

Como os alunos do ensino fundamental planejam e revisam? Um estudo de caso de uma tarefa de escrita colaborativa

*¿Cómo planifica y revisa el alumnado de primaria?
Un estudio de caso de una tarea de escritura colaborativa*

Maite López-Flamarique

Doutorado no Programa
Investigação e diagnóstico
em educação (Universidade
Pública de Navarra-Espanha)
<https://orcid.org/0000-0002-1980-6368>
maite.lopez@unavarra.es

Mónica Aznárez-Mauléon

Ph.D. em Filologia Hispânica
(Linguística-Universidade
Pública de Navarra-Espanha)
<https://orcid.org/0000-0002-9363-8446>
monica.aznarez@unavarra.es

Isabel García-Del-Real

Doutorado em Ciências
Humanas e da Educação
(Universidade Pública de
Navarra-Espanha)
<https://orcid.org/0000-0003-0407-1255>
isabel.garciadelreal@unavarra.es

Submetido em: 26/06/2025
Aceito em: 06/11/2025
Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19826

Doi: 10.28998/2317-
9945.202586.148-172



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Maite López-Flamarique

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación
Universidad Pública de Navarra

Mónica Aznárez-Mauléon

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación
Universidad Pública de Navarra

Isabel García-Del-Real

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación
Universidad Pública de Navarra

Isan Lisboa da Silva - tradutor

Resumo

Tarefas de produção colaborativa de texto fornecem uma estrutura apropriada para o estudo dos processos cognitivos da escrita. Este estudo descritivo e qualitativo utiliza dados da escrita colaborativa para investigar como alunos do ensino fundamental realizam processos de planejamento e revisão textual, especificamente, quando o fazem e a quais operações específicas desses processos prestam atenção. Para tanto, foram registradas e analisadas as interações orais de nove duplas de alunos do ensino fundamental que escreveram fábulas colaborativamente em espanhol L1. Os resultados mostram que o planejamento visa fundamentalmente à geração de ideias e que isso ocorre principalmente durante a escrita. Em relação à revisão, observou-se que os alunos revisaram vários aspectos da escrita durante a textualização, mas apenas duas duplas realizaram uma revisão final, com foco exclusivo na ortografia. Esta pesquisa lança luz sobre o comportamento dos alunos durante a escrita colaborativa e pode orientar o ensino e a aprendizagem da escrita, menos

centrados no produto e mais responsivos às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: processos cognitivos; planejamento; revisão; escrita colaborativa; ensino fundamental.

Resumen

Las tareas de producción textual colaborativa constituyen un marco adecuado para el estudio de los procesos cognitivos de escritura. Este trabajo, de tipo descriptivo y cualitativo, utiliza datos provenientes de la escritura colaborativa para averiguar el modo como el alumnado de primaria lleva a cabo los procesos de planificación y de revisión textuales, en concreto, cuándo lo hace y a qué operaciones propias de estos procesos presta atención. Para ello, se grabaron y analizaron las interacciones orales de nueve parejas de estudiantes de primaria que escribieron fábulas colaborativamente en español L1. Los resultados muestran que la planificación está fundamentalmente dirigida a la generación de ideas y que esta se produce principalmente durante la escritura. En cuanto a la revisión, se observa que el alumnado revisa diversos aspectos de la escritura durante la textualización, pero solo dos parejas realizan una revisión final, la cual se centra exclusivamente en aspectos ortográficos. Esta investigación muestra el comportamiento del alumnado durante la escritura colaborativa y puede orientar la enseñanza-aprendizaje de la escritura menos centrada en el producto y más acorde con las necesidades del alumnado.

Palabras clave: procesos cognitivos; planificación; revisión; escritura colaborativa; Educación Primaria.

INTRODUÇÃO¹

Os modelos cognitivos de produção de texto desenvolvidos por Flower e Hayes (Flower; Hayes, 1981) e, mais tarde, por Bereiter e Scardamalia (Bereiter; Scardamalia, 1987), descrevem tal produção como um processo complexo, composto por três subprocessos fundamentais: planejamento, textualização e revisão. Desde o surgimento desses modelos, inúmeros estudos têm buscado descobrir como os alunos realizam esses subprocessos, particularmente o planejamento e a revisão (ver McCutchen, 2006). A maioria desses trabalhos analisa dados obtidos por meio de entrevistas cognitivas (Arroyo; Salvador, 2005; Gallego Ortega, 2008), dos chamados “protocolos de pensar em voz alta”, nos quais o escritor é solicitado a verbalizar o que pensa enquanto escreve (Hayes; Flower, 1983; Bereiter; Scardamalia, 1987; Limpo,

¹ Tradução do artigo ¿Cómo planifica y revisa el alumnado de primaria? Un estudio de caso de una tarea de escritura colaborativa. Revista Didáctica. Lengua y Literatura, ISSN-e 1130-0531 <https://dx.doi.org/10.5209/dill.81810>. Tradutor: Islan Lisboa da Silva.

Alves; Fidalgo, 2014; Davidson; Berninger, 2016; entre outros), ou, mais recentemente, da escrita digital por meio do registro de pressionamento de tecla (Guo et al., 2019; Lindgren; Sullivan, 2019; entre outros).

Como demonstraram diferentes trabalhos (Daiute, 1986; Higgins; Flower; Petraglia, 1992; Barbeiro, 2022), as tarefas de escrita colaborativa constituem uma alternativa às técnicas citadas, principalmente em pesquisas com alunos da primeira infância que escrevem manualmente, pois produzem uma verbalização mais natural e espontânea dos pensamentos (Daiute, 1986).

