentários	Integração	Actas
	Total	X	X	X	X
Nível Textual	<i>superfície</i>		X	X	
	<i>profundidade</i>	X	X	X	X
	<i>semântico</i>	X	X	X	X
Nível Linguístico	<i>lexical</i>				
	<i>morfo-sintaxe</i>	X	X	X	
	<i>pontuação</i>	X	X	X	X
	<i>formal</i>		X		
Tipo de Operação	<i>ortografia</i>				
	<i>supressão</i>				
	<i>adição</i>	X			X
	<i>substituição</i>	X			
	<i>deslocamento</i>				

Quadro 10 - *Síntese / Dimensões e categorias com evolução significativa*

À semelhança do quadro sinóptico das etapas de registo e análise (cf. quadro 2, na Metodologia), assinalam-se (X) as dimensões e categorias com evolução significativa e preenchem-se (cinzento) os espaços correspondentes às categorias e/ou às etapas nas quais a evolução apurada não atinge valores de referência.

A sua leitura permite salientar os níveis de análise cujos valores se evidenciaram nos resultados obtidos mas destaca, igualmente, aquelas cuja evolução permanece aquém desses mesmos valores.

De imediato, se pode perceber que o número total das *revisões* individuais, o dos *comentários apresentados em turma*, o dos *comentários integrados durante as revisões* e, ainda, o das *referências, nas actas, às revisões efectuadas*, evolui, do início para o final do ano, com aumento significativo.

Quanto ao primeiro objectivo, relativo à *evolução dos processos individuais de revisão*, é ao nível da profundidade textual que se observa maior crescimento, tanto em frequência total como, também, quando o associamos à análise do nível linguístico.

Para além das revisões de nível semântico, foi neste âmbito de profundidade textual que as revisões de morfo-sintaxe e pontuação e as executadas por adição ou por substituição, apresentaram evolução significativa.

Ainda quanto ao primeiro objectivo, a caracterização dos comentários da turma e a forma como foram integrados nas revisões individuais, permitiu-nos perceber que das situações de apreciação conjunta, decorre um crescimento significativo, tanto em termos de profundidade como de superfície. É interessante notar que neste contexto, dada a sua evolução, todas as categorias se encontram assinaladas (cf. quadro 10), com excepção de *ortografia* e *lexical*, categorias estas, que em nenhuma das etapas obtiveram valores significativos.

Para o segundo objectivo, relativo à *evolução da consciência da tarefa de revisão*, foi a análise das actas, nas quais cada autor descreveu o modo como “melhorou o seu texto”, que permitiu confrontar as *referências* apresentadas com as *revisões* executadas. Pelo quadro síntese se pode constatar como todas as categorias de evolução significativa, em termos de referência nas actas, o são, também, durante a evolução dos processos de revisão.

Assim, as **relações entre a evolução dos processos individuais de revisão e a consciência da tarefa de revisão** podem estabelecer-se pelas semelhanças detectadas entre ambos os processos e pela diversidade de referências que os autores foram integrando nas suas actas.

De entre as semelhanças entre os processos individuais de revisão e a evolução da consciência da tarefa de revisão, destaca-se a coincidência quanto ao aumento significativo de revisões e referências de *profundidade textual*, de *pontuação* e *semântico*.

Relativamente à diversidade dos aspectos contemplados nas actas, ela permite perceber uma consciencialização crescente das etapas e estratégias possíveis a adoptar durante a tarefa de revisão. Partindo de um objectivo generalizado de melhorar o texto, evidenciou-se um crescente conhecimento e atenção às opções implícitas na tarefa de revisão para corresponder a esse mesmo objectivo.

Todos os autores acabaram por interpretar o pedido de registo acerca do modo como melhoraram o seu texto, ao revê-lo, não tanto como descrição “passo a passo” ou enumeração de acções mas antes como actividade de reflexão sobre a própria tarefa de revisão.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Assumir uma perspectiva inclusiva da Educação permitiu-nos ponderar tanto a evolução dos processos individuais de revisão de textos como a da consciência da tarefa de revisão, apreciando o contributo das interacções sociais na apropriação da cultura escrita em contexto escolar.

O entendimento da natureza essencialmente social das aprendizagens encaminhou-nos para o reconhecimento da *diferença* enquanto vantagem dos contextos educativos inclusivos. As interacções sociais que neles se proporcionam surgem, de facto, como “oportunidades de aprendizagem” (Kress, 1998) para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento.

Procurámos compreender a *evolução dos processos individuais de revisão* de alunos do 4º ano de escolaridade, nos textos comentados em turma, relacionando-a com a *evolução da consciência da tarefa de revisão*, desses mesmos alunos, do início para o final do ano.

A adequação das propostas escolares e a apreciação em turma da diversidade de usos e funções da escrita revelou-se fundamental na promoção do conhecimento explícito da língua e na construção de critérios de apreciação de textos, por parte de todos os alunos.

A actividade “ Ler, contar e mostrar” constituiu um cenário francamente adequado tanto aos objectivos como às opções metodológicas que estabelecemos. Dada a sua organização e periodicidade favoreceu o estabelecimento de um autêntico “circuito de autoria e apreciação” de textos. Foi através da observação e participação nesse circuito que acompanhámos a apresentação, apreciação, reformulação e reflexão dos alunos acerca das suas produções comentadas em turma.

No seu âmbito ocorreram *situações de escrita* e *situações distanciadas*, no sentido que lhes confere Reuter (1996). As *situações de escrita* assentaram no incentivo e responsabilização dos alunos pelo uso e manutenção do caderno individual de escrita. Elas antecederam e decorreram dos tempos de apresentação e comentário em turma que assumiu as características de *situação distanciada*. Nestes tempos, em grande grupo-turma, os alunos demonstraram uma atitude de co-responsabilização pelas produções apresentadas e pelas respectivas reformulações.

Daí entendermos que esta actividade constitui “um tempo exemplar” pela oportunidade de produção autónoma, reflexão em interacção e reformulação em torno de uma tarefa comum. Como destacam Alves Martins e Niza (1998)

[o]confronto de pontos de vista sobre as correcções a introduzir num texto leva a uma tomada de consciência dos processos envolvidos na escrita (...) Quando uma criança apresenta alternativas à escrita de um colega é obrigada a explicitar as razões dessas modificações o que por sua vez desencadeia uma maior consciência dos processos envolvidos na produção de linguagem escrita (op. cit. p. 223).

Tanto o confronto de perspectivas como o facto de cada aluno ter oportunidade de explicitar a sua interpretação e de “prescrever as estratégias a adoptar” (Bereiter & Scardamalia, 1987), favoreceram essa maior consciência das opções, estratégias e processos envolvidos na revisão da escrita.

Apesar da utilização do processador de texto durante a tarefa de revisão não constituir objecto deste estudo, reconhecemos que poderá ter facilitado a evolução dos processos individuais. Tanto as potencialidades como os constrangimentos dessa utilização encontram-se amplamente divulgados e relacionam-se com as características dos contextos de realização da tarefa de revisão (Barbeiro, 1999; Piolat, 1990, ref. Espéret, 1991; Piolat, 1991). Das recomendações difundidas, poderemos afirmar que as facilidades proporcionadas pelo recurso ao computador tendem a evidenciar-se quando ocorrem situações de interacção, cujo principal impacto “consiste na promoção do estabelecimento de critérios de apreciação e no desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas” (Paoletti, 1995).

Como referimos, ambos os objectivos deste estudo remetiam para a necessidade de perspectivar de forma evolutiva tanto os processos de revisão como a própria tarefa de revisão.

O primeiro objectivo contemplava o interesse em *compreender a evolução dos processos individuais de revisão de alunos do 4º ano nos textos comentados em turma, do início para o final do ano*. Daí termos caracterizado tanto a evolução dos processos individuais de revisão, como a evolução dos comentários proporcionados pela turma para apreciar a sua integração nos processos individuais de revisão.

Como segundo objectivo, visámos *perceber a evolução da consciência da tarefa de revisão, evidenciada por cada autor no seu registo pessoal acerca do modo como melhorou os textos, do início para o final do ano*. O que nos levou à caracterização dos aspectos referenciados por cada autor acerca da revisão realizada para os relacionar com a evolução dos processos individuais de revisão.

Ao longo da análise comum das revisões executadas, dos comentários da turma, da sua integração nos processos de revisão e das referências dos autores, atendemos às reformulações, sugestões e/ou referências a *nível textual* (superfície e profundidade), nível *linguístico* (ortografia, formal, morfo-sintáctico, lexical, semântico e pontuação) e, também, quanto ao *tipo de operação* (supressão, adição, substituição e deslocamento).

A par destas dimensões, foi necessário acolher e sistematizar os aspectos que se foram evidenciando aquando das análises circunscritas a cada uma das etapas, como seja, a *dinâmica estabelecida nos momentos em turma* e a *diversidade de referências apresentadas nas actas*, por cada autor, quanto ao modo como melhorou os seus textos.

Perante os resultados do nosso estudo, é importante anotar os aspectos que mais se evidenciaram, do início para o final do ano:

- os alunos manifestaram um gradual interesse e competência para apreciar e reformular os textos produzidos, atendendo ao seu significado global e à sua organização textual;
- os comentários da turma foram apresentados num ambiente de facilitação social que, tanto por *apoio* como por *oposição*, contribuiu para uma crescente autonomia dos textos e favoreceu a definição das opções individuais;
- a apreciação conjunta revelou-se passível de ser integrada nos processos individuais de revisão não só pela sua adopção directa como, também, pela reflexão que sustentou.

Estes resultados contrastam com as investigações que fomos referenciando, em particular, ao estabelecerem que:

- o uso recursivo e significativo das revisões é típico dos escritores experientes (Breetevelt et al. 1994; Graham et al. 1995, ref. Chanquoy, 2001; Scardamalia & Bereiter, 1986, 1992, 1998);
- as crianças e os adolescentes evidenciam grandes dificuldades em detectar as incoerências ou inadequações, tanto nos textos de outros, como nos seus próprios textos (Markman, 1985, ref. Fayol et alli, 1987);
- os escritores inexperientes consideram, unicamente, pequenos excertos do discurso produzido e operam em níveis baixos (superficiais) e locais (micro) (Paoletti, 1996) como se de um “arranjo cosmético” se tratasse (Fayol et alli, 1987);
- dada a persistência da representação inicial do texto durante a re-leitura que orienta a revisão, o autor não consegue detectar eventuais lacunas e contradições (Bartlett, 1982 ref. Fayol et alli, 1987);

- à dificuldade em determinar o que deve ser modificado acrescem os problemas de controlo na coordenação dos diferentes objectivos de revisão e do tipo de conhecimento que lhes estão subjacentes (Graham et al. 1995, ref. Chanquoy, 2001);

Os nossos resultados aparentam, assim, divergir do que se conclui através da revisão da literatura já que logo no início do ano (cf. quadro 3) se apurou um número aproximado de revisões de superfície e de profundidade, ainda que, com uma pequena diferença favorável às revisões de profundidade. No final do ano, o aumento apurado incidiu significativamente nas revisões de profundidade.

Mesmo junto dos 4 alunos da nossa amostra com dificuldades no âmbito da Língua Portuguesa, com grande incidência a nível da expressão escrita, nos quais se incluía um aluno com necessidades educativas especiais ocorreu um percurso evolutivo que, com as especificidades que foram sendo pontualmente equacionadas, se revelou enquadrado pelos resultados globais.

Curiosamente, esta aparente divergência face aos resultados de grande parte dos estudos, acabam, quanto a nós, por evidenciar a pertinência das conclusões e recomendações desses mesmos estudos.

De facto, os estudos que apontam a incapacidade e/ou dificuldades das crianças e dos escritores inexperientes, para procederem a revisões de nível idêntico ao que apurámos, consideram, por outro lado, que a integração das produções escritas em situações de interacção ou em momentos de apreciação conjunta poderá ser vantajosa (Bereiter & Scardamalia, 1987; Daiute, 1989; Espéret, 1991; Fayol et alli, 1987; Nystrand, 1986; Scardamalia & Bereiter, 1992).

Este entendimento sustenta propostas diferenciadas que convergem quanto à natureza dialógica das interacções sociais (Gilly, 1998) e à consideração dos textos enquanto acontecimento dinâmicos (Fayol, 1997).

Esse carácter de “acontecimento dinâmico” acolhe a dialogicidade das interações de apreciação que incidem na sua natureza intrínseca enquanto “unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (Val, 1991, p.3).

