



Estratégias de interação na reescrita conjunta para o ensino-aprendizagem da escrita

Interaction strategies in joint rewriting for teaching and learning writing

Célia Barbeiro

Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus
CELGA-ILTEC
celiapb7@gmail.com

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria
CELGA-ILTEC
luis.barbeiro@ipleiria.pt

Resumo:

O presente texto centra-se nas estratégias de interação desenvolvidas na atividade de reescrita conjunta do programa *Ler para aprender (Reading to Learn - R2L)* (Rose, 2012). De uma forma específica, tem como objetivo caracterizar as estratégias de interação pedagógica que desencadeia. A reescrita conjunta consiste numa atividade por meio da qual o professor orienta os alunos na reescrita de um texto segundo os mesmos padrões de sofisticação linguística de uma passagem do texto tomado como modelo, no caso dos textos literários. Coloca em prática estratégias de interação pedagógica que pretendem levar os alunos à apreensão e à reutilização desses padrões. A análise incidu sobre essa interação ocorrida em aulas de Português do 5.º ano de escolaridade. Os eixos de análise são constituídos pela identificação de estratégias postas em prática na reescrita conjunta em diferentes dimensões (metalinguística e metadiscursiva, geração de propostas, reorientação e reformulação, negociação e decisão). Os resultados revelam que o professor promove a apresentação de propostas pelos alunos, guiando-os para a versão pretendida, por meio de reorientação e reformulação, fomentando a sua tomada de voz na decisão, mas assumindo igualmente o seu estatuto de professor, o qual também emerge através da ativação da dimensão metalinguística/metadiscursiva. Estes resultados confirmam que as estratégias conversacionais da reescrita conjunta são promotoras do sucesso, salientando-se a importância das interações por meio de estratégias de envolvimento conversacional (Gumperz, 2002) para a compreensão dos textos, na coconstrução das aprendizagens e no desenvolvimento da literacia.

Palavras-chave: reescrita conjunta; interação; programa R2L; estratégias conversacionais; literacia.

Abstract:

This paper focuses on the interaction strategies developed in the joint rewriting activity of the *Reading to Learn* program (R2L) (Rose, 2012). Specifically, it aims to characterize the strategies of pedagogical interaction that this activity triggers. Joint rewriting is an activity whereby the teacher



guides students in rewriting a text according to the same patterns of linguistic sophistication as a passage of the text taken as a model, in the case of literary texts. It implements pedagogical interaction strategies that aim to lead students to the apprehension and reuse of these patterns. The analysis focused on the interaction that occurred in Portuguese classes of the 5th grade. The axes of analysis consist in the identification of strategies implemented in joint rewriting in different dimensions (metalinguistic and metadiscursive, proposals' generation, reorientation and reformulation, negotiation, and decision). The results of this study reveal that the teacher promotes the presentation of proposals by the students, guiding them to the intended version, through reorientation and reformulation, encouraging their voice in the decision, while assuming his/her teacher status, which emerges through the activation of the metalinguistic/metadiscursive dimension. These results confirm that the conversational strategies of joint rewriting promote success, emphasizing the importance of interactions through conversational involvement strategies (Gumperz, 2002) for text comprehension, co-construction of learning and literacy development.

Keywords: joint rewriting; interaction; R2L program; conversational strategies; literacy.

Resumen:

El presente texto se enfoca en las estrategias de interacción desarrolladas en la actividad de reescritura conjunta del programa *Ler para aprender (Reading to Learn - R2L)* (Rose, 2012). De manera específica, pretende caracterizar las estrategias de interacción pedagógica que desencadena. La reescritura conjunta es una actividad mediante la cual el maestro guía a los estudiantes para que reescriban un texto de acuerdo con los mismos patrones de sofisticación lingüística que un pasaje del texto tomado como modelo, en el caso de textos literarios. Implementa estrategias de interacción pedagógica que tienen como objetivo llevar a los estudiantes a aprehender y reutilizar estos patrones. El análisis se centró en esta interacción ocurrida en las clases de portugueses de 5to grado. Los ejes de análisis son la identificación de estrategias implementadas en la reescritura conjunta en diferentes dimensiones (metalingüística y metadiscursiva, generación de propuestas, reorientación y reformulación, negociación y decisión). Los resultados muestran que el maestro promueve la presentación de propuestas por parte de los estudiantes, guiándolos a la versión deseada, a través de la reorientación y la reformulación, alentando su voz en la decisión, pero también asumiendo su condición de maestro, que emerge a través de la activación de la dimensión metalingüística/metadiscursiva. Estos resultados confirman que las estrategias conversacionales de reescritura conjunta promueven el éxito, enfatizando la importancia de las interacciones a través de estrategias de participación conversacional (Gumperz, 2002) para la comprensión del texto, la construcción conjunta del aprendizaje y el desarrollo de la alfabetización.

Palabras clave: reescritura conjunta; interacción; programa R2L; estrategias de conversación; alfabetización.

Introdução

A reescrita conjunta consiste numa atividade por meio da qual o professor orienta os alunos para a reescrita de um texto com os mesmos padrões de linguagem usados na passagem textual lida e trabalhada previamente e tomada como modelo (Rose, 2012, 2018; Rose & Martin, 2012). Esta atividade integra o programa *Reading to Learn (R2L) / Ler para Aprender*, proposto no âmbito



da Escola de Sydney. Este programa consubstancia-se numa metodologia de ensino da literacia baseada no trabalho sobre os diversos géneros textuais e, por isso, também designada pedagogia de base genológica ou “genre pedagogy” (Rose, 2011, p. 82). Fundado na perspetiva da Linguística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday & Matthiessen, 2014), o programa foi criado na Universidade de Sydney, na Austrália, por D. Rose, na sequência de projetos anteriores de promoção da literacia, implementados a partir da década de oitenta (Martin, 2009; Rose & Martin, 2012; Rose, 2006, 2011).