Além disso, da perspectiva da teoria sociocultural (Vygotsky, 1986), a escrita colaborativa é uma atividade que auxilia os alunos a construírem seu conhecimento de forma estruturada por meio da interação, ajudando-se mutuamente a resolver problemas ou a concluir tarefas. De fato, inúmeros estudos conduzidos em diferentes níveis educacionais demonstram a utilidade do apoio entre pares na escrita colaborativa tanto em aprendizagem de uma segunda língua (L2) (Storch, 2005; Wigglesworth; Storch, 2012; entre outros) quanto em língua materna (L1) (Higgins et al., 1992). Especificamente, no ensino fundamental, foram verificados os efeitos positivos da colaboração entre pares na realização de operações de planejamento e revisão textual (Yarrow ;Topping, 2001; Harris; Graham; Mason, 2006; Guzmán; Rojas-Drummond, 2012; Gutiérrez-Fresneda; Díez Mediavilla, 2017).

Embora as tarefas de escrita colaborativa constituam uma alternativa natural para o estudo dos processos cognitivos da escrita, ainda são poucos os trabalhos que utilizam esse método no ensino fundamental (Yarrow; Topping, 2001; Madeira, 2015; Montanero; Madeira, 2019; Calil; Myhill, 2020) e em espanhol L1 (López, Torrance; Fidalgo, 2019; Aznárez-Mauleón; López-Famarique, 2020; Aznárez-Mauleón et al., 2020).

Este trabalho descritivo e qualitativo visa contribuir para o conhecimento sobre como alunos do ensino fundamental realizam processos cognitivos de escrita em espanhol L1 (particularmente planejamento e revisão), fornecendo dados de uma fonte de informação pouco utilizada até agora para esse fim: a escrita colaborativa. Para tanto, esta pesquisa analisa as interações geradas nesse tipo de tarefa de escrita, na qual a própria colaboração exige que os alunos gerenciem explicitamente os

processos e verbalizem seus pensamentos. Especificamente, este artigo visa responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Os alunos realizam os processos de planejamento prévio e revisão final em uma tarefa de escrita em pares? Em caso afirmativo, quanto tempo dedicam a cada processo? 2) Em quais aspectos concentram sua atenção durante esses processos? e 3) Eles também planejam e revisam o texto enquanto escrevem?

Assim, este trabalho é muito útil como guia para o ensino e a aprendizagem de uma escrita menos focada no produto e mais alinhada às necessidades dos alunos (conforme demonstraremos ao longo do presente artigo), e como diagnóstico do comportamento de escrita nos diferentes processos de escrita quando esta é realizada de forma colaborativa.

PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E REVISÃO NA ESCRITA INFANTIL

Todos os escreventes, seja na infância ou na maturidade, realizam algum tipo de planejamento antes de escrever. No entanto, estudos mostram que escritores experientes dedicam mais tempo ao planejamento de seus textos do que escritores inexperientes (Flower; Hayes, 1981; Bereiter; Scardamalia, 1987) e que o tipo de planejamento utilizado varia (Bereiter; Scardamalia, 1987; McCutchen, 1988, entre outros). Embora tenha sido observada considerável variabilidade entre os sujeitos (Cameron; Moshenko, 1996), estudos sobre pausas antes da escrita mostraram que alunos da primeira infância geralmente começam a escrever logo após receberem a tarefa de escrita (Bereiter; Scardamalia, 1987). Em um estudo realizado com alunos espanhóis do 5º ano, enquanto escreviam um texto argumentativo em duplas, López et al. (2019) observaram que eles dedicavam, em média, 19% do seu tempo total ao planejamento.

Ainda que o planejamento possa ser feito durante a escrita (Schilperoord, 2002), esse planejamento “em tempo real” não parece ser uma estratégia útil para leigos, pois sobrecarrega a memória de trabalho, que precisa lidar com dois processos simultaneamente (Kellogg, 1988). Como alertam Koutsoftas e Gray (2013), o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos nos últimos anos do ensino fundamental ainda não é suficiente para que realizem processos de escrita de forma recursiva, como

fazem os escritores experientes. No entanto, pessoas mais jovens e menos experientes tendem a planejar enquanto escrevem (Sénéchal; Hill; Malette, 2018) e, somente com a prática, começam a distinguir esse processo da produção textual, passando a realizar o primeiro antes do segundo (Berninger; Swanson, 1994). Estudos nos quais os alunos foram solicitados a planejar antes de escrever mostraram que eles são capazes de fazê-lo aos 9 anos de idade, embora sua capacidade de fazer isso melhore com o tempo (Berninger; Swanson, 1994; Limpo, Alves; Fidalgo, 2014; Robledo-Ramón e García-Gutiérrez, 2021; entre outros).

As operações fundamentais envolvidas nesse processo são a geração de ideias para o texto — que envolve a recuperação de informações da memória de longo prazo —, a organização dessas ideias em uma estrutura coerente e o estabelecimento de objetivos — com base em aspectos como a intenção do texto e seu público-alvo — (Flower; Hayes, 1981). Como diferentes estudos demonstraram (Langer, 1986; Bereiter; Scardamalia, 1987; López et al., 2019; Aznárez-Mau-león; López-Flamarique, 2020), os alunos da primeira infância se concentram na primeira dessas operações, a geração de conteúdo, enquanto os adultos, como aponta McCutchen (2006), formulam objetivos para seus textos, levam em consideração o público-alvo e desenvolvem estratégias para atingir seus objetivos. Segundo alguns estudos, a capacidade de realizar todas essas operações também se manifesta na infância, principalmente em tarefas significativas de escrita (Lee; Karmiloff-Smith; Cameron; Dodsworth, 1998; Littleton, 1998), por isso a importância de trabalhá-las por meio de intervenções eficazes (ver a meta-análise de Graham; McKeown; Kiuvara; Harris, 2012; Limpo; Alves, 2013; Madeira, 2015; López, Torrance; Roldán-Prego; González-Seijas, 2016, Rijlaarsdam; Fidalgo, 2017).

