



A REVISÃO DE TEXTOS ESCRITOS NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: MEIOS DE INTERVENÇÃO

Cristina PETRUCCI ALBUQUERQUE*

Universidade de Coimbra

Em 1987, Fitzgerald definiu a revisão como envolvendo: a identificação de discrepâncias entre o texto produzido e o que se desejava produzir; a tomada de decisões sobre “o que” e “como” poderia ou deveria ser modificado; e a implementação das referidas modificações. Acrescentou, ainda, que as alterações podiam afectar ou não o significado do texto, bem como ser abrangentes ou restritas. Se bem que enunciada há alguns anos atrás, esta definição soube resistir ao teste do tempo e continua a ser apontada como pertinente e útil (Butterfield, Hacker & Albertson, 1996). E isto, porque, por um lado, sintetiza a complexidade da revisão e, por outro lado, realça, ainda que de forma indirecta, o seu carácter fundamental. Com efeito, a revisão permite avaliar e melhorar a qualidade do texto, determinar o seu valor comunicativo e pode mesmo representar uma ocasião privilegiada para a descoberta, desenvolvimento ou clarificação de ideias.

Não obstante, os sujeitos menos competentes no domínio da expressão escrita, entre os quais se incluem as crianças e os jovens, raramente revêm ou revêm pouco. Além disso, e apesar da revisão ser recursiva e poder ocorrer em qualquer etapa da produção de um texto escrito, começam por serem capazes de rever depois de terem levado a

cabo o subprocesso de traduçãoⁱ (pós-revisão). Só posteriormente, demonstram capacidade para efectuarem revisões simultâneas, isto é, para reverem à medida que vão redigindo o texto ou que traduzem os seus pensamentos para um sistema de representação gráfica (Berninger, Fuller & Whitaker, 1996). Em complemento, quando revêm, descaram o conteúdo e realçam a superfície do texto, ou seja, têm mais dificuldade em detectar e corrigir erros respeitantes ao significado do texto do que erros relativos às dimensões mecânica, convencional e linguística da expressão escritaⁱⁱ (Butterfield, Hacker & Plumb, 1994; Fitzgerald, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1986). Assim sendo, as modificações introduzidas reportam-se a pequenas unidades do texto e tendem a não redundar em melhorias significativas da sua qualidade (Bereiter & Scardamalia, 1987; Fitzgerald, 1987).

Este quadro geral afigura-se ainda mais pronunciado em alunos com dificuldades de aprendizagem, não obstante a escassez das investigações que examinaram as práticas de revisão neste tipo de necessidades educativas especiais (cf. por ex., Albuquerque, 2002) ou, como veremos mais adiante, que as procuraram incrementar. Convém, no entanto,

* E-mail: calbuquerque@fpce.uc.pt

destacar, desde já, que esta insuficiência de informações se nos afigura como um simples epifenómeno de uma realidade mais vasta, isto é, do facto da revisão, apesar de essencial, constituir o subprocesso de escrita menos analisado e compreendido.

Ainda assim, a base empírica disponível atesta, de forma inequívoca, a existência de vários défices relativos à revisão de textos escritos nas dificuldades de aprendizagem. Mais especificamente, tais alunos, em comparação com colegas sem qualquer problemática identificada, efectuam um menor número de revisões e confinam-nas mais frequentemente à superfície do texto (Graham, MacArthur & Schwartz, 1995; Graham, Schwartz & MacArthur, 1993). Além disso, revêm de modo profundamente ineficaz, visto que o número de erros referente quer ao conteúdo do texto (MacArthur, Graham & Schwartz, 1991), quer às dimensões convencional e linguística da escrita (MacArthur & Graham, 1987; MacArthur, Graham & Schwartz, 1991) se mantêm praticamente inalterados depois da revisão. Um problema adicional reside na exigência de descentração inerente à revisão, ou de adopção da perspectiva dos potenciais leitores, uma vez que os alunos com dificuldades de aprendizagem manifestam problemas na antecipação dos conhecimentos, reacções ou dúvidas dos destinatários dos seus textos (Graham, 1997; Mather & Roberts, 1995). Por último, evidenciam conhecimentos restritos de critérios e estratégias específicas de revisão (Englert et al., 1988; MacArthur, Graham & Schwartz, 1991).

Face a este enquadramento, compreender-se-á que, no decurso dos últimos anos, se tenham vindo a desenvolver intervenções e recursos orientados para a promoção da revisão de textos escritos nas dificuldades de aprendizagem. E apesar do volume das intervenções ser ainda restrito, e se situar por isso, aquém do que seria desejável,

considerámos que se impunha proceder à respectiva síntese e balanço críticoⁱⁱⁱ.

Uma vez identificado o objectivo que nos propusemos, nas páginas que se seguem começamos por enunciar as principais coordenadas gerais que têm norteado as intervenções em apreço. Depois, abordamos a modalidade mais importante que tais intervenções têm assumido, isto é, a do ensino de estratégias de revisão. Por último, salientamos o papel que os recursos tecnológicos têm vindo ou poderão vir a desempenhar.

1- COORDENADAS GERAIS

Se retomarmos os pontos de referência do quadro desenvolvimental delineado na introdução a este trabalho e se os complementarmos com alguns dados e reflexões adicionais, verificamos que é possível identificar um conjunto de linhas directrizes que habitualmente preside à facilitação da revisão junto de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Assim, a verificação de que as crianças e jovens raramente revêm ou revêm pouco não significa necessariamente que não são capazes de o fazer caso lhes seja proporcionada a oportunidade e/ou o apoio indispensáveis para tal. Queremos com isto dizer, que a restrição das práticas de revisão se pode dever ao contexto de ensino e/ou às múltiplas e complexas exigências de uma revisão bem sucedida e que, por conseguinte, é viável alterar o primeiro ou atenuar as segundas. No que respeita ao contexto de ensino, e ao contrário do que usualmente sucede (Englert & Raphael, 1989), pode-se nomeadamente incentivar a revisão instituindo para o efeito períodos de tempo que lhe são especificamente dedicados, solicitando a elaboração de rascunhos e/ou realçando que a versão inicial de um texto é sempre uma versão provisória. É claro que, uma vez que as

crianças começam por dominar a pós-revisão, os momentos mais adequados para rever serão os consecutivos ou posteriores à tradução. Além disso, este procedimento representa uma vantagem assinalável em casos de dificuldades de aprendizagem dado que evita que os subprocessos de tradução e revisão, já tão repletos de obstáculos, compitam entre si ao nível dos recursos cognitivos disponíveis. Ao actuar-se deste modo, pode também fomentar-se uma perspectiva mais distanciada do autor em relação ao seu texto, a qual é passível, por seu turno, de facilitar a detecção e correcção de erros. E isto, porque quanto maior é o intervalo de tempo entre a tradução e a revisão maior é a probabilidade de que se leia aquilo que efectivamente se redigiu e não aquilo que se acredita que se redigiu (Chanquoy, 2001). Daí que nas intervenções orientadas para o ensino da revisão a alunos com dificuldades de aprendizagem, estes sejam, em regra, solicitados a rever um (MacArthur, Schwartz & Graham, 1991) ou mais dias após a redacção do texto (De La Paz, Swanson & Graham, 1998; Graham, 1997; Graham, MacArthur & Schwartz, 1995).