Em relação a propostas anteriores desenvolvidas na mesma Escola (Rothery, 1994; Rose & Martin, 2012), o programa *R2L* sistematiza em maior grau o trabalho pedagógico (por meio de ciclos de ensino-aprendizagem) a realizar nos diferentes níveis de organização da língua, segundo a conceção integrada e holística da LSF. O programa propõe três níveis de concretização dos ciclos de ensino-aprendizagem. O primeiro ou externo corresponde a um nível global, abrangendo os aspetos relativos ao género, os objetivos sociocomunicativos que se pretendem alcançar no contexto de uma atividade social e a organização estrutural própria, em grandes etapas, que o género adota para alcançar esses objetivos. O segundo nível corresponde a um ciclo intermédio que incide sobre unidades discursivas menores constituídas por conjuntos de frases, formando um ou vários parágrafos, que expressam significados construídos em torno das entidades ou dos processos representados no texto. O terceiro nível, ou ciclo interno, coloca em foco a organização da língua nas unidades mais específicas, as palavras e as frases.

A atividade de reescrita conjunta integra-se no ciclo intermédio e consiste na tarefa de reescrever colaborativamente, na turma, sob a condução e orientação do professor, uma passagem de um texto representativo do género textual cujo domínio se pretende desenvolver nos alunos. Esse trabalho incide sobre diferentes níveis da organização linguística. A apreensão das características linguístico-discursivas do texto não é deixada à descoberta dos alunos, mas estes contam com o apoio do professor para essa apreensão e para o desenvolvimento da capacidade de reutilização dessas propriedades na escrita dos seus próprios textos. Nesse percurso de aprendizagem, antes de ser confrontado com o desafio de escrever um texto do género em causa completamente novo e individualmente, o aluno apropria-se das características do género por meio da reescrita de passagens (o que por si já constitui uma tarefa apoiada no texto original) e por meio da realização conjunta das tarefas, não apenas com os seus pares, mas também com a participação e apoio do professor.

Contando com a participação do professor e dos alunos, a reescrita conjunta caracteriza-se por ativar estratégias de interação pedagógica que têm a finalidade de levar os alunos à apreensão e reutilização de padrões linguísticos que os textos modelares apresentam. O presente texto tem como objetivo caracterizar, a partir da análise das sequências discursivas (Almeida, 2012), as estratégias de interação pedagógica dinamizadas pelo professor, no contexto cultural, social e situacional específico da sala de aula, ao colocar em prática a estratégia de reescrita conjunta do programa *R2L*.

Contextualização teórica

A metodologia inerente ao programa *R2L* assenta num modelo de ensino-aprendizagem que se baseia na obtenção de sucesso, para o que o apoio na fase inicial da realização das tarefas



de aprendizagem é essencial. De acordo com Rose (2011), “the basic assumption of the model is that all learning occurs through the accomplishment of learning tasks, and that the task must be done successfully for the learning to occur” (pp. 84-85). Os pressupostos teóricos da pedagogia fundam-se no papel desempenhado pela interação com os adultos próximos para o desenvolvimento linguístico, que os estudos de Halliday (1975, 1993, 2003) e de Painter (1984, 1986) salientaram. Com base nesse papel crucial, já no âmbito das propostas da Escola de Sydney, J.R. Martin formula o princípio “guidance through interaction in the context of shared experience” (Martin, 1999, p. 126; Rose & Martin, 2012, p. 58). Este princípio encontra ligação a outras perspetivas pedagógicas, designadamente, ao conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1962, 1978) e ao conceito de aprendizagem escorada ou *scaffolding* (Bruner, 1983). Para além de estar presente noutras propostas do programa, a atividade de reescrita conjunta constitui um contexto privilegiado de aplicação do princípio referido. A atividade baseia-se na interação conduzida pelo professor e este participa na própria experiência de construção do texto, de uma forma partilhada com os alunos.

A perspetiva integrada e holística da LSF reflete-se também no programa *R2L*. Quando chegam à realização da atividade da reescrita conjunta, os alunos já alcançaram a compreensão global do texto, por meio da preparação para a leitura, que ativou conhecimento prévio relevante e antecipou as etapas estruturais globais segundo as quais o texto se desenrola, estabelecendo a ligação às características do género e aos seus objetivos sociocomunicativos (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012). Feitas essas ativação e antecipação, a leitura, realizada por parágrafos ou blocos, surge nelas apoiada e a compreensão do texto alcança-se, de um modo geral, por meio da confirmação do que foi anunciado e que encontra ligação aos elementos do texto, à medida que este vai sendo lido.

Alcançada a compreensão global, o programa prevê que o ciclo de aprendizagem se foque no contributo para o significado textual de unidades internas ao texto e às suas etapas. Nestas unidades, os autores de um texto realizam escolhas, de forma implícita, ou escolhas conscientes, intencionais (O'Donnell, 2013; Halliday, 2013; Hasan, 2013). Essas escolhas são relativas à vertente do conteúdo, ou seja, ao nível de explicitação da informação e à sua organização na sequência textual e também à vertente da sua representação por meio do sistema da língua, isto é, à realização de escolhas de construções sintáticas e de unidades lexicais, de entre as possibilidades proporcionadas pelo sistema da língua.

No caso do programa *R2L*, essas escolhas e o valor que as diferentes possibilidades assumem para a construção do significado do texto estão em foco na atividade de leitura detalhada, na vertente de compreensão, e nas atividades de reescrita conjunta e reescrita individual, na vertente de produção — atividades que configuram o nível intermédio dos ciclos de ensino-aprendizagem do programa (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012). As atividades do ciclo intermédio visam permitir aos alunos a leitura de um excerto textual com uma compreensão aprofundada, centrada nas expressões linguísticas que foram objeto de escolha para o texto, e a apropriação de estruturas e formulações a integrar na escrita dos seus próprios textos (Rose, 2012, p. 4).