O facto dos alunos demonstrarem dificuldades tanto por insuficiência de estratégias que lhes permitam avaliar e melhorar os textos que produzem como pelo carácter problemático que constitui a elaboração de “pontos de vista” alternativos leva, por exemplo, Daiute (1989) a propor como vantajosas as actividades que proporcionem “alguns suportes de conversação enquanto feedback sobre o texto, assim como ajuda no desenvolvimento de estratégias para o melhorar ” (op. cit. p.136).

Por seu lado, Espéret (1991) ao reafirmar que “os escritores inexperientes (imaturos) manifestam extrema dificuldade em assumir o “ponto de vista” do leitor para avaliar a relevância e clareza do que escrevem” (p.219), aponta a importância das interações sociais no desenvolvimento “da auto-regulação e controlo metacognitivo de cada escritor sobre as suas próprias actividades (análogo à linguagem interior)” (op. cit. p.220).

No mesmo sentido mas ponderando a adequação dos contextos escolares aos alunos com dificuldades de aprendizagem, à semelhança do que defende Rueda (1996), Clay (1998) salienta que apesar dos problemas que estes alunos possam evidenciar na sua compreensão e produção escrita existe “suficiente evidência de que com o suporte de um ambiente de aprendizagem responsável e reflexivo mesmo estas crianças podem fazer coisas surpreendentes” (p. 207).

Ambos os autores apelam a um aumento de oportunidades de leitura e escrita durante as actividades escolares e destacam o papel das interações estabelecidas na promoção das competências destes alunos. A par da intervenção do professor em situações de conferência com cada aluno, como propõe Rueda (1996) ou de um registo criterioso dos progressos observados, defendido por Clay (1998), “as interações entre os alunos (...) durante as suas conversas podem sustentar e revelar-se essenciais na construção do conhecimento” (p.217).

A nossa revisão de literatura permitiu-nos apurar as inúmeras as orientações relativas à *importância de uma prática continuada* (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, 1998; Pontecorvo, 1988; Scardamalia & Bereiter, 1998) e do *distanciamento das etapas de revisão* relativamente aos momentos iniciais de produção (Alcorta, 1994; Chanquoy, 2001) que permite a sua *apreciação conjunta* (Daiute, 1989; Espéret, 1991; Fayol et alli, 1987; Nystrand 1986; Paoletti, 1996; Pereira, 2000a; 2000b) com vista a uma gradual *construção de critérios de apreciação dos textos* (Barbeiro, 1999; Charolles, 1987; Pereira, 2001; Pontecorvo, 1988).

Neste entendimento, o estudo que realizámos corroborou as orientações e recomendações propostas pela investigação. Numa interpretação global esses são aspectos que se revelaram fulcrais quanto ao desenvolvimento da expressão escrita em contexto escolar, particularmente no que se refere à revisão das produções escritas. É nesse âmbito particular que as interações sociais surgem como oportunidades de partilha e desenvolvimento individual.

Com base nos resultados obtidos, percebemos quais as dimensões e níveis de produção e revisão da escrita que beneficiam das interações estabelecidas durante os momentos de apreciação conjunta.

Estes momentos reforçam os benefícios do distanciamento temporal, entre produção e a revisão da escrita, defendido por Chanquoy (2001) e proporcionam a ocorrência de situações distanciadas de escrita, tal como Reuter (1996) as propõe.

A interpretação dos percursos evolutivos, de Novembro para Maio, nas diferentes etapas de análise destacou a importância da *turma como ambiente de aprendizagem* e levou-nos a perspectivar *a revisão da escrita como um processo de distanciamento e apropriação*.

A turma como ambiente de aprendizagem

Os tempos de apreciação conjunta e os momentos de reformulação individual, deles decorrentes, tendem a salientar as potencialidades das suas características enquanto ambiente estruturante das aprendizagens individuais.

Como a actividade de “*Ler, contar e mostrar*” manteve a sua duração ao longo de todo o ano lectivo, assume particular relevo o aumento do número de comentários. Ele acolheu, por certo, o crescimento individual de cada um dos alunos da turma e as características da dinâmica estabelecida ao longo do ano.

Com base numa crescente assunção de “um leitor distanciado e eventual” a turma foi equacionando a adequação, coerência e coesão das produções escritas. As transcrições que constam dos protocolos relativos aos comentários de Novembro e de Maio (em anexo), evidenciam como a turma se empenhou no melhoramento dos textos.

A **evolução dos comentários da turma** demonstrou como, desde o início do ano, a turma evidenciou ser capaz de uma apreciação pertinente. Essa apreciação visa a autonomia dos textos para que “qualquer pessoa perceba”.

Os comentários da turma reflectiram, sempre, uma finalidade de facilitação social, consubstanciada tanto em intervenções de *concordância* como de *oposição* (Pontecorvo, 1988). Perante a detecção de qualquer aspecto entendido como incorrecto ou problemático, observámos essencialmente duas atitudes:

- (a) apresentação de sugestões de reformulação, numa óptica de co-construção, pela tentativa de resolução conjunta do problema detectado; e
- (b) confronto de opiniões em oposição, que conduziu à definição de uma argumentação mais reflectida e intencional.

Ao fazê-lo, estabeleceram-se apreciações que englobavam cada autor num “nós” colectivo que ponderava, em conjunto, tanto esse leitor virtual cuja compreensão era tarefa comum facilitar como uma manifesta tentativa de aproximação a um maior rigor e formalidade da expressão escrita.

A adopção deste posicionamento incentivou o aumento de comentários por texto, do início para o final do ano e o atendimento de ambos os níveis de análise - textual e linguístico que considerámos. Não bastava assegurar os aspectos de nível macro (global), cada texto foi, também, apreciado a nível micro (local), por forma a assegurar a sua inteligibilidade e textualidade a par de um interesse generalizado em salvar as intenções e objectivos do autor.

As interacções estabelecidas, em turma, comportaram o reconhecimento de uma atribuição implícita de idêntico estatuto aos vários participantes, apesar da reconhecida heterogeneidade dos seus percursos escolares. Como salientámos, foi frequente que as detecções e/ou sugestões se concluíssem com observações, tais como: *“depois tu vês como queres que fique”* e *“experimenta fazer como dissemos, experimenta se fica melhor...”*

À semelhança do que Moll (1996) refere ao ponderar a mediação proporcionada pela escrita enquanto instrumento cultural, o incentivo da turma à experimentação e à produção escrita sustentaram o desenvolvimento individual, contextualizando-o nas actividades de apreciação em grupo e nas posteriores acções de reformulação.

Como registámos, as apreciações em turma foram abandonando o carácter acentuadamente dual para constituírem momentos de debate, alargado a vários alunos, nos quais diferentes perspectivas e hipóteses de resolução foram sendo proporcionadas aos autores.

As interacções estabelecidas contribuíram para um maior grau de intersubjectividade em torno da tarefa de revisão que sustentou a construção das opções e estratégias individuais. Pela frequente referência de argumentos tais como *“assim não soa bem...”*

parece que estás a falar” ou *“nós sabemos como é mas outra pessoa qualquer não percebe...”* constatámos um crescente privilegiar de produções numa voz mais próxima da norma escrita.

Foi através dessa interpretação relativa à compreensão dos companheiros que cada autor colheu os aspectos a manter e/ou a alterar no seu texto. Muitas vezes optando diferentemente do sentido aconselhado, com o intuito de reforçar os seus argumentos iniciais por forma a manter as suas intenções, ainda que resolvendo as imprecisões e incongruências por eles detectadas.

Este estabelecimento conjunto de critérios de apreciação dos textos assentou num processo de negociação do sentido individual em actividades significativas (Abric, 2000, Leontiev, 1978; Reuter, 1996) no âmbito da turma. Processo que facilitou a responsabilização de cada aluno, de uma forma que ultrapassa a “pedagogia da mestria”, de inspiração neo-behaviorista, na qual a “regulação da aprendizagem é controlada e dirigida do exterior pelo professor” (Weiss, 1993, p.274).

A crescente e significativa **integração dos comentários da turma nos processos de revisão** demonstra como os autores foram reconhecendo a sua utilidade. Embora a evolução dos comentários da turma obtenha resultados mais amplos e consistentes tanto a nível textual como a nível linguístico, verifica-se que vai sendo gradualmente integrada nas revisões efectuadas pelos autores da amostra.

Os resultados alcançados levaram-nos a considerar que a evolução dos processos individuais de revisão beneficia da evolução dos comentários da turma, tanto pela semelhança entre ambos os percursos evolutivos, como pela crescente integração dos comentários nas revisões efectuadas por cada autor.

Esse carácter benéfico perspectiva-se pela dinâmica das interacções estabelecidas em turma e pela crescente valorização por parte dos alunos da nossa amostra quanto aos aspectos debatidos em conjunto ou deles decorrentes através de uma reflexão individual.

Revisão da escrita, processo de distanciamento e apropriação

Conjugando os resultados obtidos relativamente aos nossos dois objectivos, a revisão de textos por alunos do 4º ano de escolaridade surgiu-nos como um processo complexo de distanciamento e apropriação, francamente favorecido pela apreciação conjunta das suas produções escritas.

A **evolução dos processos individuais de revisão** evidenciou um crescimento patente na comparação entre textos originais e revistos, passível de ser apreciado pelo aumento de frequência de reformulações e natureza das mesmas.

Como vimos, do início para o final do ano, os alunos reformularam os seus próprios textos em profundidade e com incidência significativa a nível semântico, de morfo-sintaxe e de pontuação. As revisões de nível semântico prenderam-se, maioritariamente, com a detecção de insuficiência de informações ou existência de ambiguidades e/ou contradições. As de morfo-sintaxe, a nível de profundidade, asseguraram as referências e relações estabelecidas. O uso da pontuação, a nível de profundidade, reflectiu um interesse em organizar os textos segmentando os enunciados (recurso ao ponto final) e estruturando a sua apresentação em blocos significativos (definição de parágrafos).

Estes aspectos reflectem uma preocupação a dois níveis diferenciados mas complementares. Os alunos procuraram atender ao significado veiculado pelos textos, de acordo com as suas intenções e com a consideração de um eventual leitor e, ao mesmo tempo, procuraram assegurar uma organização textual adequada às apreciações que foram estabelecendo.

Esta atitude é convergente com a caracterização usualmente proposta para os escritores experientes que “vêm o texto como um todo, direccionando as suas revisões para os parágrafos ou secções do texto mais extensas, indo mais longe do que a simples correcção de erros” (Breetevelt et al. 1994, p.105).

Relativamente aos **aspectos referenciados por cada autor** acerca da revisão realizada, salientou-se a franca adesão dos alunos à proposta de registo do modo como melhoraram os seus textos (actas). O aumento da extensão desses registos permitiu-nos, não só esta interpretação como, a compreensão da evolução da consciência da tarefa de revisão.

As referências apresentadas nas actas, contemplaram as reformulações executadas e a sua contextualização, justificação e apreciação. Ficou patente que os alunos quiseram e procuraram registar as suas revisões mas expandiram esse registo reflectindo acerca dos motivos conducentes à revisão, das estratégias possíveis e do impacto das reformulações executadas.

As referências às reformulações executadas decorreram num crescente abandono de registo de acções a nível de superfície (cf. quadro 8) a par de uma gradual incidência no registo de revisões em profundidade, em especial quando desenvolvidas a nível semântico e pontuação.

Durante as acções de revisão, em média, as reformulações de superfície foram aumentando (apesar de não atingirem aumento significativo) mas as referências nas actas, não acompanharam esse aumento. Os autores acabaram por valorizar o registo das acções em profundidade por recurso a adições e quanto aos níveis semântico e de pontuação que, coincidentemente, constituíram níveis de evolução significativa aquando dos momentos de revisão.

Provavelmente, o facto dos autores passarem de referências localizadas e pontuais para descrições mais abrangentes de contextualização, justificação e apreciação, tornou implícitas algumas referências a revisões executadas, por exemplo, durante a re-organização de partes dos textos.

As referências de contextualização, justificação e/ou apreciação foram, inicialmente, muito centradas em aspectos pontuais da revisão (texto de Novembro). Ao longo do ano lectivo, evoluem para um registo que referencia as acções de

revisão que tende a incluir, também, a *relato/descrição* da sequência de acções executadas, as *estratégias* utilizadas na tarefa de revisão, a *justificação* da tarefa de revisão em termos gerais ou localizados em cada uma das acções referenciadas ou, ainda, a *apreciação* crítica, tanto das estratégias adoptadas como dos próprios textos.

