

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

RASURA ESCRITA COMENTADA: ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS EFETIVADAS DURANTE O MANUSCRITO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO

Kariny Amorim Vanderlei, Eduardo Calil, Cristina Felipeto, Karolyne Amorim Moura

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2296>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-05-11

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-05-25

RASURA ESCRITA COMENTADA: ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS EFETIVADAS DURANTE O MANUSCRITO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO

Kariny Amorim Vanderlei

Kariny.louizy@gmail.com

(ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2046-9071>)

Eduardo Calil

E-mail: calil@cedu.ufal.br

(ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>)

Karolyne Amorim Moura

karol_kaya@hotmail.com

(ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6932-3981>)

Cristina Felipeto

crisfelipeto@icloud.com

(ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3729-0796>)

RESUMO: Este estudo tem por objetivo identificar as atividades metalinguísticas realizadas por dois alunos portugueses recém-alfabetizados (com idades entre 7 e 8 anos) que escrevem colaborativamente um mesmo texto em sala de aula. Destacam-se duas categorias de análise: a) as ocorrências de rasuras escritas que surgiram no manuscrito; b) os comentários relativos a essas rasuras. Consideradas enquanto reflexão e atividade metalinguística, estas rasuras indicam 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 do suporte metodológico oferecido pelo Sistema Ramos, uma ferramenta de captura multimodal do processo de escritura. Os resultados mostraram que as atividades metalinguísticas verbalizadas através dos comentários dos alunos aparecem em diferentes níveis, tanto com menção de termos linguísticos adequados, quanto com a omissão destes termos. Além disso, observou-se um desacordo entre seu uso e sua função no texto.

Palavras-chave: Produção Textual Escolar, Processo de Escritura, Escrita Colaborativa, Rasura, Atividade Metalinguística.

ABSTRACT: This study aims to identify the metalinguistic activities carried out by two newly literate Portuguese students (aged 7 to 8 years) who collaboratively write the same text in the classroom. Two categories of analysis stand out: a) the occurrences of written erasures that appeared in the manuscript; b) comments regarding these erasures. Considered as reflection and metalinguistic activity, these erasures indicate the strong recursive character of the writing and the relationship of the writer with his text. The research data were collected in a basic education school in the city of Aveiro, in Portugal, through the methodological support offered by the Ramos System, a multimodal capture tool of the writing process. The results showed that the metalinguistic activities verbalized through the students' comments appear at different levels, both with the mention of appropriate linguistic terms and with the omission of these terms. In addition, there was a disagreement between its use and its function in the text.

Keywords: School Textual Production, Writing Process, Collaborative Writing, Erasure, Metalinguistic activity.

RESÚMEN: Este estudio tiene como objetivo identificar las actividades metalingüísticas realizadas por dos estudiantes portugueses recién alfabetizados (de 7 a 8 años) que escriben de forma colaborativa el mismo texto en el aula. Se destacan dos categorías de análisis: a) las ocurrencias de tachaduras escritas que aparecieron en el manuscrito; b) comentarios sobre estos borrados. Consideradas como reflexión y actividad metalingüística, estas tachaduras indican el fuerte carácter recursivo de la escritura y la relación del escritor con su texto. Los datos de la investigación fueron recolectados en una escuela de educación básica en la ciudad de Aveiro, en Portugal, a través del apoyo metodológico que ofrece el Sistema Ramos, una herramienta de captura multimodal del proceso de escritura. Los resultados mostraron que las actividades metalingüísticas verbalizadas a través de los comentarios de los estudiantes aparecen en diferentes niveles, tanto con la mención de términos lingüísticos apropiados como con la omisión de estos términos. Además, hubo un desacuerdo entre su uso y su función en el texto.

Palabras clave: Producción Textual Escolar, Proceso de escritura, Escritura colaborativa, Borradura, Actividad metalingüística.

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 à aprendizagem da língua escrita. Isto ocorreu 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. E como desdobramento desse circuito de investigações, ganham destaque as reflexões e o desenvolvimento das habilidades metalingüísticas, apontados como elementos fundamentais e profundamente implicados no processo de aprendizagem da língua escrita (GOMBERT, 1991; CAMPS et al, 1999; MYHILL, 2018).

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 ao 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 manuscrito escolar¹ produzido em sala de aula e as operações de rasura a ele vinculadas, surgem diversas investigações (BUCHETON, 1995; BORÉ, 2000; ALCORTA, 2001; DOQUET-LACOSTE, 2003, dentre outras), 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 manuscrito escolar no qual são verificadas materialmente as rasuras produzidas pelo sujeito

¹ Tradicionalmente, a Genética Textual nomeia esses escritos como rascunhos (brouillon) elaborados pelos alunos mediante práticas de textualização em sala de aula. No Brasil, esse objeto de estudo tem sido designado por “manuscrito escolar” (Calil, 2008), almejando-se sua distinção da ideia prevista no conceito de “rascunho”, que pressupõe a elaboração de uma peça textual a ser reescrita e publicada, diferentemente do que, em geral, acontece com os textos dos alunos produzidos em situação escolar.

escrevente, mas também para o processo de escrita em tempo real, no contexto de sala de aula, produzindo-se aí outras possibilidades de interpretação sobre as rasuras identificadas no produto textual.

