



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 13, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 13 - EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. ESTUDOS DA LINGUAGEM.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.13.27>

Recebido em: **28/08/2020**

Aprovado em: **02/09/2020**

RASURAS ESCRITAS COMENTADAS EM UM PROCESSO DE ESCRITURA
COLABORATIVA ESCOLAR; WRITTEN ERASURES COMMENTED ON A SCHOOL
;COLLABORATIVE WRITING PROCESS. RATURES ÉCRITES COMMENTÉES SUR UN
PROCESSUS DÉCRITURE COLLABORATIF À L'ÉCOLE.

KARINY LOUIZY AMORIM DA ROCHA VANDERLEI

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2046-9071](https://orcid.org/0000-0002-2046-9071)

KAROLYNNE KAYA MARIA AMORIM MOURA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6932-3981](https://orcid.org/0000-0001-6932-3981)

EDUARDO CALIL

RESUMO:

Este estudo objetiva descrever e analisar a ocorrência de rasuras escritas acompanhadas de comentários em um processo de criação textual efetuado colaborativamente em sala de aula, por uma diáde de alunos portugueses recém-alfabetizados. Caracterizadas como reflexão e atividade metalinguística, estas rasuras indiciam o forte caráter recursivo da escritura e da relação do escrevente com seu texto. Os dados da pesquisa foram coletados em uma escola de educação básica da cidade de Aveiro, em Portugal, através dos recursos oferecidos pelo Sistema Ramos (LAME/UFAL). Acreditamos que a emergência deste tipo de rasuras no processo de escritura analisado pode nos fornecer pistas sobre o que os alunos pensam enquanto produzem juntos um texto e sobre a sua relação com a escrita.

ABSTRACT:

This study aims to describe and analyze the occurrence of written erasures accompanied by comments in a textual creation process carried out collaboratively in the classroom, by a dyad of recently literate portuguese students. Characterized as reflection and metalinguistic activity, these erasures indicate the strong recursive character of the writing and the relationship of the scribe with his text. The research data were collected in a basic education school in the city of Aveiro, in Portugal, through the resources offered by the Ramos System (LAME / UFAL). We believe that the emergence of this type of erasure in the analyzed writing process can provide us with clues about what students think while producing a text together and about their relationship with writing.

RÉSUMÉ:

Cette étude vise à décrire et analyser l'occurrence des ratures écrites accompagnés de commentaires dans un processus de création textuelle menés en collaboration en classe, par une dyade d'étudiants portugais nouvellement alphabétisés. Caractérisés comme réflexion et activité métalinguistique, ces ratures indiquent le fort caractère récursif de l'écriture et la relation du écrivain avec son texte. Les données de recherche ont été collectées dans une école d'éducation de base de la ville d'Aveiro, au Portugal, grâce aux ressources offertes par le Système Ramos (LAME/UFAL). Nous pensons que l'émergence de ce type de ratures dans le processus d'écriture analysé peut nous fournir des indices sur ce que les élèves pensent en produisant un texte ensemble et sur leur rapport à l'écriture.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, sobretudo a partir do final do século passado, evidenciou-se uma intensificação na produção de novos conhecimentos relacionados ao ensino e a aprendizagem da língua escrita. Isto se deu como resultado, dentre outros fatores, de uma busca pela compreensão dos elementos e mecanismos envolvidos neste tipo de aprendizagem, considerando-se os desafios subjacentes ao processo de alfabetização na escola e a necessidade de se estabelecerem meios de superação dos seus reiterados resultados deficitários, atestados em distintas realidades educacionais[i].

Como um dos desdobramentos desse circuito de investigações, ganham destaque as reflexões e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, apontadas como elemento fundamental e profundamente implicado no processo de aprendizagem da língua escrita (GOMBERT, 1996, 2003; CAMPS et al, 2000; CAMPS, 2014).

Neste cenário, um papel central é atribuído às práticas de produção textual realizadas em contexto escolar, enfatizando-se – à luz das perspectivas enunciativo-discursivas em ascensão também no final do século passado – o texto como lugar de interação (KOCH, 1992) e a sua produção como fruto de um processo ordenado cognitivamente e executado em diferentes etapas, de acordo com modelos preestabelecidos (HAYES e FLOWER, 1980; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; KELLOGG, 1996).

Uma destas etapas, a revisão textual, é realçada no quadro de investigações realizadas sob o aporte da Genética Textual, campo de estudos nascido na França, na década de 1970, dedicado, originalmente, à compreensão e o desvelamento do processo de escritura de obras literárias, desde sua gênese até a publicação de sua versão final. A exemplo dos trabalhos pioneiros realizados por Claudine Fabre (1986, 1990) dentro deste horizonte genético, cuja proposta pôs em destaque o rascunho escolar[ii] – *brouillon* – produzido em sala de aula e as operações de rasura a ele vinculadas, surgem diversas investigações (BUCHETON, 1995; BORÉ, 2000; DOQUET-LACOSTE, 2003, para citar algumas) assumindo também este produto textual e tais operações como objeto de estudo.

