



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Janayna Paula Lima de Souza Santos

**ESCREVER A DOIS NA ESCOLA: AS REFLEXÕES ORTOGRÁFICAS DE UMA
DÍADE RECÉM-ALFABETIZADA**

**Maceió, AL.
2017**

JANAYNA PAULA LIMA DE SOUZA SANTOS

**ESCREVER A DOIS NA ESCOLA: AS REFLEXÕES ORTOGRÁFICAS DE UMA
DÍADE RECÉM-ALFABETIZADA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil.

**Maceió, AL.
2017**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S237e Santos, Janayna Paula Lima de Souza.
Escrever a dois na escola: as reflexões ortográficas de uma díade recém-alfabetizada
/Janayna Paula Lima de Souza Santos. – 2017.
179 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.

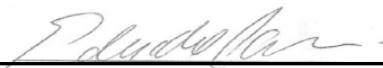
Bibliografia: f. 158-164.
Anexos: f. 165-179.

1. Escrita a dois. 2. Escreventes novatos. 3. Erros ortográficos - Revisão.
I. Título.


CDU: 372.462

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.



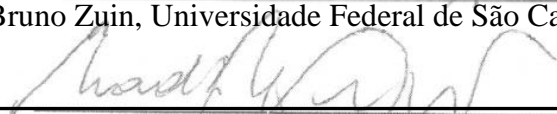
Prof. Dr. Eduardo Calil, Universidade Federal de Alagoas – Orientador



Profa. Dra. Sylvia Domingos Barrera, Universidade de São Paulo – Examinadora externa



Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin, Universidade Federal de São Carlos – Examinadora externa



Profa. Dra. Nadja Maria Vieira da Silva, Universidade Federal de Alagoas – Examinadora interna



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, Universidade Federal de Alagoas – Examinadora interna

Dedico este trabalho para minha mãe Iracema por sua dedicação e paciência e, principalmente, por ser a minha companheira de jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor **Dr. Eduardo Calil**, pela solidez e seriedade nas orientações; por me ajudar a transpor os momentos angustiantes da escritura desta tese, orientando-me pacientemente; pela oportunidade que me foi dada para estudar um objeto tão complexo quanto à rasura oral comentada; e pela orientação ao longo desses 11 anos de trabalho, desde a graduação em Pedagogia, nas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e no Trabalho de Conclusão de Curso; no Mestrado Acadêmico e, atualmente, nesta etapa de doutoramento, consolidando a minha formação enquanto docente e pesquisadora na área de Educação e Linguagem. Sem as suas orientações, certamente, eu não teria conseguido alçar voos tão altos.

Agradeço à equipe do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME/UFAL), que faço parte, por compartilhar os dados empíricos do “Projeto Didático Contos do Como e do Por que”, que utilizei na pesquisa, e, em especial, a **Mayara Cordeiro**, pela “consultoria” na árdua tarefa de identificação/classificação da rasura oral ortográfica e dos objetos textuais que constituem o nosso objeto de pesquisa.

Agradeço à **diretora geral** da escola participante da pesquisa; a coordenadora pedagógica, tia **Goreti Sales**, pelo apoio fundamental na etapa da coleta dos dados e pelo envolvimento na proposta da pesquisa; às **duas professoras** do 2º ano do ensino fundamental do turno matutino, que, gentilmente, aceitaram ser filmadas durante a execução das propostas de atividades de escritura, e à díade **Caio e Igor**, pelo muito que me ensinaram com as suas reflexões.

Agradeço às professoras da Banca de Qualificação, **Dra. Cristina Felipeto**, **Dra. Adna Lopes** e **Dra. Adriana Cavalcanti**; do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e as professoras da Banca de Defesa, **Dra. Sylvia Domingos Barrera**, da Universidade de São Paulo; **Dra. Poliana Bruno Zuin**, da Universidade Federal de São Carlos; **Dra. Nadja Maria Vieira da Silva**, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas; e, a **Dra. Maria Inez Matoso Silveira** do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas pelas sugestões apontadas na leitura do texto fornecendo suporte no aprofundamento da teoria e no estudo das rasuras orais comentadas ortográficas.

Agradeço à **CAPES**, pelo indispensável apoio financeiro.

Agradeço à minha querida professora **Ma. Alba Correia**, por acreditar no meu desenvolvimento enquanto profissional e, sobretudo, pelas oportunidades que me deu ensinando-me a ser uma docente comprometida com a minha profissão.

Agradeço a **Valéria Cavalcante** pela amizade consolidada pelo estudo, pela partilha, pela interlocução e por umas boas risadas!

Agradeço **aos meus alunos e alunas da Ufal/Penedo** pela inspiração, expectativa e motivação para finalização dessa etapa de formação.

Agradeço à minha família do coração, **Reinaldo, Luciene, Luciane e Oliveira**, por me acolher nos momentos mais necessários.

À minha irmã **Eva**, por ser a minha companheira no dia a dia, pela cumplicidade e escuta durante cada avanço, tornando-se essencial na minha vida; e à minha **vó Lourdes**, pelo colo de vó, aconchegante e necessário em muitos momentos.

Ao **Pedro Paulo**, meu irmão por cuidar de mim, por fazer parte da minha vida e pelos sábios conselhos ditos em poucas palavras.

Agradeço a minha mãe **Iracema**, pela formação que me proporcionou e, especialmente, por ser o meu porto seguro.

E ao meu **Senhor**, por ter me dado as condições para prosseguir e concluir mais uma etapa de formação.