Os dados aqui 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, 2020), conforme explicado mais à frente. A finalidade do estudo consistiu em identificar as atividades metalinguísticas realizadas por dois alunos portugueses recém-alfabetizados ao escreverem colaborativamente um mesmo texto em sala de aula, a partir de propostas de produção de narrativas ficcionais. Especificamente, serão destacadas as ocorrências de rasuras escritas produzidas pela dupla durante estes processos de escritura colaborativa, as quais surjam no contexto do manuscrito em curso acompanhadas de comentários feitos pelos alunos, sugerindo pistas sobre o modo como determinadas atividades metalinguísticas se caracterizam via ocorrência de rasuras escritas.

DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Conforme explicita Gombert (2003), 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.

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. Isto ocorreria, ainda na visão do autor, por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades decorrentes de aprendizagens explícitas, as quais geralmente são de natureza escolar.

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).

O conceito de "atividade metalinguística", por sua vez, envolto na ideia de uma ação consciente e refletida sobre a língua, para além do mero uso de termos linguísticos, diz respeito ao controle e à análise da atividade de uso da língua, esta podendo se desenvolver em vários níveis de consciência e de explicitação (CAMPS et al., 1999, 2001).

Dentro deste aporte, as atividades metalinguísticas podem ser indicativas de habilidades do sujeito falante ou escrevente, integrando um conjunto de diferentes competências (consciência da palavra, consciência fonológica, sintática, pragmática, morfológica, e, ainda, consciência textual, para citar algumas). E a emergência e o desenvolvimento dessas competências, 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., 1999; MYHILL, 2011, 2018; GUTIÉRREZ, 2008; FONTICH, 2014, 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.

A partir dos avanços das investigações sobre a produção textual, Myhill (2012), Tolchinsky (2000) e Fortune (2005) têm assumido que, mesmo para escreventes novatos, não parece ser possível

produzir um texto sem que haja competências linguísticas e metalinguísticas sobre a língua escrita, ainda que essas competências sejam resultados de escolhas implícitas. Essa argumentação está na base dos estudos de Camps, Guasch, Milian e Ribas (1997, 1999, 2001), Camps (2014) e Fontich (2016), pondo em relevo a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, reconhecidas, no âmbito dos estudos em aprendizagem da língua escrita, como um dos aspectos essenciais para o favorecimento e a efetivação da aprendizagem da produção textual.

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. Nessa dimensão, à criança é oportunizada a tomada da linguagem enquanto objeto de reflexão, de modo a exercer sobre a sua produção, um controle e uma atenção deliberada, para, assim, ser capaz de produzir sentidos pretendidos.

Feitas estas considerações e apoiado no aporte genético adotado neste estudo, sobre o qual se discutirá no próximo tópico, destaca-se ainda o estreito vínculo observado entre o desenvolvimento destas habilidades de natureza metalinguística e as práticas escolares de produção textual, concebidas como locus privilegiado para exploração e tratamento desta temática e para o desencadeamento e desenvolvimento das reflexões e operações metalinguísticas efetuadas pelos alunos, aliado à construção dos conhecimentos sobre a escrita.

Rasura escrita e atividade metalinguística em processos de escritura colaborativa: elos com a Genética Textual

Estudos filiados ao campo da Genética Textual, preocupados com questões acerca da aprendizagem da língua escrita (FABRE, 1986, 1990; PENLOUP, 1994; BORÉ, 2000; ALCORTA, 2001; PLANE, 2006) tratam a rasura escrita como a marca de uma atividade metalinguística, efetivada através de ações recursivas e operações de substituição, apagamento, acréscimo e deslocamento, envolvendo diferentes níveis linguísticos.

Assumindo essa perspectiva genética, mas elegendo como objeto de estudo o registro do processo de escritura em tempo e espaço da sala de aula, estudos desenvolvidos por pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (CALIL, 2008; FELIPETO, 2008, 2019; DIKSON, 2018; SOUZA e CALIL, 2018) têm ampliado a discussão sobre o modo como as rasuras podem expressar ou revelar as atividades metalinguísticas de escreventes recém alfabetizados.

Tais reflexões e atividades, de acordo com o autor, podem se projetar 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, tais como os aspectos lexicais e textuais (CALIL, 2012, 2012a), aspectos semânticos (CALIL, 2016), aspectos ortográficos (CALIL e PEREIRA, 2018; FELIPETO, 2019; SOUZA E CALIL, 2018), dentre outras possibilidades apresentadas.

