

A prática da escrita-composição: um investimento para a vida

Maria da Graça L. Castro Pinto¹

Resumo

Com este texto pretende-se mostrar como se deve vencer a resistência que a escrita por vezes oferece. Sugere-se que a criança se familiarize com material escrito a partir dos primeiros anos de vida e salientam-se os efeitos positivos de ordem cognitiva que a prática da escrita, enquanto composição, pode ter em fases mais avançadas da nossa existência. A leitura (indireta), entre outros tipos de leitura, o jogo e outras vias que conduzam ao enriquecimento da linguagem são algumas das propostas lançadas para que a criança comece a tomar consciência da escrita-composição, sujeita à inevitável revisão, o mais cedo possível.

Palavras-chave: escrita; componentes da escrita; reserva cognitiva; modos de intervir

The practice of writing in the form of composition: an investment for life

Abstract

This paper intends to explore ways in which to overcome the resistance that writing may sometimes offer. We suggest that children should get in touch with written materials from an early age and highlight the positive cognitive effects that the practice of writing, in the form of compositions, can have later in life. (Indirect) reading, play and other means that foster language enrichment are some of the proposals put forward so that children can begin to become aware of writing in the form of composition as soon as possible.

Keywords: writing; writing components; cognitive reserve; means of intervention

NOTA DE ABERTURA

Por que motivo escolher a escrita entre as opções oferecidas pelo presente número da revista *Textura* subordinado à temática Linguística e Educação: a Leitura, a Escrita e a Variação Linguística?

A nossa preferência recaiu sobre a escrita por razões que muito devem a uma longa pesquisa previamente empreendida também à volta desse processo verbal. Na verdade, quando preparávamos o Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, de que somos

¹ Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

fundadora, tivemos a sorte de deparar com uma investigação fora de série, o “Nun Study”, portadora de uma lição impar extraída da análise psicolinguística realizada em autobiografias redigidas por participantes no citado estudo, conduzido por David Snowdon e colaboradores (ver, em especial, SNOWDON, 2002),

Passagens como “it is clear that linguistic ability in young adulthood is predictive of linguistic ability in late life” (KEMPER *et al.*, 2001, p. 238) e “[o]ur findings suggest that it is possible to identify persons who are at risk of developing late-life cognitive impairment by measuring linguistic ability (idea density) in early adulthood” (RILEY *et al.*, 2005, p. 346) alertam qualquer leitor mesmo incauto para as ilações que os autores puderam retirar dos resultados obtidos no “Nun Study”. Sobressai dos fragmentos transcritos que a qualidade da composição escrita – na medida em que o estudo tomou por base autobiografias – nos adultos jovens pode ser um preditor do estado da sua cognição em fases mais avançadas da vida. Perante estes trechos, nenhum educador/professor que tenha a seu cargo o ensino da escrita, em qualquer nível de escolaridade, pode permanecer indiferente.

Conforme observa Snowdon (2002, p. 110), há quem redija num estilo a que ele chama “monofónico”, por mais não ser do que uma mera justaposição de acontecimentos, em suma, uma listagem, e há, em contrapartida, quem apresente um estilo mais da ordem da “alta fidelidade”, em virtude de evidenciar uma elevada densidade de ideias² e um carácter mais transformador, menos reprodutivo (BOSCOLO e MASON, 2001; HAND, PRAIN e YORE, 2001; PINTO, 2012). Ressalta assim a escrita como uma atividade merecedora de uma análise psicolinguística fina e de uma atenção particular no que se reporta às diferenças individuais.

Essa diversidade de desempenhos na escrita pode levar a que nos interroguemos acerca do que fará com que certas pessoas se sintam mais intimidadas do que outras quando lhes solicitam que redijam uma reclamação ou uma exposição sobre qualquer assunto.

² A densidade de ideias, tomando por base o “Nun Study”, é definida como “the average number of ideas expressed per ten words for the last ten sentences of each autobiography” (Snowdon, Greiner e Markesbery, 2000, p. 35). Ver também Kemper & Sumner (2001, p. 315) e Kemper *et al.* (2001, p. 229).