O duro ofício de escritor
“Para mim, o ato de escrever é muito difícil e penoso, tenho sempre de corrigir e reescrever várias vezes. Basta dizer, como exemplo, que escrevi 1.100 páginas datilografadas para fazer um romance, no qual aproveitei pouco mais de 300.”

Fernando Sabino

RESUMO

Em pesquisas sobre a revisão textual efetivada por escreventes novatos é comum tomar como categoria de análise os problemas ortográficos ocorridos no texto produzido. Mesmo os estudos que discutem esse problema a partir da atividade de produção escrita consideram a escritura de palavras isoladas em contexto experimental, fora de situações reais de produção textual. Este trabalho discute os problemas ortográficos ocorridos durante o texto em curso produzido em sala de aula e o que alunos recém alfabetizados comentam sobre eles. Para isso, coletamos 10 manuscritos escolares e seus respectivos processos de escritura colaborativa. Em cada processo, dois alunos brasileiros (Caio e Igor) de um 2º ano da escola primária escrevem juntos uma história inventada. A cada proposta feita pela professora, um deles ficava responsável por escrever e o outro por ditar, alternadamente. Utilizamos como recurso metodológico o registro fílmico oferecido pelo Sistema Ramos, que permite nosso acesso sincronizado da ocorrência gráfica de erros e os comentários feitos pelos alunos quando reconhecem ou antecipam esses problemas ortográficos. Foram escritas 809 palavras nas 10 produções, havendo a ocorrência de 93 erros ortográficos. Desses 63 não foram reconhecidos pela díade e 30 foram reconhecidos. Nos processos, houve o reconhecimento de 94 objetos textuais e 192 comentários, sendo 145 comentários simples e 47 comentários desdobrados. Quando se dá o reconhecimento pelos alunos, diferentes tipos de problemas ortográficos são identificados, envolvendo, por exemplo, a relação letra-som (E ou I; O ou U; QU ou C; C, S, Z ou SS; R ou RR; X ou CH), os usos de hífen; a nasalização em final de sílaba ou conjugação verbal (M ou ãO). Os comentários feitos por Caio, sobre alguns destes problemas, indicam um maior conhecimento linguístico, explicitando para Igor certas regras e normas ortográficas que podem contribuir para seu aprendizado.

Palavras-chave: Escritura a dois. Revisão Ortográfica. Reflexões ortográficas.

RÉSUMÉ

Des recherches scientifiques à propos de révisions textuelles faites par des nouveaux apprenants mettent en évidence la récurrence d'établir comme catégorie l'analyse des problèmes orthographiques trouvés sur ces textes. Même les études qui discutent ce problème à partir de la production écrite, ils considèrent l'écriture de mots isolés dans un contexte expérimental, hors de situations réelles de production textuelle. Ce travail discute les problèmes orthographiques qui se produisent pendant la production du texte dans les salles de classe et quels sont les commentaires émis par les élèves qui viennent d'être alphabétisés. Pour cela, on a collecté 10 manuscrits scolaires et leurs respectifs processus d'écriture collaborative. Pour chaque processus d'écriture, deux élèves brésiliens (Caio et Igor) de la deuxième année de l'école élémentaire brésilienne écrivent ensemble une histoire inventée. À chaque proposition faite par le professeur, l'un des deux s'occupait d'écrire et l'autre de dicter, en changeant de fonction. On a utilisé une ressource méthodologique filmique offerte par le système Ramos, qui permet notre accès synchronisé de l'occurrence graphique des erreurs et les commentaires faits par les élèves quand ils reconnaissent ou anticipent ces problèmes orthographiques. Huit cents mots ont été écrits sur 10 productions, il y a eu l'occurrence de 93 erreurs orthographiques. Parmi ces erreurs, 63 n'ont pas été reconnues par la dyade et 30 ont été reconnus. Dans le processus, il y a eu la reconnaissance de 94 objets textuels et 192 commentaires, 145 commentaires simples et 47 commentaires dépliés. Quand la reconnaissance est faite par des élèves, ces différents types de problèmes orthographiques sont identifiés, en utilisant, par exemple, la relation lettre-son (E ou I ; O ou U ; QU ou C ; C, S, Z ou SS ; R ou RR ; X ou CH), les usages de trait d'union ; la nasalisation à la fin de syllabes ou conjugaisons verbales (M ou ãO). Les commentaires faits par Caio sur une partie des problèmes, indiquent une plus grande connaissance linguistique, en explicitant à Igor certaines règles et normes orthographiques qui peuvent contribuer à son apprentissage.

