

O Impacto da Revisão na Qualidade de Composições de Crianças do 4º Ano de Escolaridade

The Impact of revision in the Quality of Written Compositions of 4th Grade Children

Ana Cristina Silva*

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal

Resumo

O objectivo deste estudo é investigar o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão através de suportes estruturados em grelhas, que funcionaram como regulador do processo de revisão. Participaram neste estudo 30 crianças do 4º ano de escolaridade, divididas num Grupo experimental e de Grupo de controle. Foram construídas três grelhas, cada uma delas com orientações sobre a ortografia, coesão e coerência, usadas pelo grupo experimental. Foi proporcionado também um *feedback* específico sobre a natureza dos erros e lacunas de coesão e coerência da versão inicial das composições das crianças. Os resultados apontam para uma melhoria na qualidade das composições infantis de crianças do 4º ano, quando comparada à dos textos das crianças do grupo de controle.

Palavras-chave: Produção textual, revisão, competências metalinguísticas, coerência, coesão, estrutura narrativa.

Abstract

In order to learn how to transform a text, it is important to give children prompts at the level of spelling, sentence cohesion and narrative coherence. Explicit feedback related to the problems of the initial version of a narrative is also important. The participants were 30 children from 4th grade divided in Experimental and Control Groups. It was evaluated the effect of a training program in which children revise their own texts with the help of some grids that were used as guidelines to analyze their spelling and also the cohesion and coherence, explicit feedback was also given. Our results show an improvement in the quality of 4th grade children's written composition from the Experimental Group in comparison to the Control Group.

Keywords: Textual production, revision, metalinguistics, cohesion, coherence, narrative structure.

Uma escrita correcta implica competências heterogêneas, incluindo a produção rápida e precisa de letras e palavras, geração de ideias, selecção de palavras, uso apropriado de gramática e pontuação, uma ortografia exacta, planeamento, tradução do planeamento para sequências de linguagem, avaliação e revisão (Graham, 1990; Hammill, 1987; Torrance & Galbraith, 2006). Nos primeiros anos de escolaridade, o enfoque do ensino ao nível da escrita situa-se, sobretudo no código escrito (escrever letras e palavras). Após o mecanismo das correspondências grafo-fonéticas estar adquirido, a instrução sobre a escrita passa a incidir sobre o desenvolvimento de competências mais avançadas como produzir frases complexas, planear a escrita e rever o que se escreveu, capacidades necessárias à produção de textos (Berninger, Mizokawa, & Bragg, 1991; Gersten & Baker, 2001). Contudo, muitos alunos nunca atingem estas capacidades mais avançadas de escrita.

A produção textual foi objecto de estudo nos modelos de Hayes (2000) e Hayes e Flower (1980). Estes modelos descrevem os procedimentos de utilizadores fluentes da escrita e sustentam que o trabalho cognitivo subjacente à produção de um texto assenta em três processos cognitivos: *planificação, geração de frases e revisão*. Estes processos não são lineares, antes coordenam-se entre si.

Planear está associado às ideias prévias que os utilizadores da escrita têm sobre o que pretendem comunicar. O planeamento acompanha processos relacionados com os objectivos a atingir com o texto, os quais podem não ser perceptíveis (Hayes & Flower, 1980). Quando submetidas a programas de intervenção, crianças com dificuldades de aprendizagem, geralmente falham no recurso ao planeamento explícito (MacArthur, Graham, & Schwartz, 1991). De modo a planear, por exemplo uma história, o escritor tem de ter uma representação mental da situação e dos eventos. Vários estudos demonstram que a consciência da estrutura da narrativa tem impacto no comportamento do escritor, quer se trate de um adulto ou de uma criança (Mandler, 1978).

* Endereço para correspondência: Rua Jardim do Tabaco, 34, Lisboa, Portugal 1149-041. E-mail: ana.csilva@ispa.pt

Gerar frases implica a tradução das ideias planeadas para representações linguísticas que operam na memória de trabalho (Hayes, 2000; Hayes & Flower, 1980). Essas representações terão de ser transformadas em frases escritas. As crianças dos primeiros anos de escolaridade apresentam diversos constrangimentos na produção de textos escritos porque não têm competências básicas automatizadas (ortografia, pontuação). A ausência de automatização destas competências vai implicar que maiores recursos cognitivos tenham de ser activados durante a produção textual (Hayes, 2000; Lahey & Bloom, 1994).