É inevitável que subjacentes a essas diferenças individuais estão naturalmente percursos de vida distintos em termos de vivências e de literacia (ver, sobre o letramento, SOARES, 2001, p. 47).

Serão por certo esses variados trajetos existenciais que permitem explicar as atitudes relatadas por Girolami-Boulinier em torno da linguagem de pessoas de idades bastante avançadas.

Nesta linha, é legítimo perguntar se as pessoas de idade³ reagem *aparentemente* com o mesmo à vontade face às duas modalidades de uso da língua (fala e escrita) ou se será exatamente quando lhes é solicitada a escrita – sobretudo às que revelam um menor grau de instrução, uma menor participação em práticas sociais de uso da escrita, uma menor abertura à aprendizagem ao longo da vida e uma menor propensão à mudança e à aceitação do novo – que se tornam mais evidentes comportamentos que espelham os seus graus de escolaridade e igualmente os seus níveis de literacia.

Reivindicará a escrita, mesmo nos casos em que não se esperam desempenhos que obriguem a grandes reformulações, processos mais voluntários, na terminologia de Hughling Jackson, citado por Goldman Eisler, 1968, p. 9 e 26-29, que exigem da pessoa de idade um esforço cognitivo acrescido e a atuação de estruturas cerebrais normalmente menos chamadas a intervir quando está em causa o uso da linguagem oral espontânea?

Será nestas alturas que se observam as vantagens de se ter tornado automático o mecanismo da escrita (VIGOTSKI, 1996, p. 140; GIROLAMI-BOULINIER, 1984, p. 132) ou na terminologia de Juel, de acordo com a nossa leitura, o “spelling” (JUEL, 1988, p. 438) e de se terem adquirido durante a vida capacidades de composição de vários géneros textuais conducentes à obtenção de habilidades metacognitivas indispensáveis ao bom exercício deste processo verbal?

Com efeito, dependendo em princípio da familiaridade com o ato de escrever, do grau de escolaridade e da participação ou não em ofertas de aprendizagem formal ou não formal, a atitude da pessoa de idade face à escrita

³ É incontestável que não se pode deixar de lembrar nesta oportunidade os grupos de pessoas idosas salientados por Azeredo, 2007 e por Bäckman et al., 2000

pode não ser semelhante à que toma sempre que recorre à linguagem oral (espontânea)⁴.

Nos seus vários trabalhos sobre a linguagem em pessoas francesas de (muita) idade, Girolami-Boulinier mostra-nos as diferentes reações que estas manifestam em relação às duas modalidades de uso da língua (fala e escrita) (ver MARCUSCHI, 2001 p. 25). Vejamos o que Girolami-Boulinier escreve. Em 1983, pode ler-se: “No que toca à expressão, os resultados não são desastrosos, mas em geral os indivíduos são prudentes e pouco prolixos sobretudo na escrita” (GIROLAMI-BOULINIER, 1983, p. 31). Em 1985, afirma: “Se já na linguagem oral a média é mais fraca do que as dos grupos de referência, ela desaba literalmente na linguagem escrita” (GIROLAMI-BOULINIER, 1985, p. 373). Na página 375 do mesmo artigo, prossegue:

As pessoas idosas de 90 anos nunca se negavam a falar, mas mostravam-se reticentes quando tinham de escrever. Resultava dessa atitude a prudência efetiva das suas realizações escritas. O estilo fica de resto muitas vezes afetado e traduz sucessivas inquietações.