Em relação ao processo de revisão, este inclui a leitura crítica ou avaliação do texto escrito, a correção ou resolução de problemas e a reescrita (quando necessária) (Flower; Hayes, 1981). Esta é uma habilidade adquirida posteriormente à textualização e, assim como o planejamento, parece se desenvolver com a prática (Berninger; Swanson, 1994). No entanto, os alunos da primeira infância tendem a revisar se tiverem a oportunidade de fazê-lo e se não se espera que sua primeira versão seja a final (Calil; Myhill, 2020; Graves, 1983). Flower e Hayes (1981) apontam que isso pode

ser feito de forma consciente e planejada ou desencadeado espontaneamente a partir da observação do que está escrito e, assim como o planejamento, a revisão pode ocorrer em qualquer ponto do processo de escrita. De fato, as pessoas especialistas revisam palavras e estruturas como parte do processo de textualização de ideias (McCutchen, 1988; Chenoweth; Hayes, 2001), no entanto, assim como o planejamento, a revisão envolve uma grande carga cognitiva para pessoas inexperientes, por isso é mais eficaz para as crianças fazerem-na depois de escrever (Chanquoy, 2001).

Os estudos de Bereiter & Scardamalia, (1987) e de Beal (1990), mostram que alunos mais jovens têm dificuldade em identificar problemas e gerar alternativas para corrigi-los. Por sua vez, as pesquisas de Graham et al (2012) e de Madeira (2015) sugerem que o processo de revisão é mais eficaz após intervenções de ensino focadas nesses aspectos e, conforme reforçam Daiute (1986) e Daiute & Dalton (1993), quando tal processo é executado em duplas.

Por fim, em relação à natureza da revisão, há evidências² de que, tanto na infância quanto na idade adulta, as pessoas que escrevem tendem a fazer alterações ortográficas ou gramaticais em vez de alterações de significado. Entretanto, vários estudos (Fitzgerald, 1987; MacArthur, Graham; Harris, 2004) observaram que, enquanto as crianças prestam atenção apenas aos problemas locais de ortografia ou pontuação, pessoas mais velhas ou mais experientes também prestam atenção ao significado e aos problemas globais.

METODOLOGIA

Para responder às três questões de pesquisa apresentadas na introdução, este artigo realiza uma análise qualitativa das interações dos alunos e calcula a frequência com que eles interagem em cada um dos aspectos relevantes dos processos de planejamento e revisão. O tempo gasto no pré-planejamento e na revisão final também é quantificado. A pesquisa apresentada a seguir foi aprovada pelo Comitê de Ética da

² Conforme asseveram (Butterfield, Hacker e Plumb, 1994; Chanquoy, 2001; Robledo-Ramón e García-Gutiérrez, 2021).

universidade onde os autores deste artigo trabalham, após o recebimento dos termos de consentimento informado assinados pelas famílias dos participantes.

Contexto e participantes

O estudo foi realizado na única escola primária pública de uma cidade no norte da Espanha com uma população de aproximadamente 3.000 habitantes, com renda média 10% inferior à da região à qual pertence. Na época da pesquisa, assim como em outras escolas públicas da região, todas as disciplinas haviam sido e eram ensinadas em espanhol, com exceção da língua estrangeira (inglês). A disciplina de espanhol, que é o foco desta pesquisa, ocupa seis das 28 sessões semanais de 45 minutos frequentadas pelos alunos

A amostra do estudo foi composta por 18 alunos (nove meninos e nove meninas) matriculados em espanhol, com bom nível de proficiência nessa língua, embora alguns deles não sejam falantes nativos (especificamente, quatro deles têm o árabe como língua materna). Os participantes pertencem à única turma de 5ª série (10-11 anos) disponível nesta escola. Esse nível educacional foi escolhido porque, nessa idade, os alunos geralmente já automatizaram o uso de códigos gráficos, o que lhes permite, ao escrever, direcionar sua atenção e esforço para processos de ordem superior (Flower; Hayes, 1981).

Instrumentos e design

Para realizar este estudo, foram usados gravadores de áudio para registrar as interações orais geradas por cada dupla participante durante a tarefa de escrita. A tarefa foi definida em um dia em que os alunos tiveram duas aulas consecutivas de espanhol. Na primeira parte, uma intervenção didática consistiu em uma apresentação oral pelo professor sobre as características das fábulas (personagens, estrutura, presença de uma moral e formato de diálogo). Durante essa intervenção, os alunos foram incentivados a planejar antes de escrever (gerar e organizar ideias) e a revisar seu texto antes de enviá-lo. Após essa sessão explicativa inicial, o professor emparelhou os alunos aleatoriamente e pediu que escrevessem uma fábula com base no que havia sido apresentado na sessão anterior. Cada par foi autorizado a realizar o

processo de escrita de forma independente e sem quaisquer diretrizes ou limites de tempo.

Análise

Dois tipos de análise foram conduzidos no estudo. Primeiro, foram definidos os processos de pré-planejamento, redação do texto e pós-revisão, e o tempo que os alunos dedicavam a cada um deles foi medido. Para isso, foram identificadas afirmações que marcavam claramente a mudança no processo, como "A1: Começa, começa, vamos lá. Era uma vez..." (passo do pré-planejamento à textualização) ou "A1: Vou conta para Maria que terminamos. A2: "Não, não, não, ainda há erros de ortografia" (passando da textualização para a revisão).

Em segundo lugar, as interações orais ocorridas em cada um desses três momentos de escrita foram codificadas. Seguindo outros estudos sobre escrita colaborativa (Storch, 2005; Elola; Oskoz, 2010; Neumann; McDonough, 2015), a unidade de análise utilizada na codificação é o episódio. Episódios são fragmentos de interação, consistindo em uma ou mais enunciações, nas quais os alunos concentram sua atenção em um aspecto específico do processo de escrita. Os episódios são definidos com base no conteúdo das interações; ou seja, considera-se que terminam quando a conversa muda de foco.

A codificação dos episódios foi realizada utilizando um procedimento misto — dedutivo e indutivo — (ver tabela 1). As categorias correspondentes às operações específicas desse processo foram utilizadas como estrutura para a análise do pré-planejamento: geração de ideias, organização do texto e definição de objetivos (Flower; Hayes, 1981). Não foram encontrados casos deste último. Dentro da organização do texto, dois aspectos foram codificados: "organização de acordo com a estrutura do gênero" e "organização em parágrafos". O primeiro corresponde aos episódios em que os alunos se preocupam em organizar seu texto de acordo com a estrutura narrativa da fábula (introdução, meio, fim). O segundo corresponde aos episódios em que os alunos se preocupam em escrever em parágrafos separados.