O pedido de elaboração de vários rascunhos é também comum no domínio das dificuldades de aprendizagem, se bem que se reconheça que o número requerido deve ser limitado e cuidadosamente determinado (Mather & Roberts, 1995). Mais especificamente, pretende-se impedir que a produção de um texto se torne uma actividade quer interminável e potencialmente desmotivante, quer desvinculada do quotidiano. Na realidade, e tal como o sublinha Kellog (1994), muitas das tarefas académicas não permitem a elaboração de mais do que um ou no máximo dois rascunhos. Em complemento, preparar vários rascunhos requer o acesso ao processamento de texto, visto que, de outro modo, os alunos com dificuldades de aprendizagem seriam confrontados com uma sequência fastidiosa

de cópias de textos com rasuras, adições, substituições, etc. Por outras palavras, o processamento de texto reduz as exigências físicas inerentes à revisão, facilita a correcção gráfica dos erros, possibilita a obtenção de cópias claras do texto revisto e pode, por isso, redundar no aumento do interesse em relação à aprendizagem da revisão. Convém, no entanto, notar que o processamento de texto não ensina os alunos a avaliarem os seus produtos escritos, a diagnosticarem problemas ou a ultrapassarem-nos. Assim sendo, não é surpreendente que o simples acesso ao processamento de texto não altere o número ou o tipo de revisões realizadas pelos alunos com dificuldades de aprendizagem (MacArthur & Graham, 1987), nem tão pouco que se tenha vindo a revelar proveitoso combiná-lo com o ensino de estratégias de revisão (Graham & MacArthur, 1988; MacArthur, Schwartz & Graham, 1991; Stoddard & MacArthur, 1993).

Ainda no âmbito do contexto de ensino, pode-se facilitar a revisão realçando que os textos escritos se destinam a audiências reais, ou seja, que existirão leitores, cujas necessidades deverão ser tidas em conta. Isto pode ser conseguido através, designadamente, da partilha e divulgação dos produtos escritos e da criação de momentos de revisão em diáde ou em pequeno grupo. Em relação a este último ponto, há, aliás, que assinalar que os benefícios das interacções entre os pares, ao nível da revisão, têm sido amplamente sublinhados e são aparentemente numerosos: consubstanciam uma audiência real e ajudam os autores a tomarem consciência dos aspectos mais e menos bem sucedidos dos seus esforços de transmissão de ideias (Deshler, Ellis & Lenz, 1996); contribuem para a interiorização das questões e dúvidas dos leitores (Isaacson, 1994) e para a consideração de perspectivas novas e diferenciadas (Graham, 1997); fomentam descobertas, reflexões e explorações de tópicos e ideias (DiPardo & Freedman, 1988);

facilitam a detecção de discrepâncias entre o texto elaborado e o que se desejava elaborar (Rouiller, 1996); diminuem a distância entre a linguagem oral e a escrita, a conversação e a composição, a comunicação face a face e a comunicação com uma audiência remota (Bereiter & Scardamalia, 1987; Rouiller, 1996); promovem a auto-regulação (Rouiller, 1996); assistem os professores, permitindo que todos os alunos obtenham *feedback* em relação aos seus produtos escritos (DiPardo & Freedman, 1988).

Não obstante, estes benefícios não estão devidamente corroborados no domínio das dificuldades de aprendizagem^{iv}, já que se optou invariavelmente por associar o recurso a díades constituídas exclusivamente por membros com este tipo de necessidades educativas especiais com o ensino de estratégias de revisão (MacArthur, Graham & Schwartz, 1991; Stoddard & MacArthur, 1993; Wong et al., 1996, 1997). Por conseguinte, desconhece-se o impacto do emprego isolado das díades na revisão.

Quando nos questionamos sobre os motivos subjacentes à combinação das díades com o ensino de estratégias de revisão, deparamo-nos, essencialmente, com dois. Assim, em primeiro lugar, tem-se assinalado que as revisões efectuadas por pares poderão ter um valor muito limitado junto de alunos que evidenciam défices nas competências de escrita ou nos conhecimentos relativos à própria revisão (Beal, 1989; Stoddard & MacArthur, 1993). Nessas circunstâncias, os alunos poderão, por exemplo, não saber como avaliar o texto produzido por um colega, que perguntas deverão colocar ou que sugestões deverão oferecer. Donde a necessidade de conjugar o recurso aos pares com outra modalidade de intervenção susceptível de fornecer orientações precisas sobre os procedimentos a adoptar, como é o caso do ensino de estratégias de revisão. Em segundo lugar, as interações com os pares e as

estratégias de revisão têm sido entendidas como reforçando-se mutuamente ou como podendo dar origem a uma eventual acção sinérgica (Englert & Mariage, 1991; Stoddard & MacArthur, 1993). Ou seja, a colaboração com os pares constituir-se-ia como um veículo privilegiado para a prática, assimilação e generalização das estratégias de revisão ensinadas.

No que se refere à atenuação das múltiplas e complexas exigências da revisão, é possível, a nosso ver, actuar-se em relação a um ou mais de três parâmetros específicos e não necessariamente exclusivos entre si. Referimo-nos, designadamente, às características do texto, aos conhecimentos e processos cognitivos implicados e ao grau e tipo de apoio fornecido. Mais especificamente, é vantajoso começar por ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem a reverem textos cujos tópicos conhecem bem e cuja estrutura textual lhes é familiar. Estas características estão, aliás, bem patentes nas intervenções desenvolvidas, dado que, por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem da revisão se tem, em regra, iniciado por textos relativos a tópicos interessantes e acessíveis aos alunos com dificuldades de aprendizagem (cf. por ex., De La Paz, Swanson & Graham, 1998; MacArthur, Schwartz & Graham, 1991; Wong et al., 1991, 1996). Na mesma ordem de ideias, tem-se procurado assegurar o domínio do tipo de estrutura textual que será objecto de revisão (cf. por ex., Graham & MacArthur, 1988; Wong et al., 1991, 1996). E isto, porque se tem posto em evidência que o conhecimento do tópico melhora as práticas de revisão, dando, nomeadamente, lugar a textos mais coerentes, a uma detecção mais fácil e precisa dos problemas e a um maior número de correcções centradas no conteúdo do texto (Butterfield, Hacker & Albertson, 1994; McCutchen, Francis & Kerr, 1997). Por sua vez, e dado o importante papel das estruturas textuais na compreensão da leitura,

a sua familiaridade é passível de contribuir para a monitorização do significado e organização interna dos textos produzidos e, em consequência, para a identificação e superação dos obstáculos que se colocam a esses níveis (Beal, Garrod & Bonitatibus, 1990; Englert & Mariage, 1991).

Ao nível dos conhecimentos e processos cognitivos implicados, é usual recorrer-se à decomposição da revisão nos seus elementos constituintes, de modo a permitir que cada um deles possa ser realizado isoladamente e, em consequência, a evitar a sobrecarga das capacidades individuais. Assim, no domínio das dificuldades de aprendizagem apela-se, sem excepção, à subdivisão da revisão em revisão propriamente dita e edição. Enquanto que a primeira foca, sobretudo, o conteúdo do texto, a segunda centra-se, essencialmente, na ortografia, na pontuação e no uso de letras maiúsculas, o que, na prática, implica que se instituem dois momentos ou ciclos diferenciados de revisão. Por exemplo, pode-se solicitar aos alunos com dificuldades de aprendizagem que verifiquem se o texto é claro, se tem princípio, meio e fim ou se é necessário acrescentar informação. Uma vez implementado este tipo de modificações pode, então, pedir-se-lhes que localizem e corrijam erros ortográficos e/ou outros erros respeitantes às convenções da linguagem escrita^V.

Não obstante, a decomposição da revisão pode prosseguir, distinguindo, ao nível da revisão propriamente dita e/ou ao nível da edição, a detecção e a correcção de erros. Quer isto dizer que, como veremos mais adiante, nalgumas intervenções se tem procurado auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem a realizarem separadamente cada um destes elementos ou a coordenarem-nos eficazmente entre si. Ao proceder-se desta forma, actua-se, por um lado, em consonância com modelos específicos da revisão (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1986)

que postulam que ela compreende, entre outras operações cognitivas, as de diagnóstico ou avaliação e de acção ou execução. Por outro lado, atende-se a numerosas observações, segundo as quais se pode registar uma dessincronização entre a detecção e a correcção de erros, isto é, podem-se detectar erros ou problemas textuais sem se saber como os corrigir, ou então, podem-se, sobretudo em se tratando de textos escritos pelo próprio, omitir alguns dos erros ou problemas presentes, apesar de se saber corrigi-los (Butterfield, Hacker & Plumb, 1994; Fitzgerald, 1987; Hayes & Flower, 1986). Mas acima de tudo, esta decomposição visa assegurar quer a redução dos conhecimentos e processos cognitivos requeridos num dado momento, quer uma mais hábil integração de todos eles.