É neste contexto que o presente trabalho se insere, porém, propondo um olhar analítico não apenas para o produto textual – aqui designado como manuscrito escolar – no qual são verificadas materialmente estas operações de rasuras referidas, produzidas pelo sujeito escrevente, mas também para o processo a partir do qual estas escrituras se efetivam, produzindo-se aí outras possibilidades de interpretação sobre as reflexões e sobre estes retornos que o escrevente opera sobre seu próprio texto.

Os dados que serão analisados fazem parte de um banco de dados sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e foram coletados por meio do suporte metodológico oferecido pelo Sistema Ramos (CALIL, no prelo), conforme explicamos mais à frente. Nosso objetivo consistiu em identificar as reflexões e operações metalinguísticas realizadas por dois alunos portugueses recém-alfabetizados ao escreverem juntos um mesmo texto em sala de aula, a partir de uma proposta de produção de uma narrativa ficcional. Especificamente, serão destacadas ocorrências de rasuras escritas produzidas pela dupla durante um processo de escritura colaborativa, as quais surjam no contexto do manuscrito em curso acompanhadas de comentários feitos pelos alunos, fornecendo-nos pistas sobre o que estão pensando nesse exato momento em que realizam tais operações e reformulações em seu texto e sobre os tipos de conhecimentos (linguísticos, textuais, gramaticais, etc.) que mobilizam para a realização desta atividade de escritura.

Desenvolvimento metalinguístico e aprendizagem da língua escrita

Estudos em aquisição da linguagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; VIGOTSKI e LURIA, 1988) têm mostrado que, ao entrarmos no mundo da escrita, passamos a nos relacionar com a língua de um modo

diferente, tomando-a como objeto de atenção e operando com ela e sobre ela de maneira consciente, em busca da produção de sentidos e do estabelecimento da comunicação.

Conforme explicita Gombert (2003), não obstante, desde muito pequena, a criança manipula a linguagem sob a forma de compreensão e produção, o que ocorreria de modo espontâneo. Somente mais tarde esta criança seria capaz de controlar conscientemente os tratamentos linguísticos por ela operados, configurando-se assim uma capacidade específica – a capacidade metalinguística –, que se diferencia da simples possibilidade de linguagem e traz uma forte vinculação com o aprendizado do sistema de escrita.

Nessa direção, o autor propõe uma distinção que considera fundamental, agregando à intencionalidade um papel determinante e definindo, então, dois tipos de atividades específicas realizadas pela criança em seu trato com a linguagem: as atividades “epilinguísticas”, ligadas às capacidades manifestas nos comportamentos espontâneos em relação à linguagem, as quais se produziriam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança; e as atividades “metalinguísticas”, fundadas sobre conhecimentos linguísticos mentalizados e deliberadamente aplicados pelo indivíduo em suas produções languageiras (GOMBERT, 2003, p. 20).

Por essa definição, torna-se claro que, diferentemente dos comportamentos epilinguísticos, nas atividades metalinguísticas o tratamento linguístico se processa de modo consciente, refletido e intencional pelo sujeito. E isto ocorreria por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades decorrentes de aprendizagens explícitas, as quais geralmente são de natureza escolar (GOMBERT, idem, p. 21).

De maneira semelhante, a aprendizagem da língua escrita também pressupõe a necessidade de uma instrução explícita, isto é, de uma exposição sistemática dos sujeitos à estrutura, aos componentes e à lógica do funcionamento do sistema linguístico escrito, considerando-se que a aprendizagem deste sistema requer um nível mais alto de abstração, controle e elaboração cognitiva em comparação com o que se sucede nos processos de aquisição da linguagem oral (GOMBERT, 1991).

Nesta conjuntura, põe-se em relevo a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, reconhecidas, no âmbito dos estudos em aprendizagem da língua escrita, como um dos elementos primordiais para o favorecimento e a efetivação deste tipo de aprendizagem, seja no tocante às práticas de leitura seja nas atividades de escrita propriamente ditas, ambas engendradas através dos processos de escolarização.

O conceito de ‘atividade metalinguística’, por sua vez, envolto na ideia de uma ação consciente e refletida, para além do uso de termos da metalinguagem, diz respeito ao controle e à análise da atividade de uso da língua, esta podendo desenvolver-se em vários níveis de consciência e de explicitação (CAMPS et al., 2000, 2001). Dentro deste aporte, as habilidades metalinguísticas – também evocadas por meio das expressões ‘consciência metalinguística’ ou ‘compreensão metalinguística’ –, sob um espectro multidimensional (CORREIA, 2004), integram um conjunto de diferentes competências (consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática, consciência pragmática, consciência morfológica, consciência textual, para citar algumas) tematizadas e exploradas na literatura da área (BIALYSTOK, 1993). E a emergência e o desenvolvimento deste tipo de habilidades, de acordo com estudos recentes, em sua maioria conduzidos mediante diferentes perspectivas e com enfoques metodológicos também variáveis (VALTIN, 1984; GOMBERT, 1991, 1992; REGO, 1993; MALUF e BARRERA, 1997; CAMPS et al., 2000; GUTIERREZ, 2008; MYHILL, 2011; dentre outros), ocorreria em paralelo com a aprendizagem da leitura e da escrita, dependendo, portanto, fundamentalmente, de uma intervenção, e exigindo a reunião de determinadas condições para sua efetivação.