Quando estabelecemos as **relações entre a evolução dos processos individuais de escrita e a consciência da tarefa de revisão**, evidenciam-se não só os benefícios de uma prática continuada (Hayes, 1998, Reuter, 1996) mas também o carácter epistémico da escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Miras, 2000).

Foi através dessa prática continuada que se foram clarificando os parâmetros que asseguram a funcionalidade do *esquema de tarefa* (cf. Hayes, 1998) de que cada aluno dispõe. No final do ano lectivo, as suas referências evidenciavam uma maior consciência e capacidade de auto-regulação pela definição dos seus objectivos face à globalidade da revisão, das opções para os alcançar, dos critérios de qualidade a adoptar e das estratégias de reformulação de classes específicas de problemas.

Também o escrever acerca do modo como se re-escreveu o texto (actas) permitiu uma maior aproximação e consciência das acções executadas e sua justificação. Este aspecto destaca o carácter epistémico da escrita, particularmente no que se prende com o seu potencial em termos de compreensão e organização conceptual (Barbeiro, 1999; Miras, 2000).

Evidenciou-se uma crescente consciência e afirmação das opções e estilo pessoal. Assim, esta escrita sobre a re-escrita, proporcionou um tempo de interpretação pessoal, pela reflexão acerca do que tinha sido escrito por confronto com os comentários da turma.

No âmbito do nosso estudo, *melhorar um texto* assumiu características de uma actividade que pode reforçar os motivos da produção escrita, explicitando os seus objectivos e clarificando as estratégias a eles conducentes.

Num processo de gradual aproximação de interpretações decorrente do estabelecimento do circuito de autoria e apreciação que se estabeleceu nesta turma, salientou-se a importância da devolução de uma leitura crítica.

Ela suscitou *surpresa* e *confronto* e, em simultâneo, indicou a existência de aspectos problemáticos. Foi sobre estes aspectos que cada autor pôde centrar a sua atenção, sempre que os entendeu pertinentes, agindo de acordo com a sua competência mas tendo como suporte o conjunto de sugestões colhidas em turma ou opções suas delas decorrentes.

Se na actividade de produção escrita é o sentido pessoal que se destaca (Alcorta, 1994), constatámos que a apreciação em turma favoreceu a aproximação de interpretações e permitiu a construção de significados partilhados e de uma escrita mais normativizada.

Uma tal dinâmica permitiu superar uma possível distância entre autor e eventual leitor através do estabelecimento de um contexto compartilhado e de um maior rigor e formalidade que se impuseram por favorecerem tanto as intenções de quem escreve como a própria autonomia dos textos.

A crescente participação, competência e consciência que apurámos, contempla a dimensão formativa das interacções sociais, assumindo que a regulação da aprendizagem é interior ao próprio sujeito (Schnewuly, 1994) mas acolhe as interpretações, regulações, compromissos e desafios que se vão estabelecendo dentro da turma, enquanto “comunidade de aprendizagem” (Rogoff et alli, 1998).

CONCLUSÕES

A Escola deve ser o espaço em que a linguagem se desenvolve e aperfeiçoa. Chamamos linguagem ao enquadramento afectivo onde se processam as várias formas de comunicação. Sendo a linguagem o instrumento que ocupa o espaço entre as pessoas (...) deveria ser o motivo fundamental para a aprendizagem escolar.

João dos Santos (1983, p.73)

Perante a actual diversidade da população escolar, salienta-se a necessidade de que a Escola venha constituir-se num tal espaço de desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem.

A linguagem, oral e escrita, constrói o espaço “entre as pessoas” enquanto “instrumento” de interacção social e “motivo” fundamental para a aprendizagem escolar como processo de apropriação cultural.

O desafio maior que se apresenta à Escola, consiste na criação de ambientes de aprendizagem que, acolhendo a diferença, fomentem a equidade (Ainscow, 1997; Wang, 1997).

Na concepção desses ambientes de aprendizagem, que tal como Vygotsky (1991) propôs constituem o “prisma” através do qual as crianças interiorizam as suas actividades, importa ponderar a influência de múltiplos factores.

De entre eles, destacam-se a utilização do tempo escolar, a qualidade de ensino, os conteúdos curriculares e o incentivo às práticas de grupo que facilitam a intervenção mediadora do professor e a cooperação entre os companheiros de turma.

Foi neste âmbito que desenvolvemos o nosso estudo *a vez e a voz da escrita*, assumindo uma perspectiva social da evolução dos processos de revisão de escrita,

dos alunos de 1º ciclo, pela sua participação em actividades escolares nas quais assumem papéis diferenciados quanto à produção e avaliação de textos.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que esta investigação reforçou a pertinência das recomendações dos estudos que apontam os benefícios cognitivos da integração das produções escritas de crianças e escritores inexperientes em situações de análise conjunta.

Em contexto escolar, cenário específico do nosso estudo, o confronto das várias interpretações, apresentadas em turma, sustentou a detecção de eventuais aspectos problemáticos. Essa detecção reforçou o distanciamento entre a produção e a revisão da escrita.

A partilha de “outras leituras” de um mesmo texto, favoreceu a reformulação da representação inicial, do próprio autor e permitiu explicitar o conhecimento subjacente, às sugestões apresentadas e às modificações efectuadas.

De igual forma, a apreciação conjunta contribuiu para uma gradual definição da tarefa de revisão como actividade relativamente autónoma do processo global de escrita que pode assegurar muito da sua complexidade e recursividade.

Num cenário proporcionado por uma prática consistente e enriquecedora das propostas concebidas e/ou divulgadas pelo Movimento da Escola Moderna foi possível registar o confronto de diferentes “pontos de vista” e conhecimentos dos alunos durante as interacções em turma, as reformulações que cada aluno efectuou nos seus textos e, ainda, a sua reflexão acerca do modo como melhorou o seu texto.

A diversidade das situações contempladas pela implementação de um tempo diário para “Ler, contar e mostrar”, evidenciaram o estabelecimento do que propusemos como um *circuito de autoria e apreciação*.

A participação num tal circuito comunicativo favoreceu a definição de situações adequadas a zonas de desenvolvimento potencial simultaneamente diferenciadas, se bem que, enquadradas em actividades comuns. Processo que nos levou a destacar a importância da turma enquanto ambiente de aprendizagem.

Do início para o final do ano, expandiram-se as possibilidades de revisão individual atendendo às duas vias de desenvolvimento da expressão escrita, linguística e cultural, que sustentam o domínio da língua escrita e a apropriação da própria cultura escrita, por parte de todos os alunos.

Ao ponderarmos as implicações pedagógicas dos resultados alcançados destacam-se as vantagens de visar um ensino de qualidade relativo ao desenvolvimento da expressão escrita, contemplando tanto uma vertente comunicativa como uma vertente de reflexão.

Importa não só que os contextos propostos sejam funcionais e significativos como, em simultâneo, possam facilitar a ocorrência de processos de cariz reflexivo que explicitem o conhecimento implícito no uso da língua e promovam a adequação às intenções e situações de escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la realidade. In A. M. Costa (org.) *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alcorta, M. (1994). Text writing from a vygotskyan perspective: A sign-mediated operation. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (4) 331-341.

Alves Martins, M. (1993). Les idées des enfants sur l'écrit à l'entrée à l'école primaire. *La Lecture pour Tous*, 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. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves Martins, M. & Mendes, Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.

Alves Martins, M. & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (12) 49-63.

Amaro, G. (1997). Qualidade em Educação: A avaliação externa das aprendizagens dos alunos em Portugal. *Inovação* 10 (2,3) 259-275.

Amor, E. (2001). *Didáctica do Português – fundamentos e metodologia (6ªed.)*. Col. Educação Hoje, 11. Lisboa: Texto Editora.

Almeida, L., & Taveira, M. (1999). Apresentação - Psicologia: teoria, investigação e prática. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 4(1), 3-4.

Bairrão, J. (coord.) (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Ballester, J., Insa, J. (1998). La formación de la competencia literaria en la educación. *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. vol. II, 825-839.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bartlett, E. (1982). Learning to revise: some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: the language, process and structure of written discourse* (pp. 345-363). Nova Iorque: Academic Press

Beal, C. (1996). The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 219-238.

Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.

Benavente, A. (1993) Estratégias de igualdade real. *Educação para Todos-Cadernos PEPT 2000*, 9. Lisboa: Ministério da Educação.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Berninger, V., Fuller, F., & Whitacker, D. (1996). A process model of writing development across life span. *Educational Psychology Review*, 8 (3) 193-218.

Blanck, G. (1996). Vygotsky: o homem e sua casa. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 31-55). Porto Alegre: Artes Médicas.

Blaye, A. (1988). Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants de 5-6 ans. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 45-56). Cousset (Fribourg): DelVal.

Blaye, A., Light, P. & Rubtsov, V. (1992). Collaborative learning at the computer. How social processes «interface» with human-computer interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 257-267.

Brennan, W. (1990). *El currículo para niños com necesidades especiales*. Madrid: Siclo XXI España Editores.

Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. (1997). Coleção Nova Biblioteca 70, 3. Lisboa: Edições 70.

Butterfield, E., Hacker, D., & Albertson, L. (1997). Environmental, cognitive e metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8 (3) 239-297.

Cadima, A. (1996). Diferenciação: No caminho de uma escola para todos. *Noesis*, Outubro/Dezembro, 48-51.

Campos, H., & Xavier, M. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Camps, A. (1990). Modelos del processo de redacción: Algunas implicaciones para enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

Carugatti, F., & Mugny, G. (1985). La theorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Ed.) *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 57-70). Berne: Peter Lang.

Carvalho, J. (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, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Castro, R. (1999). A leitura e a escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação. In R. Castro & M. L. Sousa (Eds.), *Entre linhas paralelas – Estudos sobre o português nas escolas* (pp.39-54). Braga: Angelus Novus.

Castro, S. L.; Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Ensenar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Castro-Caldas, A. & Reis, A. (2000). Neuropsicologia do Analfabetismo. In M. Delgado-Martins, G. Ramalho, & A. Costa (org.) *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares* (pp.155-183). Lisboa: Editorial Caminho.

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 Educational Psychology*, 71, 15-41

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 39, 7-41.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Éditions Magnard.

Clay, M. (1998). Accommodating Diversity in Early Literacy Learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 202-224). EDS Marlden: Blackwell.

Cole, M. (1996). Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, (pp. 85-105). Porto Alegre: Artes Médicas.

Conselho Nacional de Educação (1999) Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. Parecer nº3/99. In Diário da República II série – 17/02.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares*. Coleção Educação Especial nº1. Porto: Porto Editora

Costa, A. M. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9 (1-2), 151-163.

Daiute, C. (1989). Do writers talk to themselves? In S. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 133-159) (2th ed.). Norwood, NJ: Ablex.

Davydov, V. & Zinchenko, V. (1994) Contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In H. Daniels (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus

Dalzon, C. (1988). Conflit cognitif et construction de la notion de droite/gauche. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 57-71). Cousset (Fribourg): DelVal.

Deleau, M. (1989). Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale. *Enfance*, 42, 31-38.

Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement social de l'intelligence*. Paris:InterEditions.

Delgado-Martins, R. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*, (pp. 4-22). Lisboa: Edições Colibri.

Delgado-Martins, R. (2001). *Oralidade e expressão escrita*. [on-line]. Available: <http://planeta.clix.pt/vida/oralescrito.htm>. (15 Ag. 2001).

Doise, W. (1988). Régulations sociales des opérations cognitives In R. Hinde, A. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Suisse: Ed. Del Val

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2001). Língua: Português, ano 2001. *Noesis*, 59, 20-23.

Espéret, E. (1991). Improving writing skills: which approaches and what targets skills? *European Journal of Psychology of Education*, 2, 215-224.

Evans, P. (1993). Some Implications of Vygotsky's work for special education. In H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda Educational Acting after Vygotsky* (pp. 30-45). London: Routledge.

Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32 (12) 400-414.

Fayol, M. (1991). From sentence production to text production: Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 101-119.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaire de France.

Fayol, M., Gombert, J., & Baur, V. (1987). *La revision de textes écrits dans la activite redactionnelle precoce*. Communication au Congrès Annuel de la Société Française de Psychologie. Nanterre, 14-16 Mai

Fayol, M., & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.Chiss, J. Laurent, J. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds.) *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. (pp. 223-240). Bruxelles: De Boek.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, F. (1994). *Gramática e pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Coleção Linguística, 2. Porto: Porto Editora.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57 (1), 481-506.