Ainda no plano cognitivo, tem-se também procurado facilitar a compreensão do texto redigido, já que é óbvio que a fim de se rever é imprescindível compreender o que está escrito, bem como monitorizar essa mesma compreensão, no sentido de identificar os obstáculos que se lhe colocam. Por outras palavras, as competências de compreensão da leitura influenciam a localização dos problemas textuais, a respectiva representação e, em consequência, a eficácia das acções remediativas que poderão vir a ser implementadas^{V1} (Beal, Garrod & Bonitatibus, 1990; Butterfield, Hacker & Plumb, 1994; McCutchen, Francis & Kerr, 1997). Ora, algumas das linhas directrizes previamente enunciadas pretendem, entre outras funções, facilitar a revisão por intermédio da promoção da compreensão da leitura. Referimo-nos, designadamente, à realização da revisão um ou mais dias após a redacção do texto, à revisão por um par e ao recurso inicial a textos cujos tópicos e estrutura textual são familiares aos alunos. Outros procedimentos orientados para o mesmo objectivo e que também têm sido postos em prática no ensino da revisão nas

dificuldades de aprendizagem são: a enunciação pelo professor, através do pensamento em voz alta e/ou da colocação de perguntas, das dúvidas que um texto lhe suscita de modo que, à semelhança do que deverá ocorrer com o *feedback* proporcionado pelos pares, os alunos construam um modelo mental dos leitores e uma representação adequada do respectivo processo de compreensão (Wong et al., 1991, 1996); a apresentação de questões que os alunos devem colocar a si próprios e tendentes a evitarem a sobreestimação da qualidade comunicativa e do grau de compreensão do texto (Englert, 1992; Graham & MacArthur, 1988); o fornecimento de critérios explícitos de revisão, visto que quando os alunos são incentivados a detectarem tipos particulares de problemas textuais ou quando dispõem de exemplos específicos desses problemas são capazes de monitorizarem a sua compreensão de uma forma mais adequada (cf. por ex., De La Paz, Swanson & Graham, 1998; Graham, 1997; Reynolds et al., 1988).

Não obstante, e sem prejuízo do carácter facilitador de que qualquer um destes procedimentos se poderá revestir, não podemos deixar de reconhecer que os défices na compreensão da leitura manifestados por muitos alunos com dificuldades de aprendizagem se poderão constituir como um dos mais sérios óbices ao ensino da revisão. Além disso, nestas circunstâncias está, ainda, por determinar empiricamente como é que as intervenções direccionadas para a promoção da compreensão da leitura e a revisão de textos escritos se poderão coordenar harmoniosamente.

Por último, e no que respeita ao grau de apoio fornecido, enquanto meio de atenuação das múltiplas exigências da revisão, pode-se afirmar que este é inicialmente importante, mas que se vai atenuando progressivamente no sentido dos alunos assumirem uma crescente autonomia na realização da revisão.

Já no que se reporta ao tipo de apoio, é possível considerar-se, de acordo com uma proposta introduzida por Scardamalia e Bereiter (1986; Bereiter & Scardamalia, 1987), que ele pode ser de natureza substantiva ou processual. E se bem que esta distinção não seja absoluta e ambos os tipos de apoio possam coexistir, o de natureza substantiva implica que o professor ou o(s) par(es) assumam o papel de colaboradores activos e respondam directamente àquilo que o aluno escreveu/reviu. Pode traduzir-se em *feedback* escrito ou oral, em breves conferências, em ocasiões de diálogo ou na demonstração de várias das operações que poderão vir a ser realizadas. Por seu turno, o apoio processual consiste em ajudas que pretendem apenas que o aluno seja capaz de realizar algumas das operações da revisão por si próprio e que, por isso, não respondem directamente àquilo que o aluno está a rever ou pensa rever. Pode consubstanciar-se, por exemplo, em listas ou cartões que explicitam os problemas textuais que deverão ser analisados, em grelhas de avaliação, em folhas onde se enunciam questões destinadas a incentivarem a reflexão sobre o texto a rever, em cartões que contêm sugestões de correcções que poderão vir a ser implementadas. Em suma, e tal como Bereiter e Scardamalia (1987, 256) assinalaram, a fonte do apoio processual actua como um maestro em relação a um solista, enquanto que a fonte do apoio substantivo actua como um dos elementos de um dueto.

No âmbito do ensino da revisão a alunos com dificuldades de aprendizagem, verifica-se que os dois tipos de apoio tendem com frequência a ocorrer em simultâneo (MacArthur, Schwartz & Graham, 1991; Shannon & Polloway, 1993; Stoddard & MacArthur, 1993; Wong et al., 1991, 1996), uma vez que se considera que o apoio processual constitui uma via privilegiada para o estabelecimento de interacções verbais relativas à expressão escrita. Um exemplo

particularmente elucidativo reside, a nosso ver, numa intervenção desenvolvida por Shannon e Polloway (1993) junto de alunos do 6º ano de escolaridade. Os referidos autores procuraram que os alunos, após a redacção de textos, adoptassem uma pequena lista de quatro questões referentes à eventual presença de erros no emprego de letras maiúsculas, na caligrafia, na pontuação e na ortografia. A partir desta breve descrição, poderá pensar-se que se tratou, tão somente, do fornecimento de apoio processual referente à edição de textos. Nada mais falso, já que a utilização da lista deu origem a questões, *feedback* e demonstrações e, acima de tudo, constituiu o ponto de partida para uma análise detalhada dos tipos de erros cometidos por cada um dos alunos e para a subsequente delimitação de acções orientadas para a sua futura redução ou eliminação.

Todavia, e sem prejuízo das considerações precedentes, nota-se igualmente que as conferências ou ocasiões de diálogo usufruem uma clara proeminência^{vii}, bem como que qualquer modalidade concreta de apoio é sempre perspectivada como um recurso esporádico que deve ser adaptado às características e necessidades particulares de um ou mais alunos. Em complemento, e apesar disso ser uma prática rara neste tipo de necessidades educativas especiais, consideramos, à semelhança do enunciado por Azevedo (2000, 159) em relação à generalidade da população escolar, que a elaboração de alguns tipos de apoio processual (por ex., grelhas de avaliação, listas de problemas) poderia contar com a colaboração dos próprios alunos. É isto, porque, desse modo, os alunos “reforçam e investem o que aprenderam anteriormente” e poderão perceber-se como mais directamente implicados na avaliação da sua expressão escrita.

2- ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE REVISÃO

Nesta rubrica, e tendo por base uma das decomposições da revisão previamente adiantadas, focam-se intervenções que privilegiaram o ensino da revisão propriamente dito, isto é, do conteúdo do texto, se bem que, nalguns casos, também tenham contemplado a edição. Além disso, alguns dos estudos disponíveis combinaram o ensino de estratégias de revisão e de planificação textual (Albuquerque, 2003), o que impossibilita que, em tais circunstâncias, se determine qual ou quais as estratégias subjacentes aos resultados observados. Ainda assim, e face ao interesse de que, a nosso ver, esses estudos se revestem, optámos pela sua inclusão.

Dentre os estudos efectuados, um grupo caracteriza-se primordialmente por ter combinado o ensino de estratégias de revisão com o processamento de texto, com o recurso a diádes ou com ambos, ou seja, por ter procurado potenciar os efeitos do primeiro com a instauração de uma ou duas condições favoráveis ao ensino/aprendizagem da revisão.