Tais pesquisas diferenciam-se quanto aos procedimentos e escolhas metodológicas adotadas nas investigações: enquanto a grande maioria dos estudos na área investe na análise dos produtos oriundos das práticas de textualização escolares, elas propõe uma investigação centrada no processo enunciativo oral e escrito que se instaura 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.

Trabalhos de Calil (2008, 2009) e Felipeto (2019), 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; GAULMYN, BOUCHARD e RABATEL, 2001; STORCH, 2005; BOUCHARD e MONDADA, 2005, dentre outros) elegem a modalidade de escritura colaborativa, com

a produção de um mesmo texto sendo realizada em pares² na sala de aula, considerando-a como objeto de estudo privilegiado para o acesso ao modo de pensar espontâneo do aluno. Deste ponto de vista, como argumentado por Felipeto (2019, p. 135):

O formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita. Do ponto de vista didático-metodológico [...], a produção textual colaborativa diática (escrever a dois um único texto) permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido pelos alunos.

Mediante essa abordagem, além das marcas gráficas deixadas no papel, delimitando a ocorrência de reformulações escritas introduzidas pelo escrevente no manuscrito escolar construído em parceria e sob um contexto didático na sala de aula, através dos diálogos produzidos 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, o foco principal não estará sobre a “rasura oral” associada aos elementos ainda a serem inscritos no manuscrito em curso ou já escritos, mas especificamente sobre as rasuras escritas. Baseado nas relações entre o manuscrito e o processo de criação textual que lhe dá origem, serão tomados como objeto de análise os comentários associados a estas rasuras, 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, será identificada aqui uma forma de ocorrência específica deste tipo de fenômeno, que tem sido definida como rasura escrita comentada – doravante REC (CALIL e MYHILL, 2020), 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 díade³ – 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.), as 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’ (CALIL, 2012, p. 3) que interferem no andamento e na composição do material textual.

Sobre isto, Calil e Pereira (2018) afirmam que, no texto dialogal (TD), isto é, no texto que se constitui co-enunciativamente durante processos de escritura colaborativa, ocorre o reconhecimento e o retorno dos escreventes sobre qualquer elemento textual em que surja pontos de tensão. 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’ [...], transforma o elemento textual em

² Há estudos que envolvem este tipo de escritura, porém, feita não apenas em pares, mas envolvendo números variáveis de participantes (DALE, 1994; CAMPS et al., 1997; ROJAS-DROMOND, ALBARRAN, LITTLETON, 2008; CRINON, 2012).

³ Terminologia utilizada nas pesquisas do LAME que significa o mesmo que “em dupla”.

‘objeto textual’” (CALIL e PEREIRA, 2018, p. 95). Neste prisma, aquilo que os escreventes falam sobre um objeto textual (OT) é tratado como “comentário” referente a este objeto, o qual pode contribuir para a manutenção, modificação ou apagamento do OT referido, alterando assim, através da rasura, o texto em curso, e, “ao mesmo tempo, traçando sua gênese textual” (CALIL e PEREIRA, 2018, p. 95).

Contornos metodológicos

No presente estudo⁴, analisa-se a ocorrência de REC em dois processos de escritura realizados por uma dupla de alunos portugueses recém-alfabetizados (com idades entre 7 e 8 anos), os quais serão designados por C e S. Estes dados foram coletados em 2015, em uma turma do 2º ano⁵ (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 através de um procedimento didático que prevê os seguintes momentos: 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 a revisão final do texto produzido acompanhada pela professora.

O registro destes processos foi possibilitado pelos recursos oferecidos pelo Sistema Ramos (CALIL, 2019). Este sistema permite a captura multimodal dos processos de escritura, em tempo e espaço real da sala de aula. Nas palavras de Calil e Pereira (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 – resultam os TD que subsidiarão nossas análises, 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 dos processos de escritura, dos quais se originam as operações de rasura investigadas e os comentários que lhes subjazem, assim como os OT destacados.

Acredita-se que o reconhecimento destes fenômenos pode ampliar a compreensão do 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 dialógica. Esquadrinhar estas reflexões metalinguísticas dos alunos nas condições descritas, supõe-se, pode conduzir a um vislumbre dos processos de aprendizagem da língua escrita postos em ação durante estas práticas observadas.

A ocorrência de rasuras escritas comentadas em processos de escritura a dois

Do primeiro 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”⁶, produzido de acordo com a seguinte consigna, apresentada à turma pela professora:

⁴ O projeto de pesquisa envolvendo a análise dos dados aqui apresentados e a realização do presente estudo foi apreciado e aprovado pelo CEP, sendo identificado pelo CAAE 89314518.8.0000.5013.