Gallimore, R. & Tharp, R. (1996). O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In Luis C. Moll (Ed.) *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 171-199). Porto Alegre: Artes Médicas.

Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives: des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique [hors-serie] *European Journal of Psychology of Education*, 127-138

Gilly, M. (1989). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz, & C. Garnier (Eds.), *Constructions des savoirs: obstacles et conflits*. Ottawa: Les Éditions Agence d'ARC.

Gilly, M. (1998). Social contextualization and cognition. In A. Quelhas & F. Pereira (Eds.), *Cognition and Context, Análise Psicológica* [sp issue], 113-145. Lisboa: ISPA

Gilly, M. (1999). Education, construction de connaissances et développement cognitif. Remarques introductives. *Análise Psicológica*, 1 (XVII) 5-8.

Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J-P. (1989). Resolución de problemas en díadas y progresos cognitivos en niños de 11 años a 13 años: dinâmicas interactivas y mecanismos socio-cognitivos In A-N. Perret-Clermont & M. Nicolet *Interactuar y Conocer – Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo* (Eds.) (pp.71-90). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Goodman, Y., & Goodman, K. (1996). Vygotsky em uma perspectiva da “linguagem integral” In Luis C. Moll (Ed.) *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp.219-244). Porto Alegre:Artes Médicas.

Hacker, D., Plumb, Butterfield, E., Quathamer, D., Heineken, E. (1994). Text revision: detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86, 1-15.

Halliday, M. (1987). Spoken and written modes of meaning. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press, Inc.

Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (ed.) *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Delachaux et Niestlé

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ:LEA.

Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106-1113.

Hedegaard, M. (1996). A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In Luis C. Moll (Ed.) *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp.341-362). Porto Alegre:Artes Médicas.

Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Keating, D. (1998). Habits of mind for learning society: Educating for human development. In D. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 461-479). EDS Marlden:Blackwell.

Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing In C. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kress, G. (1998). Writing and learning to write. In D. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 225-255). EDS Marlden:Blackwell.

Leitão, F. (1992). Interação mãe-criança e actividade simbólica – Os comportamentos da díade e a emergência do jogo simbólico, na criança normal e

na criança com síndrome de Down. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Faculdade de Motricidade Humana.

Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. N.J.: Prentice Hall.

Madeira, M. L. (2001). *Implementação de um programa de Intervenção sobre o processo de Revisão da Escrita*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Mata, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica* nº1 série XVII, 39-48.

Mata, L. (1995). *Escrita em interação: Processos de construção em crianças de 5-6 anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

McLane, J. (1996). A escrita como processo social. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, (pp. 297-311). Porto Alegre: Artes Médicas.

McNamee, G. (1996). Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, (pp. 279-295). Porto Alegre: Artes Médicas.

Meirieu, P. (1988). *L'école mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Lyon:CRDP

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 56-80.

Moll, L. (1996). Introdução. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 3-27). Porto Alegre: Artes Médicas.

Morato, P. (1995). *Deficiência Mental e aprendizagem*. Coleção Livros SNR nº4. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação

Morgado, J. (1999). Política Educativa, Educação Inclusiva e Diferenciação. *Análise Psicológica* nº1 série XVII, 121-126.

Morgado, J. & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica* nº1 série XVII, 127-142.

Murray, D. (1978). International revision: a process of discovery. In C. Cooper, & L. Odell (Eds.), *Research on composing: Points of departure* (pp. 85-103). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Myklebust, H. (1965). Development and disorders of written language: Vol 1. Pictory Story Language Test. New York: Grune & Stratton.

Myklebust, H. (1972). Development and disorders of written language: Vol.2. Studies of normal and exceptional children. New York: Grune & Stratton.

Namora, F. (1977). *Estamos no vento*. Lisboa: Livraria Bertrand

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.

Niza, S. (1998a). Editorial. *Escola Moderna*, 4-V, 3.

Niza, S. (1998b). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico". *INOVAÇÃO*, vol.11, nº1, 77-98.

Niza, S. (1999). Para uma Escola da Cidadania. *Escola Moderna*, 53-60.

Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication*. Orlando: Academic Press.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy*. London: Routledge.

Oliveira, I. (1997). *Necessidades de formação contínua de professores de 1º ciclo face à integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.

Olson, D. & Torrance, N. (1998) Introduction: Rethinking the role of psychology in education. In D. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 1-6). EDS Marlden:Blackwell.

Paoletti, G. (1995). Peer interaction and writing: The process of revision. In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 39-49). Nottingham: University Park.

Peixoto, F. (1995). *Interações sociais e desenvolvimento – A influência do material em interações de tutela mãe-criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicada, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999a) Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 9-17.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999b) O papel das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 4(1), 29-41.

Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Coleção Livros SNR nº8. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação

Pereira, M. L. (2000a). *Escrever em Português didácticas e práticas*. Col. Horizontes da Didáctica. Porto: Edições ASA

Pereira, M. L. (2000b). A mudança no ensino da escrita: diversificar sem dispersar. *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. vol. II, 1087-1097.

Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement: resistances, denies et paradoxes. *Cahiers Pédagogiques*, nº306, pp49-55.

Perret-Clermont, A., & Nicolet, M. (1988). Avant-Propos. In A. Perret-Clermont (Ed.) *Interagir et Connaitre enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Petitjean, A. (1998). Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, 97/98.

Piolat, A. (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (6), 449-459.

Piolat, A. (1991). Effects of word processing on text revision. *Language and Education*, 5 (4), 255-272.

Piolat, A. & Roussey, J-Y. (1991). Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 155-163.

Pontecorvo, C. (1988). Interactions socio-cognitives et acquisitions des connaissances en situation scolaire: contextes théoriques, bilan et perspectives. [hors-serie] *European Journal of Psychology of Education*, 139-149.

Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.) *Children's early text construction* (pp.3-23). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Pontecorvo, C. & Paoletti, G. (1991). Children revising text with and without computer. A system for analysing revision. In M. Carretero, R.-J., Simons, & J. Pozo (Eds.), *Learning and instruction - European research in a international context* (pp. 401-413). Oxford: Pergamon.

Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3(4), 371-384.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Col. Ciências da Educação, 18. Porto: Porto Editora.

Programa de Língua Portuguesa 1º Ciclo Ensino Básico (1998). In *Organização curricular e Programas 1º Ciclo Ensino Básico* (2ª ed) (pp. 139-166). Lisboa: Ministério da Educação

Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebelo, D. (org.) (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris:ESF.

Rodrigues, M. (1997). *A aprendizagem da Matemática enquanto processo de construção de significado mediada pela utilização do computador*. Dissertação de Mestrado em Informática e Educação, não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Nova Iorque: Oxford University Press

Rogoff, B.; Matusov, E., & White, C. (1998). Models of teaching: Participation in a community of learners. In D. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 388-413). EDS Marlden: Blackwell.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Editorial Ministério da Educação

Rueda, R. (1996). Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp.393-416). Porto Alegre: Artes Médicas.

Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial – da formação às práticas educativas*. Coleção Escola e Saberes nº7. Porto: Porto Editora

Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação – II, o falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp.67-95). New York: Wiley.

Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Barcelona: Universidade de Barcelona

Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture-rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds.), *La redaction de textes* . (pp.13-50). Paris: Delachaux et Niestlé.

Schnewly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schnewly, & J. Bronckart (Eds.) *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Schnewly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 4 5-16.

Schnewly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Schnewly, B. (1989). Le 7ème chapitre de Pensée et langage de Vygotski: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. *Enfance*, 1989, 23-30.

Schnewly, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (4), 281-291.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Sousa, L. (1997). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*. Coleção CIDIne nº6. Porto: Porto Editora.

Sousa, M. L. (1999). Da leitura em interacção à leitura como interacção. In R. Castro & M. Sousa (Eds.), *Entre linhas paralelas – Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 71-127). Braga: Angelus Novus.

Stanovich, K, & Stanovich, P. (1998). Rethinking the concept of learning disabilities: The demise of aptitude/achievement discrepancy. In D. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 117-147) EDS Marlden:Blackwell.

Tudge, J. (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp.151-168). Porto Alegre: Artes Médicas.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: Necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO/Instituto de Inovação Educacional

Vale, M. (1991). *Redação e Textualidade*. S.Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Vigner, G. (1982). *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé International.Paris: CLE International.

Vygotsky, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Luria, Leontiev, Vygotsky *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Ed. Estampa.

Vygotsky, L. (1987/1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora

Vygotsky, L. (1988/1978). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). São Paulo: Liv. Martins Fontes.

Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso. In A. M. Costa (org.) *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Weiss, J. (1993). Interaction formative et régulation didactique. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 107-121). Porto Alegre: Artes Médicas.

Winykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: PUF.

Witte, S. (1989). Revising, composing, theory and research design. In S. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 251-285). Norwood, NJ: Ablex.

Zazzo, R. (1988). Conférence d'Ouverture. [hors-serie]. *European Journal of Psychology of Education*, 7-12.

ANEXO I

Seleccção de Textos
(produção e revisão/Novembro - Maio)

S1/Novembro – original

LINHAS	TEXTO
(T)	Debate sobre o pai Natal
(P1)(L 1)	Eu acho que o pai Natal
(L 2)	existe porque na noite de Natal
(L 3)	a minha família está toda reu-
(L 4)	nida num dos quartos da nossa
(L 5)	casa. Deixamos a janela da co-
(L 6)	zinha aberta e fechamos tudo.
(P2)(L 7)	Esperamos algum tempo e ouvimos
(L 8)	um barulho estranho. Um de nós vai
(L 9)	espreitar se os presentes já lá
(L10)	estão. E porisso a ✓ [minha] opinião é que
(L11)	o pai Natal existe.

S1/Novembro - revisto

LINHAS	TEXTO
(T)	Debate sobre o Pai Natal
(P1)(L 1)	Eu acho que o Pai Natal existe porque na
(L 2)	noite de Natal a minha família está toda reunida
(L 3)	num dos quartos da nossa casa. Deixamos a
(L 4)	janela da cozinha aberta e fechamos tudo.
(P2)(L 5)	Esperamos algum tempo e ouvimos um
(L 6)	barulho estranho. Um de nós vai espreitar se os
(L 7)	presentes já lá estão. Sempre que olho para
(L 8)	o monte de presentes penso que a minha família
(L 9)	não tem dinheiro para comprar aquilo tudo. E
(L10)	por isso a minha opinião é que o Pai Natal
(L11)	existe.

S1/Maio – original

LINHAS	TEXTO
(T)	<u>A minha ida à Natação</u>
(P1)(L 1)	Terça-feira dia 10 fui à natação;
(L 2)	Quando lá cheguei fui-me vestir
(L 3)	e encontrei a Nádia.
(P2)(L 4)	Entramos na piscina e fizemos
(L 5)	golfinhos para a frente e para
(L 6)	trás, logo a seguir fizemos
(L 7)	crol bilateral, depois a João
(L 8)	(que é a minha professora de
(L 9)	natação) disse-nos para fazermos
(L10)	mariposa. Ainda fizemos mais
(L11)	alguns exercicios como por exemplo:
(L12)	braços brussos com pernas de
(L13)	crol e costas...
(P3)(L14)	A aula termenou e fui para
(L15)	casa.

S1/Maio - revisto

LINHAS	TEXTO
(T)	A MINHA IDA À NATAÇÃO
(P1)(L 1)	Este ano continuo a fazer natação às
(L 2)	terças-feiras mas tenho uma companhia especial
(L 3)	que só descobri quando nos encontrámos.
(P2)(L 4)	Foi quando cheguei à aula de natação <u>11</u> de
(L 5)	⇔terça-feira, dia dez de Outubro, que encontrei a
(L 6)	Nádia. Ela não me viu logo, só quando eu a
(L 7)	chamei é que me viu.
(P3)(L 8)	Entrámos na piscina e fizemos golfinhos
(L 9)	para a frente e para trás. <u>1</u> A seguir fizemos “crol
(L10)	bilateral”, depois a João (que é a nossa
(L11)	professora de natação) disse-nos para fazermos
(L12)	“mariposa”. Ainda fizemos mais alguns
(L13)	exercícios como por exemplo: braços, bruços
(L14)	com pernas de crol e costas...
(P4)(L15)	Andámos sempre as duas e conseguimos
(L16)	fazer todos os exercicios até que a aula
(L17)	terminou e fui para casa.
(P5)(L18)	Gosto muito de ter aulas de natação
(L19)	porque me divirto, encontro amigas e faço
(L20)	exercício.