A atividade de leitura detalhada antecede a reescrita conjunta. Na leitura detalhada, que incide sobre uma passagem selecionada do texto, o professor leva os alunos a identificarem,



realçando-as com marcador colorido, palavras e expressões que quer destacar como foco da sua atenção, pelo valor que assumem no texto e como recursos linguísticos de que deverá apropriar-se. As palavras e expressões realçadas são objeto de elaboração por meio de definições, ativação de sinónimos, antónimos e outras relações semânticas, explicações, discussão metalinguística e ligação a vivências pessoais. Assim, os alunos passam a deter um conhecimento profundo do significado dos vocábulos que encontraram de uma forma contextualizada no excerto em causa, assim como do valor que deriva da relação que estabelecem com as outras possibilidades disponibilizadas pela língua.

Na reescrita conjunta, a passagem trabalhada na leitura detalhada continua em foco, sendo reescrita a partir da alteração de parâmetros definidores do campo ou conteúdo (por exemplo, personagens, espaço, acontecimentos, etc., nas histórias) ou, mantendo-se o conteúdo, pela procura de novas formulações que o expressem. O trabalho desenvolvido na leitura detalhada projeta-se na reescrita, quer pela reutilização dos recursos e padrões linguísticos realçados, quer pela realização de novas escolhas segundo o paradigma encontrado, alargando o domínio da língua (Barbeiro, 2015).

Ao chegar à atividade de reescrita conjunta, a atenção do aluno já foi dirigida, por meio das tarefas de leitura detalhada, para a identificação de recursos linguísticos presentes numa passagem textual e para o aprofundamento da aprendizagem considerando o contributo desses recursos para o significado do texto e a relação dessas unidades com as outras unidades da língua. Na reescrita, o aluno assume o papel de construtor do texto, retomando ou realizando novas escolhas em relação a recursos e padrões linguísticos que foram evidenciados no excerto trabalhado ou alargados a partir dele. Como salientado, esse papel é primeiramente desempenhado de forma apoiada, em colaboração, na reescrita conjunta. No âmbito desta atividade, o aluno tem ainda oportunidade de prosseguir, em interação com os outros, designadamente com o professor, a discussão e reflexão em torno do contributo e do alcance das diversas possibilidades ou propostas de unidades linguísticas para a construção do significado do texto. A concretização da atividade em conjunto na turma permite ampliar, devido à pluralidade de contributos, o leque de possibilidades a ter em consideração para a decisão textual (Barbeiro, 1999). Na proposta da metodologia *R2L*, essa decisão conta com a orientação e apoio por parte do professor. Por conseguinte, como salienta D. Rose, a reescrita conjunta “can be a highly complex activity, which the teacher must guide the students through” (Rose, 2012, p. 18). Na reescrita individual, o aluno continua a praticar, por si, o trabalho de reaplicação dos recursos encontrados em novas versões do excerto em causa ou da sua reescrita segundo novas formulações (Rose, 2012, p. 4).

A relevância da dimensão de interação na reescrita conjunta torna-se evidente pelo que ficou dito: a reescrita do texto desenrola-se em colaboração no conjunto da turma, tendo por base os contributos dos alunos e a orientação do professor. Rose e Martin (2012) consideram que uma das capacidades mais importantes que os professores possuem é a de interagir com todos os alunos da turma, em torno dos objetivos de aprendizagem de uma aula. Os resultados da análise sobre a interação na reescrita conjunta poderão integrar a reflexão sobre as potencialidades desta atividade e dos papéis discursivos que os participantes – professor e alunos – nela podem ser chamados a desempenhar (Almeida, 2012; Gumperz, 1997, 2002).



Metodologia

Atividades e procedimentos

O presente estudo incide sobre a atividade de reescrita conjunta realizada em cinco aulas, durante a aplicação do programa *Ler para Aprender*, no 5.º ano de escolaridade, na disciplina de Português. O conjunto de aulas aqui analisado ocorreu durante o estudo da obra *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Tendo por base as estratégias propostas pelo programa, os excertos da obra trabalhados nas aulas foram objeto de preparação para a leitura e da leitura parágrafo a parágrafo, ou por blocos, conduzidas pelo professor, antecipando o desenvolvimento textual e explicitando termos e relações, para que a generalidade dos alunos alcançasse um elevado nível de compreensão leitora.

Da obra em estudo, à medida que ia sendo trabalhada, foram selecionadas algumas passagens para a implementação das atividades de leitura detalhada e de reescrita (conjunta e individual), com vista ao aprofundamento da aprendizagem, no nível das escolhas linguístico-discursivas. As atividades de leitura detalhada decorreram na primeira parte da aula, tendo a reescrita conjunta ocorrido na segunda parte. Tomando como ponto de partida o texto literário integrado no género das histórias, a reescrita visava fundamentalmente a apresentação de novas formulações com base no excerto do texto original, para ampliar os recursos linguísticos e expressivos dos alunos, mantendo o nível de “sofisticação linguística” própria do texto literário (Rose, 2012).

A atividade de reescrita conjunta foi realizada em grupo-turma, na aula, conduzida e dinamizada pela professora, no que respeita à solicitação de propostas ou formulações, à participação de todos os alunos e à tomada de decisão em relação às formulações apresentadas. Os alunos podiam reativar formulações já presentes na preparação para a leitura e, em especial, na leitura detalhada, e podiam propor as suas próprias formulações. O papel do professor consistia em suscitar e orientar o aparecimento de propostas dos alunos e em apoiar a tomada de decisão acerca da formulação a adotar na reescrita, tendo em consideração os objetivos de manutenção do nível de elaboração ou sofisticação e de alargamento de recursos linguísticos.

A reescrita do texto ia sendo feita no quadro pela professora ou por um aluno, enquanto os restantes alunos a registavam numa folha própria, facultada pela professora. Na parte superior dessa folha, encontrava-se a passagem trabalhada na leitura detalhada, permitindo que os alunos acessem às formulações originais, às palavras e expressões dessa passagem, realçadas visualmente na atividade de leitura detalhada, e a apontamentos que eventualmente tivessem sido feitos.