Rever envolve a realização de mudanças no texto de modo a melhorá-lo. Mudanças na escolha de palavras, na estrutura das frases, na ortografia ou na pontuação implicam conhecimentos linguísticos explícitos e processos metalinguísticos sobre a forma, estrutura e uso dos diferentes tipos de textos (Fayol, 2004), exigindo da parte do aluno uma reflexão e escolha de modo a verificar a eficácia das suas decisões estratégicas. Os processos de planeamento e revisão põem incluir-se nos processos de auto-reflexão cognitiva sobre as suas realizações (Zimmerman, 2000), potenciando competências auto-regulatórias. Hayes (2000) sugere um esquema de tarefas que controlam a revisão, o qual abrange a melhoria dos objectivos do texto e diferentes actividades de revisão (ler para avaliar o texto, estratégias para resolver os problemas do texto). O modelo revisto de Hayes (2000) inclui um componente de memória de trabalho com um papel executivo central que coordena a informação verbal e não verbal, recupera informação da memória em longo prazo, fixa recursos para a gestão das tarefas que não estão automatizadas e requerem processos de tomada de decisão. O autor integra os processos de tomada de decisão sob os processos de reflexão e revisão em vez de incluí-los nos processos executivos de geração de frases, o que está de acordo com uma visão metacognitiva.

Geralmente as crianças do 3º e 4º ano de escolaridade tendem a efectuar mudanças na escolha de palavras ou na ortografia quando fazem revisões dos seus textos (Butterfield, 1994). Os alunos destas idades consideram mais fácil emendar a ortografia, as letras maiúsculas e a pontuação (De la Paz, Swanson, & Graham, 1998) do que mudar aspectos que afectam os significados transmitidos no texto. Há que referir, no entanto, que nestas idades, a aquisição da ortografia não está ainda completa e pode ser uma fonte de problemas para alguns alunos.

Na maior parte dos códigos alfabéticos a aquisição da ortografia não implica apenas a aprendizagem das correspondências grafema-fonema. Existem fonemas que podem ser representados por mais do que um grafema e as crianças têm de aprender quais os contextos em que a mesma letra pode ter diferentes valores fonéticos. Para além da fonologia, as crianças têm de reflectir sobre outras dimensões linguísticas como a morfologia e as estruturas morfo-sintácticas de modo a escrever correctamente. A adequada representação ortográfica dos

morfemas é outra aquisição importante e relativamente tardia (Bryant & Nunes, 2004). Consequentemente, o processo de revisão em crianças do 3º e 4º ano de escolaridade terá de incluir processos de reflexão metalinguística sobre a estrutura de palavras complexas.

A dimensão textual da narrativa inclui a coerência da história e a coesão das frases. Os conhecimentos sobre a estrutura narrativa e a sua organização implica a consciência dos componentes da narrativa e sua inter-relação (Mandler & Johnson, 1977). Esta dimensão da coerência tem subjacente uma representação mental da situação e dos acontecimentos, assim como as relações causais e temporais implicadas. Mandler e Johnson (1977) descrevem seis categorias de informação narrativa: o contexto (a introdução das personagens), início (o evento desencadeador), reacção (reacção das personagens e estabelecimento de um objectivo), percursos (os esforços e tentativas para atingir esse objectivo), resolução (o sucesso ou insucesso das tentativas) e fim (as consequências finais da acção das personagens). Esta sequência pode corresponder a uma história ou a um episódio. As regras da “gramática” narrativa especificam relações causais e temporais entre as categorias de eventos e definem os processos subjacentes a histórias complexas.

Muitas crianças aprendem as características das histórias em virtude de ouvirem ler histórias e, mais tarde, por lerem histórias e começam a usar esse conhecimento quando escrevem histórias (Eckhoff, 1984). Quando uma criança de 3 anos conta ou reconta uma história geralmente apenas justapõe uma sequência de factos sem estabelecer qualquer relação entre os mesmos. Aos 4 e 5 anos verifica-se uma clara evolução a este nível, evidenciando gradual consciência de como os elementos aparecem ligados. As narrativas escritas das crianças entre os 6 e os 8 anos apresentam o mesmo nível de organização das narrativas orais das crianças de 4 ou 5 anos. Verifica-se uma clara evolução nos textos escrito das crianças entre os 6 e os 10 anos, os quais evoluem da justaposição para uma integração dos eventos em sequências causais (Fayol, 1991). A capacidade de escrever história torna-se então muito mais refinada entre os 8 e os 10 anos. Resultados semelhantes foram encontrados por Lins Silva e Spinillo (2000) no Brasil demonstrando que a qualidade das escritas melhora com o avanço da escolaridade.