Mots-clés: Écriture à deux. Révision Orthographique. Réflexions orthographiques.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Correlação de personalidade/subjetividade para Benveniste.....	27
Quadro 02 – Conteúdos ortográficos do 4º e 5º anos dos LDP Projeto Buriti Português.....	76
Quadro 03 – Categorias de erros ortográficos por pesquisador.....	93
Quadro 04 – Contos produzidos pela díade por processo.....	108
Quadro 05 – Extensão textual dos manuscritos e a duração do tempo da escritura dos processos.....	117
Quadro 06 – Quantidade de erros ortográficos não reconhecidos e reconhecidos por manuscrito.....	119
Quadro 07 – Quantidade de erros ortográficos não reconhecidos e reconhecidos por manuscritos escritos por Caio.....	119
Quadro 08 – Quantidade de erros ortográficos não reconhecidos e reconhecidos por manuscritos escritos por Igor.....	120
Quadro 09 – Classificação dos erros ortográficos não reconhecidos e reconhecidos pelos escreventes Caio e Igor.....	120
Quadro 10 – Quantidade de OT, por escrevente e por processo de escritura.....	122
Quadro 11 – Quantidade de comentários simples, por escrevente e por processo de escritura.....	123
Quadro 12 – Quantidade de comentários desdobrados, por escrevente e por processo de escritura.....	124
Quadro 13 – Classificação dos problemas ortográficos comentados por Caio e Igor.....	125
Quadro 14 – Quantidade de OT, de comentários simples e de comentários desdobrados por escrevente e por processo.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Rasura no manuscrito de Paul Valéry.....	39
Figura 02 - Rasura no manuscrito de Fernando Pessoa.....	40
Figura 03 - Fragmento do manuscrito escolar “O minino burro”.....	91
Figura 04 - Trecho da transcrição diplomática do manuscrito escolar “O minino burro”.....	94
Figura 05 - Erro ortográfico singular em “balho”	94
Figura 06 - Erro ortográfico singular em “mlito”	96
Figura 07 - Exemplo de rubrica.....	111
Figura 08 - Escritura de “existise”, M3, 3ª linha, Caio*.....	126
Figura 09 - Escritura de “ diseram /disseram”, M3, 8ª linha, Caio*.....	126
Figura 10 - Escritura de “fes”, M1, 9ª linha, Caio*.....	128
Figura 11 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, com destaque para a escrita de “faz”, na 2ª linha, Igor*.....	130
Figura 12 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, com destaque para a escrita de “faziam”, na 5ª linha, Igor*.....	131
Figura 13 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, com destaque para a escrita de “fazerem”, na 9ª linha, Igor*.....	131
Figura 14 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, com destaque para a escrita de “fazem”, na 13ª linha, Igor*.....	132
Figura 15 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, com destaque para a escrita de “doze” e “vezes”, na 11ª linha, Igor*.....	133
Figura 16 - Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “iris”, na 1ª linha, Igor*.....	134
Figura 17 - Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a palavra “APRENDIZ” no cabeçalho da atividade, Igor*.....	134
Figura 18 - Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “fez”, na 10ª linha, Igor*.....	135
Figura 19 - Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “raios”, na 11ª linha, Igor*.....	135
Figura 20 - Fragmento do manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”, com destaque para a escrita de “nariz”, na 9ª linha, Igor*.....	136
Figura 21 - Fragmento do manuscrito “Por que a bruxa é má?”, com destaque para a escrita de “fasendo”, na 3ª linha, Caio*.....	136

Figura 22 - Fragmento do manuscrito “Por que a bruxa é má?”, com destaque para a escrita de “ladrõeszinhos”, na 6ª linha, Caio*.....	137
Figura 23 - Fragmento do manuscrito “A juba do leão”, com destaque para a escrita de “fez”, na 11ª linha, Igor*.....	138
Figura 24 - Escrita de “poriço”, M7, 12ª linha, Caio*.....	139
Figura 25 - Escrita de “porisso”, M10, 12ª linha, Igor*.....	139
Figura 26 - Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “a”, na 2ª linha, Igor*.....	142
Figura 27 - Escrita de “A”, M3, 2ª linha, Caio*.....	144
Figura 28 - Escrita de “Há”, M7, 2ª linha, Caio*.....	144
Figura 29 - Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “atrás”, na 2ª linha, Igor*.....	145
Figura 30 - Escrita de “construidos”, M1, 17ª linha, Caio*.....	146
Figura 31 - Escrita de “arco-iris”, M4, 1ª linha, Igor*.....	147
Figura 32 - Escrita de “átras”, M5, 2ª linha, Caio*.....	147
Figura 33 - Escrita de “át/atrás”, M8, 2ª linha, Igor*.....	147
Figura 34 - Escrita de palavras com til, M5, Caio*.....	149
Figura 35 - Fragmento do manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”, com destaque para a escrita de “dragão”, na 1ª linha, Igor*.....	149
Figura 36 - Fragmento do manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”, com destaque para a escrita de “dragões”, na 10ª linha, Igor*.....	150
Figura 37 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, com destaque para a escrita de “falaram”, Igor*.....	152

LISTA DE SIGLAS

CS – Comentário simples

CD – Comentário Desdobrado

ET&C – Escritura, Texto & Criação

MEC – Ministério da Educação

L'ÂME – Laboratório do Manuscrito Escolar

OT – Objeto Textual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLG I – Problemas de Linguística Geral I

PLG II – Problemas de Linguística Geral II

ROC – Rasura Oral Comentada

TD – Texto Dialogal

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2 ENUNCIÇÃO E A GENÉTICA TEXTUAL.....	24
2.1 Enunciação, intersubjetividade e dialogismo.....	24
2.2 A interseção entre enunciação e a Genética Textual: o caso da rasura.....	37
2.2.1 A rasura em manuscritos literários.....	39
2.2.2 A rasura em manuscritos escolares.....	44
2.2.3 A rasura em processos de escrita escolar: a rasura oral.....	46
3 A REVISÃO TEXTUAL E A ESCRITURA COLABORATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	55
3.1 A revisão textual.....	55
3.2 Escrever a dois na escola.....	64
4 A INVENÇÃO DA ORTOGRAFIA.....	70
4.1 Breves considerações sobre o ensino da ortografia na escola brasileira.....	75
4.2 A relação entre a ortografia e a produção de textos.....	77
4.3 A ortografia entre a regularidade e a singularidade.....	87
4.4 A revisão ortográfica na escrita colaborativa.....	98
5 INCURSÃO METODOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	103
5.1 A constituição do Dossiê Criar.....	103
5.2 Etapas da pesquisa.....	104
5.3 A transcrição de dados.....	111
5.4 Unidade e categorias de análise.....	113
6 A DIMENSÃO ORTOGRÁFICA NA ESCRITURA DA DÍADE CAIO E IGOR.....	115
6.1 Os erros e os problemas ortográficos da díade: uma visão geral.....	118
6.2 As reflexões ortográficas da díade: uma visão analítica.....	126