Participantes

Nas atividades de reescrita em análise, os participantes consistiram nos alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, uma com 25 e outra com 19 alunos, e respetivas professoras: a professora titular da turma (P1) e duas professoras estagiárias (P2 e P3). A professora titular e



as estagiárias encontravam-se a frequentar uma oficina de formação sobre o programa *Ler para Aprender* e as propostas da pedagogia de base genológica.

Recolha, tratamento e análise de dados

As aulas foram áudio e videogravadas, tendo sido depois transcritas, com vista a proceder-se à análise da interação ocorrida. Na transcrição, surgem identificadas as intervenções dos participantes, nomeadamente, da professora (P), de um aluno (A) e de dois mais alunos em simultâneo (AA).

Tendo como objetivo caracterizar as estratégias de interação verbal na aula de Português, utilizadas na reescrita conjunta, a análise incidiu sobre a presença das dimensões (i) metalinguística e metadiscursiva, isto é, os interlocutores referem e falam sobre a linguagem e o texto que se encontra em (re)construção (ii) geração/formulação de propostas, pelos alunos e pela professora no processo de reescrita colaborativa para a coconstrução de sentido (iii) reorientação e reformulação para diferentes formulações do discurso e (iv) negociação e decisão sobre as propostas formuladas a integrar na reescrita.

Resultados

Os resultados relativos à caracterização das estratégias discursivas na interação verbal na aula revelam que a atividade de reescrita conjunta envolve falar sobre a linguagem e o discurso, pelo que os interlocutores recorrem à *metalinguagem* e ao *metadiscorso*, como denota a interação seguinte:

(1)

P: *Então, como é que começa o texto? “Mas quando chegou em frente do velho tronco, sorriu de alegria”. Como é que nós podemos fazer esta frase de outra forma? Reescrever esta frase?*

A1: *Stora, posso?*

P: *Nós tínhamos sublinhado que palavras, nesta frase?*

AA: *“Sorriu”.*

AA: *“De alegria”*

P: *“Sorriu” e “de alegria”, então por exemplo...*

A: *Pode ser assim.*

P: *Outra, outra forma de escrever a frase, F.!*

A2: *Isabel chegou em frente do tronco velho e sorriu, e sorriu de alegria.*

P: *Mas assim não estás a substituir nem o “sorriu” nem a “alegria”.*

A3: *Mas o que é que pode ser substituído?*

A4: *Ficou contente.*

P: *Pode ser ficou contente.*

[Aula n.º 11 – P3]



A *dimensão metadiscursiva* está presente no enquadramento da tarefa, quando a professora delimita o que se pretende realizar, logo em relação ao enunciado: “Então, como é que começa o texto? Mas quando chegou em frente do velho tronco, sorriu de alegria. Como é que nós podemos fazer esta frase de outra forma? Reescrever esta frase?”. Depois chama a atenção dos alunos para as palavras que estiveram em foco na leitura detalhada e que foram realçadas: “Nós tínhamos sublinhado que palavras, nesta frase?”. Assim, fica instaurada a necessidade de referir as próprias unidades da língua que vão ser consideradas, quer as que estão presentes no texto, quer as que são propostas para o reformular ou reescrever, no desenvolvimento da atividade. Os comentários metadiscursivos também estão presentes no discurso da professora quando reforça a necessidade de substituir determinadas palavras ou expressões: “Mas assim não estás a substituir nem o ‘sorriu’ nem a ‘alegria’”.

A referência é feita mobilizando metalinguagem que é utilizada de forma corrente, no discurso pedagógico e na aula de Português. Deste modo, encontramos a enunciação dos termos metalinguísticos “frase” e “palavra”, mas também a enunciação das palavras com um uso metalinguístico, ou seja, referindo-se a si próprias, enquanto unidades assinaladas no texto original, explicitadas na leitura detalhada ou suscetíveis de serem utilizadas na reescrita do texto, como se exemplifica nas referências a “sorriu” e “alegria”, na intervenção da professora já referida (“Mas assim não estás a substituir nem o sorriu nem a alegria”, surgindo nominalizada a forma verbal “sorriu”, antecedida do determinante artigo definido “o”).

A apreciação metadiscursiva não é exclusiva da professora, como se mostra em (2), pois os alunos também fazem apreciações, as quais são suscetíveis de serem contraditadas pelos colegas e pela professora, como denotam os enunciados: “Ficou contente? Não faz muito sentido.” / A1: “Faz sim.” / P: “Não faz sentido? Se ela sorriu de alegria é sinal de que ficou contente, não?”. Estas trocas conversacionais traduzem-se em comentários metadiscursivos, ou seja, incidem sobre a linguagem e sobre o seu valor ou adequação no contexto da atividade de ensino-aprendizagem em curso.

(2)

A1: *Ao chegar em frente do velho tronco Isabel ficou contente.*

A2: *Ficou contente? Não faz muito sentido.*

A1: *Faz sim.*

P: *Não faz sentido? Se ela sorriu de alegria é sinal de que ficou contente, não? Ao chegar junto, do velho, já já vamos falar, do velho tronco, F.?*

A3: *Ficou contente.*

P: *Ficou contente.*

A4: *Ou ficou muito contente.*

P: *Ficou contente? Ficou muito contente? Vamos pôr muito contente. Ficou muito contente.*

A5: *Estamos a usar grau superlativo.*

P: *De...?*

A5: *Absoluto, analítico.*

AA: *Analítico.*

[Aula n.º 11 – P3]



De uma forma quase generalizada, na interação, a identificação e referência às unidades são asseguradas pela utilização metalinguística das próprias palavras, como já foi exemplificado. Contudo, o facto de as palavras ou expressões linguísticas constituírem o foco da atenção e da decisão pode fazer emergir a vertente de descrição gramatical, como acontece na última parte do excerto (2), quando um aluno afirma: “Estamos a usar grau superlativo.” A esta observação, segue-se a integração pela professora desta intervenção no discurso de aprendizagem, solicitando o completamento da descrição. Perante a enunciação incorreta, mas logo retificada pelo aluno: “Absoluto, analítico”, a correção também é reiterada pelos colegas ao enunciarem: “Analítico”.