Com efeito, o processo de aprendizagem da língua escrita, caracterizada como uma atividade de alta complexidade e eminentemente intencional, que mobiliza diferentes funções da linguagem em seu processamento, demanda uma ação direcionada no sentido da ‘formalização’ deste aprendizado, o que geralmente se processa em um contexto didático-pedagógico, a partir da escolarização, tal como arguido por Gombert (2003). Esse processo, pois, somente se concretiza mediante a reunião de condições ideais à sua efetivação e o cenário mais favorável, nesse sentido, é o da situação escolar. É aí, então, que ganham

substância as atividades metalinguísticas, profundamente implicadas nesta conjuntura.

Sobre isto, Camps et. al (2000, p. 105) explicam que a ativação das operações metalinguísticas e metacognitivas vem da relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo de composição da escrita, permitindo estas operações ao indivíduo tornar-se consciente da atividade comunicativa e da atividade de aprendizagem.

Feitas estas considerações e apoiados no aporte genético que adotamos neste estudo – sobre o qual discutimos no próximo tópico –, destacamos ainda o estreito vínculo observado entre o desenvolvimento destas habilidades de natureza metalinguística e as práticas escolares de produção de texto, que se apresentam como locus privilegiado para a exploração e o tratamento desta temática e para o desencadeamento e desenvolvimento das reflexões e operações metalinguísticas efetuadas pelos alunos, aliado à construção de seus conhecimentos sobre a escrita.

Reflexões e atividades metalinguísticas em processos de escritura colaborativa: elos com a Genética Textual

Estudos e pesquisas empreendidos e descobertos no final do século passado – sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990 – trouxeram à luz importantes conhecimentos voltados para as questões da aprendizagem da língua escrita em sua relação com as práticas de produção textuais realizadas em contexto escolar, contribuindo significativamente para nortear a forma como concebemos o que está no centro destas relações e o que acontece no interior destas práticas.

Neste quadrante, oriundos das pesquisas em Psicolinguística, evidenciam-se os conhecimentos acerca da escrita enquanto processo linguístico-cognitivo, realizado em etapas distintas, porém, articuladas entre si, o que levou à formulação dos conhecidos modelos de processamento da escrita propostos por Hayes e Flowers (1980), Bereiter e Scardamalia (1987) e Kellogg (1996). Paralelamente, os estudos na área do discurso e da Linguística da Enunciação (BAKHTIN, 1992; BAKHTIN/VOLOCHINOV[iii], 1995; BENVENISTE, 1988, 1989) abrem espaço para uma nova compreensão sobre o texto e suas condições de produção, enfatizando-se o seu caráter constitutivamente dialógico e interacional.

Em território francês, surgem, à mesma época, os estudos filiados ao campo da Genética Textual preocupados com questões acerca da aprendizagem da língua escrita fazendo uma ponte com práticas de produção de textos tradicionalmente ligadas à cultura escolar (FABRE, 1986, 1990; PENLOUP, 1994; BORE, 2000; ALCORTA, 2001, além de outros trabalhos). Assim, são lançados olhares investigativos sobre o rascunho escolar – do francês, *brouillon*[iv] –, destacando-se, então, a relação recursiva estabelecida entre o escrevente e seu texto nestes processos de escritura efetuados em sala de aula e trazendo ao centro das análises as operações de rasura (substituições, apagamentos, acréscimos e deslocamentos de elementos textuais) realizadas neste contexto de produção.

Assumindo essa perspectiva genética e agregando estes conhecimentos produzidos na área da aprendizagem da língua escrita, em suas pesquisas, associadas ao Laboratório do Manuscrito escolar (LAME/UFAL), Calil tem demonstrado que estas reflexões e atividades metalinguísticas, configuradas nas operações de rasura efetuadas pelos alunos em suas produções textuais escolares, constituem-se em um componente fundamental dos processos de criação[v] textual realizados neste domínio, exercendo aí uma função estruturante que pode contribuir para a ampliação da consciência e compreensão metalinguística destes alunos e para o desenvolvimento de sua competência em escrita.

Tais reflexões e atividades, de acordo com o autor, podem projetar-se sobre os mais diversos aspectos circunscritos à dimensão linguística e textual com a qual o aluno se envolve durante estes processos de criação em sala de aula (aspectos lexicais e textuais (CALIL, 2012, 2012a); aspectos semânticos (CALIL, 2016); aspectos ortográficos (CALIL e PEREIRA, 2018), dentre outras possibilidades apresentadas). Fabre (1990), por sua vez, demonstrou que mesmo em manuscritos de alunos recém alfabetizados (crianças entre 6

e 9 anos de idade) é possível encontrar uma grande quantidade de rasuras, indiciando reflexões e operações metalinguísticas realizadas em diferentes níveis linguísticos (sintáticos, ortográficos, gráficos, semânticos, lexicais, etc.).