Da mesma forma, durante esse processo de codificação, observou-se atividade discursiva em torno de outros aspectos da escrita, o que motivou a adição de códigos

emergentes (em *itálico* na tabela 1) para identificar outros tipos de episódios: aqueles em que os alunos se referem a aspectos textuais do gênero fábula (como o uso de fórmulas de abertura, diálogos ou a inclusão de uma moral) e aqueles em que se dedicam a gerenciar a tarefa, especificamente os papéis dos participantes, o tempo e o espaço da escrita.

Tabela 1: Códigos utilizados na análise do pré-planejamento

Códigos	Exemplos	
Geração de ideias	R1: Podemos fazer um tubarão-rei que tivesse muito poder, mas tivesse inveja deeee, não, não, não, um peixe, que, digamos, que tivesse inveja de um tubarão-rei que tivesse, que tivesse muito poder e então a inveja o levou a matar. A2: Certo. (Par 2)	
Organização de texto	Organização de acordo com a estrutura do gênero	A1: Agora o título A2: Espere, espere, essa é a última coisa! Ok, agora vamos ver a apresentação. Era uma vez uma tartaruga que vivia pacificamente em o recife de coral... (Par 1)
	Organização em parágrafos	A1: Sim, depois outro parágrafo e colocamos. (Par 4)
Aspectos textuais	Características do gênero	A1: E o peixe disse: dois pontos. Porque se não fizermos assim, não vai dar certo; não seria uma fábula. (Par 7)
Gerenciamento de tarefas	Funções	A2: Você escreve ou eu escrevo? A1: Você escreve, você escreve. (Par 8)
	Tempo	A1: Ainda temos muito tempo. A2: Sim. (Par 3)
	Espaço para escrever	A1: Agora a moral da história. A2: Talvez não caiba ou caiba. A2: Nããã. Você tem que colocar aqui. (Par 6)

Fonte: elaboração própria (2025)

Como estrutura para a análise da revisão final, utilizamos inicialmente os códigos correspondentes às operações de revisão de leitura crítica e correção de erros. Dessa forma, codificamos, por um lado, os episódios em que os alunos apenas avaliaram o que haviam escrito e, por outro, aqueles em que eles, além da avaliação, propuseram e/ou realizaram uma correção no texto (ver tabela 2). Os episódios de

revisão também foram codificados de acordo com o nível linguístico correspondente à revisão realizada (textual, morfológico, sintático, lexical, ortográfico e de pontuação).

Tabela 2. Códigos referentes às operações de revisão

	Códigos	Exemplo
Operações de revisão	Avaliação	A2: Reuniiiiram. A1: Reuniram, tem acento? A2: Não, não tem, está certo. (Par 4)
	Correção	A1: Decidaaa. A2: No "i". A1: Mas ele já tem, ele já tem. A2: Mas não é igual. De-ci-da. A2 Não tem, não tem. A1: Não sei por que coloquei. (Par 5)

Fonte: elaboração própria (2025).

Por fim, uma vez analisados os processos de pré-planejamento e revisão final, foram identificados os episódios em que os alunos realizam operações prototípicas dos processos de planejamento e revisão durante a textualização.

Para a análise dos dados, foi utilizado o programa de análise qualitativa *Atlas.ti* 8. A primeira gravação de áudio foi analisada pelas três pesquisadoras. Discrepâncias na codificação e quaisquer dúvidas que surgissem foram discutidas até que se chegasse a um acordo. Duas das pesquisadoras analisaram então mais duas gravações. Após discutir alguns casos questionáveis, chegou-se a um acordo entre os codificadores de 91,88%. Essas duas pesquisadoras analisaram o restante do *corpus*.

RESULTADOS

Resultados relacionados aos processos de pré-planejamento e revisão final

Em relação aos processos de pré-planejamento e revisão final, conforme descrito na tabela 3, todas as duplas dedicam algum tempo inicialmente planejando sua escrita, mas nem todas revisam o texto finalizado. Cinco delas dedicam menos de 10% do tempo total planejando, três delas dedicam entre 10 e 20% da tarefa e apenas uma delas dedica mais de 20% do tempo planejando. Portanto, há grande variabilidade na porcentagem de tempo gasto planejando, variando de 3,3% a 21,9%

da tarefa. Em relação à revisão final, uma vez concluído o texto, apenas duas das nove duplas o fazem. Essas duas díades não são necessariamente as que dedicam mais tempo à tarefa de escrita.

Tabela 3. Porcentagem de tempo que cada par gasta em tarefas de pré-planejamento e revisão final

	Tempo total	Planejamento prévio	Revisão final
Par 1	24'	18,1%	0%
Par 2	28'	7,7%	0%
Par 3	24'	9,7%	0%
Par 4	31' 10"	7,2%	11,8%
Par 5	27'	21,9%	18,2%
Par 6	35'	7,1%	0%
Par 7	30' 15"	3,3%	0%
Par 8	9'	17,6%	0%
Par 9	18'34"	10,3%	0%

Fonte: elaboração própria (2025).

Em relação ao conteúdo do pré-planejamento, nossos resultados mostram que os alunos concentram sua atenção nas operações de geração de ideias e organização do texto. Não encontramos episódios em que os objetivos do texto são abordados. Como apontado na tabela abaixo, os episódios de planejamento mais frequentes são aqueles dedicados à geração de ideias para o texto (33,4%), seguidos pelos episódios relacionados à organização do texto (26,1% sobre partes do gênero e 2,9% sobre organização de parágrafos). Os episódios restantes são dedicados a outros aspectos não associados às operações de planejamento textual, como a gestão de tarefas (27,5%) e as características prototípicas da fábula (fórmulas de abertura, a necessidade de os personagens serem animais e a necessidade de incorporar diálogos) (10,1%).