Em 1987, acrescenta: “Por outro lado, têm medo de escrever e a média do número de palavras utilizadas por eles nos recontos escritos corresponde *a metade* da média dos recontos orais”. (GIROLAMI-BOULINIER, 1987, p. 450). Em 1989, ao expor a sua forma de intervir no domínio da linguagem escrita, a autora comenta: “Por fim, resta a parte que nos levantou mais dificuldades e para a qual encontrámos várias soluções. Trata-se da *produção de linguagem escrita*.” (GIROLAMI-BOULINIER, 1989, p. 73). Em 1990, num outro trabalho, escreve a este propósito: “e encontra-se sobretudo na escrita uma percentagem de sintagmas, isto é de frases sem verbo, que os remete para o nível observado no CE2 [Cours Élémentaire 2]” (GIROLAMI-BOULINIER, 1990, p. 316). Por fim, em 1993, Girolami-Boulinier retoma a mesma ideia e escreve:

Verificámos primeiro o receio que os [idosos] de «90 anos» sentem perante a escrita. Intelectualmente, a expressão ocorre com mais dificuldade quando é preciso transcrevê-la. Materialmente, só conseguem fazê-lo com esforço e, além do mais, têm medo de dar erros de ortografia, de confundir letras e palavras. Finalmente, um grande número já não pode ou não

⁴ Sobre os dois tipos de linguagem, ver também Lecours e Simard (1998, p. 19-21).

quer de forma alguma escrever. (GIROLAMI-BOULINIER, 1993a, p. 38).⁵

Numa recolha de material oral e escrito que efetuámos em pessoas idosas portuguesas, também nos demos conta da resistência que estas ofereciam sempre que a escrita lhes era solicitada. Quando, após longas conversas sobre vivências passadas tão do seu agrado, chegava o momento de lhes pedir a produção escrita que pretendíamos éramos confrontados com variadíssimos argumentos para o não fazerem. Diziam que tremiam muito das mãos, que não tinham os óculos por perto, que tinham cataratas, que não viam bem, que já tinham perdido o hábito de escrever, etc. Enfim, um sem número de formas de não concretizarem a tarefa e de deixarem os autores do estudo sem os dados de que necessitavam.

As passagens de Girolami-Boulinier a respeito da escrita que selecionámos para figurar neste texto não deixam de estar também em consonância com o que aludem Kemper *et al.* (2001, p. 238): “linguistic ability gradually declines over the life span.” Ora é bem provável que certos idosos sintam mais a degradação dessa capacidade sobretudo na linguagem escrita, uma vez que esta, para além de possuir particularidades não obrigatoriamente presentes na fala, requer uma gravação gráfica não exigida por esta última (ver EMIG, 1977, p. 123).

A distinção entre fala e escrita (ver CRYSTAL, 2001 e IRVIN, 2010) é de todos sobejamente conhecida, bem como a leitura crítica provinda dos que possam ver nessas atividades polos opostos (ver MARCUSCHI, 2001, p. 37). Não obstante, cabe lembrar que existem especialistas (ver, por exemplo, ODELL, 1980 e SOMMERS, 1980), interessados sobretudo na revisão da escrita, que distinguem a fala da escrita por só esta facultar a possibilidade de rever o que foi produzido graças ao seu cunho permanente, propriedade que não é intrínseca nem à fala nem aos pensamentos.

Não é contudo descabido questionar se a distinção entre a fala e a escrita, assim como o processo cognitivo da revisão existem desde o começo da aprendizagem da escrita ou se vão sendo adquiridos à medida que a escrita se desenvolve.

A pergunta lançada não parece oferecer grande dificuldade de resposta. Aliás, Girolami-Boulinier só aplica o teste 9 da bateria de testes designada

⁵ As traduções do francês são da inteira responsabilidade da autora deste texto.

CALE (Controla das Aptidões à Leitura e à Escrita) (GIROLAMI, 2001), respeitante à narração escrita de uma história em três episódios apresentada em suporte visual, às crianças do 2.º ano de escolaridade e não antes. Parece pois que a autora opta por esperar pelo bom momento.