No que se refere à associação entre as estratégias de revisão e o processamento de texto, Graham e MacArthur (1988) e Harris e Graham (1992) procuraram que alunos com dificuldades de aprendizagem, que frequentavam o 5º e o 6º anos de escolaridade, aprendessem uma estratégia composta por seis passos e a aplicassem a textos argumentativos redigidos com o auxílio do computador. A enunciação da constituição integral desta estratégia seria longa visto que alguns dos seus passos se desdobram em subpassos, pelo que nos limitamos a indicar que ela se centra no autoquestionamento e que fornece, entre outras, as seguintes indicações aos alunos: leitura do rascunho; exame de cada frase no sentido de verificar se ela é

clara, se se relaciona com o assunto do texto ou se pode ser desenvolvida; localização e correcção de erros ortográficos e de pontuação^{viii}. Os resultados obtidos atestam que o número total de revisões aumentou de forma muito substancial após o ensino da estratégia, sendo duas a quatro vezes superior ao pré-existente. Além disso, e ao contrário do que acontecia antes da intervenção, as revisões efectuadas alteraram positivamente os textos e tornaram-nos mais longos, mais convincentes e detentores de um menor número de erros.

Por seu turno, Wong et al. (1991) levaram a cabo dois estudos em que, a par do ensino de uma estratégia de planificação, instruíram adolescentes com dificuldades de aprendizagem no sentido da aplicação de uma estratégia de revisão de textos processados no computador. A estratégia compreendia, para além da leitura do rascunho, três passos: um que solicitava a resposta à questão “O que é que eu quero dizer?” e que era dedicado à clarificação e ao desenvolvimento, respectivamente, de frases confusas, ambíguas e incompletas; outro destinado a assegurar que o tema estava bem explícito no início e no final do texto; e um último orientado para a detecção e correcção de erros ortográficos e sintácticos. Em ambos os estudos, verificou-se que os adolescentes tinham compreendido que uma especificação e elaboração insuficientes da informação poderiam comprometer o objectivo comunicativo dos seus textos, dado que estes últimos se tinham tornado consideravelmente mais claros. Não obstante, nem sempre foram capazes de implementarem, por si próprios, as modificações necessárias, tal como o expressa o facto de algumas das diferenças entre os textos produzidos no pré e no pós-teste não se terem revelado significativas. Se bem que este padrão ligeiramente menos favorável de resultados do que o registado por Graham e MacArthur (1988) e Harris e Graham (1992) possa ser explicado por vários factores^{ix},

Wong et al. (1991) conferem particular importância à brevidade da intervenção implementada (150 minutos) e à consequente escassez dos esforços orientados para a consolidação do sentido de audiência, isto é, para a sensibilização às necessidades dos leitores. O que nos remete directamente para os estudos que pretenderam fomentar esse mesmo sentido através do recurso a dúades ou pequenos grupos.

O programa de Ensino de Estratégias Cognitivas na Escrita (EECE; *Cognitive Strategy Instruction in Writing*) engloba estratégias de revisão que devem ser aplicadas e praticadas em colaboração com os pares^x. Tal como o seu nome indica, este programa visa exclusivamente alargar os repertórios individuais de estratégias de escrita (Englert & Raphael, 1989; Englert et al., 1991). Para o efeito, tem ensinado quer estratégias de planificação, quer estratégias de revisão de textos escritos e tem procedido à avaliação do seu impacto de forma conjunta, isto é, sem estabelecer a diferenciação entre as duas categorias de estratégias. Daí que não seja possível, a partir dos resultados alcançados, extrair qualquer conclusão definitiva sobre os méritos da revisão em dúades junto de alunos com dificuldades de aprendizagem. Ainda assim, entre as variáveis que foram seleccionadas para a análise dos efeitos do programa figura a da sensibilidade às necessidades dos leitores que pretende unicamente captar a influência do ensino da revisão em dúades. Por esse motivo, merecemos uma breve referência. Assim, o ensino-aprendizagem da revisão efectua-se com base em três suportes escritos ou “*think-sheets*”: a folha de edição, a folha de editor e a folha de revisão. Mais especificamente, a revisão do texto é inicialmente realizada pelo seu autor através da folha de edição e, de seguida, é efectuada pelo outro membro da dúade a partir da folha de editor. Depois de partilharem as respectivas apreciações e discutirem sugestões de melhoria do texto, é novamente o

autor que, com o auxílio da folha de revisão, faz uma lista de todas as informações recolhidas, analisa-a e decide sobre as modificações que deverão ser efectivamente implantadas. Enquanto que esta descrição corresponde sensivelmente à constituição da folha de revisão, já as folhas de edição e editor apresentam uma composição algo mais complexa, mas rigorosamente equivalente entre si. Deste modo, ambas compreendem um conjunto de indicações e questões a que os alunos devem, por vezes, responder por escrito e que se repartem por três grandes secções: reler o texto, proceder à identificação das partes mais e menos bem sucedidas (“O que é que eu gosto mais?”; “O que é que está confuso?”) e assinalá-las através de sinais gráficos distintos (por ex., um sinal de adição e um ponto de interrogação); verificar a presença das características da estrutura textual que foi utilizada^{xi}; sugerir alterações e correcções, redigindo breves notas numa secção destinada especificamente a esse fim^{xii}. No final da aplicação do programa a crianças com dificuldades de aprendizagem que frequentavam o 4º e 5º anos de escolaridade, verificou-se que estas, ao contrário das que integravam um grupo de controlo, manifestavam progressos assinaláveis ao nível da interiorização da perspectiva dos leitores, tal como avaliada, por exemplo, pela clareza do tema, pela existência de uma introdução ou pela utilização do diálogo.

No que se reporta à combinação entre o ensino de estratégias, o processamento de texto e o trabalho em díades, é possível, em função das suas semelhanças, reunir as intervenções que têm sido empreendidas em dois grupos. Com efeito, MacArthur, Schwartz e Graham. (1991) e Stoddard e MacArthur (1993) ensinaram basicamente a mesma estratégia de revisão que incluía uma parte dedicada à revisão propriamente dita e outra à edição. Assim, os membros da díade foram ensinados a realizarem as seguintes operações

quando desempenhavam a função de “revisor”: escutar activa e atentamente enquanto o autor lia o texto; dizer, nas suas próprias palavras, de que tratava o texto e do que mais tinha gostado; reler o texto; colocar-se várias questões (por ex., “Há alguma coisa que não compreendo?”); propor e discutir sugestões de modificações com o autor. Em complemento, os membros da díade foram também ensinados a, quando assumiam a função de “editor”, verificarem, com o auxílio de uma grelha de avaliação, a existência de erros relativos à ortografia, pontuação e emprego de letras maiúsculas, bem como a efectuarem as correcções que entendessem necessárias. Este procedimento foi executado de forma recíproca e, se bem que tivesse sido levado a cabo junto de alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentavam diferentes níveis de escolaridade (4º, 5º e 6º anos, MacArthur Schwartz & Graham, 1991; 7º e 8º anos, Stoddard & MacArthur, 1993), culminou invariavelmente no aumento do número e da eficácia das revisões efectuadas e na melhoria qualitativa dos textos elaborados. Não obstante, registou-se uma discrepância importante entre os resultados dos dois estudos, visto que, apenas no de Stoddard e MacArthur (1993), os alunos generalizaram a utilização da estratégia para uma situação de revisão individual. Na realidade, os alunos, que integravam o grupo experimental do estudo realizado por MacArthur, Schwartz e Graham. (1991), revelaram-se dependentes do apoio fornecido pelos pares, o que pode ter ficado a dever-se ao facto de se tratar de alunos mais jovens ou menos competentes no domínio da expressão escrita.