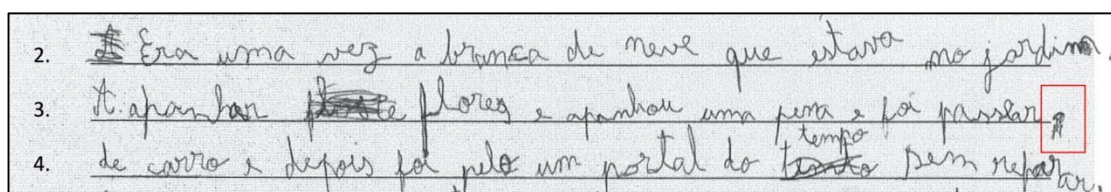
⁵ Correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental brasileiro.

⁶ Para manter a originalidade dos títulos produzidos pela dupla nos processos analisados, optou-se por não os transcrever normativamente nesta discussão.

14⁷. 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...

Abaixo, é apresentado um episódio ilustrativo da ocorrência de uma rasura relacionada ao uso da pontuação. Considerando-se apenas a imagem do manuscrito, exposta logo abaixo, é difícil saber o que aconteceu nesse ponto de tensão destacado.

Figura 1: Recorte da imagem do manuscrito 002, intitulado “A branca de neve e os dinossaros”, com destaque para o ponto de tensão no final da linha 3.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2015.

Com efeito, mediante a observação da figura acima, não fica claro o que foi escrito, nem o que foi rasurado. Parece ter sido feita uma marca de pontuação, como no final da linha superior (2^a linha), após a palavra “jardim”, e também no final da linha seguinte (4^a linha), após a palavra “reparar”, ambas marcadas com um “ponto final”.

No entanto, através da exposição de um recorte de seu TD –, demonstrando como um aluno reconhece um OT e sua reformulação através da produção de uma REC, sabe-se 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’ (turno 269) e o inscreve, fechando a frase: “e foi passear.”.

TD1_002: (00:22:56⁸ – 00:23:58)

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

269. C: (Ditando) E foi.. passear de carro..
 270. S*⁹: Foi.. /p/ (pronuncia o som do fonema /p/).. pass:::e (alonga o som do 's').. é com dois 'esses'? É.. passe..
 271. C: (Dirigindo-se à professora) Professora.. 'passear' é com dois 'esses'?
 272. S*: Acho que sim.. (Professora chega e C refaz a pergunta)
 273. C: Professora, 'passear' é com dois 'esses'?
 274. P: Sim
 275. S*: Eu disse-te (S termina a escrita de 'passear' [passear] no final da 3^a linha da história) Ponto final... (Acrescentando um ponto após a última inscrição [.]¹⁰)
 276. C: Passear...
 277. S*: Ponto final¹¹...

⁷ Indicação do turno de fala da professora no fluxo do Texto Dialogal gerado a partir do processo.

⁸ 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.

⁹ Indicação do escrevente do dia.

¹⁰ Os colchetes e a marcação em verde indicam exatamente o que e quando um elemento linguístico foi inscrito pelo (a) aluno (a).

¹¹ A fonte em vermelho indica o objeto textual reconhecido como um problema.

278. C: (coloca as mãos sobre o rosto) 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 [—,])
279. S*: (Sussurrando) Vírgula...
280. C: Pronto... agora... podes escrever... foi passear... e...
281. S*: De carro!... numm... (afastando a mão do colega do papel)
282. C: Tá, pois... pois é...
283. S*: Eu não sei por que... criamos a vírgula (Rabiscando a vírgula [—,]) inscrita pouco antes, no final da 2ª linha). Vou apagar... (Ambos olham algo à frente)

Não está claro porque S colocou o ‘ponto final’ após “passear”, quando estava escrevendo o que ditou o colega: “passear de carro”. Pode ter sido em razão da frase “e foi passear”, havendo aí um conhecimento implícito em relação ao uso do ponto final. Ou poderia essa inscrição ter sido influenciada pelo fato de se ter chegado ao final da linha, tal como já havia sido feito na linha de cima, remetendo o uso da marca de pontuação a uma dimensão gráfico-espacial. O fato é que a presença inesperada dessa pontuação surpreende C, levando-o a cobrir o rosto com as mãos assim que S verbaliza e inscreve o ponto.

O gesto de C, no turno 278, vem acompanhado de uma enunciação que, ao mesmo tempo, reconhece e comenta a inscrição feita por S. Ao reconhecer, ele interrompe o processo de linearização retornando sobre o que já foi inscrito e elevando o ‘ponto final’ ao estatuto de objeto textual, destacando-o como um problema a ser resolvido. Em um primeiro momento, o reconhecimento é efetivado pela negação direta “não” e imediatamente seguido por um comentário desdobrado: “metes outra coisa aí... já meteste ponto final na primeira linha, agora metes uma vírgula na outra...”.