As narrativas coerentes usam marcadores linguísticos específicos (artigos, pronomes, conectores, conjunções) de modo a assegurarem a continuidade textual. Esta dimensão do texto está associada à coesão. A investigação nesta área demonstra que a pontuação e os conectores devem ser analisados de modo separado (Fayol, 2004).

O ponto final é utilizado quase ao mesmo tempo das primeiras produções escritas infantis (Kail & Weissenborn, 1991). Outras marcas de pontuação como a vírgula surgem, posteriormente (Ferreiro & Zuchermaglio, 1996). O uso de conectores de forma consistente começa a aparecer no 3º ano de escolaridade (Fayol, 1991). As crianças começam a usar os conectores como deícticos (Fayol,

2004). Só por volta dos 8 anos estas começam a usá-los com funções intra-textuais. Nesta altura emergem, por exemplo, os artigos indefinidos como meio de referir uma entidade ou o recurso ao pronome pessoal para referir uma personagem da narrativa (Hichmann, 2000; Karmiloff-Smith, 1981).

Nos últimos 20 anos tem vindo a evidenciar-se um maior enfoque na pedagogia do texto escrito e um aumento da investigação sobre os métodos mais eficazes que atendem a processos cognitivos dos sujeitos durante o processo de escrita. A evolução da qualidade da produção textual tem sido associada a competências metacognitivas e metalinguísticas (Singer & Bashir, 2004) pelo que a maior parte dos programas de intervenção são aplicados a estudantes mais velhos, havendo bastante menos pesquisas em crianças dos primeiros anos de escolaridade.

Wong e Berninger (2004) definem uma série de princípios pedagógicos que os professores devem seguir de forma a melhorar a qualidade dos textos dos seus alunos. Num desses princípios mencionam as limitações da memória de trabalho e recomendam o uso de facilitadores processuais (relativos à escrita) de modo a superar as limitações mnésicas das crianças menores. Graham, Schwartz e MacArthur (1995) examinaram, em alunos do 5º e 6º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem, o efeito da revisão numa condição experimental em que deram pistas de informação específicas para o processo de revisão do texto. Às crianças enquadradas nesta condição foi-lhes dito que deviam referir o que acontecera e descrever os factos com mais detalhe, o que poderia melhorar o resultado das suas composições escritas. Ao contrário dos sujeitos em que apenas lhes era pedido que efectuassem a revisão do que escreveram, as crianças nessa condição experimental eram direccionadas em relação ao que deveriam acrescentar à versão inicial do seu texto, devendo reescrever a sua história incorporando esses elementos. Estes alunos não apenas melhoraram o seu desempenho escrito, como fizeram mais mudanças no sentido da história. Para além da relevância das pistas específicas para a revisão, esta, entre outras investigações, demonstra a importância da revisão como um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade da produção textual, tanto mais importante quando se sabe que muitas crianças destas idades não procedem a revisões substantivas eficazes (Fitzgerald, 1987).

As capacidades de revisão das crianças mais novas podem ser limitadas porque elas (a) falham em estabelecer claros objectivos de escrita; (b) consideram difícil avaliar a sua própria escrita do ponto de vista de quem a poderá ler; (c) experienciam problemas em determinar o que é necessário mudar no texto assim como em proceder a essas mudanças; e (d) frequentemente faltam-lhe competências executivas para controlar e coordenar objectivos contraditórios de revisão (Fitzgerald, 1987).

Outro dos princípios pedagógicos definidos por Wong e Berninger (2004), considera muito importante que o

aluno seja ajudado a compreender a relação entre a escrita e a leitura dos textos escritos, insistindo que seja ensinada um tipo de leitura específico à revisão, no qual as crianças sejam ensinadas a detectar inconsistências e problemas dos textos. De facto vários estudos demonstram que as crianças da escola primária geralmente sobrestimam a qualidade comunicativa dos próprios textos (Markman, 1981; Olson & Hildyard, 1983).