Sinais utilizados:

- ⊥ supressão;
- ⇔ deslocamento;
- ⊥ parágrafo (introduzir ou anular);
- ☒ imagem/desenho (introdução);

SELECÇÃO ILUSTRATIVA DA PRODUÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS
DOS ALUNOS DA AMOSTRA

S6/Novembro –original

LINHAS	TEXTO
(L1)	Hoje dia vinte e seis a minha madrinha
(L2)	foi me buscar á escola e trouxe-me a
(L3)	casa. Eu ✓ [fui para casa] fiz os trabalhos de casa
(L4)	e depois fui brincar na casa do meu
(L5)	amigo Duarte fazer desenhos para
(L6)	brincar com o irmão dele que se
(L7)	chama Afonso. Bricamos ate chegar
(L8)	a noite a e despedime dele. A seguir
(L9)	fui para o meu quarto ver televisão. Depois
(L10)	fui para a cama.

S6/Novembro –revisto

LINHAS	TEXTO
(T)	Depois da Escola
(P1) (L1)	Hoje dia vinte e seis a minha madrinha
(L2)	foi-me buscar á escola para eu ir para o Bairro
(L3)	do Calhau.
(P2) (L4)	↓Eu fui ↓ fazer os meus trabalhos ↓. Quando
(L5)	acabei de fazer os trabalhos fui brincar para
(L6)	casa do meu amigo Duarte. Nós fomos
(L7)	fazer desenhos para ir brincar com o irmão
(L8)	dele que se chama Afonso.
(P3) (L9)	↓Brincámos até chegar a noite, despedi-me
(L10)	dele e voltei para casa.
(P4) (L11)	↓Depois de jantar fui para o meu quarto
(L12)	ver televisão ↓até que me deitei.

S6/Maio –original

LINHAS	TEXTO
(T)	O Karaté
(P1) (L 1)	Eu tenho Karaté terça-feira e
(L 2)	quinta-feira das sete ás oito h.
(P2) (L 3)	Ainda ando no cinturão branco.
(P3) (L 4)	Primeiro é o aquecimento, depois
(L 5)	fazemos jogos, a seguir passamos
(L 6)	a coisas sérias como:
(L 7)	Murro em frente, defesa baixa
(L 8)	defesa à cara e pontapé.
(P4) (L 9)	Temos dois minutos para
(L10)	descansar. Eu sou o mais
(L11)	velho que lá anda. Paga-se de
(L12)	mês em mês.

S6/Maio –revisto

LINHAS	TEXTO
(T)	O Karaté
(P1)(L 1)	Eu pratico Karaté duas vezes por semana ↔ mas o
(L 2)	pagamento é mensal. Tenho treino à terça-feira e à
(L 3)	quinta-feira, das dezanove às vinte horas.
(P2)(L 4)	Ainda ando no cinturão branco e só vou receber o
(L 5)	cinturão amarelo quando passar nas provas do estágio.
(L 6)	Tenho que saber as posições para comprar a cor a seguir.
(L 7)	Os treinos seguem sempre a mesma ordem e servem
(L 8)	para aprender o que é preciso para merecer o cinturão
(L 9)	novo.
(P3) (L10)	Primeiro é o aquecimento e depois fazemos jogos. Só a
(L11)	seguir é que passamos a coisas sérias como: ↓“murro
(L12)	em frente”, “defesa baixa”, “defesa à cara” e “pontapé”.
(L13)	Durante o treino temos dois minutos para
(P4) (L14)	descansar. Eu faço bem e não me sinto assim tão cansado
(L15)	porque sou o mais velho do meu grupo. ↔

Sinais utilizados:

↓ supressão;

↔ deslocamento;

↓ parágrafo (introduzir ou anular);

☒ imagem/desenho (introdução);

SELECÇÃO ILUSTRATIVA DA PRODUÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS
DOS ALUNOS DA AMOSTRA

S9/Novembro –original

LINHAS	TEXTO
T	A minha ida ao magusto
(L1)	na igreja
(P1)(L2)	No, dia 11 de Novembro, foi ao magusto
(L3)	na igreja com a minha madrinha,
(L4)	o meu irmão e a minha amiga
(L5)	chamada Vanessa Alexandra. Quan-
(L6)	do lá chegai vi o meu primo fomos
(L7)	para o regreio mas a minha ma-
(L8)	drinha teve de pagar mas nós os
(L9)	3 não pagamos porque era até aos
(L10)	15 anos foi às rifas e saiu-me o
(L11)	livro de uma aventura entre douro e
(L12)	minho, depois vi o Sérgio brincamos:
(L13)	á apanhada e á luta a brincar emquan-
(L14)	to a minha madrinha ia buscar o
(L15)	meu padrinho depois o meu padri-
(L16)	nho esteve converçar com o chefe
(L17)	dela nos escoteiros logo depois
(L18)	fomos para casa. Jantei vi televisão
(L19)	e foi para a cama.
(P2)(L20)	Gostei muito deste
(L21)	dia!

S9/Novembro –reviso

LINHAS	TEXTO
T	A minha ida ao magusto na igreja
(P1)(L1)	No dia 11 de Novembro, fui ↔ com a
(L2)	minha madrinha, o meu irmão e a
(L3)	minha amiga ↓ Vanessa Alexandra ↔ ao
(L4)	magusto da Igreja de São Domingos de
(L5)	Benfica.
(P2)(L6)	↓Quando lá chegámos, encontrei o meu
(L7)	primo ↔. A minha madrinha teve de pagar
(L8)	mas nós os três não pagámos porque
(L9)	era grátis até aos 15 anos. Descemos e
(L10)	↔fomos brincar para o recreio.
(P3)(L11)	↓Fui às rifas e saiu-me o livro ↓ “Uma
(L12)	Aventura entre Douro e Minho”. Depois
(L13)	vi o Sérgio e brincámos á apanhada e
(L14)	á luta a brincar. Passado pouco tempo
(L15)	fomos jantar.
(P4)(L16)	↓A minha madrinha foi buscar o meu
(L17)	padrinho e ele esteve a conversar com
(L18)	o chefe da minha prima nos
(L19)	escuteiros.
(P5)(L20)	↓Logo depois fomos para casa. ↓ Vi
(L21)	televisão e fui para a cama. ↓

S9/Novembro –original

LINHAS	TEXTO
(T)	Os meus desenhos
(P1)(L1)	No dia 3 de Março, foi jantar a
(L2)	casa do meu padrinho e da mi-
(L3)	nha madrinha onde fiz desenhos
(L4)	que foram: o poliwrath, o growlithe,
(L5)	o venonat, o Taurus, o pikachu,
(L6)	o primeape, a clefairy, a Ninetales,
(L7)	o Exeggutor, o Slowpoke, a Dewgo-
(L8)	ng, a Haunter, o Dragonair e o Ar-
(L9)	Ticuno. Passado pouco tempo foi
(L10)	para a sala ver o filme: o vul-
(L11)	cão. Quando acabou foi para casa.

S9/Maio –reviso

LINHAS	TEXTO
(T)	Os meus desenhos
(P1)(L1)	No dia 3 de Março, fui com o meu irmão
(L2)	jantar a casa do meu padrinho e da minha
(L3)	madrinha.
(P2)(L4)	↓Depois de jantar fui desenhar com a minha
(L5)	prima e o meu irmão. Num bloco
(L6)	desenhei: ☒ o Poliwrath, o Growlithe ☒, o
(L7)	Venonat ☒, o ☒ Taurus, o ☒ Pikachu, o
(L8)	Primeape ☒, a Clefairy ☒, a Ninetales ☒, o
(L9)	Exeggutor ☒, o Slowpoke ☒, a Dewgong ☒,
(L10)	o Haunter ☒, o Hitmonchan ☒, o Dragonir
(L11)	☒ e o ArTicuno ☒.
(P3)(L12)	↓Passado pouco tempo, a minha prima foi ter
(L13)	com o meu padrinho e o meu irmão foi ver um filme
(L14)	com a minha madrinha.
(P4)(L15)	↓Quando acabei de desenhar também fui para
(L16)	a sala ver o filme: O Vulcão. É um filme bastante
(L17)	violento e por isso não gostei muito.
(P5)(L18)	Logo que o filme terminou voltei com o meu
(L19)	irmão para casa.

Sinais utilizados:

- ↓ supressão;
- ↔ deslocamento;
- ↓ parágrafo (introduzir ou anular);
- ☒ imagem/desenho (introdução);

ANEXO II

Comentários da Turma
(referentes aos textos em selecção – anexo I)

COMENTÁRIOS DA TURMA
REFERENTES AOS TEXTOS DO ANEXO I
- NOVEMBRO -

AUTOR	COMENTÁRIOS	IMPACTO	
		Texto	Acta
S1	<i>Quem é que vai espreitar? És tu ou outra pessoa?</i> <i>O Pai Natal não existe por isso não pode espreitar pela janela.</i> <i>Não vale a pena escrever a opinião de coisas que não existem</i>	Ignora	Omisso
		Ignora*	Omisso
		Considera	Refere
		1/2	1/2
M1	<i>Hoje foi te buscar e trouxe a casa? Estás onde?... soa mal! Não sei mas soa mal.</i> <i>Tens casa três vezes muito perto</i> <i>Fui brincar na casa => "para casa"</i> <i>Tu tens que comer. Não vais da televisão para a cama</i> <i>Como é que se chama?... Tens que ter título.</i> <i>Também acho que está confuso. Despediste-te dele e foste para o teu quarto?</i> <i>Estavas onde? Estavas na casa dele, não pode ser assim!</i>	Ignora	Omisso
		Considera	Omisso
		Considera	Refere
		Considera	Omisso
		Considera	Omisso
		Considera	Omisso
S1	<i>Até aos 15? Ah! Então explica que é grátis até aos 15 anos</i> <i>Acabam sempre igual "Adorei este dia" Adoram todos os dias? Devias mudar ai no final e dizer porque é que adoras o dia...</i> <i>Qual é a igreja? Falta o nome... Assim só nós é que percebemos...</i> <i>... tira "chamada" Vanessa. Basta o nome.</i> <i>Onde dizes "cheguei lá" é "chegámos" porque não ias só tu...</i> <i>A tua prima também foi? Não dizes isso lá em cima... Tá bem, e por ser a filha da tua madrinha? Eu não sabia que a filha da tua madrinha era tua prima... podem não ser. Então não sei mas está confuso!</i>	5/1	1/5
		Considera	Refere
		Considera	Omisso
		Considera	Omisso
		Considera	Omisso
		Considera	Omisso
		Considera	Omisso
		Considera	Omisso
		Ignora	Omisso
		6/1	1/7

COMENTÁRIOS DA TURMA
REFERENTES AOS TEXTOS DO ANEXO I
- MAIO -

AUTOR	COMENTÁRIOS	IMPACTO	
		Texto	Acta
S1	O que é os "golfinhos"?	Ignora	Omisso
	Crawl bilateral é como?	Ignora	Omisso
	Era só para dizer que a AM fez bem quando explicou quem é a João...	Considera	Omisso
	E as pernas de crawl, é o quê?	Ignora	Omisso
	E a Nádia ficou lá, não foi para casa? Dizes fui...	Considera	Omisso
	Está muito curto (...) fazes como já dissemos ou contas mais coisas, sei lá...	Considera	Refere
	Em vez de "minha ida à nataçõ" podia ser outro título... Para se perceber que fazes nataçõ com a Nádia	Considera	Refere
	A AM devia explicar melhor como é que encontrou a Nádia, não é?	Considera	Refere
	Eu acho que devia dizer quem é a Nádia	Ignora	Omisso
	Tens aspas nas maneiras de nadar? Há aí essa que quer dizer borboleta... Lê lá...	Considera	Refere
	Acho que está bem mas a AM consegue melhorar... Não. É para marcar mas podes melhorar e explicares assim como nós dissemos	Considera	Refere
	Falta o que tu achas... Se gostas... a tua opinião	Considera	Refere
	Está incompleto no dia. Falta de que mês é.	Considera	Refere
	Nessa parte do dia, tens lá as virgulas?	Considera	Refere
	Não precisas de dizer "logo a seguir" onde dizes assim...	Considera	Refere
	"braços brucos" é como? Emitão tens que pôr vírgula	Considera	Omisso
Quando a AM explica os tipos de nadar da aula não fica bem "por exemplo"	Considera	Omisso	
Acabas rápido. Falta antes da "aula acabou"	Considera	Omisso	
		14/4	9/9