<i>6.2.1. A troca das letras: S ou SS.....</i>	126
<i>6.2.2 A troca das letras: S ou Z.....</i>	129
<i>6.2.3 Ausência de segmentação.....</i>	139
<i>6.2.4 Problemas de acentuação gráfica.....</i>	141
<i>6.2.5 Conjugação verbal: ãO ou AM.....</i>	153
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
8 REFERÊNCIAS.....	159
9 ANEXOS.....	163

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Março 12. Tanto trabalho para redigir a carta de resposta a uma diretora de serviço público que me mandou observações sobre uma crônica que publiquei no *Jornal do Brasil*. Problema: achar o tom adequado, a palavra justa, a expressão medida e insubstituível, nem mais nem menos. Chego à conclusão de que escritor é aquele que não sabe escrever, pois quem não sabe escreve sem esforço. Já Manuel Bandeira era de outra opinião: “Se você faz uma coisa com dificuldade, é que não tem jeito para ela.”. Duvido”.

O observador no escritório
Carlos Drummond de Andrade

Iniciar essa tese com uma citação de Carlos Drummond de Andrade revela a busca por palavras que expressassem a natureza da escrita, da árdua tarefa de escrever um texto. Com suas palavras, ele reconhece que trata-se de uma tarefa carregada de esforço, uma vez que é uma atividade constituída por idas e vindas, num movimento pendular entre escritura e reescritura, de escolha de palavras, durante os processos de planejamento, escritura e revisão.

Considerando a opinião de um poeta clássico da literatura brasileira, portanto, um escrevente experiente, podemos dizer que escrever e revisar um texto não são tarefas simples. Especialmente, se pensarmos num escrevente iniciante.

O processo de escritura de um texto, de acordo com Antunes (2003), compreende passar por várias etapas interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da

reescrita, procedimentos que ajudam a explicar o grau de dificuldade comentado por Drummond.

No planejamento, o escrevente vislumbra o que vai ser escrito. Através de um roteiro, de uma lista de argumentos. Em resumo, o escrevente, ao planejar, organiza as ideias e inicia a escritura.

Seguindo as explicações de Antunes (2003), nessa primeira etapa, o sujeito é responsável por algumas atividades, tais como: ampliar seu repertório; delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações; prever as condições dos possíveis leitores; considerar a situação em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.

Na segunda etapa, na escritura ou formulação do texto, propriamente dito, o sujeito coloca no papel o que foi planejado; realiza a tarefa motora de escrever; cuida para que todos os itens planejados sejam todos cumpridos; enfim, essa é uma meta intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.

A revisão é a etapa para o sujeito rever o que foi escrito; confirmar se os objetivos foram cumpridos; avaliar a continuidade temática; observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos, ou entre os blocos superparagráficos; avaliar a clareza do que foi comunicado, avaliar a adequação do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura e da língua; rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.

Cada uma dessas três etapas cumpre uma função específica e essencial para garantir sentido e coerência ao texto. Nesse processo, a revisão é um procedimento que chama a atenção, posto que seja momento em que o escrevente analisa o que foi escrito alternando de papéis: ora é o escrevente, ora é o revisor do próprio texto, que preocupado com o leitor, modifica o texto na intenção de deixá-lo coerentemente interpretável, adequado.

Nesse processo de escritura e revisão de texto, as reformulações, correções e auto-correções são procedimentos inerentes ao ato de escrever. Para Gaulmyn (1987),

[A reformulação] é marcada formalmente pelo retorno explícito de uma mesma estrutura de enunciado, retorno lexical, morfossintático e/ou semântico. As diferentes variantes de reformulação são a paráfrase, a definição, a correção, a repetição (...) são auto-reformulações ou hetero-reformulações quando se trata do enunciado do mesmo locutor ou não. Elas são, enfim, autoiniciadas ou

heteroiniciadas quando o locutor reformula sua própria iniciativa ou é solicitado pelo outro (M. M. DE GAULMYN, 1987, p. 168).

Esses processos, instaurados pelo escrevente ou por seu parceiro, numa situação de escritura a dois, deixam evidências do grau de reflexão do escrevente e são representadas pela *rasura*.

Alguns pesquisadores como Fabre (1987, 2004, 2013), Gaulmyn (1987), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Calil (1998, 2004, 2008a, 2009, 2016), Apothéloz (2001, 2005), Boré (2002-2003), Felipeto (2003, 2008), Lopes (2005), Crinon, Marin e Cautela (2015), Santos e Calil (2016), investigaram como os escreventes iniciantes, criam, rasuram e re/formulam o seu texto.

No entanto, destacamos que essa pouca produção científica, revela dois aspectos distintos: de um lado, a rasura, propriedade inerente ao ato de escrever, ainda é vista como algo negativo, “como uma marca que deve ser eliminada, pois suja o texto que, por isso mesmo, deve ser passado a limpo”. (CALIL, 1998, p. 59). Seguindo essa linha e, de acordo com o pesquisador, “a visibilidade da rasura, enquanto mera correção do que está errado, parece impedir que ela se coloque como objeto de investigação. A rasura é tomada como algo transparente, evidente, natural” (CALIL, 2009, p. 56). Dessa forma, suscita pouco interesse pelos pesquisadores da linguagem.