Real, Bonitatibus e Garrod (1990), efectuaram dois estudos de forma a avaliar se a capacidade infantil de rever textos poderia melhorar através do treino de uma estratégia de monitorização da compreensão. Nestes estudos trabalharam com crianças do 3º ao 6º ano de escolaridade, treinando-as numa estratégia de auto-questionamento de modo a avaliarem a qualidade dos próprios textos. Estas crianças conseguiram rever e detectar melhor os problemas dos seus textos do que crianças do grupo de controle. Wong e Berninger (2004) defendem igualmente a relevância de esquemas e grelhas que facilitem os processos de produção de textos e revisão dos componentes de uma composição.

Como foi anteriormente referido, a revisão pode ser definida como uma tentativa de melhorar a qualidade de um texto. Constata-se que os escritores experientes atendem a diferentes aspectos dos textos no processo de revisão que os mais novos não são capazes. Existe um conjunto de dados empíricos que comprovam que as crianças mais novas se focam mais nas palavras e na ortografia do que na coesão e na coerência (De la Paz et al., 1998).

De acordo com Fitzgerald e Teasley (1986), instruções sobre a estrutura narrativa tem um forte efeito positivo na organização de um texto narrativo e melhora a qualidade das composições de crianças do 4º ano de escolaridade. Não existem razões para que os mesmos princípios não se apliquem à tarefa de revisão no plano da coerência, coesão e mesmo ortografia. Um factor que poderá revelar-se importante no processo de revisão é o *feedback* explícito sobre a versão inicial (McCurdy, Skinner, Watson, & Shriver, 2008), tendo em vista proporcionar às crianças pistas específicas que facilitem a avaliação da qualidade das suas versões iniciais.

Em síntese, a revisão é um processo central para promover a qualidade dos textos narrativos infantis, mas no final da escola primária, as crianças têm ainda dificuldades em rever os seus textos. Nestas idades é mais fácil corrigir a ortografia e a pontuação do que coordenar os diferentes componentes do texto. No entanto, mesmo a este nível é frequente as crianças não dominarem totalmente o sistema ortográfico da sua língua, nomeadamente no que respeita à dimensão morfológica e morfo-sintáctica. Assim, este estudo apresenta o seguinte objectivo: investigar o efeito de processos de revisão ao nível da ortografia, coesão e coerência com ajuda de grelhas de revisão e com *feedback* explícito sobre os erros e lacunas do texto na qualidade das composições escritas em crianças do 4º ano de escolaridade.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 30 crianças de duas turmas do 4º ano de escolaridade com práticas semelhantes ao nível do trabalho sobre o texto escrito, nas quais as instruções específicas sobre a estrutura do texto narrativo eram pouco frequentes. Na sala de aula procedia-se, sobretudo à correcção dos erros das composições escritas, incidindo os comentários das professoras mais no produto final do que no processo, o que foi confirmado através da observação das práticas. A idade média dos sujeitos foi de 9 anos e 6 meses, o desvio padrão de 6 meses, o limite mínimo de 9 anos e 1 mês e o máximo de 10 e 2 meses. As crianças seleccionadas foram indicadas pelos professores como tendo algumas dificuldades na escrita. Foi solicitado a todos os pais que assinassem uma carta de consentimento em relação à participação das crianças na investigação. Estas crianças foram divididas pelo grupo experimental, (submetidas a um programa de intervenção) e de controlo (que seguiram apenas as práticas regulares de sala de aula) tendo sido controladas as variáveis relativas ao nível cognitivo e ao desenvolvimento da linguagem ao nível lexical e sintáctico. Assim, através de test t verificou-se a inexistência de diferenças significativas entre o grupo experimental e de controlo quanto ao nível cognitivo [$t(28) = 0,218; p = 0,830$]; ao conhecimento de palavras [$t(28) = 0,381; p = 0,708$] e ao desenvolvimento sintáctico [$t(28) = -0,330; p = 0,739$]. Os dados existentes sugerem que a escrita de textos narrativos implica a mobilização de categoriais mentais para representar eventos, daí a pertinência do controlo do desenvolvimento lexical (Fayol, 2004). Por outro lado, a habilidade de construir e compreender frases complexas é necessária à produção textual (Torrance & Jeffery, 1999).