Se pensarmos na relação que Emig (1977) estabelece entre a escrita e a aprendizagem, constatamos que a escrita comporta, pela sua natureza, os três modos de lidar com a realidade. Segundo a autora, o uso da mão, da vista e do cérebro converte a escrita num “uniquely powerful multi-representational mode for learning” (p. 125). Para que o uso da mão se torne hábil para a grafia, importa que a criança tenha atingido uma motricidade fina que não a obrigue a perder muito tempo com o desenho das letras; por outro lado, torna-se relevante que não leve demasiado tempo a reproduzir graficamente as palavras sob pena de bloquear a memória operatória, o que lhe dificultaria a prossecução do que tem em mente escrever. É, sem dúvida, a conveniência de preparar a criança para uma escrita mais fluente, menos centrada no desenho das letras e na preocupação de encontrar a versão gráfica das palavras que quer escrever, que justifica a atitude de Girolami-Boulinier quando opta por não pedir logo no 1.º ano de escolaridade a narrativa escrita da história.

Atendendo a que, mesmo no 2.º ano de escolaridade, a narração oral não se afasta muito da escrita quando induzida pelo mesmo suporte visual, porquanto a criança parece estar sobretudo empenhada em dar sob forma oral ou escrita as ideias que quer comunicar, convergindo esse comportamento para o que representa o modelo “knowledge-telling” descrito por Bereiter, Burtis e Scardamalia (1988), convirá que se criem condições para que a escrita se venha a afastar da fala. A criança deve por isso gozar de meios que lhe possibilitem expandir o seu vocabulário, familiarizar-se com estruturas menos comuns e com diferentes géneros textuais, nomeadamente a narrativa, sobretudo através da leitura e também do jogo no que este tem de simbólico, de fantasia, de escolha de temas, de negociação de papéis e de base para o desenvolvimento da memória episódica, das relações sociais e da metáfora na linguagem (ver, entre outros, no que concerne ao potencial que o jogo encerra, PINTO, 2010; ROSKOS e CHRISTIE (Eds., 2007); SINGER *et al.* (Eds., 2006); WESTBY, C. e WILSON, D., s/d).

Por causa da importância de que se reveste o enriquecimento da linguagem através da leitura, recomenda-se mesmo a leitura indireta⁶ no caso de a criança ainda não saber ler ou manifestar alguma dificuldade na execução desse processo verbal. A prática continuada da leitura permitir-lhe-á que depressa comece a detetar as diferenças entre o oral e a escrita e a aperceber-se de que esta última vive de uma descontextualização (ver BEREITER, 1980, p. 75; SCHNEUWLY, 1985, p. 184) que as conversas face a face desprezam em virtude de se realizarem em contextos comuns a quem fala e a quem ouve. Convém, por isso, que a criança se aperceba tão cedo quanto possível que a escrita tem um destinatário que deve poder acompanhar sem problema algum o que quem escreve quer difundir, razão pela qual nenhum pormenor deve ficar excluído do texto. No fundo, torna-se um imperativo criar em quem escreve uma “técnica ensaística” (BEREITER, 1980, p. 75), que mais não é do que “a form of discourse characterized by explicit reference and by propositions linked together by logical entailment rather than by reference to experience shared between writer and reader” (BEREITER, 1980, p. 75).

Interessante é também sublinhar o que anota Bereiter baseado na literatura e que pode ser praticado também seguramente com as crianças. Escreve então este autor que o discurso conversacional toma características da língua escrita quando as pessoas estão sentadas de costas, tomando, por sua vez, características da língua falada quando se encontram face a face, inclusive se existir um écran entre elas (ver BEREITER, 1980, p. 74). Observa-se assim como a fala se aproxima da escrita sempre que é preciso fornecer ao destinatário todos os dados que lhe facultem seguir bem o conteúdo da mensagem que está a ser veiculada, sobretudo em circunstâncias que se afastam de situações em que se torna permissiva a omissão de elementos verbais de presença obrigatória quando o contexto situacional se encontra ausente.

A leitura é sem dúvida um meio que prepara para a escrita e que familiariza a criança para a diferença entre o escrito e o oral, que Bereiter (1980, p. 74) encara como dois subsistemas da língua a que se reportam, apesar de, à semelhança do que se pode ler em Marcuschi (2001), jogar com a possibilidade de se poder tanto dizer um texto escrito como escrever um texto que reproduz a fala. De qualquer forma, se nos fixarmos no que caracteriza a

⁶ Para Girolami-Boulinier e Cohen-Rak (1985, p. 11, nota 1), trata-se da “Lecture d'un groupe de mots proposé par l'enseignant et répété par un élève au hasard”. É claro que este tipo de leitura pode também ser praticado por um progenitor ou um irmão mais velho em casa.

escrita, esta é conforme Bereiter nota relativamente ao inglês: “usually more compact, contains more elaborately specified subjects, shows less variation than spoken English, and shows a different distribution of linguistic devices and usages” (1980, p. 74).