Tabela 4. Episódios dedicados a cada aspecto durante o pré-planejamento

		Número de episódios	Percentual
Geração de ideias		23	33,4%
Organização do texto	Organização de acordo com a estrutura de gênero	18	26,1%
	Organização em parágrafos	02	2,9%
Aspectos textuais	Características do gênero	7	10,1%

Gerenciamento de tarefas	Gestão de tempo	12	17,4%
	Gerenciamento de funções	7	10,1%
TOTAL		69	100%

Fonte: elaboração própria (2025).

Uma das primeiras decisões que os pares tomam em relação à geração de ideias é determinar os protagonistas da fábula:

A2: Quais personagens podemos incluir na fábula? O golfinho e o tubarão?

A1: Certo.

A2: Ou o cavalo-marinho?

A1: Não sei, isso não existe, só não sei o que colocar...

A2: Humm a tartaruga e o plâncton!

A1: Dois animais que são rivais e depois se tornam amigos.

A2: O tubarão e a tartaruga.

A1: Sim!

A2: Certo, já temos: o tubarão e a tartaruga, ok.

(Par 1)

Além disso, eles criam o enredo da história. Em alguns casos, durante o planejamento, eles simplesmente decidem o início da história e começam a escrever a narrativa sem pensar no final. Em outros casos, a geração de ideias durante o planejamento abrange todo o enredo, embora isso não signifique que ele não sofrerá modificações posteriormente durante o roteiro:

A1: Um baiacu estava andando, e o peixe-espada entrou no caminho. E ele começou a atacar.

A2: E o baiacu incha, fica assim, assim, assim.

A1: Então o tubarão vem e come o baiacu, e o baiacu joga o veneno e o pica pum-pum, pelas tripas, pelos pulmões, pelo cérebro...

A2: E no final o tubarão morre e o baiacu sai da tripa.

(Par 4)

No que se refere à organização do texto, por vezes é feita referência tanto à estrutura textual – neste caso, refere-se à introdução — bem como à necessidade de organizar as informações em parágrafos:

A2: Ok, vamos ver a apresentação. Era uma vez uma tartaruga que vivia pacificamente no recife de coral, no recife de coral...

A1: Certo.

A2: E apareceu...

A1: Um tubarão! [...]

A1: Não, essa é a introdução, né?

A2: Sim.

A1: Bom, então depois de outro parágrafo nós o colocaremos.

(Par 5)

De fato, um pouco mais adiante, essa mesma dupla faz referência a outra parte da história e também a necessidade de criar um novo parágrafo:

A1: Sim, e depois em outro parágrafo temos que colocar o nó.

(Par 5)

No que se refere aos episódios que não correspondem às operações prototípicas de planejamento, entre os aspectos textuais relacionados às características do gênero encontramos, sobretudo, referências às fórmulas de início das narrativas, à moral, ao fato de as personagens serem obrigatoriamente animais e ao uso de diálogos:

A2: Agora, "era uma vez". Deveríamos colocar "era uma vez"?

A1: Eee, ok.

(Par 6)

Em relação à gestão de papéis, em todas as díades encontramos episódios em que falam sobre como dividiam a tarefa. Algumas duplas dividem a escrita do texto:

A2: Até aqui eu escrevo e depois você escreve, ok?

(Par 7)

Outros, no entanto, distribuem papéis com base nas habilidades dos membros da díade:

A2: Você escreve, eu sou ruim nisso.

(Par 5)

Em relação à gestão do tempo, no início do processo de escrita, muitas vezes encontramos declarações que o incentivam a começar a trabalhar:

A2: Certo, vamos começar.

(Par 5)

Outras vezes, eles se preocupam em demorar muito para tomar uma decisão:

A1: Meia hora para escolher um personagem!

(Par 4)

Por fim, a gestão do espaço de escrita é uma preocupação que aparece nas interações de 7 das 9 díades. Às vezes, é uma questão estética, embora na maioria dos casos elas se preocupem em não ter espaço suficiente na página:

A1: Você tem que colocar aqui.

A2: Bem, não cabe, ou cabe?

(Par 5)

Em relação aos episódios de revisão final, como já vimos, apenas duas duplas revisam o texto após sua redação, dedicando entre 10% e 20% do tempo da tarefa a isso. Entre as duas duplas, elas geram 24 episódios de revisão (7 para uma dupla e 17 para a outra), nos quais verificam principalmente se os acentos foram usados corretamente. Desses 24 episódios, 16 correspondem ao processo de avaliação, e em oito também realizam uma correção.

Em todos eles, o texto é avaliado ou corrigido puramente sob a perspectiva ortográfica: em 23 deles, os alunos se concentram na acentuação e, em um, no uso de letras maiúsculas.

Tabela 5. Episódios de avaliação e correção durante a revisão final

	Número de episódios	Porcentagens
Avaliação	16	66,7%
Correção	8	33,3%
TOTAL	24	100%

Fonte: elaboração própria (2025).

De fato, os dois pares que revisam o texto depois de finalizado deixam claro que a revisão é ortográfica:

A2: Vou dizer ao M. que terminamos.

A1: Não, não, não, ainda há erros de ortografia.

(Par 4)

As verificações ortográficas se concentram quase exclusivamente na acentuação das palavras: elas releem o texto, tentando identificar a sílaba tônica da palavra e decidem se ela deve ter um acento ou não.

Planejamento e revisão durante a textualização

A análise das interações geradas durante a textualização mostra que os alunos se envolvem em operações de planejamento e revisão textual enquanto escrevem o texto. Além disso, os episódios de planejamento encontrados durante a escrita superaram em número aqueles encontrados durante o pré-planejamento.

Especificamente, a textualização é responsável por 82% do total de episódios de geração de ideias para o texto, 67% dos episódios relacionados à organização por partes do gênero e 89% dos episódios relacionados à organização de parágrafos.

Tabela 6. Número de episódios dedicados ao planejamento de operações durante a textualização e porcentagem em relação ao total de episódios de planejamento

		Episódios textualização	Episódios totais	Percentual
Geração de ideias		107	130	82%
Organização	Organização de acordo com a estrutura do gênero	36	54	67%
	Organização em parágrafos	16	18	89%

Fonte: elaboração própria (2025).