Um diferencial, porém, entre as pesquisas produzidas por Calil (no âmbito do LAME) e aquelas realizadas por outros pesquisadores, especialmente na seara dos estudos genéticos franceses, diz respeito aos procedimentos e escolhas metodológicas adotadas nas investigações: enquanto a grande maioria dos estudos na área investem na análise dos produtos oriundos das práticas de textualização escolares, Calil propõe uma investigação centrada no processo enunciativo oral e escrito que se instala durante estas práticas, aliando a análise de seus produtos textuais – preferencialmente chamados de ‘manuscritos escolares’ – à observação do processo de escritura em ato – isto é, em tempo real –, a partir do qual estes manuscritos são produzidos, respeitando-se, então, as condições ecológicas, didáticas e interacionais da sala de aula.

E para melhor divisar estes fenômenos, os trabalhos de Calil e de seu grupo, no LAME, a exemplo de outros trabalhos também interessados nos processos de aprendizagem da língua escrita mediados pelas práticas de escritura na escola (DAIUTE e DALTON, 1993; STORCH, 2005; BOUCHARD e MONDADA, 2005, dentre outras produções), elegem a modalidade de escritura colaborativa, com a produção de um mesmo texto sendo realizada em pares[vi] na sala de aula, considerando-a como objeto de estudo privilegiado para o acesso ao modo de pensar espontâneo do aluno (CALIL, 2018, p. 96). Deste ponto de vista, como argumentado por Felipeto:

a situação de escrita colaborativa *escolar* permite observar as características do processo de aprendizagem da composição escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas que aparecem em vários níveis e em vários momentos do processo. (2019, p. 135, grifo da autora)

Mediante essa abordagem, além das marcas gráficas deixadas no papel, delimitando a ocorrência de reformulações escritas introduzidas pelo escrevente no texto construído em parceria e sob um contexto didático, através dos diálogos entre os pares nestes momentos, são analisadas também as reflexões metalinguísticas e reformulações do manuscrito viabilizadas apenas no plano enunciativo oral, às quais Calil (2016, 2017) conceitua como ‘rasura oral’. Segundo o autor:

na escritura colaborativa a dois, a rasura oral identificada a partir da associação e sincronização entre o manuscrito em curso e o manuscrito final é um poderoso fenômeno coenunciativo para se mapear e entender os caminhos dos processos de criação e de escritura, ainda que nem sempre os elementos enunciados sejam inscritos no produto acabado. [...] Estabelecida durante o processo de escritura, ela indica de modo espontâneo e imprevisível como cada aluno altera ou modifica elementos a serem escritos no manuscrito em curso. (2016, p. 536)

No presente trabalho, entretanto, não nos deteremos sobre esse tipo de rasura, mas, nossa atenção se voltará especificamente às rasuras escritas, adotando a mesma materialidade empírica proposta por Calil. Baseado nas relações entre o manuscrito e o processo de criação textual que lhe dá origem, tomaremos como objeto de análise os comentários associados a essas rasuras escritas efetuadas nestes processos por jovens alunos recém-alfabetizados (com idades entre 7 e 9 anos e em seus primeiros anos de escolarização) escrevendo colaborativamente um mesmo texto. Para Calil (2016, p. 536), a rasura escrita indica, “em sua essência, uma alteração ou mudança no que já foi escrito, caracterizada pelo retorno mais ou menos complexo do escrevente sobre um determinado ponto do manuscrito em curso”.

Particularmente, buscaremos identificar aqui uma forma de ocorrência específica deste tipo de fenômeno que tem sido definido, nas pesquisas mais recentes vinculadas ao LAME (QUEIROZ, 2019), como rasura escrita comentada (REC), cuja acepção remete às rasuras operadas no plano escrito (gráfico) do manuscrito em curso, as quais ocorrem acompanhadas de comentários – manifestos no fluxo dialogal dos referidos

processos de criação realizados em díade[vii] – relacionados à própria ação geradora da rasura e aos elementos nela encadeados, podendo estes comentários antecederem ou sucederem tal ato de reformulação. Configura-se assim uma alteração que se corporifica na grafia, mas que também é tematizada (justificada, questionada, confirmada, negociada...) no diálogo, sendo capaz de revelar os tipos de reflexões empreendidas pelos alunos nestes momentos em que produzem conjuntamente um único texto e sobre ele exercem movimentos de idas e vindas até a sua versão final.

Tanto esse tipo de rasura quanto as rasuras orais são desencadeadas a partir da identificação de “objetos textuais” (OT), de naturezas diversas (gráfica, linguística, textual, sintática, ortográfica, fonológica, lexical, etc.), os quais emergem no fluxo dos diálogos estabelecidos entre a díade, no contexto do manuscrito em curso, sinalizando a presença de conflitos ou ‘pontos de tensão’ que interferem no andamento e na composição do material textual. Sobre isto, Calil (2018, p. 95) nos explica que, no texto dialogal (TD), isto é, no “texto estabelecido co-enunciativamente durante processos de escritura a dois”, dá-se o reconhecimento e o retorno dos escreventes sobre determinado elemento textual, ou seja, “tudo aquilo que potencialmente pode fazer parte da composição material de um texto”. E, embora esse reconhecimento e retorno não se opere a todo instante no texto em curso, “quando ocorre sobre um determinado elemento textual, alça-o ao estatuto de ‘objeto’”, ou, “transforma o elemento textual em ‘objeto textual’”. Neste prisma, “o que os escreventes falam sobre um objeto textual (OT) reconhecido é tratado como ‘comentário’ referente a este objeto”, o qual pode contribuir para a manutenção, modificação ou apagamento do OT referido, desdobrando-se nas operações de rasura descritas, alterando assim o texto em curso, e, “ao mesmo tempo, traçando sua gênese textual”.