Como o caminho se faz caminhando, também no caso da escrita a criança vai ter de percorrer todo um processo de descentração (PIAGET, 1979) que lhe permita tomar em consideração o destinatário, elemento que não pode ser ignorado na escrita. A criança deve pois aprender a colocar-se no ponto de vista do outro para que possa fornecer todos os dados que concorram para que o que escreve faça sentido em quem vai ler. Também se deve ter ainda em conta o domínio por parte da criança das relações entre as partes e o todo, o todo e as partes e entre as partes de um todo quando tem de redigir um texto que terá inevitavelmente de constituir um todo bem articulado. Estamos assim perante um posicionamento perante a escrita que terá de contar com um raciocínio em evolução dependente do desenvolvimento intelectual e lógico em curso (ver GINSBURG e OPPER, 1979).

Dado que a escrita não se fica pelo “spelling” (JUEL, 1988, p. 438), nem pela “mecânica da escrita” (VIGOTSKI, 1996, p. 140), convém acompanhar o pensamento destes dois autores e realçar o que de crucial representa a escrita e que vai para lá dos fatores mencionados.

Segundo Juel (1988, p. 438), destacaremos a segunda componente do modelo “Simple View” da escrita: a ideação (“ideation”), ou seja, a capacidade de gerar e organizar ideias. Efetivamente, não é possível termos composição escrita sem essa ideação, que é um termo “used broadly to encompass both the generation of creative thoughts and their organization into sentence and text structures” (JUEL, 1988, p. 438).

Por sua vez, a mecânica da escrita também não corresponde à linguagem escrita propriamente dita, na sua aceção de composição em nossa perspetiva, visto que corresponde a um sistema complexo e, seguindo Vigotski (1996, p. 140),

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Que fazer então para que qualquer alfabetizado com diferentes níveis de escolaridade dê esse salto qualitativo a nível da escrita no intento de que resulte dessa transposição uma familiaridade com a composição escrita que faça com que ele venha a sentir prazer, e não somente necessidade, (ver, sobre a leitura necessidade e a leitura prazer, Girolami-Boulinier, 1993b, p. 107-110) em registrar graficamente sem dificuldade os seus pensamentos, os seus conhecimentos e as suas vivências usando de meios linguísticos que os traduzam com a fidedignidade esperada?

Acontece porém que a escrita é mais do que relatar pensamentos, conhecimentos e vivências. Murray (2013, p. 48) ressalta bem que “Writing is not reported thought. Writing is more important than that. It is thinking itself.” Consequentemente, a escrita desempenha um papel único do ponto de vista cognitivo, devendo a sua prática ao longo da vida ser aconselhada com veemência. Ademais, não sendo unicamente “reported thought”, a escrita terá também de se apoiar em informação que seja recolhida com seriedade para sustentar devidamente o que se almeja que chegue ao leitor.

Tem também todo o cabimento reler bem e dar a ler o que se escreve porque não é difícil que os textos redigidos comportem “frases doentes” que devem em consonância com Lanham ser submetidas ao “método paramédico” (LANHAM, 2006, p. x) que visa, entre outros aspetos, corrigir frases onde falte o verbo principal, frases demasiado longas em que o sujeito esteja demasiado afastado do verbo que lhe responde dificultando a sua compreensão e frases que contenham, excetuando outros pormenores a melhorar, o uso de palavras inadequadas por serem portadoras de significados que não se ajustam aos contextos em questão.