Como já apontamos, os alunos continuam a gerar ideias durante a textualização. Em alguns casos completam o enredo e, em outros, acrescentam episódios e introduzem mudanças à história inicialmente planejada:

A1: O golfinho pulou de medo.
A2: O golfinho pulou para a superfície e correu para casa / ou o golfinho correu para casa.

A1: Mas nós já colocamos que o golfinho ficou assustado.
(...)

A1: Quando você chegar em casa.
A2: De repente ele percebeu que não tinha comida.

(Par 7)

Em relação à revisão, embora apenas duas duplas corrijam o texto após sua conclusão, todas o revisam durante a escrita. Foram identificados 32 episódios de revisão durante a textualização, em nove dos quais (28,1%) os alunos corrigiram erros.

Tabela 7. Número de episódios de revisão durante a textualização

	Número de episódios	Percentuais
Avaliação	23	71,9%
Correção	9	28,1%
TOTAL	32	100%

Fonte: elaboração própria (2025).

Nos episódios de revisão durante a escrita, observamos que os alunos também prestam atenção nos aspectos que dizem respeito a diferentes níveis linguísticos, não apenas à ortografia. Eles abordam aspectos morfológicos e sintáticos e também se referem à pontuação do texto:

A1: Você colocou um ponto final ou...?

A2: Sim, sim, olha ele!

(Par 2)

Às vezes eles param de escrever e releem o que escreveram para avançar na construção da história, e então, é quando detectam erros que corrigem:

A1: Era uma vez um baiacu estava nadando pelos mares...

A2: Espera, era uma vez um baiacu *que* estava...

A1: Exatamente.

(Par 1)

Em alguns casos, como no exemplo abaixo, eles verificam a coerência:

A2: A tartaruga viu que o tubarão grande, o tubarão [queria atacá-la]

A1: [Ele queria atacá-lo] e então [ele disse a ele]

A2: [Ele foi chamar] sua amiga lula

A1: Não! Não, lula, lula não existe

(Par 4)

DISCUSSÃO

Em relação à primeira questão de pesquisa, que indagava se os alunos realizavam o pré-planejamento e a revisão final em uma tarefa de escrita colaborativa e quanto tempo dedicavam a isso, observou-se que todas as duplas realizavam o pré-planejamento, embora apenas duas delas realizassem a revisão final do texto. Em relação ao pré-planejamento, em consonância com dados obtidos em estudos sobre escrita individual (Cameron; Moshenko, 1996; Torrance, Fidalgo; García, 2007) e

colaborativa (López et al., 2019), nossos resultados mostram uma variabilidade considerável no tempo que as duplas dedicam a esse processo, variando de 3,3% a 21,9% do tempo total.

O fato de todas as duplas se envolverem no pré planejamento pode ser devido ao fato de terem sido instruídas a fazê-lo tanto na intervenção de ensino quanto nas instruções da tarefa. Isso confirma a ideia de que alunos dessa idade planejam quando têm oportunidade (Berninger; Swanson, 1994; Limpo et al., 2014, entre outros).

No entanto, é impressionante que, diferentemente do planejamento, os alunos não revisaram o texto ao final da escrita, apesar de terem sido solicitados a fazê-lo e de terem tido tempo para isso. Em relação a esse fato, os dados referentes à nossa terceira questão de pesquisa parecem mostrar, como será discutido posteriormente, que os alunos que escrevem em duplas preferem revisar o texto durante a escrita.

Em relação à segunda questão de pesquisa, referente às operações realizadas pelos alunos nos processos de pré planejamento e revisão final, nossos resultados mostram que os alunos se envolvem principalmente em operações de geração de conteúdo e organização de ideias durante o pré-planejamento, e que as poucas duplas que realizam uma revisão final se concentram na avaliação ortográfica, principalmente da acentuação.

A predominância de episódios dedicados à geração de ideias durante o pré-planejamento corresponde ao observado em estudos baseados na análise de protocolos individuais (Langer, 1986; Bereiter; Scardamalia, 1987) e do processo de escrita em dupla (López et al., 2019; Aznárez-Mauleón; López-Flamarique, 2020). A ausência de episódios sobre os objetivos do texto pode se dever ao fato de essa operação ser mais típica de escritores experientes (McCutchen, 2006), mas também ao fato de a tarefa proposta não estar suficientemente contextualizada, pois não apresentou um objetivo ou público específico além da mera atividade escolar.

Por outro lado, o fato de os dois únicos pares que revisaram o texto se concentrarem na avaliação ortográfica está em linha com o observado em estudos sobre revisão na escrita individual (Fitzgerald, 1987; Butterfield et al., 1994; Chanquoy, 2001). Esse fato pode ser devido ao fato de que esse é o tipo de correção que eles

estão acostumados a receber em seus textos (Fernández Sánchez, Lucero Fustes; Montanero Fernández, 2016).

Os resultados obtidos em resposta à nossa terceira questão de pesquisa indicam que, como observado na escrita individual (Bereiter; Scardamalia, 1987; Berninger; Swanson, 1994) e na escrita colaborativa (López et al., 2019), os alunos também planejam e revisam enquanto escrevem. Além disso, por um lado, como ocorre na escrita individual (Sénéchal et al., 2018), a maioria dos episódios de planejamento ocorre durante a escrita do texto e, por outro lado, todas as duplas geram episódios de revisão durante a escrita.

Uma explicação para essa preferência pela revisão durante a escrita pode ser encontrada justamente no fato de ser uma tarefa colaborativa. Como apontam diversos estudos (Daiute, 1986; Storch, 2005; entre outros), a escrita em dupla permite que um controle a escrita do outro, avaliando e tentando detectar possíveis erros que, de outra forma, poderiam passar despercebidos durante a produção.