Contornos metodológicos

No presente estudo, analisamos a ocorrência de REC em um processo[viii] de escritura realizado por uma dupla de alunos portugueses recém-alfabetizados (com idades entre 7 e 8 anos), aos quais designaremos aqui por C. e S.. Este material foi coletado em uma turma do 2º ano[ix] (1º ciclo) de uma escola de educação básica da cidade de Aveiro, em Portugal, a partir da realização de sessões subsequentes de escritura, em díades, de narrativas ficcionais inventadas, conduzidas sob diferentes consignas transmitidas pela professora e formatadas ainda através de um dispositivo didático que prevê alguns momentos específicos para a realização destas sessões: um primeiro momento de apresentação da tarefa pela professora, seguido do momento de combinação da história pela díade; na sequência, inicia-se a inscrição (linearização) da história pelos alunos no papel – com cada um ocupando uma posição específica e alternada (escrevente ou ditante da história) em cada uma destas sessões; por fim, conclui-se a tarefa com a leitura e revisão final do texto produzido acompanhada pela professora.

O registro deste processo foi possibilitado pelos recursos oferecidos pelo Sistema Ramos (CALIL, 2019). Desenvolvido pelo LAME, este sistema permite a captura multimodal dos processos de escritura, em tempo e espaço real da sala de aula. Nas palavras de Calil (2018, p. 96):

Através da sincronização entre o registro fílmico da interação entre os alunos, o traçado da caneta sobre a folha de papel e o registro em áudio do diálogo entre os participantes, durante o momento do manuscrito em curso, o Sistema Ramos fornece uma grande quantidade de informações que permite acesso em tempo real ao que os alunos dizem enquanto combinam, inscrevem e linearizam o material gráfico da história inventada.

Sob este aporte, da conjunção de dados gerados por estas diferentes mídias e, sobretudo, do diálogo estabelecido entre a díade – caracterizado por falas espontâneas, gestos, expressões faciais, interações diversas no contexto didático e habitual da sala de aula – resulta o TD que subsidiará nossa análise, em sua íntima relação com o manuscrito em curso. Por esta via é que nos foi possível identificar os diferentes OT reconhecidos pelos alunos ao longo do processo de escritura, dos quais se originam as operações de rasura que investigamos e os comentários que lhes subjazem, assim como aos OT destacados. A estes comentários,

Calil (2017, p. 168) classifica como ‘simples’ (quando apresentam estruturas linguístico-enunciativas curtas, sem a explicitação ou desenvolvimento de um argumento) e ‘desdobrados’ (com estruturas linguístico-enunciativas mais complexas, cujos argumentos simples se "desdobram", apresentando um maior valor argumentativo, explicativo e/ou metacognitivo).

Acreditamos que o reconhecimento destes fenômenos pode nos ajudar a compreender o modo como os alunos estão pensando sobre a tarefa de escritura empreendida e sobre seu texto no exato momento em que o produzem, de forma colaborativa e dialética. Esquadrinhar estas reflexões metalinguísticas dos alunos nas condições descritas, supomos, pode nos levar a um vislumbre dos processos de aprendizagem da língua escrita postos em ação durante estas práticas observadas.

A ocorrência de rasuras escritas comentadas em um processo de escritura colaborativa

Do processo analisado (codificado como processo EE_2015_002_D5 na organização dos dados coletados), originou-se o manuscrito intitulado “A branca de neve e os dinossaros”[x], produzido de acordo com a seguinte consigna apresentada à turma pela professora:

14[xi]. PROFESSORA: ...*Vão ter que inventar uma história de Branca de Neve vivendo no tempo dos dinossauros {...} Ouçam! Vão conversar com vosso colega e pensar o que é que vocês vão escrever sobre o assunto, tá bem? A história tem que ser inventada por vocês e tem que ser sobre isto, sobre a Branca de Neve! Em vez de viver no tempo daquela história que nós ouvimos, que eu vos contei outra vez, tem que viver no tempo dos dinossauros...*

O texto final do manuscrito contou com 111 palavras, distribuídas ao longo de 11 linhas. Em relação à identificação de OT e à produção de REC pela díade neste processo, foram encontradas as seguintes ocorrências:

Tipos de OT	Tipos[xii] de REC	Tipos de Comentários	Ocorrências			
			<i>Geral</i>	<i>C.</i>	<i>S.</i>	<i>Prof.</i>
OT_Ortográfico-Fonológico	REC_Ortográfica-Fonológica	Simples	1	--	1	--
OT_Textual	REC_Textual	Simples	5	3	1	1
		Simples e Desdobrados	1	1	--	--
OT_Ortográfico	REC_Ortográfica	Simples	23	8	6	9
		Simples e Desdobrados	4	2	1	1
TOTAL			34	14	9	11

Quadro 1: Ocorrências de REC no processo 002.