Na sequência seguinte, a *dimensão metadiscursiva* também está presente. Tendo em vista um determinado nível de elaboração discursiva, a professora propõe: “Vamos pôr aqui uma palavra mais difícil.” O termo “Coçou” apresentado pelo aluno A3 é contraposto pela professora com o vocábulo “friccionar”, causando reações de surpresa por parte dos alunos “A4: Ih!” / A2: Ó stora...”. Trata-se de um termo pouco frequente que ativa no discurso a função metalinguística (Jakobson, 1963), relativa à explicitação da própria linguagem, sendo introduzida sob a forma de pergunta: “Friccionar, friccionar é o quê?”, a que a própria professora responde: “É esfregar.” A indicação de friccionar ativa num aluno a relação com outras utilizações, outros contextos de uso: “É para fazer fogo, não é?”, que a professora integra ou recupera para o discurso, ampliando o contexto de utilização face à que serve de referência para a reescrita do texto: “Por exemplo, vocês também aprenderam isso em História.”. A ativação de relações, na dimensão metalinguística, é realizada dentro da própria língua, quando um aluno estabelece a relação com a palavra “fricção”, através da paráfrase “Fazer fricção”, relação que é retomada adiante na sequência.

(3)

P: Então, finalmente, pouco a pouco, por exemplo. O que é que ela fez aos olhos?

A1: Esfregou-os.

P: Esfregou os olhos, outra palavra pra esfregar?

A2: Ó stora...

P: Vamos pôr aqui uma palavra mais difícil.

A3: Coçou.

P: Friccionar.

A4: Ih!

A2: Ó stora...

P: Friccionar, friccionar é o quê? É esfregar.

A5: É pra fazer fogo, não é?

P: Por exemplo, vocês também aprenderam isso em História.

A5: Fazer fricção.

A6: Stora, assim? (Faz o gesto de friccionar.)

P: Exatamente.

A7: A frase “Ficou assim por alguns instantes” também faz parte do que aconteceu junto à casa.

P: Faz, ainda faz parte do que aconteceu [junto] à casa.

A8: Fricção.



P: Finalmente, pouco a pouco, então vamos lá a utilizar uma palavra nova que depois vamos escrever ali, friccionou, os... vem de friccionar, exatamente, os olhos. Com quê?

A9: Com as mãos.

P: Com as mãos.

[Aula n.º 11 – P3]

A dimensão metadiscursiva que faz recair a escolha numa palavra pouco frequente é reiterada pela professora no momento de estabelecer a decisão e de passar à fase de escrita da frase no quadro: “então vamos lá a utilizar uma palavra nova que depois vamos escrever ali, friccionou, os... vem de friccionar, exatamente, os olhos.”. Nesta intervenção, mantém-se a manifestação da vertente metalinguística, ao estabelecer-se a ligação da forma verbal “friccionou” com a forma do infinitivo, geralmente utilizada para referenciar que o verbo “vem de friccionar, exatamente”. Os comentários metadiscursivos da professora em relação às palavras propostas constituem estratégias que visam promover a reflexão dos alunos sobre o próprio discurso em construção e sobre as suas propostas, reorientando-as de modo a que as expressões linguísticas façam sentido para a produção de um texto coerente. Assim, o comentário metadiscursivo realizado em (4) por meio do ato ilocutório de pergunta, denotado no enunciado de P: “Totalmente serena é capaz de se aplicar mais às pessoas, não?” tem o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o discurso e a fazerem escolhas lexicais que se integrem de forma adequada.

(4)

A1: Eu tenho uma ideia.

P: Qual é a ideia?

A1: A casa estava totalmente serena.

P: Nós tínhamos visto...

A2: Estava serena.

P: Totalmente serena é capaz de se aplicar mais às pessoas, não?

[Aula n.º 11 – P3]

Enquanto na troca conversacional (3) a professora parte do termo ‘friccionar’ para a explicitação metalinguística (“Friccionar, friccionar é o quê? É esfregar”), na troca conversacional (5), parte da explicitação para a solicitação do termo: “(...) depois, aquela palavrinha que nós escrevemos aqui ontem, que significava que estava de boca aberta”. A resposta dos alunos (AA): “Boquiaberta.” é ratificada de imediato pela professora: “Boquiaberta!”, seguindo-se a reiteração da explicitação por parte do aluno (A1): “Significa de boca aberta.”.

(5)

P: É imóvel. Calada, depois aquela palavrinha que nós escrevemos aqui ontem, que significava que estava de boca aberta.

AA: Boquiaberta.

P: Boquiaberta!

A1: Significa de boca aberta.

[Aula n.º 11 – P3]



Na *dimensão da geração de propostas*, a professora ativa estratégias que têm como objetivo suscitar o aparecimento de sugestões dos alunos e de assegurar a construção da reescrita do texto. Observemos a interação seguinte:

(6)

P: Chi! Calma e, até podemos dizer muito cômoda, não era?

A1: Sim.

P: Podemos acrescentar, muito cômoda, damos uma certa intensidade, e para além de, e se fizéssemos uma dupla adjetivação aqui também? Calma, púnhamos ali uma vírgula, muito cômoda e... a casa quase parecia a convidar alguém a entrar, não é verdade? Como é que se diz uma casa ou uma sala muito cômoda, que nos convida a entrar?

A2: Atraente.

A3: Atraente?

A4: Perfeito.

P: Que nos convida! Con-vi-da-tiva, a casa parecia, calma, então vamos tirar o “e” e pôr uma vírgula, muito cômoda e convidativa, pode ser?

A5: Cômoda e convidativa.