Por seu turno, o outro grupo de esforços, que apelou à coordenação do ensino de estratégias com o processamento de texto e o trabalho em díades, compreende duas intervenções levadas a cabo por Wong et al. (1996, 1997): a primeira é relativa à elaboração de textos argumentativos por parte

de alunos que frequentavam o 8º e o 9º anos de escolaridade (Wong et al., 1996); e a segunda refere-se à produção de textos expositivos de alunos com idêntico nível de escolaridade (9º e 10º anos; Wong et al., 1997). Cada uma das intervenções iniciou-se com o ensino explícito da estrutura textual em questão, prosseguiu com a planificação em díade e com a redacção individual do texto e culminou com a revisão em díade. No decurso desta última etapa, os membros da díade assumiam alternadamente o papel de revisor, recorrendo, para o efeito, a uma estratégia que consistia: na leitura do rascunho; na identificação das partes menos claras, realçando-as com o auxílio de um marcador; na colocação de questões ao colega; e na formulação de sugestões concretas de revisão. Em ambos os casos, verificou-se que, do pré para o pós-teste, os textos se tornavam consideravelmente mais claros e denotavam uma melhor expressão e articulação das ideias. E se bem que as intervenções em apreço também tenham comportado o ensino de estratégias de planificação (*brainstorming* e estrutura textual), pode considerar-se que a estratégia de revisão poderá ter contribuído para o padrão de efeitos positivos registado.

Como se poderá verificar, as intervenções precedentes não só reúnem várias condições contextuais facilitadoras do ensino-aprendizagem da revisão (por ex., ênfase na pós-revisão, recurso ao processamento de texto e/ou a díades...), como procuram diminuir a sua complexidade (por ex., decomposição da revisão, fornecimento de apoio substantivo e/ou processual...). Contudo, existem alguns esforços que procuraram alcançar este último objectivo através de um meio adicional, isto é, de uma coordenação mais eficaz entre a detecção e a correcção de problemas textuais. Referimo-nos aos trabalhos de Reynolds et al. (1988), Graham (1997) e De La Paz, Swanson e Graham (1998) que se baseiam, sem excepção, num modelo específico da revisão proposto por Scardamalia e Bereiter (1986; Bereiter &

Scardamalia, 1987) e nas respectivas implicações ao nível do processo de ensino. Segundo este modelo, a revisão engloba três operações cognitivas (comparar, diagnosticar e actuar) que, no seu conjunto, são designadas de processo CDA. O processo em questão seria activado sempre que se regista um desfasamento entre a representação do texto redigido e a representação do texto que se tencionava redigir. Caberia, então, à operação de comparação determinar a distância entre as duas representações, à operação de diagnóstico identificar a natureza ou possíveis causas do desfasamento e à operação de acção seleccionar e implementar modificações. Face a esta caracterização, compreender-se-á que o modelo tenha dado origem a um procedimento de ensino da revisão que o reproduz fielmente, na medida em que crianças e jovens são instruídos: a avaliarem cada uma das frases do seu texto com o auxílio de uma série de afirmações escritas em cartões; a explicarem porque é que uma dada afirmação se aplica à frase; e a seleccionarem, agora com a ajuda de directivas impressas em cartões, a acção que melhor permitirá ultrapassar o problema identificado (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ora, como este procedimento se revelou de grande utilidade junto de crianças sem qualquer problemática identificada que frequentavam o 4º, 6º e 8º anos de escolaridade (Bereiter & Scardamalia, 1987), considerou-se que haveria toda a vantagem em estender a sua utilização a outras populações. Daí que Reynolds et al. (1988), Graham (1997) e De La Paz, Swanson e Graham (1998) se tenham proposto aplicá-lo no domínio das dificuldades de aprendizagem e junto de alunos que frequentavam níveis de escolaridade correspondentes ao 2º (Graham, 1997; Reynolds et al., 1988) e/ou ao 3º ciclos do ensino básico (De La Paz, Swanson & Graham, 1998; Reynolds et al., 1988). Convém, no entanto, salientar, desde já, que os benefícios se viriam a revelar consideravelmente mais difíceis de alcançar do que originalmente se tinha pressuposto e

que se evoluiu gradualmente de uma concretização parcial para uma concretização mais abrangente.

Assim, Reynolds et al. (1988) ensinaram, a alunos com o referido tipo de necessidades educativas especiais, uma estratégia de revisão que constituía uma réplica quase que integral do procedimento desenvolvido por Bereiter e Scardamalia (1987), visto que requeria o exame e a modificação do conteúdo do texto a partir, respectivamente, de 13 afirmações de avaliação (por ex., “As pessoas não vão compreender o que eu quero dizer.”) e de 7 directivas (por ex., “É melhor dizer isto doutra maneira.”). Em complemento, procuraram que os alunos adoptassem uma estratégia de edição que consistia na resposta a quatro questões (por ex., “Escrevi as primeiras palavras e os nomes próprios com letra maiúscula?”). Porém, os alunos do grupo experimental evidenciaram ganhos superiores aos dos alunos do grupo de controlo apenas no que respeita à edição, ou seja, à correcção de erros relativos à componente convencional da linguagem escrita.

Posteriormente, Graham (1997) ensinou unicamente uma estratégia de revisão idêntica à anterior, se bem que mais simples, dado que comportava somente o recurso a 7 afirmações de avaliação e a 5 directivas. No final da intervenção, a grande maioria das crianças participantes indicou que a estratégia tinha tornado a revisão consideravelmente mais fácil, o que, aliás, também se manifestou num aumento apreciável do número de revisões e, em especial, das que resultaram numa melhoria do texto. Contudo, também se registaram algumas consequências negativas, designadamente uma ênfase excessiva na forma ou superfície do texto em detrimento do seu conteúdo, acompanhada de problemas notórios ao nível da alteração do significado inicial do texto.

Confrontados com estes resultados, De La

Paz, Swanson e Graham (1998) decidiram realizar um novo estudo destinado a superar eventuais limitações do de Graham (1997). Assim, e de modo a que os alunos com dificuldades de aprendizagem não continuassem a assimilar a revisão a uma pura actividade “cosmética”, encorajaram-nos a centrarem-se exclusivamente no conteúdo e, em consequência, a ignorarem erros relativos à ortografia, pontuação e ao uso de letras maiúsculas. Além disso, instituíram dois ciclos de revisão, sendo um relativo ao conteúdo global do texto e o outro a aspectos particulares desse mesmo conteúdo. Os alunos começavam, então, por centrarem a sua atenção na totalidade do texto com o auxílio de 4 afirmações de avaliação (por ex., “Tem poucas ideias”) e de 4 directivas (por ex., “Tenho de desenvolver”) e, de seguida, debruçavam-se sobre segmentos particulares do texto, a partir de um número sensivelmente idêntico de afirmações de avaliação (por ex., “Isto não me soa bem”) e de directivas. Ao proceder-se desta forma, procurou-se que os alunos com dificuldades de aprendizagem não só levassem a cabo as várias operações implicadas na revisão de uma maneira mais coordenada, mas também que não se limitassem a uma detecção excessivamente circunscrita ou localizada dos problemas textuais^{Xiii} (McCutchen, Francis & Kerr, 1997). E, de facto, verificou-se que esta estratégia era superior à ensinada no estudo de Graham (1997), já que para além de redundar em benefícios idênticos aos previamente registados (por ex., facilitação da revisão, aumento do número de revisões), resultava em alterações positivas e substanciais do conteúdo textual.

Em complemento, os autores deste estudo efectuaram duas observações adicionais que nos merecem uma breve referência devido quer à sua importância, quer ao facto de irem de encontro ao assinalado noutras investigações. Assim, De La Paz, Swanson e Graham (1998) notaram, à semelhança do apontado por Graham (1997), que os alunos com

dificuldades de aprendizagem privilegiavam, de entre as afirmações de avaliação postas à sua disposição, a que enunciava “Isto não soa bem”. Ora, o recurso a esta avaliação revelou-se muito útil, visto que as revisões dela resultantes se traduziam, de uma maneira geral, em aperfeiçoamentos textuais reais. Quer isto dizer, que os alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a apelar à percepção auditiva e/ou aos seus conhecimentos intuitivos da linguagem oral no sentido de averiguarem da correcção ou incorrecção dos seus enunciados escritos. E uma vez que um tal procedimento se revela eficaz, há, pelo menos aparentemente, toda a vantagem em encorajar a sua adopção.