O quadro nos mostra um total de 34 REC produzidas pela díade e pela professora neste processo. C. aparece como aquele que mais identifica OT no manuscrito em curso, ocasionando 14 ocorrências de REC. A professora, por sua vez, através de suas intervenções no momento final da tarefa, durante a leitura e revisão do texto com a díade, é responsável por 11 ocorrências de REC decorrentes da identificação de diferentes OT. Já S., como a escrevente do dia, é a que menos desencadeia este tipo de reflexão e atividade metalinguística no processo.

Dentre os OT destacados, sobressaem visivelmente os de natureza ortográfica, gerando REC voltadas também para estes aspectos na produção do manuscrito. Abaixo, apresentamos um episódio ilustrativo da ocorrência deste tipo de rasura no processo – através da exposição de um recorte de seu TD –, demonstrando

como acontece a identificação dos OT e a reformulação configurada na REC produzida:

TD1_002: (00:22:56[xiii] – 00:23:58)

Contexto: C. acabou de ditar “passear de carro” para S. escrever.)

1. S.*[xiv]: (Terminando de inscrever a palavra [passiar] no final da 3ª linha da história.) **Ponto final...** (Acrescentando um ponto após a última inscrição [xv])
2. C.: Passear...
3. S.*: Ponto final...
4. C.: Não... metes outra coisa aí... (Apontando no papel) já meteste ponto final na primeira linha, agora metes uma vírgula na outra... (S. sobrescrevendo uma vírgula sobre o ponto final [xv])
5. S.*: (Sussurrando) Vírgula...
6. C.: Pronto... agora... podes escrever... foi passear... e...
7. S.*: De carro!... numm... (afastando a mão do colega do papel)
8. C.: Tá, pois... pois é...
9. S.*: Eu não sei por que... criamos a vírgula (Rabiscando a vírgula [xv]) inscrita pouco antes, no final da 2ª linha). Vou apagar... (Ambos olham algo à frente)

Na análise apenas do manuscrito (produto), é difícil saber o que aconteceu nesse ponto de tensão destacado no diálogo dos alunos. Não fica claro o que foi escrito, nem o que foi rasurado ou em que ordem isso aconteceu.

No TD, ao contrário, sabemos exatamente o que aconteceu, o que foi inscrito, na ordem em que foi inscrito e o que foi falado durante a produção da rasura. Logo após concluir a linearização da palavra “passear”, a aluna S. menciona o termo ‘ponto final’ e o inscreve, fechando a frase: “e foi passear...”.

C. eleva esse elemento linguístico ao estatuto de objeto textual, na medida em que o reconhece como um problema, contestando seu registro na folha de papel. O reconhecimento é efetivado pela negação direta (“não”) e imediatamente seguida por seu comentário. Inicialmente, o aluno C. pede para a parceira escrever “outra coisa”, justificando isso através de um argumento bem pouco “linguístico”: “já meteste ponto final na primeira linha...”. Em seguida, sugere que se use a vírgula: “agora metes uma vírgula na outra...”. Sugestão que S. acata, rasurando a marca de ponto final, ao sobrescrever uma vírgula.

Não é claro porque S. colocou o ponto final, quando estava escrevendo “passear de carro”. Mas parece ser provável que o término da linha, associado ao fato de “passar” ter uma propriedade intransitiva, tenha levado a aluna a efetivar sua inscrição. Porém, na escrita a dois, de um único texto, o modo de pensar de um escrevente, nem sempre coincide com o modo de pensar do outro. O efeito dessa inscrição para C. é inusitado. Ela o remete a uma dimensão gráfico-espacial relacionada ao uso da pontuação. Se já há ponto final na linha de cima, não precisa colocar ponto final de novo, na linha de baixo. Se quer colocar um sinal de pontuação, então use uma vírgula para não repetir o ponto final, que colocou acima, na mesma posição (final da linha).

Apesar de essa ser uma atividade metalinguística, inclusive mencionando os termos linguísticos adequados, seu uso não está de acordo com sua função linguística. Isso fica mais evidente quando S. retoma a continuidade da história: “de carro” (turno 275). E, portanto, altera a transitividade do verbo “passear”. É justamente nesse momento que o desacordo entre uso e função da pontuação parece incomodar S., ao dizer, quase para si mesma: “Eu não sei por que... criamos a vírgula. Vou apagar.” (turno 277). A vírgula, reconhecida agora como novo OT, é suprimida, e o comentário de S. sugere haver um conhecimento implícito, mesmo que ainda parcial, sobre seu uso: não sabe exatamente qual é sua função, mas sabe que não é em qualquer posição sintagmática que se pode usar a vírgula, indo um pouco além de uma interpretação meramente gráfico-espacial.

A convergência entre a ordem em que as rasuras escritas foram feitas nesse ponto do manuscrito em curso (primeiro foi inscrito o “ponto final”, depois essa marca de pontuação foi rasurada por uma vírgula e, finalmente, a vírgula foi também rasurada) e os comentários associados a essas rasuras permitem não apenas explicar o próprio funcionamento da rasura, mas também o modo de pensar do escrevente novato.