AUTOR	COMENTÁRIOS	IMPACTO	
		Texto	Acta
S6	Está muito pequeno.	Considera	Omisso
	Ando no Karaté ⇒ "pratico Karaté"	Considera	Omisso
	"Eu tenho Karaté terça e..." ⇒ "Eu tenho Karaté na terça-feira e na ... falta aí.	Considera	Omisso
	O que é o aquecimento? (...) Na nataçõ também fazemos parecido...	Ignora*	Omisso
	Eu julgava que o teu aquecimento era diferente... na ginástica também é mais ou menos assim.	Ignora*	Omisso

	<i>Explica aquilo das "coisas sérias" (...) Ah!</i>	Ignora*	Refere
	<i>Falou de pararem e que és o mais velho e que pagas... Está confuso.</i>	Considera	Refere
	<i>Era só para perguntar o que é o cinturão branco? (...) Tens que explicar (...) Não. Dizes isso das cores do cinturão que vais comprando se passares, não é?</i>	Considera	Refere
	<i>Para que é que puseste "a minha mãe paga de mês a mês" (...) Está bem mas parece que pagas de mês a mês porque és o mais velho! Tens que separar...</i>	Considera	Refere
	<i>Era só para dizer que devias explicar como é que se faz o treino. Eu só percebo por causa do que tu disseste mas antes não.</i>	Considera	Refere
	<i>E gostas? Fazes Bem? Podes pôr!</i>	Considera	Refere
	<i>Mas não soa bem que andas no cinturão branco e primeiro é o aquecimento. Tem que ter ponto.</i>	Considera	Refere
	<i>O M tem ponto mas o problema é que não se percebe isso de "Primeiro é o aquecimento", primeiro quê?</i>	Considera	Refere
	<i>O M devia ler outra vez e arrumar as coisas para separa o que é de ir ao Karaté do treino e do dinheiro de pagar</i>	Considera	Refere
	<i>Em vez de ser "eu na terça-feira e na 5ª feira tenho Karaté" podia ser "às terças e quintas feiras tenho karaté"</i>	Considera	Omisso
	<i>Também acho mal que é mais velho e paga uma vez por mês</i>	Considera	Refere
	<i>Está "sou o mais velho que lá anda... lê lá... pois devias mudar "eu sou o mais velho da minha sala" não soa bem "lá".</i>	Considera	Refere
	<i>Não sei se vale a pena dizer que gosta. Se ele não gostasse não andava lá, não era?</i>	Considera	Omisso
	<i>As vezes podemos gostar todos de qualquer coisa e quando explicamos é diferente para cada um. Os textos que dizem que se gosta ficam melhor quando acrescentamos qual é a nossa maneira de gostar</i>	Considera	Omisso
	<i>Na parte do treino, não dizes que é o "treino", pois não? Podias usar mesmo a palavra certa.</i>	Considera	Refere
	<i>Querias perguntar se o M não fica cansado? É sempre assim o teu treino?</i>	Considera	Refere
		18/3	13/8

AUTOR	COMENTÁRIOS		IMPACTO	
		Texto	Acta	
S9	<i>É muito pequeno</i>	Considera	Refere	
	<i>Não é pequeno... andaste a pôr nomes todos e parece uma lista... não devia contar como texto.</i>	Considera	Refere	

<i>Então é um texto tipo Lista... também pode ser.</i>	Considera	Refere
<i>Eu também acho que pode ser mas para não ficar mesmo só a lista com os nomes diz qualquer coisa sobre eles</i>	Considera	Refere
<i>"fui jantar" ... "onde fiz desenhos" ... Assim não está bem Explica doutra maneira. Assim, olha, fica que tu foste jantar e o jantar foi fazer desenhos...</i>	Considera	Omisso
<i>Experimenta pôr um ponto final.</i>	Considera	Omisso
<i>Mesmo com ponto final não fica bem "Fui jantar . Onde fiz desenhos" Não pode ser.</i>	Considera	Omisso
<i>Lê lá no fim... pois... era para dizer que é muito curto e aque horas foste para casa? (...)</i>	Ignora	Refere
<i>Não não expliques agora pôe depois quando melhores</i>	Ignora	Omisso
<i>E foste assim sem te despedir? (...) Tá bem não é para acabar sempre igual mas tens que acabar. Não é só tirar os "fins" para não ficar repetido...</i>	Considera	Omisso
<i>No principio podia ser "Antes de jantar fiz desenhos..." (...) Então pôe depois de jantar!</i>	Ignora	Omisso
<i>Eu não concordo. Assim fica "jantar muito perto"</i>	Considera	Refere
<i>Era para dizer que o principio não pode ser assim mas agora o S é que tem que ver como é que quer!</i>	Considera	Refere
<i>Porque é que o S não conta mais coisas do filme? Eu ainda não vi (...) Pois mas diz assim de que espécie é... Gostaste?</i>	Considera	Refere
<i>Qual é o Articulo? Ah! Podias ter trazido os desenhos que fizeste</i>	Considera	Refere
<i>Então afinal foste com o teu irmão. Falta lá.</i>	Considera	Refere
<i>Quando melhores o texto podias desenhar cada Pokemon.</i>	Considera	Refere
<i>Eu não concordo que é para o S desenhar quando for melhorar é para organizar e se perceber</i>	Considera	Refere
<i>Para mim os desenhos também podem ajudar a perceber, não podem?</i>	Considera	Refere
<i>Eu também concordo que os desenhos, as imagens ou assim, dão mais a ideia do que está contado</i>	Considera	Omisso
<i>No final não percebi o que disste. Lê lá. Pois "foi para casa"? Ah! Então é "fui para casa"</i>	Considera	Omisso
<i>Depois do Vulcão, tens ponto? Não é preciso.</i>	Considera	Omisso
<i>Não concordo. É preciso ponto. Depois é que tem que acrescentar que não foi para casa, foi com o irmão para casa.</i>	Considera	Omisso
<i>Quando acabou o quê? Ai falta o que acabou... 'tá bem é o filme, mas falta... assim fica mal</i>	Considera	Refere
	20/3	14/9

ANEXO III

Actas
(referentes aos textos em selecção – anexo I)

S1 - Novembro

TÍTULO Debate sobre o pai Natal

No meu texto acrescentei a frase:

Sempre que olho para o monte de presentes penso que a minha família não tem dinheiro para comprar aquilo tudo.

A acrescentei isto porque:

Eu acho que as pessoas têm que perceber porque é que eu acho que o pai Natal existe.

S1 - Maio

TÍTULO A minha ida à nataçãõ

Uma das coisas que não mudei foi o título.

O que mudei foi:

• Meti virgulas à volta de "dia 10".

• Expliquei como eu e a Mãe nos encontramos.

• Fiz parágrafo depois de "Mariposa".

• Também expliquei que gosto de andar na nataçãõ.

• No fim pus assas nas palavras mariposa e croc bialatal.

• Este texto foi aceite pelos meus colegas mas eu consegui melhorá-lo sozinha.

S6 - Novembro

TÍTULO Depois da Escola

Na primeira frase melhorei "na escola"
e fiz como combinámos.
foi sei mudar rápido as palavras que
têm risquinhos.

S6 - Maio

TÍTULO O Karate

O desporto foi aceite mas tinha que acrescentar
para que cintura muda a seguir e referir
"fazer-se de mês em mês" de "eu sou o mais
velho que lá anda".

Acrescentei a cor da cintura e referi o que
me disseram.

foi esta toda explicada mesmo se as pessoas
não sabem nada de karate até perceberem como
é o meu treino.

S9 - Novembro

TÍTULO A minha ida ao magufo na igreja

Para melhorar o meu texto troquei
"troquei" por "troquei" porque eu não ia
sozinho.
Como não paguei usei a palavra
grátis.
Metei o nome da igreja como plamos.

S9 - Maio

TÍTULO Os meus desenhos

Primeiro tinha escrito um texto pequeno.
Quando li para os meus colegas eles disseram
que estava um bocado muito grande de desenhos
e não perceberam nada do filme que eu vi.
Alto queriam saber a que horas cheguei a
casa.

Para melhorar o texto inseri as imagens
dos desenhos que eu falei.
As imagens estavam na internet na
pagina dos fotógrafos.

Também expliquei que fui lá com o meu
irmão e estivemos com os meus pedri-
nhos e os meus primos.

Agora estão melhorado porque tens
imagens e já se percebe todo.

ANEXO IV

*Registos
da análise estatística*

T-Test - Textos originais e revistos de Novembro (O1 e R1) e de Maio (O4 e R4) em extensão e configuração
(nº de palavras, períodos e parágrafos)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	O_NPAL1	131,55	11	98,59	29,73
	O_NPAL4	105,82	11	67,78	20,44
Pair 2	O_NPER1	10,00	11	8,01	2,42
	O_NPER4	8,00	11	5,20	1,57
Pair 3	O_NPAR1	4,82	11	6,29	1,90
	O_NPAR4	3,00	11	1,79	,54
Pair 4	R_NPAL1	135,45	11	90,07	27,16
	R_NPAL4	163,00	11	62,41	18,82
Pair 5	R_NPER1	11,36	11	7,19	2,17
	R_NPER4	13,36	11	6,33	1,91
Pair 6	R_NPAR1	6,45	11	4,76	1,44
	R_NPAR4	6,09	11	1,51	,46

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	O_NPAL1 & O_NPAL4	11	-,222	,511
Pair 2	O_NPER1 & O_NPER4	11	-,159	,642
Pair 3	O_NPAR1 & O_NPAR4	11	,036	,917
Pair 4	R_NPAL1 & R_NPAL4	11	,086	,801
Pair 5	R_NPER1 & R_NPER4	11	,102	,765
Pair 6	R_NPAR1 & R_NPAR4	11	,493	,123

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	O_NPAL1 - O_NPAL4	25,73	131,48	39,64	-62,60	114,06
Pair 2	O_NPER1 - O_NPER4	2,00	10,22	3,08	-4,86	8,86
Pair 3	O_NPAR1 - O_NPAR4	1,82	6,48	1,95	-2,53	6,17
Pair 4	R_NPAL1 - R_NPAL4	-27,55	105,07	31,68	-98,13	43,04
Pair 5	R_NPER1 - R_NPER4	-2,00	9,08	2,74	-8,10	4,10
Pair 6	R_NPAR1 - R_NPAR4	,36	4,23	1,27	-2,48	3,20

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	O_NPAL1 - O_NPAL4	,649	10	,531
Pair 2	O_NPER1 - O_NPER4	,649	10	,531
Pair 3	O_NPAR1 - O_NPAR4	,931	10	,374
Pair 4	R_NPAL1 - R_NPAL4	-,870	10	,405
Pair 5	R_NPER1 - R_NPER4	-,731	10	,482
Pair 6	R_NPAR1 - R_NPAR4	,285	10	,781

T-Test- Textos Novembro e Maio: Revisões na totalidade e a nível textual -superfície e profundidade, considerando valores globais e em proporção, i.e. n° de revisões, em análise, face a n° total de revisões

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	R_NRTOT1	27,5455	11	13,4860	4,0662
	R_NRTOT4	48,6364	11	14,3476	4,3260
Pair 2	R_NSUP1	11,45	11	7,87	2,37
	R_NSUP4	15,55	11	11,63	3,51
Pair 3	PPSUP1	,4012	11	,1605	4,838E-02
	PPSUP4	,3045	11	,1787	5,387E-02
Pair 4	R_NP1	14,82	11	6,81	2,05
	R_NP4	33,09	11	12,12	3,65
Pair 5	PPPROF1	,5738	11	,1533	4,621E-02
	PPPROF4	,6955	11	,1787	5,387E-02

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	R_NRTOT1 & R_NRTOT4	11	-,118	,729
Pair 2	R_NSUP1 & R_NSUP4	11	-,054	,874
Pair 3	PPSUP1 & PPSUP4	11	-,140	,681
Pair 4	R_NP1 & R_NP4	11	,006	,985
Pair 5	PPPROF1 & PPPROF4	11	-,098	,773

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	R_NRTOT1 - R_NRTOT4	-21,0909	20,8204	6,2776
Pair 2	R_NSUP1 - R_NSUP4	-4,09	14,39	4,34
Pair 3	PPSUP1 - PPSUP4	9,676E-02	,2564	7,729E-02
Pair 4	R_NP1 - R_NP4	-18,27	13,86	4,18
Pair 5	PPPROF1 - PPPROF4	-,1217	,2466	7,434E-02