Na sequência do já constatado em diversas ocasiões (Graham, 1997; MacArthur & Graham, 1987), a outra observação salientou que os alunos com dificuldades de aprendizagem evidenciam maior facilidade em desenvolverem a informação contida nos seus textos do que em eliminá-la ou modificarem a sua localização. E se bem que este fenómeno também seja comum em sujeitos mais jovens ou menos proficientes no domínio da expressão escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987), o facto dos textos produzidos neste tipo de necessidades educativas especiais serem, sem excepção, mais curtos do que os elaborados por crianças e jovens sem qualquer problemática identificada (Newcomer & Barenbaum, 1991; Vallecorsa & Garriss, 1990) remete-nos para a utilidade potencial que as solicitações para acrescentar informação se poderão revestir. E foi precisamente a análise desta última possibilidade que Graham, MacArthur e Schwartz (1995) decidiram empreender. Nesse sentido, propuseram a alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentavam o 5º e o 6º anos de escolaridade que, no decurso da revisão de um texto, adoptassem uma estratégia de delineação de um objectivo específico, a qual consistia na inclusão de, pelo menos, três novos aspectos. Verificaram, então, que este objectivo era acessível aos alunos com

dificuldades de aprendizagem, contribuía para uma melhor definição das actividades de revisão e dava origem a textos de qualidade superior.

No entanto, convém notar que os resultados obtidos por Graham, MacArthur e Schwartz (1995) têm um alcance consideravelmente mais vasto, dado sublinharem os méritos inerentes à determinação de um objectivo particular que a revisão poderá satisfazer. É claro que um tal objectivo ou objectivos terão, sobretudo, de se ajustarem ao perfil de competências e necessidades de cada um dos alunos e não se circunscrevem, por conseguinte, ao objectivo acima assinalado.

3- RECURSOS TECNOLÓGICOS

Para além das estratégias que acabámos de focar, existem outras acções intencionais que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem podem implementar no decurso da revisão e edição de um texto: imprimir-lo num tipo de letra diferente, de forma a alterar a sua configuração; recorrer a um sistema de notação dos erros; consultar um dicionário ou um prontuário a fim de verificar a correcção ortográfica, os quais podem, inclusivamente, possuir um carácter altamente personalizado e conter, apenas, as palavras que um dado sujeito tende a escrever erradamente. Trata-se, no entanto, de meras sugestões ou recomendações que, se bem que habituais (cf. Bos & Vaughn, 1994; Mather & Roberts, 1995), nunca foram objecto de análise empírica e cujas potencialidades estão, por isso, por esclarecer.

Ainda assim, os sujeitos com dificuldades de aprendizagem têm à sua disposição outros recursos que visam actuar como facilitadores da revisão e edição de textos. Referimo-nos designadamente aos que são proporcionados pela tecnologia informática e que se consubstanciam, por exemplo, em verificadores ortográficos (“spelling

checkers”), em leitura oral de textos pelo computador, em verificadores gramaticais (“grammar checkers”) e em programas de revisão de provas tipográficas (“proofreading programs”)XIV. Como se pode constatar, a gama de meios informáticos, especificamente vocacionados para a revisão e edição, é apreciável e comporta procedimentos que, na sua grande maioria, fazem parte integrante dos actuais processadores de texto.

Contudo, a tecnologia informática tem progredido a um ritmo muito mais rápido do que a investigação referente aos seus eventuais benefícios ou à delineação das condições subjacentes à sua eficácia. Atesta-o o facto de, entre os meios acima assinalados, apenas os verificadores ortográficos e, em menor grau, a leitura oral de textos pelo computador terem dado origem a estudos no âmbito das dificuldades de aprendizagem. Daí que, de seguida, nos limitemos a abordá-los.

Tal como se poderia esperar, a evidência empírica documenta que os verificadores ortográficos auxiliam os alunos com dificuldades de aprendizagem a detectarem e a corrigirem erros, independentemente do nível de ensino frequentado. Assim, e no que concerne ao 1º ciclo, Dalton, Winbury e Morocco (1990, cit. in MacArthur et al., 1996) verificaram que a respectiva utilização redundava num aumento significativo do número de correcções efectuado. Por seu turno, MacArthur et al. (1996) e Hetzroni e Shrieber (2004) tiveram ocasião de notar consequências idênticas no 2º e 3º ciclos de ensino. Por exemplo, os alunos com dificuldades de aprendizagem, que participaram no estudo de MacArthur et al. (1996), localizaram 63% dos erros efectuados e corrigiram 37% com o auxílio das verificadores ortográficos, enquanto que as percentagens correspondentes, quando não beneficiaram de qualquer ajuda, se situaram, respectivamente, em 28% e 9%. Por último, McNaughton, Hughes e Clark (1997)

destacaram, junto de estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem, o impacto positivo dos verificadores ortográficos, por comparação a outras condições de edição de textos (escrita manuscrita ou processamento de texto sem qualquer assistência adicional; escrita manuscrita e verificador ortográfico manual (“handheld spelling checkers”); escrita manuscrita e consulta de dicionário). Com efeito, os verificadores ortográficos, integrados em programas de processamento de texto, revelaram-se nitidamente superiores a qualquer uma das outras condições, em termos da identificação de erros, do tempo necessário à respectiva correcção e da adesão que suscitavam nos estudantes.

Contudo, este padrão de resultados não significa que os verificadores ortográficos se constituam como uma panaceia, já que, como muitos utilizadores terão constatado, eles enfermam de importantes limitações. A este título, recorda-se que, no que respeita à identificação de erros, podem: omitir palavras que, se bem que ortografadas incorrectamente, correspondem a outras palavras reais (por ex., *maça* em lugar de *massa*); assinalar como erros palavras ortografadas correctamente, mas que não constam dos respectivos dicionários como, por exemplo, substantivos próprios. Em acréscimo, no que se refere à sugestão da ortografia correcta, os verificadores ortográficos podem não ser capazes de a adiantar, sobretudo em se tratando de palavras seriamente deformadas. Ou então, os alunos podem não reconhecer a alternativa adequada na lista de sugestões que lhes é apresentada, em particular quando esta última é longa.

Porém, se por um lado, as limitações em apreço representam obstáculos apreciáveis, por outro lado, são passíveis de serem atenuadas através quer de modificações técnicas (por ex., verificadores ortográficos cujas listas de sugestões contêm um número pré-definido e restrito de palavras), quer de

um ensino orientado para uma aplicação mais eficaz dos verificadores ortográficos. E a este respeito, impõe-se, pelo seu carácter pioneiro, uma referência a uma intervenção desenvolvida por McNaughton, Hughes e Ofiesh (1997), com adolescentes com dificuldades de aprendizagem, que pretendeu ensinar-lhes estratégias direccionadas para a redução de duas das limitações mencionadas. Assim, se, de entre as sugestões avançadas pelo verificador ortográfico, nenhuma se afigurasse óbvia aos alunos, estes deveriam pronunciar a palavra, voltar a escrevê-la e examinar as novas sugestões propostas pelo verificador ortográfico. Além disso, e após se ter procedido ao levantamento das palavras que cada um dos alunos tendia a escrever erradamente, mas que correspondiam a palavras reais, este deveria reler o texto, no sentido de detectar a sua eventual presença. A intervenção resultou em progressos assinaláveis ao nível da percentagem de erros corrigida e configura, por isso, uma linha de actuação que conviria analisar junto de outros grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem.

A leitura oral de textos pelo computador permite aos utilizadores ouvirem o que escreveram. Trata-se, por conseguinte, de um *feedback* auditivo que pode auxiliar a monitorizar e a avaliar os textos redigidos, em particular em sujeitos cujas competências ao nível da linguagem oral são superiores às da linguagem escrita. No caso das dificuldades de aprendizagem, tem-se, aliás, apontado que as vantagens inerentes ao seu emprego seriam várias: alertaria para problemas na formulação e coerência das ideias expressas (Raskind & Higgins, 1998); possibilitaria o reconhecimento de erros ortográficos, gramaticais e de pontuação (Meyer, Murray & Pisha, 2001); despertaria o interesse e encorajaria a revisão (Meyer, Murray & Pisha, 2001); contribuiria para a exploração das relações entre as representações fonológicas e ortográficas (Wise & Olson, 1994).