Em sua enunciação, é possível observar três argumentos importantes para justificar a inscrição do ‘ponto final’. Inicialmente, o aluno C pede para a parceira escrever “outra coisa”, outra marca de pontuação. Na sequência, justifica que não pode ser o ‘ponto final’ porque já foi inscrito ‘ponto final’ na linha de cima. Então, ao invés de dizer que não seria necessário colocar qualquer marca de pontuação, porque a frase continuaria a ser escrita, C sugere o uso da vírgula: “agora metes uma vírgula na outra...”. Essa verbalização sugere que, mesmo para ele, o problema identificado não tem uma solução clara. Apesar de seu reconhecimento indicar uma atividade metalinguística em relação à ocorrência do ‘ponto final’, os argumentos enunciados não alteram a inadequação da pontuação. Ao contrário, a rasura sobrescrita feita por S confirma sua aceitação.

As ações e verbalizações dos alunos expressam atividades metalinguísticas, inclusive mencionando os termos linguísticos adequados (ponto final, vírgula), mas seus usos não estão de acordo com suas funções linguísticas no manuscrito escolar em construção. Isso fica mais evidente quando S retoma a continuidade da história: “de carro” (turno 281) conforme C havia ditado, constituindo um adjunto adverbial de meio. E, portanto, altera a transitividade do verbo “passear”.

É justamente nesse momento que o desacordo entre uso e função da pontuação feita provoca um retorno sobre o ponto de tensão identificado inicialmente por C. Esse desacordo parece incomodar S, ao dizer, quase para si mesma: “Eu não sei por que... criamos a vírgula. Vou apagar” (turno 283). Ao reconhecer e retomar sobre a ‘vírgula’, suprimindo-a, S indica ter um conhecimento implícito sobre o uso da vírgula, mas não compreende bem sua função sintagmática. Contudo, o apagamento da vírgula indica que a necessidade de marca de pontuação porque chegou no final da linha não está mais tendo efeito sobre ela.

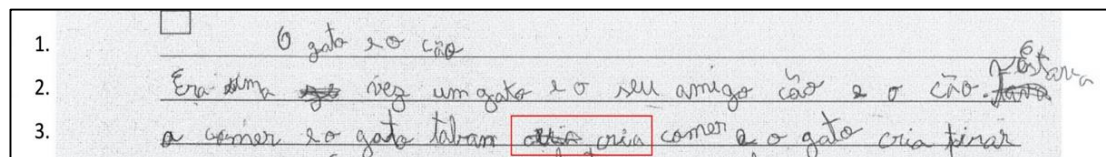
A convergência entre a ordem em que as rasuras escritas foram feitas nesse ponto do manuscrito em curso (primeiro foi inscrito o ‘ponto final’, depois essa marca de pontuação foi rasurada por uma ‘vírgula’ e, finalmente, a ‘vírgula’ foi também rasurada) e os comentários associados a essas rasuras permitem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

A próxima rasura escrita comentada a ser analisada ocorreu durante a produção do manuscrito escolar “O gato e o cão”, 5ª produção da mesma dupla (D5). Essa história inventada surgiu a partir da consigna apresentada pela professora: “Ora bem, então hoje, nossa quinta sessão, vai ser uma

história inventada por vocês sobre o que vocês quiserem! (...) Podem pôr as personagens que quiserem. Xiiii... Fazer... (...) No sítio, pode correr a ação no sítio onde vocês acharem...

Neste processo, S é novamente a escrevente. Será analisada a ocorrência de uma rasura escrita na linha 3, quando estava sendo linearizada a palavra “queria” da frase “e o gato também queria comer”.

Figura 2: Recorte da imagem do manuscrito 005, intitulado “O gato e o cão”, linhas 1 a 3, com destaque para o ponto de tensão.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

À semelhança do que foi apontado anteriormente, o produto não permite distinguir evidências das atividades metalinguísticas responsáveis pela geração dessa rasura. Pela leitura do produto, sabe-se apenas que a frase “e o gato também queria comer”, foi linearizada como “e o gato tabam ceria cria comer”. Há uma primeira tentativa de se escrever “queria” (ceria), depois uma rasura sobre essa forma gráfica e novamente outro registro gráfico: “cria”. É possível se supor que a dificuldade parece ter incidido sobre a primeira sílaba, gerando como registro gráfico “cria”, com a letra “c” no lugar do dígrafo “qu”. Essa mesma forma de escrita se repete na frase seguinte (“e o gato cria tirar”), mostrando a permanência do problema.