Por outro lado, apesar da pouca visibilidade, a rasura conquista espaço e, ao ser investigada, desmistifica aquela percepção do senso comum de que “aquele que escreve bem, rasura pouco. Quem escreve mal, rasura muito”. É nessa linha de pensamento que Drummond manifesta: “quem não sabe escrever escreve sem esforço”. Ainda nesse sentido, como diz Millôr Fernandes (1994), “para fazer uma frase de dez palavras são necessárias umas cem”.

Diante dessas especificidades, ensinar a escrever textos coerentes e coesos é um desafio. Principalmente quando se trata de escreventes recém-alfabetizados¹. Nesse processo, o professor de português se depara com questionamentos que cerceiam a sua prática e que convoca algumas reflexões: ensinar produção textual em sala de aula de forma a contemplar as etapas de planejamento, formulação e revisão; selecionar um gênero específico para realizar essa tarefa; refletir sobre a forma pela qual a produção de texto interfere no processo de letramento do aluno.

Em meio à complexidade deste ensino e sua aprendizagem, esse professor de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental necessita de um parâmetro que oriente sua

¹ Consideramos como alunos recém-alfabetizados aqueles que acabaram de passar pelo processo de alfabetização e estão iniciando a escrita de seus primeiros textos. São os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

prática. Nesse sentido, encontramos nos documentos curriculares oficiais do ensino brasileiro algumas observações sobre um aspecto essencial no que se refere à produção de textos: a reflexão metalinguística, ponto-chave da nossa discussão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Língua Portuguesa) a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração, ou seja,

ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (BRASIL, 1997, p. 53-54).

No entanto, está ausente nesse documento considerações sobre a rasura, componente inerente à atividade de escritura. Concordamos com Antunes (2003, p. 59) quando ela diz que seria proveitoso se o professor de português procurasse não desperdiçar o sentido que as rasuras podem ter, já que elas são indícios, sinais. E, acrescenta que,

a maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (ANTUNES, 2003, p. 60).

Ou seja, escrever é sinônimo de esforço. Considerando então que o processo de escritura de um texto é longo e complexo, os estudos em Psicologia Cognitiva (HAYES, FLOWER, 1980; BEREITER, SCARDAMALIA, 1987) indicam que essa complexidade está relacionada à passagem do plano das ideias para o plano da escrita. Essa passagem envolve um conjunto de fatores que interfere nessa atividade: desde o domínio inicial de habilidades psicomotoras até aspectos linguísticos, cognitivos, retóricos e comunicacionais.

Durante esse processo, o escrevente experiente, evidentemente, lança mão dos conceitos que detém para melhorar e/ou ampliar o texto. E o iniciante? Quais são os procedimentos que um escrevente iniciante adota para refletir sobre o seu texto durante o seu processo de escritura? São procedimentos que se assemelham aos dos escreventes experientes? O processo de escritura a dois poderia favorecer a emergência dessa reflexão? Quais seriam as dimensões da escritura colaborativa nessa fase inicial de aquisição da linguagem escrita?

Esses questionamentos iniciais nos levaram a elaborar a seguinte questão de pesquisa: no processo de escritura a dois como escreventes iniciantes reconhecem as relações de diferença entre o que está sendo dito, e/ou planejado, e seus efeitos sobre o texto em curso?

Nosso objetivo incide, então, em discutir a emergência da rasura oral comentada ortográfica (CALIL, 2012a) identificada no processo de escritura em ato de escreventes iniciantes durante propostas de invenção de narrativas ficcionais realizadas em díade em contexto escolar.

A rasura oral comentada (ROC) é constituída no texto-dialogal a partir de três características:

- ♦ pelo retorno enunciativo ao objeto escrito ou dito, nomeado de objeto textual (OT);
- ♦ pelas relações de diferença, marcadas pela negação, identificadas pelos escreventes; e,
- ♦ pelos comentários, simples ou desdobrados, enunciados pelo escrevente no instante da sua escritura. Esses comentários são os argumentos que oferecem pistas sobre o que o aluno está pensando, que tipo de reflexão está estabelecendo. A ROC então é constituída pelo OT e por esses comentários.

No geral, a ROC permite recuperar a gênese da criação textual de alunos recém-alfabetizados em contexto escolar; dá acesso ao que um escrevente está pensando no momento exato em que escreve; e, mostra o tipo de reflexão metalinguística que acontece quando dois alunos recém-alfabetizados escrevem juntos; indicando assim as potencialidades da situação interativa favorecida pela escritura colaborativa.

Trabalhamos com a hipótese de que essas reflexões podem indicar o grau de letramento da díade, bem como os objetos de ensino valorizados pela professora, podendo ser considerados como um importante índice do nível de aprendizagem dos alunos.

Nossa intenção é esmerilhar o conceito de ROC e, para isso, iremos identificar, classificar, descrever e analisar as ROC produzidas por uma díade de escrevente recém-alfabetizada formada por Caio (7 anos e 4 meses) e Igor (6 anos e 10 meses).