P: Cômoda, confortável e convidativa que nos convidava a entrar, Isabel eh... Isabel ajoelhou-se, no chão e com cuidado abriu a porta, vamos lá, vamos avançar, Isabel ajoelhou-se, Isabel...

[Aula n.º 18 – P1]

Nesta sequência discursiva, a professora leva os alunos à formulação de propostas por meio de perguntas: “Como é que se diz uma casa ou uma sala muito cômoda, que nos convida a entrar?”. Insatisfeita com as propostas dos alunos, a professora apresenta as suas formulações: “Que nos convida! Con-vi-da-tiva, a casa parecia, calma, então vamos tirar o ‘e’ e pôr uma vírgula, muito cômoda e convidativa, pode ser?”. Todavia, não se limita a apresentar propostas, pois vai procedendo a explicitações, como no enunciado: “Podemos acrescentar, muito cômoda, damos uma certa intensidade, e para além de... e se fizéssemos uma dupla adjetivação aqui também?” / “Cômoda, confortável e convidativa que nos convidava a entrar”. Estas asserções alargam o leque de possíveis formulações a ter em consideração para a reescrita do texto, ampliando o conhecimento linguístico dos alunos.

As propostas apresentadas pela professora surgem em número mais reduzido, apesar de terem mais força do que as propostas formuladas pelos alunos. Revelam-se mais decisivas, na medida em que, geralmente, são selecionadas para integrar o texto reescrito (cf. Barbeiro & Barbeiro, 2016). Atentemos nesta sequência discursiva:

(7)

P: Então continuando, “calada, boquiaberta”, depois aparecem “os olhos esbugalhados” e nós podemos dizer o quê?

A1: Eh...

A2: Muito abertos.

P: Ficou com os olhos arregalados, por exemplo.

[Aula n.º 11 – P3]



O enunciado da professora, “Ficou com os olhos arregalados, por exemplo”, conclui o processo de apresentação de formulações e revela que, na ausência de propostas correspondentes ao nível de sofisticação que tem em mente, cabe à professora formulá-las, ficando estas, geralmente, plasmadas na versão final do texto. Assim, a proposta da professora “olhos arregalados” sobrepõe-se à do aluno “Muito abertos”, não porque seja incorreta, mas porque não corresponde ao alargamento dos recursos linguístico-discursivos pretendido. Esta sequência discursiva também coloca em evidência que a tomada de decisão sobre as propostas apresentadas cabe, em última instância, à professora, quando esta não decide atribuí-la aos alunos (como se pode observar adiante no início do excerto 10).

Reorientação e reformulação são estratégias discursivas realizadas intencionalmente pela professora, por meio de asserções, perguntas e avaliações das formulações dos alunos. Observemos as trocas conversacionais seguintes:

(8)

P: O que estava a ver, um bocadinho, o que estava a ver era...

A1: Extraordinário.

P: Não, não vamos pôr extraordinário!

A2: Inacreditável.

A3: Invulgar.

P: Invulgar, muito bem!

[Aula n.º 18 – P1]

(9)

P: Estava tão espantada...

A1: Às vezes ela podia-se mexer, ela é que não queria.

P: Que nem se conseguia...

AA: Mexer.

P: Mas eu não quero “mexer”.

A2: Mover.

P: Mover, muito bem! Estava tão espantada, que nem... oiçam!... se podia mover, e mais? “nem podia pensar no que via”, “nem podia pensar no que via”,... e nem sequer podia...

[Aula n.º 18 – P1]

(10)

P: Ficou assim, por ou durante? “Por” ou “durante”? Escolham!

AA: Durante.

P: Durante alguns instantes.

A1: Durante.

A2: Por alguns instantes.

P: Durante.

A3: Alguns instantes.

P: Durante, vamos tirar momentos e pôr instantes.

[Aula n.º18 – P1]

Na interação (8), a professora pretende que a asserção: “O que estava a ver, um bocadinho, o que estava a ver era...” seja completada com propostas alternativas dos alunos. A proposta



de formulação do aluno (A1): “Extraordinário” leva a professora a reorientar o discurso por meio da asserção exclamativa negativa: “Não, não vamos pôr extraordinário!”, às quais se seguem as formulações de A2, “Inacreditável”, e de A3, “Invulgar”. A avaliação positiva incide na segunda proposta: “Invulgar, muito bem!”, estando implícito que a decisão da professora para integrar a reescrita recairá nesta reformulação.

Na sequência (9), a professora realiza duas asserções ao iniciar uma proposta para ser completada com formulações dos alunos: “Estava tão espantada..., ‘que nem se conseguia’...”. O vocábulo “mexer” proposto pelos alunos (AA) integra o texto original, o que leva a professora a reorientar o discurso por meio de uma asserção declarativa negativa: “Mas eu não quero ‘mexer’.”, conduzindo, assim, os alunos à reformulação. A intervenção de (A2) propondo o vocábulo “mover” vai ao encontro das expectativas da professora, que logo faz uma avaliação positiva: “‘Mover’, muito bem!”. As estratégias discursivas de *reorientação* e de *reformulação* presentes na reescrita conjunta integram a componente de avaliação das propostas dos alunos e estimulam à sua participação ativa na formulação e/ou reformulação no âmbito da reescrita.

As perguntas da professora na interação (10) também constituem estratégias de *orientação* e de *reformulação* discursivas. No enunciado: “Ficou assim, por ou durante? ‘Por’ ou ‘durante?’”, estas perguntas ativam mecanismos de *orientação* do discurso, delimitado entre alternativas, e de atribuição da decisão aos alunos. As estratégias de *reorientação* e de solicitação ou desencadeamento de *reformulações* constituem mecanismos discursivos colocados ao serviço do desenvolvimento da competência de escrita, por meio do desenvolvimento da capacidade de gerar possibilidades de formulações discursivas alternativas para o texto em construção e da capacidade de decidir entre elas (Barbeiro, 1999, 2001).