Para se compreender o que produziu a escrita e subsequente rasura de “ceria” e sua substituição por “cria”, apresenta-se o diálogo entre os alunos durante a emergência dessa rasura escrita:

TD1_005: (00:18:51 – 00:19:54)

Contexto: S e C. dialogam sobre a questão dos personagens cão e gato serem amigos ou inimigos na história e discutem a continuidade da narrativa. S acaba de inscrever “também” [taban], a partir de uma sugestão do colega C.:

298. C: (Ditando a continuidade da história) Também queria comer... comer...
299. S*: Queeeeriiiiiii... (Inscrevendo [cer] na 3ª linha do manuscrito)
300. C: Queria, queria, queri... (S escrevendo [ia]. C, olhando S escrever, bate de leve na caneta à mão da colega e coloca a mão no rosto) Aaa!! (Reforçando o que já havia ditado antes) ‘Queria comer!’
301. S*: (Olhando no papel a inscrição que acabara de fazer. Virando-se, olha para C e pergunta) Não é com o ‘q’ de ‘qua-qua’, ‘queria’?
302. C: Não...
303. S*: (Apontando para onde está inscrito [ceria]) ...porque assim é “seria”... (Lendo a palavra inscrita no papel e rindo, com expressão envergonhada, aparentemente reconhecendo o próprio erro)
304. C: Não... (Olhando para o papel com expressão de dúvida)
305. S*: (Mexendo a cabeça afirmativamente e apontando para [ceria].) Acho que é... (Olhando para o colega)
306. C: Não é /ki.'ri.ɐ/ ... é... (Voltando-se para o papel) ...acho que é /'kri.ɐ/ ... (Apontando a inscrição [ceria] no papel) Yeah... tens que pôr aqui... por cima do ‘e’... um ‘r’... (S sobrescrevendo ‘r’ em cima do ‘e’ [c-e/ria])
307. S*: ‘i’... (Começando a sobrescrever o que parece ser a letra ‘i’ sobre o ‘r’ subsequente. [cer-r/ia]) Olha, eu vou apagar... (S riscando toda a palavra [c-er-ria]) ... que... (S inscrevendo [cria])

308. C: (Reclamando da rasura feita) Depois que temos as letras, tu... (SI)¹²
 309. S*: Queria...
 310. C: (Levantando-se) Queria... comer... (S inscrevendo [comer])

Verifica-se que o reconhecimento do problema ortográfico e a produção da rasura teve uma duração de pouco mais de um minuto. Apesar dessa brevidade, as enunciações dos alunos oferecem várias informações sobre as atividades metalinguísticas relacionadas a essa rasura escrita. Em primeiro lugar, tem-se a evidência de que o OT ortográfico foi reconhecido pela própria aluna escrevente, S, após “retornar” à inscrição que fez ([ceria]) na 3ª linha do manuscrito. O seu retorno enunciativo é identificado no turno 301: “Não é com o ‘q’ de ‘qua-qua’, ‘queria?’”. Esse comentário-pergunta revela uma importante atividade metalinguística sobre o modo como se escreve a palavra “queria”. Tal atividade metalinguística mostra, por um lado, um procedimento comumente usado por professores e outros adultos, qual seja, destacar a primeira letra de uma outra palavra (‘q’ de ‘qua-qua’) para ajudar a memorizar a letra ensinada, ou para dizer qual é a letra correta da palavra que se quer escrever. No caso, a aluna S está dizendo que “queria” escreve-se com “‘q’ de ‘qua-qua’”. Por outro, há ainda o fato de sua escolha da palavra “qua-qua” não ser aleatória. Ela não escolheu qualquer palavra que comece com a letra ‘q’. Ela usou como exemplo uma onomatopeia conhecida, ensinada para ela em algum momento de sua alfabetização, recuperando de sua memória a expressão presente em materiais didáticos de alfabetização e práticas docentes para o ensino da letra ‘q’. Essa forma de manifestação da atividade metalinguística foi apontada por Calil e Pereira (2018). Os autores mostram que os alunos portugueses alfabetizados por práticas didáticas semelhantes (no caso, baseada no método fônico e silábico), recorrem a esse tipo de enunciação, resgatando informações em que a letra ensinada está associada a palavra ensinada. Em Calil e Pereira (2018), a aluna, ao ficar em dúvida sobre a escrita de ‘ss’ em ‘dinossauro’, diz: “‘ce’-‘sapo’”.

Essa atividade metalinguística é acompanhada por uma outra reflexão, presente no comentário seguinte de S. Ela reconhece o modo como ela mesma grafou, explicando que a palavra “queria”, tal como ficou grafada (“ceria”), remete a outra palavra: “...porque assim é ‘seria’...” (Turno 303). Isso evidencia que ela mesma reconheceu o erro ortográfico, descartando o uso de “q”, mas ainda se confundindo com a homofonia entre ‘s’ e ‘c’, sem saber qual das duas formas gráficas seria a correta.