Procedeu-se ainda na fase inicial do estudo a uma análise das competências de escrita das crianças dos dois grupos, tendo como base uma composição subordinada a um tema (“uma festa”) e a respectiva proporção de erros ortográficos, proporção de lacunas de coesão e pontuação obtida na coerência. Verificou-se mais uma vez a inexistência de diferenças significativas entre o grupo experimental e de controlo quanto à proporção de erros ortográficos [$t(28) = 0,389; p = 0,830$]; na proporção de lacunas de coesão textual [$t(28) = -0,476; p = 0,640$] e na média das pontuações obtidas para a coerência [$t(28) = -0,101; p = 0,921$].

Desenho Experimental

Esta investigação obedeceu a *design experimental* com um momento de pré-teste onde foi pedido às crianças para escreverem uma composição segundo um tema específico. Posteriormente foram realizadas 15 sessões de 40 minutos distribuídas ao longo de 2 meses, nas quais as crianças do grupo experimental escreviam uma composição sempre subordinada a um tema e reviam a versão

inicial através de grelhas que lhes eram proporcionadas. Por fim, um momento de pós-teste em que as crianças escreviam uma nova composição para efeitos avaliativos, também um tema específico.

Instrumentos

De modo a trabalharmos com grupos relativamente equivalentes quanto aos conhecimentos implicados na produção textual procedeu-se à avaliação das seguintes competências.

Avaliação do Nível Intelectual. O nível intelectual foi avaliado através das Matrizes Progressivas de Raven (J. Raven, J. C. Raven, & Court, 1998), seguindo-se os procedimentos estandardizados.

Avaliação do Conhecimento Lexical. O conhecimento lexical foi avaliado através da prova de Definição Verbal (Sim-Sim, 1997). Nesta prova, constituída por 35 itens que incluem nomes de alimentos, de animais, de profissões, de figuras geométricas, de partes do corpo, de elementos geográficos e ainda de verbos e adjectivos, é pedido às crianças que definam cada uma das palavras. A cotação máxima desta prova é de 70 pontos.

Avaliação do Desenvolvimento Sintáctico. O desenvolvimento sintáctico foi avaliado através da prova Compreensão das Estruturas Complexas (Sim-Sim, 1997). Esta prova é constituída por 32 itens, cada um composto por uma frase e uma pergunta acerca da mesma (Ex: *A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover. Porque é que a Ana vestiu a gabardine?*). A cotação máxima desta prova é de 32 pontos, sendo atribuído um ponto a cada resposta certa e zero pontos a cada resposta errada.

De modo a proporcionarmos às crianças instrumentos facilitadoras da revisão foram elaboradas três grelhas, uma para ortografia (que incluía indicações para uma análise fonética mais precisa; indicações para regras contextuais e morfológicas), uma outra para a pontuação e coesão textual (que incluía indicações sobre convenções textuais e de pontuação e para a utilização de elementos de continuidade textual) e por fim uma terceira para a coerência. De salientar que a avaliação das produções textuais nos momentos do pré e pós-teste foi baseada nas mesmas grelhas. Em relação à ortografia foram contabilizados o número de erros por texto e efectuado a respectiva proporção em função do número total de palavras escritas, tendo em conta as diferenças de extensão dos textos infantis, de modo a efectuar-se o posterior tratamento estatístico. No que respeita à coesão foram contabilizados erros de pontuação e as lacunas nos elementos de continuidade textual, tendo sido efectuado como na questão dos erros ortográficos as respectivas proporções de erros e lacunas. Relativamente aos critérios de correcção referentes à estrutura da narrativa (coesão textual), foi atribuída uma cotação a cada um dos seis níveis de análise da estrutura da narrativa, sendo a cotação máxima de 12 pontos. Esta cotação foi atribuída por dois juizes, que manifestaram 95% de concordân-

cia, no que respeita à pontuação atribuída. Na construção da grelha foi dada especial atenção à idade e às competências dos participantes. Neste sentido, foi utilizado um vocabulário simples e claro. Simples na medida em que foi adequado à idade e às competências dos participantes e claro, uma vez que o objectivo seria possibilitar aos participantes uma orientação rápida e acessível. Assim, em cada grelha, cada categoria de erros estava assinalado com uma cor, as quais eram assinaladas pelo experimentador com a mesma cor na composição da criança. A grelha de coerência textual teve como base o modelo de Mandler e Johnson (1977).

As versões iniciais das composições eram escritas em grupo, mas no momento da revisão (que acontecia no dia seguinte) a criança ficava sozinha com o experimentador que lhe passava uma grelha de cada vez para que reavaliasse a sua composição e a melhorasse.