Este trabalho está organizado em cinco seções: a primeira, intitulada “Enunciação e a Genética Textual”, está dividida em duas sessões. Inicialmente, com a base teórica utilizada, a saber, Benveniste (2005, 2006), Flores (2005, 2013), Flores e Teixeira (2005, 2009), Oudeste e Valério (2014), Bakhtin (1992, 1992b), Bres (2005), buscamos compreender a rasura oral comentada a partir dos conceitos de *enunciação*, *intersubjetividade* e *dialogismo*, pois

entendemos que a conjunção desse aparato teórico define e caracteriza a rasura oral comentada, conferindo-lhe uma identidade científica. Em seguida, tecemos reflexões acerca da interseção entre enunciação e a Genética Textual através do conceito de rasura. Para entender a gênese da rasura acionamos os estudos de Grésillon (1991, 2007), Biasi (2010), Willemart (1998). Para isso, estudamos a presença da rasura nos manuscritos literários, nos manuscritos escolares e a rasura em processos de escritura escolar, caracterizando o conceito de rasura oral, cunhado por Calil (1995).

Na segunda seção intitulada “A revisão textual e a escritura colaborativa em contexto escolar” abordamos a revisão textual como procedimento cognitivo inerente ao ato de escritura, considerando que a atividade de revisão engloba mais outras duas, a saber, a reformulação e a reflexão, em que resgatamos os estudos de Alamargot e Chonquoy (2001), Hayes (2004), Roussey e Piolat (2005), entre outros. E os procedimentos da escritura colaborativa em contexto escolar. Como sustentação teórica elegemos os campos da Psicologia Cognitiva e da Didática da Escrita que pode nos ajudar a responder a seguinte questão: quais são as vantagens de se escrever a dois? Acreditamos que a situação interativa favorecida pela escritura colaborativa (STORCH, 2005; CRINON, 2012; DOBAO & BLUM, 2013) em sala de aula pode ser considerada como uma estratégia importante para promover a reflexão da linguagem escrita por alunos recém-alfabetizados.

A terceira seção intitulada “A invenção da ortografia”, trata sobre os processos de ensino e aprendizagem da ortografia e da revisão ortográfica realizadas em contexto escolar. No primeiro momento, tecemos breves considerações sobre o ensino da ortografia na escola brasileira; em seguida, abordaremos a relação entre a ortografia e a produção de textos, trazendo à tona os estudos de Fayol e Schneuwly (1987), Fayol e Miret (2005), Morin (2005), Barbeiro (2007, 2011), David e Chiss (2011), Morin e Nootens (2013). No terceiro momento, abordaremos a aprendizagem da ortografia entre a regularidade e a singularidade, acionando os estudos de Carraher (1985), Cagliari (1989, 1999) e Zorzi (1998, 2003), para as regularidades, e, Calil e Felipeto (2000), Calil (2007), Lopes (2005, 2007) e Felipeto e Lopes (2012), para estudar as singularidades do erro ortográfico. Por fim, abordaremos a revisão ortográfica na escritura colaborativa a partir das pesquisas de Barbeiro (2007), Crinon, Marin e Cautela (2015).

Na quarta seção intitulada “Incursão metodológica: um olhar sobre o *corpus* da pesquisa”, apresentaremos a sistematização do *corpus*, que nomeamos de *dossiê Criar*. Para ter acesso a esse tipo de dado, numa perspectiva ecológica, foi criada uma metodologia específica de coleta e análise do *corpus*.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que não nos preocupamos com números ou quantidades de ocorrências de ROC nos processos de escritura da díade investigada, mas priorizamos a sua descrição e análise. Dessa forma, procuramos, nesta seção, explicitar os objetivos e hipóteses desta tese, bem como o percurso metodológico realizado para atingi-los. Ainda, nesta seção, apresentamos o tratamento dado aos dados coletados e a unidade e categorias de análise eleitas.

Vinculada ao grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C/UFAL) e ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME/UFAL), essa coleta foi realizada por uma equipe coordenada pelo professor e pesquisador dr. Eduardo Calil, que tem como ponto de partida, a elaboração de um projeto didático de Língua Portuguesa para ser aplicado em contexto escolar. Esse projeto contempla propostas de atividades de leitura e interpretação e de produção textual a partir de um gênero eleito e a sua aplicação carrega um duplo objetivo: a) constitui a base para um trabalho sistemático de produção textual em sala de aula; e, b) alimenta o Banco de Dados do acervo do L'ÂME.

Assim, o pesquisador elegeu o gênero “contos etiológicos” e elaborou o Projeto Didático “Contos do como e do por que” e a professora do 2º ano do ensino fundamental de uma escola de Maceió-AL aplicou as propostas de atividades. A professora explicava a consigna das propostas de atividades de produção escrita, que estavam sendo filmadas, e os alunos planejavam, escreviam e revisavam o texto e, por fim, a professora entregava uma folha em branco para que eles desenhasssem e pintassem o conto etiológico inventado.

A equipe do L'ÂME filmou os processos de escritura da díade Caio e Igor realizado durante os meses de abril a junho de 2012. Em cada processo, a díade alternava o papel de “escrevente” (responsável pela inscrição na folha de papel) e “ditante” (aquele responsável por ditar o texto a ser escrito). Organizados em díades deveriam escrever um único texto, o que pode ser considerado como uma situação interacional que caracteriza a escritura colaborativa. No total, foram 10 propostas de atividades de criação textual que resultou na produção dos manuscritos escolares e dos processos de escritura em ato.

Após a aplicação das propostas de atividades, transcrevemos todo o material coletado. Em seguida, analisamos buscando os índices de reflexão metalinguística, metatextual, metaenunciativa, produzidos pela díade. Para analisar o nosso *corpus* foi necessário, após a transcrição: identificar, classificar, descrever e comparar as ROC encontradas.