Por fim, de um ponto de vista didático, o conjunto de atividades e de reflexões envolvidas na configuração do processo descrito parece ser uma excelente oportunidade para permitir aos alunos darem saltos qualitativos em sua compreensão referente à estrutura, às propriedades e ao funcionamento do sistema de escrita, possibilitando-lhes construir juntos o seu conhecimento acerca deste objeto, de modo a tornarem-se cada vez mais competentes enquanto escreventes.

Considerações

O estudo aqui exposto nos indica que, no processo de escrita analisado, é possível identificar fenômenos de grande relevância para compreendermos e melhor dimensionarmos a aprendizagem da língua escrita experimentada pelos alunos na escola. Neste quadro, destacam-se as ocorrências de REC.

Porém, é importante ressaltarmos que a observação destes fenômenos e um vislumbre do que o aluno pensa sobre aquilo que escreve enquanto está produzindo um texto somente foi possível pelo acesso à dimensão dialogal concernente a estes processos de escrita realizados de maneira colaborativa – dentro da qual emergem os reconhecimentos de OT e as operações de rasura identificadas –, vinculado às possibilidades de investigação e de interpretação abertas pelo aparato metodológico proporcionado pelo Sistema Ramos (LAME).

Destacamos ainda os benefícios de se oportunizar aos alunos, sobretudo nos primeiros anos de sua escolarização, a vivência destes processos de escrita nas aulas de ensino da língua materna na escola, como forma de favorecer a explicitação dos conhecimentos que possuem sobre a língua e sobre a atividade de escrita, de criar espaços de construção compartilhada de conhecimentos entre os colegas na sala de aula e, no tocante à prática didática dos professores, de melhor compreender as dificuldades e potencialidades destes alunos dentro deste domínio da aprendizagem da língua escrita.

Referências

- ALCORTA, M. **Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit.** *Revue Française de Pédagogie*, 137, 2001. p. 95-103.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I.** Pontes: Campinas, 1988.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II.** Pontes: Campinas, 1989.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BIALYSTOK, E. **Metalinguistic awareness:** The development of children's representations of language. In: PRATT, C.; GARTON, A. (Orgs.). *Systems of representation in children: Development and use.* New York: Wiley, 1993. p. 211-233.
- BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (Éd.). **Les processus de la rédaction collaborative.** Paris: L'Harmattan, 2005.
- BORÉ, C. **Le brouillon, introuvable objet d'étude?** *Pratiques*, 105-106, 2000. p. 23-49
- BUCHETON, D. **Écriture-réécritures: récits d'adolescents.** Lang, 1995.
- CALIL, E. **Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story.** Verbal erasures and their forms of representation. In: COOREN, F.; LETOURNEAU, A. (eds.). *(Re)presentations and dialogue.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 325-341.
- CALIL, E. **A Rainha Comilona:** dialogismo e memória na escritura escolar. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v.7, p.24 - 45, 2012a.
- CALIL, E.; BORÉ, C. (Orgs.). **Criação Textual na sala de aula.** EDUFAL - Editora de Universidade Federal de Alagoas, 2015.
- CALIL, E. **O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso:** estudo sobre comentários semânticos feitos por uma diáde de alunas de 7 anos de idade. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 3, 2016. p. 531-555.
- CALIL, E. **Rasura oral comentada:** Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). *A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto.* Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.
- CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa Álvares. **Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos:** quando e como acontecem. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, 62, 1, 2018. p. 91-123.
- CALIL, E. **Sistema Ramos:** método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Revista ALFA*, 63, 2019.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. **Metalinguistic activity:** The link between

- writing and learning to write. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. L'écrit dans l'oral: le texte proposé. In: BOUCHARD, R.; GAULMIN, M. M.; RABATEL, A. (eds.). **Le processus rédactionnel**. Écrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 293-310.
- CAMPS, A. **Metalinguistic activity in language learning**. In: *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Peter Lang, 2014. p. 25-42.
- CORREA, J. **A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20 n. 1, jan.-abr. 2004. p. 69-75.
- CRINON, J. **The dynamics of writing and peer review at primary school**. *Journal of Writing Research*, Antwerpen, v.4, n.2, 2012. p. 121-154
- DAIUTE, C.; DALTON, B. **Collaboration between children learning to write: can novices be masters?** *Cognition and Instruction*, Mahwah, v.10, p.281-333, 1993.
- DOQUET-LACOSTE, C. **Ecriture et traitement de texte à l'école élémentaire: modes d'analyse et pistes de travail**. *Langage et société*, 1, 2003. p. 11-29.
- FABRE, C. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire**. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, p. 59-78, 1986.
- FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel / L'Atelier du Texte, 1990.
- FELIPETO, C. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental**. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, 63, 1, 2019. p. 133-152.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GOMBERT, J. E. **Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite**. *Repères*, n. 3, 1991. p. 143-156.
- GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.
- GOMBERT, J. E. **Metacognition, metalanguage and metapragmatics**. *International Journal of Psychology*, v. 28, n. 5, 1993. p. 571-580.
- GOMBERT, J. **Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue**. In: AILE, n. 8, *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, 1996. p. 41-55.
- GOMBERT, J. **Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura**. In: MALUF, M. R. (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.
- GUTIÉRREZ, X. **What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like?** *The Modern Language Journal*, v. 92, 2008. p. 519-537.
- HAYES, J.; FLOWER, L. **Identifying the organization of writing processes**. In: GREGG, L.; STEINBERG, E. *Cognitive processes in writing*. LEA: New Jersey, 1980. p. 3-30.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

KELLOGG, R. A model of working memory in writing. In: LEVY, C. M.; RANSDELL, S. *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Routledge: Nova York, 1996. p. 57-71.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. Contexto, 1992.