Em relação à prevalência de episódios de revisão em que os alunos avaliam, mas não corrigem os erros, isso é esperado, segundo estudos que demonstram as dificuldades de alunos da primeira infância em gerar alternativas para seus textos (Bereiter e Scardamaglia, 1987; Beal, 1990). Esse comportamento pode ser devido, por um lado, à natureza emergente da capacidade de revisão dos alunos nessa idade (Fitzgerald, 1987; MacArthur et al., 2004), mas também pode ser motivado pela falta de recursos de apoio que poderiam ter facilitado a revisão e a correção da escrita. No entanto, a existência de episódios de revisão e a discussão sobre os estilos corretos de escrita demonstram que a interação que ocorre no trabalho.

A escrita colaborativa incentiva a verbalização de processos cognitivos e conflitos, bem como a tomada de decisões durante o processo de escrita. Por fim, nossos resultados mostram que, tanto antes quanto durante a escrita, os alunos se envolvem em outras tarefas não relacionadas ao planejamento textual, mas igualmente importantes para o sucesso de uma tarefa de escrita colaborativa: gerenciamento de papéis e de tempo.

Além disso, o aparecimento, em nossos dados, de episódios em que os alunos discutem aspectos característicos de fábulas pode ser devido à influência da intervenção didática na qual as características desse gênero textual foram explicadas.

CONCLUSÕES

Este estudo demonstra que as interações orais geradas durante uma tarefa de escrita colaborativa constituem uma fonte de informação muito valiosa para o avanço da nossa compreensão de como os alunos da primeira infância realizam seus processos de escrita. De modo geral, pode-se afirmar que os alunos dessa faixa etária demonstram preferência por planejar e revisar enquanto escrevem, e que as tarefas em que se concentram são, em ordem de importância, gerar ideias para o texto e organizá-las durante o planejamento; e avaliar diferentes aspectos — não apenas a ortografia — durante a revisão.

Nesse sentido, dispomos de informações valiosas para aprofundar a compreensão dos processos envolvidos na escrita infantil e subsidiar o desenho de intervenções educacionais que promovam o ensino e a aprendizagem dessa habilidade em salas de aula do ensino fundamental. Embora todos os pares analisados planejem com base apenas na recomendação do professor, devemos ressaltar que esse processo pode ser potencializado por meio de ferramentas didáticas desenvolvidas para esse fim.

Os resultados referentes à revisão pós-escrita demonstram a necessidade de incentivá-la e diversificá-la por meio de recursos específicos, como rubricas de autoavaliação e avaliação por pares, para que os alunos não se limitem à correção ortográfica e também direcionem sua atenção para os aspectos não formais da escrita. Este trabalho permitiu conhecer melhor a forma como ocorrem os processos de escrita na produção textual colaborativa no ensino fundamental. Nossos resultados mostram que, seguindo a recomendação do professor, os alunos que trabalham em duplas geram ideias e as organizam antes e durante a escrita, e que avaliam o texto e corrigem erros, principalmente durante a escrita. Como outros estudos demonstraram, a colaboração parece facilitar processos como a revisão de texto durante a escrita,

uma vez que um dos parceiros pode monitorar, avaliar e corrigir erros que detecta enquanto o outro está escrevendo.

Como observamos no início deste artigo, de uma perspectiva sociocultural, esse tipo de tarefa permite que os alunos construam seu conhecimento de forma estruturada por meio da interação, ajudando-se mutuamente a resolver a tarefa até que sejam capazes de realizar os processos de forma independente e autorregulada. Esse processo, no entanto, não pode ser deixado ao acaso nas escolas, e os professores devem criar um contexto educacional que provoque desafios e force os alunos a criarem novos significados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Rosario; SALVADOR, Francisco (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria. **Revista de Educación**, 336, 353-376.

AZNÁREZ-MAULEÓN, Mónica; LÓPEZ-FLAMARIQUE, Maite (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 20(3), 627–654.
http://doi.org/10.1590/1984_6398202015799

AZNÁREZ-MAULEÓN, Mónica; LÓPEZ-FLAMARIQUE, Maite; GARCÍA-DEL-REAL, Isabel (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Ocnos*. **Revista de Estudios sobre Lectura**, 19(3), 42–45.
http://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2265

BARBEIRO, Luis Filipe (2022). Os processos na atividade de escrita: estudo com base na escrita colaborativa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 44(1).
<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i1.57804>

BEAL, Carole R. (1990). The development of text evaluation and revision skills. **Child Development**, 61(1), 247–258.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene (1987). **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BERNINGER, Virginia; SWANSON, H. Lee (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. **Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing**, v. 2, p. 57-81, 1994.

BUTTERFIELD, Earl C.; HACKER, Douglas J; PLUMB, Carolyn (1994). Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision processes as determinants of text revision. En Earl Butterfield (Ed.), *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing*. Greenwich, CT: JAI Press, p. 83-141

CALIL, Eduardo; MYHILL, Debra (2020). Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: what students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, 60, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>

CAMERON, Catherine Ann; MOSHENKO, Bonnie (1996). Elicitation of knowledge transformational reports while children write narratives. **Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement**, 28(4), 271–280. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.28.4.271>

CHANQUOY, Lucile (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(1), 15–41. <https://doi.org/10.1348/000709901158370>

CHENOWETH, N. Ann; HAYES, John R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. **Written Communication**, 18(1), 80–98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>

DAIUTE, Colette (1986). Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. **Written Communication**, 3(3), 382–408. <https://doi.org/10.1177/0741088386003003006>

DAIUTE, Colette; DALTON, Bridget (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? **Cognition and instruction**, 10(4), 281–333. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1004_1

DAVIDSON, Matt J.; BERNINGER, Virginia (2016). Thinking aloud during idea generating and planning before written translation: Developmental changes from ages 10 to 12 in expressing and defending opinions. **Cogent Psychology**, 3(1), 1276514. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1276514>

ELOLA, Idoia; OSKOZ, Ana (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. **Language Learning and Technology**, 14(3), 51–71.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, María Jesús; LUCERO, Manuel; MONTANERO, Manuel (2016). Rojo sobre negro: ¿cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? **Revista de Educación**, 372, 63–82. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-315>

FITZGERALD, Jill (1987). Research on revision in writing. **Review of Educational Research**, 57(4), 481–506. <https://doi.org/10.3102/00346543057004481>

FLOWER, Linda; HAYES, John R. (1981). A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, 32(4), 365–387.