Contudo, e se bem que esta última possibilidade tivesse sido testada e corroborada no âmbito do ensino da ortografia nas dificuldades de aprendizagem (Wise & Olson, 1994), apenas Raskind e Higgins (1998) se propuseram analisar algumas das hipóteses supramencionadas no contexto da revisão de textos escritos por estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem. Verificaram, então, que a leitura oral de textos escritos pelo computador redundava, por comparação com outras condições de revisão (sem qualquer assistência; leitura em voz alta por uma pessoa), num incremento do número total de erros detectado. Observaram, igualmente, que este recurso tecnológico suscitava uma pronta e fácil adesão por parte dos estudantes, a qual, por sua vez, poderia estar subjacente ao cuidado posto na revisão. Porém, e apesar dos resultados positivos obtidos, só uma ampliação apreciável da investigação poderá determinar se a leitura oral de textos pelo computador constitui ou não uma via verdadeiramente eficaz de facilitação da revisão.

CONCLUSÕES

No início deste trabalho, propusemo-nos examinar intervenções e recursos direccionados para a promoção da revisão nas dificuldades de aprendizagem. Na nossa óptica, este objectivo impunha-se quer devido aos défices manifestados por sujeitos com dificuldades de aprendizagem, quer devido ao carácter essencial da revisão. Com efeito, escrever é rescrever, ou seja, a revisão é, numa perspectiva restrita, um subprocesso básico de escrita dirigido para o aperfeiçoamento da qualidade do texto. Em complemento, e numa perspectiva mais abrangente, a revisão constitui: uma actividade reflexiva tendente a fomentar o conhecimento dos sujeitos sobre as suas ideias, as tarefas e o processo geral de escrita; uma forma de automonitorização e regulação dos desempenhos individuais; uma ocasião privilegiada para a identificação de

competências já dominadas e/ou que necessitam de ser dominadas.

É claro que os esforços já instituídos, no âmbito das dificuldades de aprendizagem, não pretenderam que a revisão assumisse, de forma imediata, todas as funções assinaladas ou que tais alunos progredissem rapidamente de revisores superficiais e ineficientes para revisores proficientes. Ainda assim, é forçoso reconhecer-se que, por um lado, se deram passos decisivos no sentido de um domínio gradual da revisão neste tipo de necessidades educativas especiais. Documenta-o, de forma inequívoca, o facto do ensino de estratégias de revisão e os recursos tecnológicos, previamente abordados, terem, sem excepção, redundado em melhorias mais ou menos pronunciadas. Mas, por outro lado, é evidente que há também diversas dúvidas e incógnitas a esclarecer, bem como asserções e recomendações a fundamentar. Retomando as secções que presidiram à organização deste trabalho, salienta-se que, no que respeita às coordenadas gerais subjacentes aos esforços desenvolvidos, estão por elucidar aspectos tão heterogéneos como: a conciliação entre a emergência das competências de revisão, os perfis de dificuldades dos alunos e as práticas de ensino; o impacto do emprego isolado das díades; as condições necessárias à implementação de ciclos diferenciados de revisão; as acções a empreender quando se registam, em simultâneo, problemas na compreensão da leitura e na revisão; as circunstâncias em que se deverá privilegiar o apoio processual, o apoio substantivo ou ambos. Por seu turno, no que concerne ao ensino de estratégias de revisão e aos recursos tecnológicos, sobressai, sobretudo, a discrepância entre as propostas enunciadas ou os meios actualmente disponíveis e os que foram efectivamente testados. A este dado, acresce também, no caso do ensino de estratégias de revisão, a verificação de que pode surgir associado ao ensino de estratégias de planificação e/ou ao processamento de

texto e ao trabalho em díades, bem como que pode comportar mais do que uma estratégia de revisão. Ora, nestas circunstâncias, não só se comprometem seriamente as possibilidades de interpretação dos resultados obtidos, como se torna inviável extrair quaisquer conclusões sobre o contributo específico de cada uma das estratégias ou componentes de ensino.

Em suma, dispomos, hoje em dia, de indicações que nos permitem impulsionar as práticas de revisão das dificuldades de aprendizagem. Não obstante, seria extremamente vantajoso se se assistisse a um incremento apreciável da atenção dispensada ao binómio em causa.

BIBLIOGRAFIA

Albuquerque, C. P. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psicologica*, 30, 79-94.

Albuquerque, C. P. (2003). A promoção da planificação de textos escritos nas dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 289-309.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Beal, C. R. (1989). Children's communication skills: Implications for the development of writing strategies. In C. B. McCormick, G. Miller & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications* (pp. 191-214). New York: Springer-Verlag.

Beal, C. R., Garrod, A. C. & Bonitatibus, G. J. (1990). Fostering children's revision skills through training in comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 82, 275-280.

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., Fuller, F. & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193-218.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (1994). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239-297.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. & Plumb, C. (1994). Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision skill as determinants of text revision. In J. S. Carlson & E. C. Butterfield (Eds.), *Advances in cognition and educational practice, Vol. 2: Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (pp. 83-141). Greenwich: JAI Press.
- 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.
- De La Paz, S., Swanson, P. N. & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 90, 448-460.
- Deshler, D. D., Ellis, E. S. & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (2nd ed.). Denver: Love.
- Deshler, D. D. & Schumaker, J. B. (1993). Strategy mastery by at-risk students: Not a simple matter. *The Elementary School Journal*, 94, 153-167.
- DiPardo, A. & Freedman, S. W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research*, 58, 119-149.
- Englert, C. S. (1992). Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 153-172.
- Englert, C. S. & Mariage, T. V. (1991). Shared understandings: Structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 330-342.
- Englert, C. S. & Raphael, T. E. (1989). Developing successful writers through cognitive strategy instruction. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*. (Vol. I, pp. 105-151). Greenwich: JAI Press Inc.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M. & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 337-372.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L. & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234.

Graham, S. & MacArthur, C. (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategy training. *The Journal of Special Education*, 22, 133-152.

Graham, S., MacArthur, C. & Schwartz, S. (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, 230-240.

Graham, S., Schwartz, S. & MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of the writing and composing process, attitude toward writing, and self-efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237- 249.

Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth: Heinemann.

Harris, K. R. & Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft. Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge: Brookline.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

Hetzroni, O. E. & Shrieber, B. (2004). Word processing as an assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 143- 154.

Isaacson, S. (1994). Integrating process, product, and purpose: The role of instruction. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 39-62.

Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen, S. C. (1987). *Assessing the writing abilities and instructional needs of students*. Austin: Pro-Ed.

MacArthur, C. A. & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21, 22-41.

MacArthur, C. A., Graham, S. & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 61-74.

MacArthur, C. A., Graham, S., Haynes, J. B. & De La Paz, S. (1996). Spelling checkers and students with learning disabilities: Performance comparisons and impact on spelling. *The Journal of Special Education*, 30, 35-57.

MacArthur, C. A., Schwartz, S. & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, 201-210.

Mather, N. & Roberts, R. (1995). *Informal assessment and instruction in written language. A practitioner's guide for students with learning disabilities*. New York: John Wiley & Sons.

McCutchen, D., Francis, M. & Kerr, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, 89, 667-676.

McNaughton, D., Hughes, C. & Clark, K. (1997). The effect of proofreading conditions on the spelling performance of college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 643-651.

McNaughton, D., Hughes, C. & Ofiesh, N.

(1997). Proofreading for students with learning disabilities: Integrating computer and strategy use. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12, 16-28.

Meyer, A., Murray, E. & Pisha, B. (2001). More than words: Learning to write in the digital world. In A. M. Bain, L. L. Bailet & L. C. Moats (Eds.), *Written language disorders: Theory into practice* (2nd ed., pp. 137-184). Austin: Pro-Ed.