Para a etapa da análise, elegemos as reflexões ortográficas encontradas no texto-dialogal (CALIL, 2012) da díade Caio e Igor como unidade de análise e o objeto textual e os comentários simples e desdobrados como as categorias de análise.

A quinta seção intitulada “A dimensão ortográfica na escritura da díade Caio e Igor” está organizado em duas seções: primeiramente, aborda os erros e os problemas ortográficos da díade: uma visão geral; e, em seguida, aborda as reflexões ortográficas da díade: uma visão analítica. Essas seções trazem a forma como a reflexão ortográfica incide na escritura desses escreventes iniciantes. Na análise das ROC esperamos resgatar a gênese do processo de escritura da díade; ter acesso ao que cada um pensa enquanto escreve, ao que dialoga com o outro enquanto está escrevendo, mapeando o grau de reflexão desenvolvido por esses escreventes; e, como consequência, valorizar o processo de escritura a dois na escola, demarcando suas vantagens e possibilidades no que tange ao processo de aprendizagem em situações interativas, pois partimos do pressuposto de que a interação promove a aprendizagem.

Finalizamos essa introdução dizendo que o fio condutor deste estudo é a interação, a partir de uma concepção interacionista da escrita, que segundo Antunes (2003), supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Dessa forma, “essa visão supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo” (ANTUNES, 2003, p. 45, *grifos da autora*). Assim, para a pesquisadora:

uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim, numa *interação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (ANTUNES, 2003, p. 45).

É o produto da interação entre Caio e Igor, que se dá no diálogo, na contestação, na interdependência da enunciação do outro, no ato enunciativo de ambos, que se constitui esta tese.

2

ENUNCIÇÃO E A GENÉTICA TEXTUAL

O quadro teórico desenhado para este trabalho sobre a criação de textos em contexto escolar é interdisciplinar: filia-se à Linguística da Enunciação, ao campo da Genética Textual, da Psicologia Cognitiva e da Didática da Escrita. Neste capítulo situaremos, de forma mais detalhada, as contribuições da Linguística da Enunciação e da Genética Textual.

Sobre o prisma da Linguística da Enunciação, nos filiamos a teoria enunciativa inaugurada por Émile Benveniste e as ideias de Mikhail Bakhtin. A nossa intenção é compreender a criação textual a partir dos conceitos de *enunciação*, *intersubjetividade* e *dialogismo* desenvolvidos por esses estudiosos da linguagem; e, estabelecer as relações entre a Genética Textual e a enunciação, destacando o *rascunho* como objeto de interseção entre essas duas áreas.

2.1 Enunciação, intersubjetividade e dialogismo

A Linguística da Enunciação comporta, como é sabido, diferentes teorias. Como dizem Flores e Teixeira (2005),

[...] se, por um lado, existe uma diversidade que permite considerarmos mais de uma teoria da enunciação, por outro, verificamos que há traços comuns a todas as perspectivas. Em outras palavras, acreditamos na unicidade referencial da expressão *linguística da enunciação* (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 8, *grifos dos autores*).

Ou seja, cada teoria enunciativa resguarda diferenças e semelhanças conceituais significativas. Assim, para estudar as marcas do sujeito no enunciado é necessário convocar para o debate os principais conceitos de enunciação instaurados por Benveniste e Bakhtin.

Segundo Flores e Teixeira (2009),

Benveniste não desenvolveu um *modelo* de análise da linguagem. O que se convencionou chamar de *a Teoria da Enunciação* de Benveniste é, na verdade,

derivado da leitura de um conjunto de textos escritos entre os anos 1930 e 1970, que simultaneamente teorizam e analisam a *marca do homem na linguagem*, expressão usada pelo próprio Benveniste no prefácio de *Problemas de Linguística Geral I*. (FLORES; TEIXEIRA, 2009, p. 154, *grifos dos autores*).

Esse conjunto de textos encontra-se nos dois livros do autor: *Problemas de Linguística Geral I (PLG I)* e *Problemas de Linguística Geral II (PLG II)*. Desses dois compêndios seis textos nos ajudam a compreender a teoria benvenistiana:

- ✓ no PLG I:
 - Estrutura das relações de pessoa no verbo, escrito em 1946;
 - A natureza dos pronomes, escrito em 1956;
 - Da subjetividade na linguagem, escrito em 1958;
 - As relações de tempo no verbo francês, escrito em 1959.

- ✓ no PLG II:
 - A forma e o sentido na linguagem, escrito em 1967;
 - O aparelho formal da enunciação, escrito em 1970.

Utilizamos esses textos para apresentar os eixos temáticos que nos interessam, a saber, enunciação e (inter) subjetividade. A primeira consideração a ser feita está no campo da constituição da subjetividade na linguagem. A referência inicial acerca do sujeito está no texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, escrito em 1946. Ao explicar as formas de conjugação de um verbo, Benveniste diz que todas as formas verbais de uma língua, se constituem “segundo a sua referência à pessoa” (PLG I, p. 247), e continua, “distinguem-se três no singular, no plural e eventualmente no dual. Essa classificação é notoriamente herdada da gramática grega, na qual as formas verbais flexionadas constituem “figurações” sob as quais se realiza a noção verbal” (PLG I, p. 247). Assim, ele diz que “há sempre três pessoas e não há senão três” (PLG I, p. 248). A questão é: quem são essas três pessoas?

De acordo com os gramáticos árabes, como anuncia Benveniste, a primeira pessoa é aquele que fala. A segunda pessoa é aquele a quem nos dirigimos e a terceira pessoa é aquele que está ausente. Na gramática ocidental, a filiação é exatamente essa.