Do ponto de vista prático, será fundamental fazer sentir à criança que escrever é mais do que “desenhar”, “pintar”, “desenhar letras”, “escrever letras e números”, “fazer números e letras”, “fazer letras”, respostas orais dadas por crianças entre os 3 e os 5 quando se lhes perguntou individualmente de uma forma informal o que era escrever. Não obstante se terem encontrado respostas como as citadas, não podemos deixar de transcrever duas respostas de duas crianças de 5 anos que nos lembram o artigo de Emig (1977) sobre a relação entre escrever e aprender quando a autora relaciona a escrita com uma atividade que convoca a mão, a vista e o cérebro. As respostas acerca do que entendem por escrever foram então as seguintes: “Pegar numa folha e num lápis e escrever e desenhar uma história que está no cérebro e sai pela boca quando falo” (5 anos e 6 meses); “Pego no lápis e vou escrever e desenhar uma

história que tenho na cabeça ... a cabeça é para pensar e a boca para falar escrevo com a mão” (5 anos e 8 meses). No 1.º ano de escolaridade, as respostas que obtivemos em crianças com 6 e 7 anos não exibem uma diferença qualitativa muito acentuada relativamente às das outras crianças mais novas, embora já se registre que começam a estar mais condicionadas pela mecânica da escrita alfabética. A título de exemplo, reproduzo algumas dessas respostas obtidas oralmente: “É pensar como se juntam as letras”, “Escrever as letras”, “Aprender as letras”, “É ver quais são as letras que dão para escrever palavras”, “É juntar as letras e fazer uma frase”, “É fazer frases com as letras”, “É saber as letras todas e escrever tudo”. Podemos verificar que a escrita para estas crianças pouco ultrapassa a componente “spelling” da escrita de acordo com Juel (1988, p. 438).

Em contrapartida, quando se coloca a mesma pergunta a estudantes de mestrado, já podemos encontrar respostas, neste caso escritas, que estão de certa maneira mais próximas da posição de Murray (2013, p. 48) segundo a qual escrever é pensar, da ideia de que a revisão distingue a escrita da fala como anotam Odell (1980) e Sommers (1980) e da forma como Juel (1988) e Vigotski (1996) contemplam uma segunda componente/fase para lá do “spelling” e da “mecânica da escrita” no processo da escrita. Vejamos os exemplos seguintes:

1. Para mim, escrever é poder exprimir-me de forma livre, poder refletir mais profundamente sobre aquilo que penso.
2. Escrever é libertar emoções e eternizá-las. Escrever é também ordenar as ideias, materializar em papel aquilo que muitas vezes pensamos confusamente. [...] Todo o ato de escrever pressupõe reflexão.
3. Escrever é uma arte, é uma forma de transmitir cultura, conhecimentos e sobretudo a nossa forma de pensar.
4. [...] Além disso, e ao contrário da oralidade, a escrita permite um exercício de reflexão e reorganização de ideias mais prolongado. Há a possibilidade de errar, apagar e reescrever que na fala se torna impossível.

NOTA CONCLUSIVA

Para terminar, sugeríamos que fosse proporcionada à criança a oportunidade de manter, desde que possível, um contacto muito próximo com o material escrito por meio da leitura. Num primeiro momento, deve tentar-se que se torne num ouvinte atento e até interveniente. Progressivamente, espera-

se que se sinta inclinada seja a assumir ela própria o papel de narradora das histórias que lhe tenham sido lidas, seja a desempenhar o papel de leitor reproduzindo, depois de os ter retido corretamente, os grupos de sentido que alguém lhe apresenta usando a técnica da leitura indireta (ver PINTO, 1998, p. 44 e seguintes.). Dessa maneira, ela começará a sentir a linguagem a dobrar-se às exigências dos conteúdos a divulgar e familiarizar-se-á com a estrutura interna dos textos que lhe são lidos, com os diferentes conectores e com os vários tipos de frases. Ficará também, assim se almeja, mais sensível aos diversos temas, aos diversos papéis das personagens no caso de existirem, aos variadíssimos pormenores que vão sendo relatados e às diversas vozes que vão surgindo.