Não se pode deixar de enfatizar que o problema ortográfico relacionado à representação gráfica de “c” para “que” de “queria” sofre a forte interferência homonímica do fonema /k/, em suas relações com os grafemas “c”, “k”, “qu”. No Português Europeu (PE) falado na região de Aveiro, a frase “e o gato também queria comer”, teria aproximadamente essa pronúncia: / i u 'ga.tu tẽ.'bẽj ki.'ri.ẽ ku.'mẽr /. Assim, no PE, a palavra “queria” é pronunciada como / ki.'ri.ẽ / ou, até mesmo, como / 'kri.ẽ /, caracterizando uma “síncope” (SILVA, 2011), fenômeno fonológico em que há a “omissão de uma vogal e que ocasiona a redução de uma sílaba da palavra” (SILVA, 2011, p. 203). Como exemplo de síncope, a autora cita “xicra” (“xícara”) em que ocorre o apagamento de uma vogal, mesmo fenômeno que ocorre na escrita de “queria” como “ceria” e, depois, “cria”.

Quando C pronuncia “queria” pela primeira vez, ele o faz como /ki.'ri.ẽ/. Quando S escreve essa palavra, a relação homofônica entre os grafemas “qu” (como em “quero”, “quiche”) e “c” (como em “casa”, “comer”) se interpõe, surgindo a grafia “ceria”. Ao responder a S, que reconhece o erro de se escrever “queria” com “c”, C primeiro diferencia a palavra “queria”, fazendo uma pequena diferenciação fonológica: “Não é /ki.'ri.ẽ/ ... é... ..acho que é /'kri.ẽ / (turno 306). Essa enunciação, ao colocar em comparação as duas formas fônicas e criar um encontro consonantal através do fenômeno da síncope, acomoda e autoriza, evidentemente com o apoio na oralidade, a escrita de “cria”.

Essa escrita sinalizaria um desconhecimento por parte dos alunos do uso adequado do “qu”? Não é o que o manuscrito mostra. Ao longo das 12 linhas escritas, incluído o título da história, o “qu” aparece na escrita de palavras como “porque” nas 5ª, 7ª e 11ª linhas. Nossa hipótese é a de que persiste a interferência da homofonia, em sua dupla associação. A inscrição de “cria” para “queria” resolveu o problema provocado pela inscrição de “ceria”, identificada pela aluna como uma outra palavra: “seria”. A análise fonológica feita por C visa a dirimir a dúvida, resolver o problema.

¹² Segmento Ininteligível na transcrição do processo.

A comparação que faz entre / kɨ.'ri.ɐ / e / 'kri.ɐ /, ao mesmo tempo, revela uma análise e consciência fonológica do fonema /k/, implicitamente colocando em relação os grafemas “c” e “qu”, e apaga a necessidade de se escrever “queria” com “q”, justificando a necessidade de escrever “queria” com “c”. “Cria”, pois, preserva uma estrutura da sílaba conhecida (CCV), funcionando como um grafema atestado na língua escrita (encontro consonantal “cr”), ao invés de gerar uma estrutura silábica bizarra, como seria o caso se a aluna tivesse escrito “qria”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um ponto de vista linguístico, os fenômenos observados em ambos os processos articulados às reflexões evidenciadas nos diálogos dos alunos dão testemunho da complexidade inerente ao aprendizado da língua e à tarefa de escritura, ao mesmo tempo em que permitem entrever progressos e potenciais avanços feitos pelos alunos no quadro desta aprendizagem.

Conforme visto em Gombert (2003), para quem o desenvolvimento de habilidades e capacidades metalinguísticas é decorrente de aprendizagens explícitas, notadamente, de natureza escolar, destaca-se a importância das situações de escritura colaborativa para o favorecimento e emergência da reflexão e de comentários com funções metalinguísticas.

As falas espontâneas, no aqui e agora da produção textual, captadas através do SR, permitem uma análise microgenética de todo o processo, dando pistas sobre o que os alunos pensam, quais conhecimentos mobilizam e estão em construção, quais hipóteses constroem e como relacionam o que estão aprendendo com o manuscrito em curso. O professor (ou qualquer outro leitor), quando lê o produto final (manuscrito escolar), irá identificar as rasuras escritas, mas não poderá saber qual foi o nível de riqueza e complexidade dos comentários metalinguísticos relacionados às rasuras feitas. Esse aspecto está bem caracterizado em Calil e Myhill (2020), quando indicam que a rasura escrita envolvendo objetos textuais de ordem lexical e sintática podem ser acompanhados por comentários metalinguísticos relacionados à dificuldade gráfico-espacial.

A observação destes fenômenos associados às rasuras escritas, sendo os comentários com funções metalinguísticas importantes indicações do modo de pensar dos alunos enquanto estão escrevendo é potencializada graças à dimensão dialógica característica da escrita colaborativa, em particular, dessa configuração didática em que dois alunos escrevem uma história inventada em uma mesma folha de papel. Por isso, enfatiza-se que este estudo se beneficiou do suporte da Genética Textual e da possibilidade de análise microgenética que oferece o SR. Como afirma Felipeto,

a produção de um manuscrito escolar é complexa, de modo que uma única linha escrita equivale a muitas idas e vindas, questionamentos, associações mentais, correções, rasuras, pausas, releituras. Por isso, acreditamos que a Genética Textual, associada à eficácia interpretativa permitida pelo Sistema Ramos, renova o campo de estudos textuais, assim como a compreensão do processo de produção textual. (2019, p. 19)