Sendo a reescrita conjunta uma coprodução textual, pela generalidade da turma, contando com o apoio e a participação do professor, esta atividade exige uma boa capacidade de gestão da participação dos alunos. A pluralidade de propostas ou formulações para a construção do texto implica a escolha, a decisão entre elas, a qual poderá ser objeto de participação alargada aos alunos, de negociação, ou assumida pelo professor, enquanto participante dotado de poder decisório. Noutros casos, a anteceder a decisão, o processo poderá prolongar-se por meio da procura de novas formulações e de reformulações. Atentemos na interação que se segue:

(11)

P: *Sim, então como é que vamos terminar? Temos “sorriu de alegria”, temos sublinhado “sorriu de alegria”, o que é que Isabel fez?*

A: *Riu de alegria.*

P: *Ao chegar junto do velho, da velha árvore, o que é que Isabel fez? Riu?*

A: *Sorriu.*

P: *Sorriu, outra forma...*

A: *Sorriu de felicidade.*

P: *Outra forma para não estar a pôr “sorriu”.*

A: *Feliz.*

A: *Não, não é “sorriu”.*

P: *Esboçar um sorriso.*



A: *Saltou de alegria.*
P: *Hã?*
A: *Saltou de alegria.*
P: *Hã? Saltou?*
A: *Não.*
A: *Saltou não, stora!*
A: *Não tem muito a ver com sorriu.*
A: *Não.*
A: *Gritou.*
A: *Ficou muito contente.*
P: *Então, e se for esboçou um sorriso? Hã?*
A: *Sim.*
A: *Acho que pode.*
P: *Pode ser ou não?*
A: *Pode.*
A: *Pode.*
P: *Pode?*
A: *Pode.*
P: *Ou querem propor outra, outra, expressão?*
A: *Não, fica assim.*
A: *Esboçou um sorriso.*
[Aula n.º 18 – P1]

A gestão da apresentação de propostas e formulações dos alunos a incluir no novo texto é um processo extenso até se alcançar o consenso em relação à proposta definitiva a integrar a reescrita, exigindo da professora um trabalho de *negociação* permanente, como se verifica nesta sequência discursiva. Depois das formulações dos alunos: “Sorriu” / “Sorriu de felicidade”, a proposta da professora, apresentada como hipótese ou sugestão: “Então, e se for esboçou um sorriso? Hã?” visa orientar o “rumo discursivo” (Fonseca, 1992) da interação. Perante a aceitação desta proposta pelos alunos, a professora volta a perguntar: “Pode ser ou não?”, solicitando confirmação reiterada, o que também constitui uma apropriação da proposta inicialmente apresentada pela professora, reiteração que é reforçada pela recusa da possibilidade de continuação da procura de formulações com que a professora ainda confronta os alunos: “Ou querem propor outra, outra, expressão?”. Estas perguntas são estratégias pedagógicas que fazem parte do processo de *negociação*, que visam a aceitação e a ratificação, pelos alunos, da formulação da professora, e em consequência, a partilha de autoria e a apropriação das próprias formulações: “Não, fica assim.” / “Esboçou um sorriso.”. A professora orienta o discurso para a tomada de decisão final que, neste caso, cabe aos alunos, no sentido de os envolver e de os tornar corresponsáveis pela seleção de vocábulos e expressões linguísticas a incorporar no novo texto. Estes mecanismos de *negociação* e *decisão* constituem estratégias de “envolvimento conversacional” (Gumperz, 1997, 2002) que visam o consenso entre os participantes na interação e são geradoras de um discurso colaborativo, no quadro interacional da sala de aula.

Na interação pedagógica, geralmente, as asserções da professora têm em vista ajudar os alunos na construção de sentido, como se destaca em (12). No início do excerto, a professora



realiza o enunciado interpelativo do completamento por parte dos alunos: “Sobre a cama dormia, dormia...”, que logo é completado por A1, recorrendo à formulação do texto original: “Um verdadeiro anão”. Uma vez que se pretende a reescrita do segmento em foco, a professora realiza uma nova asserção para ativar e ampliar o conhecimento lexical dos alunos a fim de recorrerem a palavras sinónimas já encontradas: “Há bocadinho vimos outro sinónimo.”. Dada a dificuldade que manifestam em apresentar um sinónimo de “verdadeiro”, a professora dirige-se à turma e pergunta: “O que é a autenticidade?”. Esta questão da professora não visa a definição do termo “autenticidade” mas pretende orientar os alunos para a ativação do cálculo das inferências conversacionais geradoras de coerências semântico-pragmáticas inter e intradiscursivas (Almeida, 2012, p. 66) e do “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002). Assim, é por meio da capacidade inferencial que os alunos ativam o conhecimento gramatical sobre a derivação de palavras, levando-os a enunciarem, à vez, “Um autêntico anão.”. Deste modo, substituem de forma adequada o vocábulo “verdadeiro”, no excerto original, pelo termo “autêntico”, validado pela professora. Após a ratificação/confirmação, a professora procede à *negociação* por meio da pergunta: “Um autêntico anão, gostam de ‘autêntico anão’?” subjacente à qual está a confirmação da decisão pretendida. A resposta afirmativa de todos os alunos, através do regulador verbal “Sim.”, confere a possibilidade de integrar este novo vocábulo na reescrita do texto. Esta estratégia de *negociação* está de acordo com a perspetiva de Rose (2012), segundo a qual, no caso de surgir mais do que uma ideia, na aula, o professor pode perguntar aos alunos qual preferem ou ser ele a escolher a melhor ideia e explicar porquê (Rose, 2012, p. 19).

(12)

P: Sobre a cama dormia, dormia...

A1: “um verdadeiro anão”.

P: Há bocadinho vimos outro sinónimo.

A2: Não pode ser “verdadeiro”.

P: De “verdadeiro”, não quero “verdadeiro”, “real” pode ser, mas ainda há outra palavra.

A3: Eh...

P: O que é a autenticidade?

A5: Não sei.

A6: Um autêntico anão.

A7: Um autêntico anão.