Paired Samples Test

		Paired Differences	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Pair 1	R_NRTOT1 - R_NRTOT4	-35,0783	-7,1035
Pair 2	R_NSUP1 - R_NSUP4	-13,76	5,58
Pair 3	PPSUP1 - PPSUP4	-7,5468E-02	,2690
Pair 4	R_NP1 - R_NP4	-27,59	-8,96
Pair 5	PPPROF1 - PPPROF4	-,2874	4,394E-02

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	R_NRTOT1 - R_NRTOT4	-3,360	10	,007
Pair 2	R_NSUP1 - R_NSUP4	-,943	10	,368
Pair 3	PPSUP1 - PPSUP4	1,252	10	,239
Pair 4	R_NP1 - R_NP4	-4,371	10	,001
Pair 5	PPPROF1 - PPPROF4	-1,637	10	,133

T-Test - Revisões de Superfície a Nível Linguístico - formal (R_SUPF), ortografia (R_SUPO), morfo-sintaxe (R_SUPMS), e pontuação (R_SUPP) e quanto ao Tipo de Operação - supressão (R_SUPSU), adição (R_SUPA) e substituição (R_SUPS)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	R_SUPF1	4,55	11	4,84	1,46
	R_SUPF4	5,36	11	2,69	,81
Pair 2	R_SUPO1	6,45	11	6,22	1,88
	R_SUPO4	6,82	11	10,06	3,03
Pair 3	R_SUPMS1	,18	11	,60	,18
	R_SUPMS4	,27	11	,65	,19
Pair 4	R_SUPP1	1,55	11	1,51	,45
	R_SUPP4	3,09	11	2,77	,84
Pair 5	R_SUPSU1	,1818	11	,4045	,1220
	R_SUPSU4	,6364	11	,6742	,2033
Pair 6	R_SUPA1	1,4545	11	1,6348	,4929
	R_SUPA4	2,5455	11	2,4643	,7430
Pair 7	R_SUPS1	11,1818	11	8,0352	2,4227
	R_SUPS4	12,4545	11	12,0114	3,6216

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	R_SUPF1 & R_SUPF4	11	,206	,544
Pair 2	R_SUPO1 & R_SUPO4	11	,024	,945
Pair 3	R_SUPMS1 & R_SUPMS4	11	-,140	,682
Pair 4	R_SUPP1 & R_SUPP4	11	-,157	,646
Pair 5	R_SUPSU1 & R_SUPSU4	11	-,100	,770
Pair 6	R_SUPA1 & R_SUPA4	11	,181	,595
Pair 7	R_SUPS1 & R_SUPS4	11	-,013	,969

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	R_SUPF1 - R_SUPF4	-,82	5,04	1,52
Pair 2	R_SUPO1 - R_SUPO4	-,36	11,70	3,53
Pair 3	R_SUPMS1 - R_SUPMS4	-9,09E-02	,94	,28
Pair 4	R_SUPP1 - R_SUPP4	-1,55	3,36	1,01
Pair 5	R_SUPSU1 - R_SUPSU4	-,4545	,8202	,2473
Pair 6	R_SUPA1 - R_SUPA4	-1,0909	2,7002	,8141
Pair 7	R_SUPS1 - R_SUPS4	-1,2727	14,5402	4,3840

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	R_SUPF1 - R_SUPF4	-4,20	2,57	-,539	10	,602
Pair 2	R_SUPO1 - R_SUPO4	-8,22	7,50	-,103	10	,920
Pair 3	R_SUPMS1 - R_SUPMS4	-,73	,54	-,319	10	,756
Pair 4	R_SUPP1 - R_SUPP4	-3,80	,71	-1,527	10	,158
Pair 5	R_SUPSU1 - R_SUPSU4	-1,0056	9,647E-02	-1,838	10	,096
Pair 6	R_SUPA1 - R_SUPA4	-2,9049	,7231	-1,340	10	,210
Pair 7	R_SUPS1 - R_SUPS4	-11,0410	8,4955	-,290	10	,778

T-Test - Revisões de Profundidade quanto ao **Tipo de Operação** - supressão (R_PSUP), adição (R_PADI), substituição (R_PSUB) e deslocamento (R_PDES) e ao **Nível Linguístico** - semântico (R_PSEM), morfo-sintaxe (R_PMS), léxico (R_PLEX) e pontuação (R_PPON)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	R_NP1	14,82	11	6,81	2,05
	R_NP4	33,09	11	12,12	3,65
Pair 2	R_PSUP1	1,55	11	1,57	,47
	R_PSUP4	1,91	11	2,55	,77
Pair 3	R_PADI1	7,09	11	3,18	,96
	R_PADI4	21,36	11	10,49	3,16
Pair 4	R_PSUB1	3,64	11	2,58	,78
	R_PSUB4	6,45	11	3,05	,92
Pair 5	R_PDES1	2,55	11	1,63	,49
	R_PDES4	3,36	11	3,17	,96
Pair 6	R_PSEM1	5,18	11	3,79	1,14
	R_PSEM4	15,27	11	7,93	2,39
Pair 7	R_PMS1	3,82	11	2,86	,86
	R_PMS4	7,55	11	3,08	,93
Pair 8	R_PLEX1	1,55	11	1,37	,41
	R_PLEX4	2,00	11	2,24	,67
Pair 9	R_PPON1	4,27	11	2,15	,65
	R_PPON4	8,27	11	2,94	,89

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	R_NP1 & R_NP4	11	,006	,985
Pair 2	R_PSUP1 & R_PSUP4	11	-,236	,485
Pair 3	R_PADI1 & R_PADI4	11	,284	,397
Pair 4	R_PSUB1 & R_PSUB4	11	,010	,976
Pair 5	R_PDES1 & R_PDES4	11	,247	,464
Pair 6	R_PSEM1 & R_PSEM4	11	-,108	,751
Pair 7	R_PMS1 & R_PMS4	11	-,261	,439
Pair 8	R_PLEX1 & R_PLEX4	11	,196	,563
Pair 9	R_PPON1 & R_PPON4	11	,003	,993

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	R_NP1 - R_NP4	-18,27	13,86	4,18	-27,59	-8,96
Pair 2	R_PSUP1 - R_PSUP4	-,36	3,29	,99	-2,58	1,85
Pair 3	R_PADI1 - R_PADI4	-14,27	10,06	3,03	-21,03	-7,51
Pair 4	R_PSUB1 - R_PSUB4	-2,82	3,97	1,20	-5,49	-,15
Pair 5	R_PDES1 - R_PDES4	-,82	3,19	,96	-2,96	1,32
Pair 6	R_PSEM1 - R_PSEM4	-10,09	9,15	2,76	-16,24	-3,95
Pair 7	R_PMS1 - R_PMS4	-3,73	4,71	1,42	-6,89	-,56
Pair 8	R_PLEX1 - R_PLEX4	-,45	2,38	,72	-2,05	1,15
Pair 9	R_PPON1 - R_PPON4	-4,00	3,63	1,10	-6,44	-1,56

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	R_NP1 - R_NP4	-4,371	10	,001
Pair 2	R_PSUP1 - R_PSUP4	-,366	10	,722
Pair 3	R_PADI1 - R_PADI4	-4,705	10	,001
Pair 4	R_PSUB1 - R_PSUB4	-2,354	10	,040
Pair 5	R_PDES1 - R_PDES4	-,851	10	,415
Pair 6	R_PSEM1 - R_PSEM4	-3,658	10	,004
Pair 7	R_PMS1 - R_PMS4	-2,623	10	,025
Pair 8	R_PLEX1 - R_PLEX4	-,633	10	,541
Pair 9	R_PPON1 - R_PPON4	-3,651	10	,004

T-Test - Evolução Comentários da Turma em valores globais (TURTOT); a Nivel Textual - superfície (TURSUP) e profundidade (TURPROF); e a Nivel Linguístico - pontuação (TURPT), semântico (TURSEM), lexical (TURLEX), morfo-sintaxe (TURMFS), formal (TURFOM) e extensão (TUREXT)

Group Statistics

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TURTOT1	1,00	11	5,3636	2,1106	,6364
	2,00	11	18,9091	3,8067	1,1478
TURSUP1	1,00	11	1,6364	1,1201	,3377
	2,00	11	5,0909	2,3856	,7193
TURPROF1	1,00	11	3,7273	2,2401	,6754
	2,00	11	13,8182	3,4876	1,0516
TURPT	1,00	11	,2727	,6467	,1950
	2,00	11	1,8182	1,3280	,4004
TURSEM1	1,00	11	2,6364	1,1201	,3377
	2,00	11	9,4545	2,1616	,6518
TURLEX1	1,00	11	,6364	1,0269	,3096
	2,00	11	,7273	,9045	,2727
TURMFS	1,00	11	1,3636	,8090	,2439
	2,00	11	5,3636	3,4139	1,0293
TURFOM1	1,00	11	,0000	,0000	,0000
	2,00	11	,4545	,6876	,2073
TUREXT1	1,00	11	,4545	1,2136	,3659
	2,00	11	1,0909	1,1362	,3426

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
TURTOT1	Equal variances assumed	1,737	,202
	Equal variances not assumed		
TURSUP1	Equal variances assumed	3,294	,085
	Equal variances not assumed		
TURPROF1	Equal variances assumed	1,492	,236
	Equal variances not assumed		
TURPT	Equal variances assumed	6,262	,021
	Equal variances not assumed		
TURSEM1	Equal variances assumed	4,975	,037
	Equal variances not assumed		
TURLEX1	Equal variances assumed	,007	,936
	Equal variances not assumed		
TURMFS	Equal variances assumed	6,050	,023
	Equal variances not assumed		
TURFOM1	Equal variances assumed	35,201	,000
	Equal variances not assumed		
TUREXT1	Equal variances assumed	,017	,899
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
TURTOT1	Equal variances assumed	-10,321	20	,000	-13,5455
	Equal variances not assumed	-10,321	15,617	,000	-13,5455
TURSUP1	Equal variances assumed	-4,347	20	,000	-3,4545
	Equal variances not assumed	-4,347	14,205	,001	-3,4545
TURPROF1	Equal variances assumed	-8,074	20	,000	-10,0909
	Equal variances not assumed	-8,074	17,051	,000	-10,0909
TURPT	Equal variances assumed	-3,470	20	,002	-1,5455
	Equal variances not assumed	-3,470	14,490	,004	-1,5455
TURSEM1	Equal variances assumed	-9,288	20	,000	-6,8182
	Equal variances not assumed	-9,288	15,009	,000	-6,8182
TURLEX1	Equal variances assumed	-,220	20	,828	-9,0909E-02
	Equal variances not assumed	-,220	19,686	,828	-9,0909E-02
TURMFS	Equal variances assumed	-3,781	20	,001	-4,0000
	Equal variances not assumed	-3,781	11,120	,003	-4,0000
TURFOM1	Equal variances assumed	-2,193	20	,040	-,4545
	Equal variances not assumed	-2,193	10,000	,053	-,4545
TUREXT1	Equal variances assumed	-1,270	20	,219	-,6364
	Equal variances not assumed	-1,270	19,914	,219	-,6364

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
TURTOT1	Equal variances assumed	1,3124	-16,2830	-10,8079
	Equal variances not assumed	1,3124	-16,3331	-10,7578
TURSUP1	Equal variances assumed	,7946	-5,1121	-1,7970
	Equal variances not assumed	,7946	-5,1565	-1,7526
TURPROF1	Equal variances assumed	1,2498	-12,6979	-7,4839
	Equal variances not assumed	1,2498	-12,7271	-7,4547
TURPT	Equal variances assumed	,4454	-2,4745	-,6164
	Equal variances not assumed	,4454	-2,4976	-,5933
TURSEM1	Equal variances assumed	,7341	-8,3494	-5,2870
	Equal variances not assumed	,7341	-8,3827	-5,2536
TURLEX1	Equal variances assumed	,4126	-,9516	,7698
	Equal variances not assumed	,4126	-,9525	,7707
TURMFS	Equal variances assumed	1,0578	-6,2066	-1,7934
	Equal variances not assumed	1,0578	-6,3252	-1,6748
TURFOM1	Equal variances assumed	,2073	-,8870	-2,2116E-02
	Equal variances not assumed	,2073	-,9164	7,358E-03
TUREXT1	Equal variances assumed	,5012	-1,6819	,4092
	Equal variances not assumed	,5012	-1,6822	,4095