Pode-se observar o incessante retorno dos alunos sobre o manuscrito em curso com o intuito de melhorá-lo, ainda que nem sempre tenham alcançado êxito. E verifica-se que a produção da rasura escrita é o resultado de uma atividade metalinguística realizada pelos escreventes e sinaliza um ponto de tensão referente a um objeto textual (Calil, 1998). Os comentários observados no 1º processo revelam um conhecimento parcial, ainda incipiente, sobre o uso de marcas de pontuação (o ponto e a vírgula): os alunos já sabem, entretanto, que não é em qualquer posição sintagmática que eles podem ser colocados. Já o 2º processo aponta a interferência da oralidade sobre os aspectos ortográficos e o forte papel da homofonia neste processo. Revela, ainda, através das sucessivas análises fonológicas realizadas pela dupla, a produtividade do método utilizado nas escolas portuguesas: o método fônico e silábico.

De um ponto de vista didático, este conjunto de atividades e de reflexões envolvidas na configuração dos processos descritos 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.

Muito embora os resultados tenham mostrado que as atividades metalinguísticas verbalizadas através dos comentários dos alunos apareçam em diferentes níveis, tanto com menção de termos linguísticos adequados, quanto com sua omissão, ainda foi possível observar um desacordo entre seu uso e sua função no texto. Entretanto, a escrita colaborativa permanece como uma ferramenta poderosa para aprimorar a atividade metalinguística, pois ela "potencializa a atividade metalinguística e revela ao mesmo tempo uma importante ferramenta de aprendizagem [promovendo] uma intensa atividade nas mentes individuais, uma atividade metalinguística que provavelmente não existiria quando se escrevesse sozinho" (CAMPS et al., 1999, p. 23, termo entre colchetes nosso).

Por isso, pode-se notar os benefícios de se oportunizar aos alunos, sobretudo nos primeiros anos de sua escolarização, a vivência destes processos de escritura colaborativa nas aulas de ensino da língua materna na escola. Esse tipo de situação didática para a produção textual parece favorecer a explicitação dos conhecimentos que possuem sobre a língua e a atividade de escrita, ajudando a criar espaços de construção compartilhada de conhecimentos entre os colegas na sala de aula e, no tocante à prática didática dos professores, possibilitando uma melhor compreensão das dificuldades e potencialidades dos alunos, dentro do 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. Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008. 153p.
- CALIL, E. Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story. Verbal erasures and their forms of representation. In: COOREN, F.; LÉTOURNEAU, 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. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade 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. L.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.
- 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.
- CALIL, E.; BORÉ, C. (Orgs.). Criação Textual na sala de aula. EDUFAL - Editora de Universidade Federal de Alagoas, 2015.

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.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, v. 60, 2020. p. 1-15.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Dialogue d'élèves et production textuelle. *Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentative*. *Recherches*, 27, 1997. p. 133-156.

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, 1999. 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.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? *Cognition and Instruction*, Mahwah, v. 10, 1993. p. 281-333.

DIKSON, D. Os Quadrinhos em Sala de Aula: a gênese da referência-tópica no processo de escritura em ambiente escolar. 1ª. ed. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2018. v. 1. 178p.

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. *Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula*. 1ª. ed. Londrina: EDUEL-Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2008. 168 p.

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, v. 63, n. 1, 2019. P. 133-152.

FELIPETO, C. Funções da rasura em processos de escrita colaborativa no ensino fundamental. *Manuscrita*, n. 38, 2019a.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLAVELL, J. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. (org.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976.

FLAVELL, J.; MILLER, P.; MILLER, S. *Cognitive development*. 3ª. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

FONTICH, X. L1 Grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, v. 10, n. 5, 2016. P. 238– 254.

FORTUNE, A. Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks. *Language Awareness*, n. 14, 2005. P. 21-38.

GAULMYN, M. de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (Éds.). *Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan, 2001.

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*, 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.; RANDELL, 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.
- MYHILL, D. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *LI. Educational Studies in Language and Literature*, v. 18, 2018. p. 1-21.
- PENLOUP, M. Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 108, 1994, p. 30-38.
- PLANE, S. Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFFONT-TERRANOVA, J.; COLIN, D. (Eds.). *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2006. p.33-54.
- QUEIROZ, J. *Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato: um estudo de caso de uma díade 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.
- SILVA, T. *Dicionário de Fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, [S.l.], v.14, n.3, 2005. p.153-173.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. 2ª ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- TOLCHINSKY, L. Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and metalinguistic reflection in academic writing. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 29-48.
- 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.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Autora 1 – Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição.

Autor 2 – Escrita – Revisão e Edição.

Autora 3 – Escrita – Revisão e Edição.

Autora 4 – Escrita – Revisão e Edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE:

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.