P: Um autêntico anão, gostam de “autêntico anão”?

AA: Sim.

A8: Ó professora, podia ser um pequeno anão.

P: Mas não nos diz, não podemos substituir, não podemos substituir verdadeiro por pequeno, pois não? Pois não, por isso é que temos que arranjar sinónimos, vamos lá a ler.

[Aula n.º 18 – P1]

A parte final da interação confirma que a condução da *negociação* e a *decisão* sobre a seleção de vocábulos a integrar no texto cabem em última instância à professora, não só pelos



conhecimentos linguísticos que detém mas também devido ao poder que lhe é conferido pelo papel institucional que desempenha, no contexto da sala de aula.

Conclusões

A realização da atividade de reescrita em conjunto na turma, no âmbito da aplicação do programa *R2L*, revela o papel ativo do professor na promoção da apresentação de propostas pelos alunos, guiando-os para a versão pretendida, por meio de reorientação e reformulação, fomentando a sua tomada de vez e de voz na decisão, mas assumindo também o seu estatuto de professor, que sobressai através da ativação da dimensão metalinguística/metadiscursiva. Para além destas funções, o professor ajuda os alunos a ultrapassar constrangimentos, solicita e fornece apreciações, avalia formulações e orienta a tomada de decisão. No que respeita a esta atividade, coloca-se a questão de saber se as estratégias conversacionais postas em prática na reescrita conjunta em diferentes dimensões (metalinguística e metadiscursiva, geração de propostas, reorientação e reformulação, negociação e decisão) são promotoras das aprendizagens e do desenvolvimento da literacia. Como explica Rose (2011), a linguagem “is a social activity, of which literacy is a subset. Literacy learning cannot be isolated from the social contexts in which literacy is practised” (Rose, 2011, p. 81).

A dimensão *metalinguística* e *metadiscursiva* presente na reescrita conjunta permite que alunos e professora reflitam e se expressem sobre a linguagem, ou seja, no âmbito desta atividade, partilham propostas e realizam apreciações sobre elas, fazendo referência às unidades da língua destacadas no texto original ou formuladas pelos interlocutores para a tomada de decisão em relação ao discurso a coconstruir e a integrar no novo texto. A *geração de propostas* traduz-se na apresentação de propostas/formulações pelos participantes, incluindo o completamento de propostas da professora. As estratégias de *reorientação* e *reformulação* fazem parte do discurso da professora e têm a função de guiar a participação dos alunos, levando-os a reformular as propostas iniciais ou a formular propostas alternativas de reescrita do texto. Esta dimensão integra também estratégias de avaliação e de explicitação ou ampliação que constituem mecanismos de elaboração ou aprofundamento da aprendizagem. A *negociação* e *decisão* englobam a seleção de vocábulos a integrar no texto, cabendo à professora a última palavra, não só pelo conhecimento linguístico que detém, mas também pelo poder que o seu estatuto na sala de aula lhe confere. Estas estratégias discursivas visam o consenso entre os participantes. A *negociação* inclui movimentos de aceitação, rejeição e de tomada de decisão sobre as propostas apresentadas.

O facto de a escrita ser conjunta e o papel de orientação desempenhado pelo professor tornam proeminente a dimensão da interação desta atividade proposta pelo programa *R2L*. A multiplicidade de propostas apresentadas quer por iniciativa dos alunos quer por solicitação da professora acentua o carácter amplamente interativo da reescrita conjunta, no contexto pedagógico interacional de “experiência partilhada” (“shared experience”) (Martin, 1999: 126). Como se pôde comprovar através dos excertos apresentados, a atividade mobiliza estratégias muito diversificadas de eliciação e participação e gera interações pedagógicas muito intensas e produtivas, nas quais o “nós”, construído em conjunto pelo professor e alunos (Barbeiro, 2017; Barbeiro & Barbeiro, 2019), ganha justificado sentido.



Referências bibliográficas

- Almeida, C. A. de (2012). *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barbeiro, C. (2017). *As Práticas Discursivas nas Interações Verbais em Contexto Pedagógico – Contributos da Sociolinguística Interaccional para o estudo do discurso na aula de Português*. (Tese de doutoramento). Universidade Aberta.
- Barbeiro, C., & Barbeiro, L. (2016). Reescrita conjunta: Entre as propostas dos alunos e a orientação do professor. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Org.). *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 65-73). Braga: CIEd /Universidade do Minho.
- Barbeiro, C., & Barbeiro, L. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Org.). *Discurso académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC e ESECS-Politécnico de Leiria.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2015). Reescrita: Domínio e alargamento dos recursos linguísticos, *Exedra*, n.º temático *Didática do Português*, 209-235.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1983). *Le Développement de l'Enfant: Savoir Faire, Savoir Dire*. Paris: PUF.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Gumperz, J. J. (1997). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (2002). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistic and Education*, 5 (2): 93-116.
- Halliday, M. A. K. (2003). *The Language of early childhood*. London and New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2013). Meaning as choice. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 15-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 4th ed., London & New York: Routledge.
- Hasan, R. (2013). Choice, system, realisation: describing language as meaning potential. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 269-299). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Éd. de Minuit.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring Semogenesis: 'Genre-based' Literacy Pedagogy. In F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness* (pp. 123-155). London: Continuum.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady, *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (p. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press.



- Painter, C. (1984). *Into the mother tongue: A case study of early language development*. London: Pinter.
- Painter, C. (1986). The role of interaction in learning to speak and learning to write. In C. Painter & J. R. Martin (eds.). *Writing to mean: Teaching genres across the curriculum* (pp. 62-97). Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9).
- Rose, D. (2006). Reading genre: a new way of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, 2 (2): 185-204.
- Rose, D. (2011). Beyond literacy: Building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34 (1), 81-97.
- Rose, D. (2012). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVD*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D. (2018). Languages of Schooling: Embedding Literacy Learning with Genre-based Pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychology processes*. In Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & E. Souberman (eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.