O vocabulário também se enriquecerá, evitando assim que a criança venha a produzir textos pobres de conteúdo e possibilitando que passe a combinar a descrição com a narração, se for habituada a educar o seu poder de observação quando colocada, por exemplo, diante de pinturas de que se lhes peça que nomeie e descreva os variados elementos nelas presentes.

Aos poucos, espera-se que a criança olhe para os seus textos como não definitivos, como momentos de um processo que só irá conhecer um termo após variadas releituras com vista a outras tantas reescritas que, graças ao processo da revisão, a vão levar a concluir que a escrita é uma constante descoberta, uma permanente ativação do pensamento.

A carga cognitiva que todo o processo de escrita exige ajudará decerto a que, no caso de esta ser praticada devidamente ao longo da vida, possa concorrer para que a linguagem mantenha as suas principais qualidades até uma idade avançada e se instale, é esse o nosso desejo, uma reserva cognitiva que propicie uma existência digna.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Z. *Envelhecimento e aprendizagem ao longo da vida*. Comunicação apresentada na III Mesa-Redonda intitulada “Qualidade de Vida e Saúde Mental”, no âmbito das **VI Jornadas de Saúde Mental no Idoso**, realizadas no Porto (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto). 2007.

BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å.; LARSSON, M. Cognitive functioning in very old age. In: F. I. M. CRAIK & T. A. SALTHOUSE (Eds.). **The handbook of aging and cognition**. Second Edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000, p. 499-558.

BEREITER, C. Development in writing. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Eds.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1980, p. 73-93.

BEREITER, C.; BURTIS, P. J.; SCARDAMALIA, M. Cognitive operations in constructing main points in written composition. **Journal of Memory and Language**, v. 27, p. 261-278, 1988.

BOSCOLO, P.; MASON, L. Writing to learn, writing to transfer. In: TYNJÄLÄ, P.; MASON, L; LONKA, K. (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2001, p. 83-104.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

EMIG, J. 1977. Writing as a mode of learning. **College Composition and Communication**, v. 28, n. 2 (May, 1977), p. 122-128, 1977.

GINSBURG, H. OPPER, S. **Piaget's theory of intellectual development**. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, Inc., 1979.

GIROLAMI, A. **Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture**. CALE. Montreuil : Editions du Papyrus, 2001.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **Le langage ... des 90 ans**. *Communication et Langages*, v.58, p. 29-37, 1983.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit**. Paris : Masson, 1984.

GIROLAMI-BOULINIER, A. Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage. **Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté**, v1, n.3, p. 370-377, 1985.

GIROLAMI-BOULINIER, A. Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage? Etude-prévention et soutien. **Rééducation Orthophonique**, v. 25, n. 152, p. 443-459, 1987.

GIROLAMI-BOULINIER, A. Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. **Rééducation Orthophonique**, v. 27, n. 157, p. 67-74, 1989.

GIROLAMI-BOULINIER, A. Intérêt d'un soutien orthophonique auprès de la personne âgée. **Revue de Laryngologie**, v. 111, n. 4, p. 315-318, 1990.

GIROLAMI-BOULINIER, A. A propos du langage des personnes âgées. **Intercâmbio**, v. 4, p. 37-49, 1993a.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **L'apprentissage de l'oral et de l'écrit**. Coll. «Que sais-je?». N.º 2717. Paris: Presses Universitaires de France, 1993b.

GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. S.O.S. au C.E.S. **Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, n. 604, III, p. 6-14, 1985.

GOLDMAN EISLER, F. **Psycholinguistics**. Experiments in spontaneous speech. London/New York: Academic Press, 1968.

HAND, B. M.; PRAIN, V.; YORE, L. Sequential writing tasks' influence on science learning. In: TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K.. (Eds.). **Writing as a learning tool. Integrating theory and practice**. Studies in Writing. Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2001, p. 105-129.

IRVIN, L. L. What is "academic" writing? In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). **Writing spaces: readings on writing**. Vol.1. Anderson SC: Parlor Press, 2010, p. 3-17. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>, acessado a 5 de agosto de 2013.