GALLEGO ORTEGA, José Luis (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. **Bordón**, 60(2), 63–76.

GRAVES, Donald H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.

GRAHAM, Steve; MCKEOWN, Debra; KIUHARA, Sharlene; HARRIS, Karen R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. **Journal of Educational Psychology**, 104, 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>

GUO, Hongwen; ZHANG, Mo; DEANE, Paul; BENNETT, Randy E. (2019). Writing process differences in subgroups reflected in keystroke logs. **Journal of Educational and Behavioral Statistics**, 44(5), 571–596. <https://doi.org/10.3102/1076998619856590>

GUTIÉRREZ-FRESNEDA, Raúl; DíEZ MEDIÁVILLA, Antonio (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de Primaria. **Teoría de la Educación**, 29(2), 41–59. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2924159>

GUZMÁN Tinajero, Kissy; ROJAS-DRUMMOND, Silvia Margarita (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 17(52), 217–245.

HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve; MASON, Linda H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. **American Educational Research Journal**, 43, 295–340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>

HAYES, John; FLOWER, Linda (1983). Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis. En Peter Mosenthal, Lynne Tamor y Sean A. Walmsley (Eds.), **Research on writing** (pp. 206–220). New York: Longman, Inc.

HIGGINS, Lorraine; FLOWER, Linda; PETRAGLIA, Joseph (1992). Planning Text Together: The Role of Critical Reflection in Student Collaboration. **Written Communication**, 9(1), 48–84. <https://doi.org/10.1177/0741088392009001002>

KELLOGG, Ronald T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Washington, v.14, n.2, p. 355–365. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.2.355>

KOUTSOFTAS, Anthony D.; GRAY, Shelley (2013). A structural equation model of the writing process in typically-developing sixth grade children. **Reading and Writing**, 26(6), 941–966. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9399-y>

LANGER, Judith A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

LEE, Kang; KARMILOFF-SMITH, Annette; CAMERON, Catherine Ann; DODSWORTH, Pamela (1998). Notational adaptation in children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, Ottawa, v. 30, n.), p. 159–171. <https://doi.org/10.1037/h0087059>

LIMPO, Teresa; ALVES, Rui A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. **Contemporary Educational Psychology**, 38(4), 328–341. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>

LIMPO, Teresa; ALVES, Rui A.; FIDALGO, Raquel (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. **British Journal of Educational Psychology**, 84(2), 177–193. <https://doi.org/10.1111/bjep.12020>

LINDGREN, Eva; SULLIVAN, Kirk (Orgs.). (2019). *Observing writing: Insights from keystroke logging and handwriting*. Leiden; Boston: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004392526>

LITTLETON, Eliza Beth (1998). Emerging cognitive skills for writing: Sensitivity to audience presence in five-through nine-year olds' speech. **Cognition and Instruction**, 16(4), 399–430. https://doi.org/10.1207/s1532690xc1604_2

LÓPEZ, Paula; TORRANCE, Marks; FIDALGO, Raquel (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *Psicothema: Revista de Psicología*, Oviedo, v.31, n. 3, p. 311-318. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>

LÓPEZ, Paula; TORRANCE, Marks; RIJLAARSDAM, Gert; FIDALGO, Raquel (2017). Effects of direct instruction and strategy modeling on upper-primary students' writing development. **Frontiers in Psychology**, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01054>

MACARTHUR, Charles A.; GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. En Linda Allal, Lucile Chanquoy y Pierre Largy (Eds.), **Revision cognitive and instructional processes** (pp. 125–137). Kluwer.

MADEIRA, Maria Leocadia (2015). **Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares** [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional Dehesa. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2859>

MONTANERO, Manuel; MADEIRA, Maria Leocadia (2019). Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Madrid, v. 42, n.4, p. 932–951.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>

MCCUTCHEN, Deborah (1988). “Functional automaticity” in children’s writing: A problem of metacognitive control. **Written Communication**, 5(3), 306–324.
<https://doi.org/10.1177/0741088388005003003>

MCCUTCHEN, Deborah (2006). Cognitive factors in the development of children’s writing. En Charles A. Mac Arthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald (Eds.), **Handbook of writing research** (pp. 115–130). New York, NY: The Guilford Press. <https://bit.ly/2IWKuDX>

NEUMANN, Heike; MCDONOUGH, Kim (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. **Journal of Second Language Writing**, 27, 84–104.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.009>

ROBLEDO-RAMÓN, Patricia; GARCÍA-GUTIÉRREZ, Vanesa (2021). Evolución de las estrategias de planificación y revisión textual y su relación con el producto escrito. **Cultura, Educación y Sociedad**, 12(2), 9–26.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.01>

ROLDÁN-PREGO, Lucía; GONZÁLEZ-SEIJAS, Rosa María (2016). Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de Enseñanza Primaria. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, 3(1), 9–18.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.1.1174>

SCHILPEROORD, Joost (2002). On the cognitive status of pauses in discourse production. En Thierry Olive y C. Michael Levy (Eds.), **Contemporary tools and techniques for studying writing** (pp. 61–88). Dordrecht: Kluwer.

SÉNÉCHAL, Monique; HILL, Simon; MALETTE, Melissa (2018). Individual differences in grade 4 children’s written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. **Cognitive Development**, 45, 92–104.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.12.004>

STORCH, Neomy (2005). Collaborative writing: Product, process, and students’ reflections. **Journal of Second Language Writing**, 14(3), 153–173.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>

TORRANCE, Mark; FIDALGO, Raquel; GARCÍA, Jesús-Nicasio (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. **Learning and instruction**, 17(3), 265–285. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.003>

VYGOTSKY, Lev S. (1986). **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press.

WIGGLESWORTH, Gillian; STORCH, Neomy (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. **Journal of Second Language Writing**, 21(4), 364–374. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>

YARROW, Fiona y Topping, Keith J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. **British Journal of Educational Psychology**, 71(2), 261–282. <https://doi.org/10.1348/000709901158514>