Newcomer, P. L. & Barenbaum, E. N. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 578-593.

Olson, V. B. (1990). The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. *Journal of Educational Research*, 84, 22-29.

Raskind, M. H. & Higgins, E. L. (1998). Assistive technology for postsecondary students with learning disabilities: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 27-40.

Reynolds, C. J., Hill, D. S., Swassing, R. H. & Ward, M. E. (1988). The effects of revision strategy instruction on the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 540-545.

Rouiller, Y. (1996). Metacognitive regulations, peer interactions and revision of narratives by sixth-graders. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Effective teaching and learning of writing* (pp. 273-286). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803). New York: MacMillan.

Shannon, T. R. & Polloway, E. A. (1993). Promoting error monitoring in middle school students with LD. *Intervention in School and Clinic*, 28, 160-164.

Stoddard, B. & MacArthur, C. A. (1993). A peer editor strategy: Guiding learning-disabled students in response and revision. *Research in the Teaching of English*, 1, 76-103.

Vallecorsa, A. L. & Garriss, E. (1990). Story composition skills of middle-grade students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 57, 48-54.

Wise, B. W. & Olson, R. K. (1994). Using computers to teach spelling to children with learning disabilities. In G. D. A. Brown & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling: Theory, process and intervention* (pp. 481-503). London: John Wiley & Sons Ltd.

Wong, B. Y. L., Butler, D., Fizzere, S. A. & Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 197-212.

Wong, B. Y. L., Butler, D., Fizzere, S. A. & Kuperis, S. (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write, and revise compare and contrast essays. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12, 2-15.

Wong, B. Y. L., Wong, R., Darlington, D. & Jones, W. (1991). Interactive teaching: An effective way to teach revision skills to adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*,

NOTAS

ⁱ Regista-se, hoje em dia, um consenso substancial de que o processo de escrita

compreende os subprocessos de planificação, tradução e revisão (Albuquerque, 2002).

ii Segundo Larsen (1987), a dimensão ou componente mecânica da escrita corresponde à caligrafia, enquanto que a dimensão ou componente convencional compreende a pontuação, a ortografia e o uso de letras maiúsculas. Por último, a dimensão ou componente linguística abrange o vocabulário e a sintaxe.

Em todo o caso, os estudos, que compararam alguns dos tipos de erros relativos a estas três dimensões, atestam que os erros de ortografia e caligrafia são mais fáceis de localizar e corrigir do que os erros sintácticos (Butterfield, Hacker & Plumb, 1994; Chanquoy, 2001).

iii Na sequência do que já assinalámos, esta escassez fica a dever-se, por um lado, ao facto da revisão só recentemente ter começado a atrair a atenção dos investigadores e, por outro lado, ao destaque conferido à enunciação de propostas de ensino (cf. Graves, 1994; Mather & Roberts, 1995) em detrimento da determinação efectiva da sua real eficácia.

iv E embora não seja legítimo extrair ilações de um grupo populacional para outro, nota-se que a revisão, realizada por díades de crianças e jovens sem qualquer problemática identificada tem produzido quer resultados favoráveis (Olson, 1990; Rouiller, 1996), quer resultados desfavoráveis (cf. DiPardo & Freedman, 1988). Além disso, existem várias questões em aberto, tais como a eficácia comparativa de díades e pequenos grupos, o grau de controlo ou supervisão que o professor deverá dispensar ou a influência que a estrutura e a dinâmica das salas de aula poderão exercer no funcionamento das díades ou grupos.

v Uma objecção importante que foi colocada em relação a este procedimento

reside em saber se as crianças mais jovens ou que evidenciam problemas mais graves possuem um controlo suficiente da escrita que lhes permita ignorarem um dado aspecto e direccionarem a sua atenção exclusivamente para outro, sem que isso implique um esforço excessivo da sua parte (Scardamalia & Bereiter, 1986). No entanto, os estudos que se basearam na referida decomposição, como os que constituem o objecto da próxima rubrica, documentam que ela é, aparentemente, exequível. Em complemento, De La Paz, Swanson e Graham (1998) observaram que alunos que frequentavam o 8º ano de escolaridade eram capazes, quando instruídos explicitamente nesse sentido, de focarem apenas o conteúdo do texto. Em todo o caso, é fundamental que se procurem replicar estes últimos dados noutros níveis de escolaridade, bem como que se examinem mais detalhadamente as variáveis necessárias a uma efectiva implementação de dois ciclos distintos de revisão.

vi Isto é especialmente verdadeiro no caso dos problemas que dizem respeito ao conteúdo e à organização interna do texto, já que estes exigem a construção do significado do contexto em que esses problemas estão inseridos.

vii Existem, inclusivamente, algumas orientações sobre os parâmetros a que as conferências de revisão deverão procurar obedecer (Bos & Vaughn, 1994; Graves, 1994; Mather & Roberts, 1995). Particularizando, considera-se que devem: ser breves e frequentes; focar um número restrito de problemas; encorajar a participação do aluno e evitar a assunção de qualquer papel directivo por parte do professor ou do(s) par(es); proporcionar um *feedback* específico, objectivo e positivo; incentivar a escuta recíproca e a troca de ideias e pontos de vista.

viii Existe também uma versão simplificada desta estratégia, a qual engloba

somente quatro passos e que se destina a textos com uma estrutura expositiva (Harris & Graham, 1992).

ix Por exemplo, Graham e MacArthur (1988) e Harris e Graham (1992) optaram por ensinar a estratégia combinando um ensino directo, explícito e centrado no professor com um ensino indirecto e orientado para a descoberta e adaptação da estratégia pelos alunos. Por seu turno, Wong et al. (1991) privilegiaram o ensino indirecto e os diálogos interactivos investigador/aluno.

x Um outro programa de ensino de estratégias a alunos com dificuldades de aprendizagem que também contempla uma estratégia de revisão em pequeno grupo é o Modelo de Intervenção Estratégica (*Strategies Intervention Model*; Deshler, Ellis & Lenz, 1996). Contudo, este programa contempla várias categorias de estratégias e não apenas as referentes à elaboração de textos escritos. Talvez por isso, a estratégia em questão, denominada de SEARCH, nunca tenha sido avaliada isoladamente e se constate que toda a evidência empírica disponível diz respeito à eficácia global do programa (Deshler, Ellis & Lenz, 1996; Deshler & Schumaker, 1993). A título meramente elucidativo, assinala-se que SEARCH corresponde a um acrónimo em que cada uma das letras representa um dos seis passos da estratégia, os quais vão desde a definição de um objectivo claro para a revisão (“Set a goal”) até um exame final do texto (“Have a last look for errors”).

xi Por exemplo, no caso de uma enumeração, os alunos podem responder a perguntas como “Segui uma ordem?”, “Usei palavras-chave? (primeiro, segundo...)”.

xii Tal como qualquer outra forma de apoio processual, estes suportes escritos são, por natureza, flexíveis ou ajustáveis às necessidades individuais. São igualmente temporários, visto que o seu uso é descontinuado à medida que os alunos interiorizam as orientações e questões neles contidas.

xiii Esta era, de resto, uma das explicações possíveis para o padrão de resultados detectado por Graham (1997). Em apoio da sua plausibilidade, McCutchen, Francis e Kerr (1997) tinham posto em evidência que alunos com uma reduzida competência no domínio da escrita reviam lendo cada uma das frases e procurando identificar os eventuais problemas que cada uma delas comportava. Assim sendo, não consideravam o texto na sua globalidade e tendiam a omitir os erros respeitantes ao significado de secções amplas do texto.

xiv Os programas de revisão de provas tipográficas alertam os utilizadores para a possível existência de erros ao nível do emprego das letras maiúsculas, da pontuação, da ortografia e/ou da gramática. Distinguem-se, por conseguinte, dos verificadores ortográficos e gramaticais porque abrangem uma maior amplitude de dimensões da linguagem escrita.