Group Statistics

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TURMFSP1	1,00	11	1,1818	,8739	,2635
	2,00	11	3,3636	2,0627	,6219
TURMFPP1	1,00	11	,1818	,4045	,1220
	2,00	11	2,0000	1,8439	,5560
TURPTSP1	1,00	11	,0000	,0000	,0000
	2,00	11	,2727	,9045	,2727
TURPTPF1	1,00	11	,2727	,6467	,1950
	2,00	11	1,5455	1,3685	4126

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
TURMFSP1	Equal variances assumed	5,542	,029
	Equal variances not assumed		
TURMFPP1	Equal variances assumed	6,211	,022
	Equal variances not assumed		
TURPTSP1	Equal variances assumed	4,938	,038
	Equal variances not assumed		
TURPTPF1	Equal variances assumed	4,893	,039
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
TURMFSP1	Equal variances assumed	-3,230	20	,004	-2,1818
	Equal variances not assumed	-3,230	13,478	,006	-2,1818
TURMFPP1	Equal variances assumed	-3,194	20	,005	-1,8182
	Equal variances not assumed	-3,194	10,960	,009	-1,8182
TURPTSP1	Equal variances assumed	-1,000	20	,329	-,2727
	Equal variances not assumed	-1,000	10,000	,341	-,2727
TURPTPF1	Equal variances assumed	-2,789	20	,011	-1,2727
	Equal variances not assumed	-2,789	14,254	,014	-1,2727

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
TURMFSP1	Equal variances assumed	,6754	-3,5907	-,7729
	Equal variances not assumed	,6754	-3,6357	-,7279
TURMFPP1	Equal variances assumed	,5692	-3,0055	-,6309
	Equal variances not assumed	,5692	-3,0715	-,5649
TURPTSP1	Equal variances assumed	,2727	-,8416	,2962
	Equal variances not assumed	,2727	-,8804	,3349
TURPTPF1	Equal variances assumed	,4564	-2,2247	-,3208
	Equal variances not assumed	,4564	-2,2499	-,2956

T-Test - **Integração dos Comentários da Turma durante as revisões individuais** quanto ao nº total de comentários/sugestões que os alunos consideram na revisão, em valores globais (CONS) e em proporção (IMP); a Nível Textual - superfície, valores globais (INTSUP) e em proporção (IMPSUP); e profundidade, valores globais (INTPROF) e em proporção (IMPROF); e, ainda, a nível linguístico - semântico (SEM), lexical (LEX), morfo-sintaxe (MFS), formal (FORM) e pontuação (PONT)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CONS1	3,9091	11	1,7581	,5301
	CONS4	16,6364	11	2,9419	,8870
Pair 2	IMP1	,1630	11	,1085	3,272E-02
	IMP4	,3789	11	,1518	4,576E-02
Pair 3	INTSUP1	1,3636	11	1,3618	,4106
	INTSUP4	4,1818	11	1,9909	,6003
Pair 4	IMPSUP1	,2066	11	,3870	,1167
	IMPSUP4	,3946	11	,2738	8,254E-02
Pair 5	INTPROF1	2,3636	11	1,3618	,4106
	INTPROF4	12,8182	11	3,4876	1,0516
Pair 6	IMPROF1	,1653	11	9,445E-02	2,848E-02
	IMPROF4	,4461	11	,2160	6,512E-02
Pair 7	SEM1	2,6364	11	1,1201	,3377
	SEM4	9,4545	11	2,1616	,6518
Pair 8	LEX1	,6364	11	1,0269	,3096
	LEX4	,7273	11	,9045	,2727
Pair 9	MFS1	1,3636	11	,8090	,2439
	MFS4	5,3636	11	3,4139	1,0293
Pair 10	FORM1	,0000	11	,0000	,0000
	FORM4	,4545	11	,6876	,2073
Pair 11	PONT1	,2727	11	,6467	,1950
	PONT4	1,8182	11	1,3280	,4004

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CONS1 & CONS4	11	,844	,001
Pair 2	IMP1 & IMP4	11	,361	,276
Pair 3	INTSUP1 & INTSUP4	11	-,322	,334
Pair 4	IMPSUP1 & IMPSUP4	11	,107	,755
Pair 5	INTPROF1 & INTPROF4	11	,457	,157
Pair 6	IMPROF1 & IMPROF4	11	,051	,882
Pair 7	SEM1 & SEM4	11	,364	,271
Pair 8	LEX1 & LEX4	11	-,010	,977
Pair 9	MFS1 & MFS4	11	-,016	,962
Pair 10	FORM1 & FORM4	11	,	,
Pair 11	PONT1 & PONT4	11	-,402	,220

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CONS1 - CONS4	-12,7273	1,7373	,5238
Pair 2	IMP1 - IMP4	-,2159	,1514	4,566E-02
Pair 3	INTSUP1 - INTSUP4	-2,8182	2,7502	,8292
Pair 4	IMPSUP1 - IMPSUP4	-,1880	,4496	,1356
Pair 5	INTPROF1 - INTPROF4	-10,4545	3,1101	,9377
Pair 6	IMPROF1 - IMPROF4	-,2808	,2313	6,973E-02
Pair 7	SEM1 - SEM4	-6,8182	2,0405	,6152
Pair 8	LEX1 - LEX4	-9,0909E-02	1,3751	,4146
Pair 9	MFS1 - MFS4	-4,0000	3,5214	1,0617
Pair 10	FORM1 - FORM4	-,4545	,6876	,2073
Pair 11	PONT1 - PONT4	-1,5455	1,6949	,5110

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper			
Pair 1	CONS1 - CONS4	-13,8944	-11,5601	-24,297	10	,000
Pair 2	IMP1 - IMP4	-,3176	-,1142	-4,728	10	,001
Pair 3	INTSUP1 - INTSUP4	-4,6658	-,9706	-3,399	10	,007
Pair 4	IMPSUP1 - IMPSUP4	-,4901	,1140	-1,387	10	,196
Pair 5	INTPROF1 - INTPROF4	-12,5439	-8,3652	-11,149	10	,000
Pair 6	IMPROF1 - IMPROF4	-,4361	-,1254	-4,026	10	,002
Pair 7	SEM1 - SEM4	-8,1890	-5,4474	-11,082	10	,000
Pair 8	LEX1 - LEX4	-1,0147	,8329	-,219	10	,831
Pair 9	MFS1 - MFS4	-6,3657	-1,6343	-3,767	10	,004
Pair 10	FORM1 - FORM4	-,9164	7,358E-03	-2,193	10	,053
Pair 11	PONT1 - PONT4	-2,6841	-,4068	-3,024	10	,013

T-Test- Actas - análise relativa à **Extensão e Configuração**; à evolução da totalidade de referências a ações de revisão (TOTREF), a nível textual - superfície (TOTSUP) e profundidade (TOTPF)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ACT1NPL	43,00	11	35,15	10,60
	ACT4NPL	102,0909	11	63,1830	19,0504
Pair 2	ACT1NPG	2,5455	11	1,2136	,3659
	ACT4NPG	4,0000	11	2,8983	,8739
Pair 3	ACT1NPER	3,0909	11	1,4460	,4360
	ACT4NPER	7,0909	11	5,2241	1,5751
Pair 4	TOTREF1	5,0909	11	7,3410	2,2134
	TOTREF4	9,2727	11	7,1567	2,1578
Pair 5	TOTSUP1	2,0000	11	5,3666	1,6181
	TOTSUP4	1,5455	11	3,0778	,9280
Pair 6	TOTPF1	3,0909	11	2,8794	,8682
	TOTPF4	7,7273	11	4,9212	1,4838

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ACT1NPL & ACT4NPL	11	,819	,002
Pair 2	ACT1NPG & ACT4NPG	11	,512	,108
Pair 3	ACT1NPER & ACT4NPER	11	,608	,047
Pair 4	TOTREF1 & TOTREF4	11	,843	,001
Pair 5	TOTSUP1 & TOTSUP4	11	,775	,005
Pair 6	TOTPF1 & TOTPF4	11	,574	,065

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ACT1NPL - ACT4NPL	-59,0909	39,8709	12,0215
Pair 2	ACT1NPG - ACT4NPG	-1,4545	2,5045	,7551
Pair 3	ACT1NPER - ACT4NPER	-4,0000	4,4944	1,3551
Pair 4	TOTREF1 - TOTREF4	-4,1818	4,0698	1,2271
Pair 5	TOTSUP1 - TOTSUP4	,4545	3,5599	1,0733
Pair 6	TOTPF1 - TOTPF4	-4,6364	4,0317	1,2156

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper			
Pair 1	ACT1NPL - ACT4NPL	-85,8766	-32,3053	-4,915	10	,001
Pair 2	ACT1NPG - ACT4NPG	-3,1371	,2280	-1,926	10	,083
Pair 3	ACT1NPER - ACT4NPER	-7,0194	-,9806	-2,952	10	,014
Pair 4	TOTREF1 - TOTREF4	-6,9160	-1,4477	-3,408	10	,007
Pair 5	TOTSUP1 - TOTSUP4	-1,9370	2,8461	,423	10	,681
Pair 6	TOTPF1 - TOTPF4	-7,3449	-1,9278	-3,814	10	,003

T-Test - Actas - Distribuição das referências a Nível Textual de Profundidade pelas categorias relativas ao Tipo de Operação e ao Nível Linguístico

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PFSUP1	9,091E-02	11	,3015	9,091E-02
	PFSUP4	,7273	11	1,1037	,3328
Pair 2	PFAD1	,5455	11	,9342	,2817
	PFAD4	1,5455	11	1,2136	,3659
Pair 3	PFSUB1	,7273	11	,6467	,1950
	PFSUB4	1,0000	11	,8944	,2697
Pair 4	PFDLS1	,1818	11	,6030	,1818
	PFDLS4	,5455	11	,5222	,1575
Pair 5	PFNT1	,2727	11	,9045	,2727
	PFNT4	,7273	11	1,1909	,3591
Pair 6	PFSEM1	,3636	11	,5045	,1521
	PFSEM4	1,9091	11	1,3003	,3921
Pair 7	PFMFS1	,6364	11	,9244	,2787
	PFMFS4	,4545	11	,6876	,2073
Pair 8	PFLEX1	,2727	11	,4671	,1408
	PFLEX4	9091	11	1,3751	4146

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PFSUP1 & PFSUP4	11	,082	,811
Pair 2	PFAD1 & PFAD4	11	,593	,054
Pair 3	PFSUB1 & PFSUB4	11	-,346	,298
Pair 4	PFDLS1 & PFDLS4	11	,289	,389
Pair 5	PFNT1 & PFNT4	11	,911	,000
Pair 6	PFSEM1 & PFSEM4	11	,513	,107
Pair 7	PFMFS1 & PFMFS4	11	-,343	,301
Pair 8	PFLEX1 & PFLEX4	11	-,113	,740

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	PFSUP1 - PFSUP4	-,6364	1,1201	,3377	-1,3888	,1161
Pair 2	PFAD1 - PFAD4	-1,0000	1,0000	,3015	-1,6718	-,3282
Pair 3	PFSUB1 - PFSUB4	-,2727	1,2721	,3835	-1,1273	,5819
Pair 4	PFDLS1 - PFDLS4	-,3636	,6742	,2033	-,8166	8,930E-02
Pair 5	PFNT1 - PFNT4	-,4545	,5222	,1575	-,8054	-,1037
Pair 6	PFSEM1 - PFSEM4	-1,5455	1,1282	,3402	-2,3034	-,7876
Pair 7	PFMFS1 - PFMFS4	,1818	1,3280	,4004	-,7104	1,0740
Pair 8	PFLEX1 - PFLEX4	-,6364	1,5015	4527	-1,6451	3724

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	PFSUP1 - PFSUP4	-1,884	10	,089
Pair 2	PFAD1 - PFAD4	-3,317	10	,008
Pair 3	PFSUB1 - PFSUB4	-,711	10	,493
Pair 4	PFDLS1 - PFDLS4	-1,789	10	,104
Pair 5	PPFNT1 - PFPNT4	-2,887	10	,016
Pair 6	PFSEM1 - PFSEM4	-4,543	10	,001
Pair 7	PFMFS1 - PFMFS4	,454	10	,659
Pair 8	PELEX1 - PELEX4	-1,406	10	,190