MALUF, M.; BARRERA, S. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, 1997. p. 125-145.

MYHILL, D. **'The ordeal of deliberate choice'**: Metalinguistic development in secondary writers. In: BERNINGER, V. (ed.). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York: Psychology Press/Taylor Francis Group, 2011. p. 247-274.

PENLOUP, M. **Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture**. *Le français aujourd'hui*, 108, 1994, p. 30-38.

QUEIROZ, J. **Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato**: um estudo de caso de uma diáde recém-alfabetizada. 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

REGO, L. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, v. 1, 1993. p. 79-87.

ROJAS-DRUMMOND, S. M.; ALBARRAN, C. D.; LITTLETON, K. **Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts**. *Thinking Skills and Creativity*, [S.l.], v.3, n.3, 2008. p. 177-191

STORCH, N. **Collaborative writing**: product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, [S.l.], v.14, n.3, 2005. p.153-173.

VALTIN, R. **The development of metalinguistic abilities in children's learning to read and write**. In: DOWNING J.; VALTIN, R. (ed.). *Language awareness and learning to read*. New York: Spring-Verlag, 1984. p. 207-226.

VIGOTSKI, L.; LURIA, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

- [i] No Brasil, estes resultados se notabilizam, especialmente, a partir da realização das avaliações em larga escala às quais estudantes brasileiros são submetidos em diferentes etapas da educação básica, sendo a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) aquela que produzia (sua última edição ocorreu em 2016) os dados referentes aos níveis de aprendizagem dos alunos quanto à etapa da alfabetização.
- [ii] Tradicionalmente, os rascunhos elaborados pelos alunos mediante as práticas de textualização realizadas em sala de aula, após a sua produção e o cumprimento do propósito didático sob o qual eram solicitados, destinavam-se ao descarte.
- [iii] As questões referentes à autoria das obras publicadas a partir das produções do Círculo de Bakhtin ainda são uma querela não resolvida.
- [iv] Em remissão aos diferentes produtos escritos por estudantes nas atividades escolares de escrita (rascunho, manuscrito, cópia, recópia, versão, etc.)
- [v] Conforme explicam Calil e Boré (2015, p. 9), o sentido da expressão “criação” empregado neste contexto, fazendo remissão ao ato de escrita efetuado, designa “a invenção no seu sentido retórico”, focalizando o estudo sobre o conteúdo do material linguageiro e sua transformação ao longo da escritura” e relevando, ainda, de um *contínuum* da escritura.
- [vi] Há estudos que envolvem este tipo de escritura, porém, feita não apenas em pares, mas envolvendo números variáveis de participantes (ROJAS-DROMOND, ALBARRAN, LITTLETON, 2008; CRINON, 2012).
- [vii] Terminologia utilizada nas pesquisas do LAME que significa o mesmo que “em dupla”.
- [viii] Os processos aqui discutidos foram extraídos do Dossiê EE, pertencente ao banco de dados “Práticas de Textualização” do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), também compartilhado com os pesquisadores do Grupo Protextos da Universidade de Aveiro. O projeto de pesquisa que permitiu a realização dessa coleta foi submetido ao CEP/CONEP (CAAE 89314518.8.0000.5013). A dupla selecionada participou, ao todo, de seis processos de escritura colaborativa, em seis sessões subsequentes de escritura realizadas com toda a turma. Devido ao volume de dados gerados e a necessidade de um espaço mais amplo de discussão, optamos pela análise de apenas um destes seis processos para o presente trabalho, mas temos produzido também outros estudos focalizando o conjunto destes dados coletados, alguns já publicados e outros em andamento.
- [ix] Correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental brasileiro.
- [x] Para manter a originalidade dos títulos produzidos pela dupla nos processos analisados, optamos por não transcrevê-los normativamente nesta discussão.
- [xi] Indicação do turno de fala da professora no fluxo do Texto Dialogal gerado a partir do processo.
- [xii] Essas diferentes caracterizações das formas de ocorrência das REC nos processos analisados estão intimamente ligadas aos tipos de OT identificados, aos quais elas se vinculam.
- [xiii] Modelo de representação do tempo transcorrido no processo convencionado nas pesquisas do LAME e na literatura especializada da área de linguagem. Nesse caso, representa-se 00 hora, 22 minutos e 56 segundos.
- [xiv] Indicação do escrevente do dia.
- [xv] Os colchetes indicam o que exatamente foi inscrito pelo (a) aluno (a).

Notas

* Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Assistente do Curso de Pedagogia da UFAL - campus Arapiraca. Membro do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME/UFAL). Email: kariny.louizy@gmail.com.

** Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME/UFAL). Email: karol_kaya@hotmail.com.

*** Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Fundador/Coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Email:

calil@cedu.ufal.br