Resultados

As estatísticas descritivas apontam para ganhos no grupo experimental nas três dimensões (ortografia, coesão e coerência) quando comparados os seus textos narrativos no pós-teste com os textos do grupo de controle.

Tabela 1

Médias e Desvios Padrão dos Erros Ortográficos, das Faltas na Coesão Textual e da Pontuação Obtida na Coerência nos Textos Escritos do Pré e do Pós-Teste

	Ortografia				Coesão				Coerência			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
GExp.	23,20	15,60	50,50	90,39	33,50	14,11	16,70	11,01	60,20	20,15	10,60	50,15
GCont	27,20	29,50	26,10	23,59	27,20	10,09	27,90	80,66	60,10	20,28	50,30	10,89

Os resultados dos testes *t* aplicados aos dados obtidos demonstram a existência de diferenças significativas entre os grupos para o desempenho ortográfico [$t(28) = 2,56; p = 0,019$]; para a proporção de lacunas e erros de coesão textual [$t(28) = 2,52; p = 0,022$] e na médias das pontuações obtidas para a coerência [$t(28) = -5,24; p = 0,000$]. Estes dados são corroborados pelas diferenças encontradas na qualidade das composições do grupo experimental entre os momento do pré e pós-teste. Assim, foram encontradas diferenças significativas entre os dois momentos no desempenho ortográfico [$t(14) = 3,85; p = 0,004$] nas lacunas de coesão textual [$t(14) = 5,64; p = 0,000$] e nas médias das pontuações obtidas para a coerência [$t(14) = -5,32; p = 0,000$].

Enquanto para o grupo de controle não se registraram diferenças significativas entre o pré e o pós-teste no desempenho ortográfico [$t(14) = 0,19; p = 0,848$], nem nas lacunas de coesão textual [$t(14) = -0,18; p = 0,854$], e nem nas médias das pontuações obtidas para a coerência [$t(14) = 1,05; p = 0,318$].

Discussão e Conclusão

Estes resultados sugerem que mesmo na escola primária, a revisão, desde que as crianças sejam devidamente orientadas, pode servir como um instrumento de melhoria da qualidade dos textos narrativos e como base para a intervenção de programas de escrita. As grelhas utilizadas funcionaram como um suporte concreto de orientação permitindo às crianças focarem-se não só nas palavras, mas igualmente na coesão e na coerência textual.

As grelhas com as suas orientações proporcionaram às crianças objectivos para revisão e critérios de avaliação dos seus próprios textos, ajudando-as a superar as dificuldades que os estudos têm evidenciado que elas demonstram no processo de revisão nestas idades (Fitzgerald, 1987). Do ponto de vista do desenvolvimento de processos auto-regulatórios na produção textual, estes resultados vão na linha da perspectiva teórica de Zimmerman (2000), que defende que o processo se inicia com o suporte de fontes sociais, representadas aqui pelas grelhas e pelo *feedback* específico. Também os estudos de Graham et al. (1995) sobre as melhorias do efeito da revisão em condições em que sejam proporcionadas indicações específicas para o processo de revisão, são confirmadas no nosso estudo. As instruções sobre a estrutura narrativa proporcionam critérios para uma revisão eficaz que melhora a qualidade das composições de crianças do 4º ano de escolaridade (Fitzgerald & Teasley, 1986). Apesar de ser consensual que no processo de revisão, as crianças destas idades se centram mais nas palavras, são escassos ou nulos os estudos sobre o efeito de uma revisão no desempenho ortográfico. Este estudo demonstrou que a revisão pode ter um efeito positivo na detecção e correcção de grande variedade de erros, conduzindo à compreensão do funcionamento de regras contextuais e morfológicas e uma análise mais minuciosa da estrutura fonológica das palavras, uma vez que a grelha para a ortografia tinha pistas para a reflexão nesse sentido. Os comentários das crianças durante o processo de revisão confirmam este ponto de vista: “Escrevi mal porque é com dois ss e eu só pus um”; “O *r* está trocado

porque é empregado e não ‘empergado’”, etc. O mesmo tipo de comentários foram registrados em relação às dimensões de coesão (“Aqui fica mal dias seguintes é melhor mudar para dias depois”; “Aqui é ela e não Amélia outra vez”) ou de coerência (“Tenho que dizer melhor como era a mãe da Joana”; “Não expliquei o que aconteceu primeiro”). Para estes resultados muito terão contribuído o facto de se terem assinalado na própria composição das crianças os erros e lacunas em diferentes cores consoante a sua natureza, fundamentando a importância do *feedback* explícito (McCurdy et al., 2008).