JACKSON, H. J. **On affections of speech from disease of the brain, reprinted in Selected writings of Hughlings Jackson** (1958). Vol. II, pp. 155-170. New York: Basic Books. (Original Edition 1878.) Referido por GOLDMAN EISLER, 1968, p. 9 e 26-29.

JUEL, C. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 4, p. 437-447, 1988.

KEMPER, S.; SUMNER, A. The structure of verbal abilities in young and older adults. **Psychology and Aging**, v.16, n. 2, p. 312-322, 2001.

KEMPER, S.; GREINER, L. H.; MARQUIS, J. G.; PRENOVOST, K. & MITZNER, T. L. Language decline across the life span: Findings from the nun study. **Psychology and Aging**, v.16, n. 2, p. 227-239, 2001.

LANHAM, R. A. **Revising prose**. Fifth edition. New York: Pearson Longman, 2006.

LECOURS, A-R.; SIMARD, M. Cerebral substrate of language. Ontogenesis, senescence, aphasia and recoveries. In: Stemmer B.; Whitaker H. A. (Eds.). **Handbook of Neurolinguistics**. San Diego: Academic Press, 1998, pp. 17-24.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 2ª edição. São Paulo SP: Cortez Editora, 2001.

MURRAY, D. M. **The craft of revision**. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning, 2013.

ODELL, L. Teaching writing by teaching the process of discovery: an interdisciplinary enterprise. In: GREGG L. W; STEINBERG E. R. (Eds.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980, p. 139-154.

PIAGET, J. Comments on Vygostky's critical remarks. **Arch. Psychol**, v .XLVII, n. 183, pp. 237-249, 1979.

PINTO, MARIA DA GRAÇA C. P. **Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia**. Coleção Linguística Porto Editora, N.º 11. Porto: Porto Editora, 1998.

PINTO, MARIA DA GRAÇA L. C. Da escrita ou de um longo caminho para um final bem sucedido. **Linguarum Arena**. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto, v. 1, n. 1, p. 103-132, 2010.

PINTO, MARIA DA GRAÇA L. C. A leitura e a escrita na Universidade. Até onde pode ir o papel da Universidade na sua otimização? (Simpósio 39). In: ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA; QIARONG YAN; MARIA ANTÓNIA ESPADINHA; ANA VARANI LEAL (Eds.) **III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo**. China, Macau: Universidade de Macau. CD-ROM, p. 900-907, 2012.

RILEY, K. P.; SNOWDON, D. A.; DESROSIERS, M. F.; MARKESBERY, W. R. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. **Neurobiology of Aging**, v. 26, p. 341-347, 2005.

ROSKOS, K. A. & CHRISTIE, J. F. (Eds.). **Play and literacy in early childhood**. Research from multiple perspectives. Second edition. New York: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 2007.

SCHNEUWLY, B. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: SCHNEUWLY B.; BRONCKART, J. P. (sous la direction de). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1985, p. 167-201.

SINGER, D. G.; GOLINKOFF, R. M.; HIRSH-PASEK, K. (Eds.) **Play=learning**. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. Oxford: Oxford University Press, 2006.

SNOWDON, D. **Aging with grace**. The nun study and the science of old age: how we can all live longer, healthier and more vital lives. London: Fourth Estate. Paperback edition 2002. (original edition 2001).

SNOWDON, D. A.; GREINER L. H.; MARKESBERY, W. R. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. **Annals of the New York Academy of Sciences**. 903 (issue Vascular Factors in Alzheimer's Disease) p. 34-38, 2000. Article first published online: 30 Jan 2006. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2000.tb06347.x/pdf>, acessado em 12-07-2011.

SOARES, M. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOMMERS, N. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. **College Composition and Communication**, v. 31, n.4, (Dec., 1980), p. 378-388, 1980.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN E. (Orgs.). Tradução J. Cippola Netto, L. Silveira Menna Barreto, S. Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

WESTBY, C.; WILSON, D. Promoting emergent literacy skills in deaf preschool children through play (24 pp.). s/d. Texto citado com a autorização da primeira autora.