Os resultados obtidos revelam-se promissores para a sua aplicação pedagógica de forma relativamente autónoma em contexto de sala de aula. De facto, neste estudo, o processo de revisão foi realizado individualmente de modo a que o experimentador captasse os comentários infantis, mas nada impede que trabalho pedagógico com grelhas semelhantes não seja realizado no dia-a-dia das salas de aula. Tanto mais que, pelo menos em Portugal, é relativamente escasso o trabalho pedagógico orientado para o processo de escrita, valorizando-se ou corrigindo-se apenas o produto final.

Referências

- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology, 29*, 57-79.
- Bryant, P., & Nunes, T. (2004). Morphology and spelling. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 181-197). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Butterfield, E. (1994). *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing*. Greenwich, CT: JAI Press.
- De la Paz, S., Swanson, P., & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 89*, 203-222.
- Eckhoff, B. (1984). How reading affects children's writing. In M. Jensen (Ed.), *Composing and comprehending*. Urbana, IL: National Conference on Research in English and ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Fayol, M. (1991). Stories: A psycholinguistic and ontogenetic approach to the acquisition of narrative abilities. In G. P. Le Bonniec & M. Dolitsky (Eds.), *From basic language to discourse basis processing* (pp. 229-243). Amsterdam, Netherlands: Benjamin.
- Fayol, M. (2004). Text and cognition. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 181-197). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Ferreiro, E., & Zucchermaglio, C. (1996). Children's use of punctuation marks: The case of quoted speech. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 177-203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research, 57*, 481-506.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology, 78*(6), 424-432.
- Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal, 101*, 251-272.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology, 82*, 781-791.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 230-240.
- Hammill, D. (1987). Assessing the abilities and instructional needs of students. In D. D. Hammill (Ed.), *Assessing the abilities and instructional needs of students: A practical guide for educators, psychologists, speech pathologists, and diagnosticians* (pp. 5-37). Austin, TX: Pro-Ed.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of the writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hichmann, M. (2000). Le developpment de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kail, M., & Weissenborn, P. (1991). Conjunctions: Developmental issues. In G. P. Le Bonniec & M. Dolitsky (Eds.), *From basic language to discourse basis processing* (pp. 125-142). Amsterdam, Netherlands: Benjamin.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of the thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language processing* (pp. 122-147). New York: Academic Press.
- Lahey, M., & Bloom, L. (1994). Variability and language learning disabilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language, learning disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications* (pp. 354-372). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Lins Silva, M., & Spinillo, A. (2000). A influência de diferentes situações na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(3), 333-350.
- MacArthur, C., Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 14*, 61-73.
- Mandler, J. M. (1978). A code in the node: The use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes, 1*, 14-35.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. J. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*, 111-115.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 61-84). New York: Academic Press.
- McCurdy, M., Skinner, C., Watson, S., & Shriver, M. (2008). Examining the effects of a comprehensive writing program on the writing performance of middle school students with learning disabilities in written expression. *School Psychology Quarterly, 23*, 471-586.
- Olson, D. R., & Hildyard, A. (1983). Writing and literal meaning. In M. Martlew (Ed.), *Psychology of written language: A developmental and educational perspective* (pp. 41-65). New York: Wiley.

- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scale. Section I. General overview*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.
- Real, C., Bonitatibus, G., & Garrod, A. (1990). Fostering revision skills through training in comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology, 82*, 275-280.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do descobrimento linguístico das crianças portuguesas. Textos de Educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Singer, B., & Bashir, A. (2004). Developmental variations in writing composition skills. In A. Stone, E. Siliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 559-582). New York: The Guilford Press.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67-80). New York: Guilford Press.
- Torrance, M., & Jeffery, G. (1999). *The cognitive demands of writing*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Wong, B., & Berninger, V. (2004). Cognitive processes of teachers in implementing composition research in elementary, middle and high school classrooms. In A. Stone, E. Siliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 600-623). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Broekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidre (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-29). New York: Academic Press.

Recebido: 31/01/2011
1ª revisão: 17/10/2011
2ª revisão: 22/11/2011
3ª revisão: 29/11/2011
Aceite final: 1º/12/2011