Benveniste, explica que a categoria da pessoa pertence às noções fundamentais e necessárias do verbo. Assim,

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado

fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como pessoa (PLG I, p. 250, *grifos do autor*).

O que Benveniste quer dizer? Em poucas palavras, a “terceira pessoa” não é uma “pessoa”. Mais adiante, ele diz que “a pessoa só é própria às posições “eu” e “tu”. A terceira pessoa é, em virtude da sua própria estrutura, a forma não pessoal da flexão verbal” (PLG I, p. 252). Seguindo essa linha de raciocínio ele aponta duas características: a unicidade específica das pessoas “eu” e “tu” e a inversibilidade das pessoas “eu” e “tu”.

Na primeira característica, o “eu” que enuncia e “tu” ao qual o *eu* se dirige são cada vez únicos, ou seja, não tem espaço para outra pessoa que não seja “eu-tu”. Considerando essa máxima de Benveniste, a terceira pessoa não se representa como pessoa.

A segunda característica consiste na inversibilidade das pessoas “eu” e “tu”: “o que “eu” define como “tu” se pensa e pode inverter-se em “eu”, e “eu” se torna um “tu”. Nenhuma relação paralela é possível entre uma dessas duas pessoas e “ele”, uma vez que “ele” em si não designa especificamente nada e nem ninguém” (PLG I, p. 253). Inferimos, então, que o “ele” se configura a partir da relação estabelecida entre o “eu” e o “tu”.

Toda essa explicação conduz para o entendimento de duas correlações, a correlação de personalidade² que opõe as pessoas “eu-tu” à não pessoa “ele”; e a correlação de subjetividade, que corresponde ao par eu/tu, interior à precedente e que opõe a pessoa EU a pessoa TU. Benveniste explica essa segunda correlação utilizando essas palavras:

“eu” é sempre transcendente com relação a “tu”. Quando saio de “mim” para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente, um “tu”, que é fora de “mim” a única “pessoa imaginável”. Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao “eu” e se invertem em “tu”. Poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu* representa; e essas duas “pessoas” se oporão juntas à forma de “não-pessoa” (= “ele”). (PLG I, p. 255, *grifos do autor*).

Flores e Teixeira (2005) explicam a tríade eu/tu/ele, nas relações de personalidade e a de subjetividade, a partir da leitura de Benveniste do seguinte modo:

A primeira separa o “eu-tu” – em que existe uma concomitância entre a pessoa implicada e o discurso sobre ela – do “ele” – privado da característica de pessoa e evidenciado como a forma verbal para indicar a não-pessoa. Essa oposição é feita por meio de uma tripla especificidade de “eu-tu” em relação a “ele”. A categoria de pessoa caracteriza-se pela sua unicidade, inversibilidade e ausência de predicção verbal. A segunda correlação opõe “eu” a “tu”. “Eu” é interior ao enunciado, exterior a “tu” e transcendente a este, portanto, é a única pessoa realmente subjetiva (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 32).

² Ou como traduz Flores (2013), *pessoalidade*.

Num esquema elaborado por Flores (2013) sobre essas relações, encontramos o seguinte:

Quadro 01 – Correlação de pessoalidade/subjetividade para Benveniste

<i>Correlação de pessoalidade</i>	Pessoa	Eu	<i>Correlação de subjetividade</i>	Pessoa subjetiva	Eu
	Pessoa	Tu		Pessoa não subjetiva	Tu
	Não pessoa	Ele			

Fonte: Flores (2013, p. 92).

Além dessas características, é necessário destacar que “o discurso emprega livremente todas as formas pessoais do verbo, tanto eu/tu como ele. Explícita ou não, a relação de pessoa está presente em toda parte.” (PLG I, p. 268).

Mais uma questão que se apresenta é: como observar essa característica num dado empírico? O diálogo entre Caio e Igor ilustra essa característica:

Diálogo retirado do 1º processo (manuscrito “Como surgiu o ambiente e os animais?”), 14min e 45seg

208. IGOR: (Igor pegando a caneta, posicionando-a sobre a pauta, pensando e falando o que é o problema.) **Problema... Sabe qual que era o problema?** Proble- é que...

209. CAIO: (Olhando para Igor) Que-que eles destruíam tudo.

210. IGOR: **Não. O problema era que existiam dois ambientes.**

Nos turnos 208 e 210, Igor, ao tomar a palavra para si, assume a pessoa “eu”. A delimitação dessa pessoa é o fio condutor para compreender a teoria enunciativa benvenistiana, cuja máxima é: “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único. [...] *Eu*, significa “a pessoa que enuncia a presente instância única de discurso que contém eu”. Instância única por definição, e válida somente na sua unicidade” (PLG I, p. 278).

Segundo Benveniste (PLG I, p. 279) o “*eu* só tem existência linguística no ato de palavras que a profere”. Para ele, há nesse processo, uma dupla instância conjugada: instância de *eu*, como referente, e instância de discurso contendo *eu* como referido. Assim:

Eu “é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*”. Consequentemente, introduzindo-se a situação de “alocução”, obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*”. Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem (PLG I, p. p. 279, *grifos do autor*).

Nesse sentido, insta salientar que Benveniste diz que “é pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como “sujeito”. Nessa perspectiva, Benveniste, afirma que a linguagem institui um signo único, mas móvel. Assim,

Eu, que pode ser assumido por todo locutor, com a condição de que ele, cada vez, só remeta à instância do seu próprio discurso. Esse signo está, pois, ligado ao *exercício* da linguagem e declara o locutor como tal. É essa propriedade que fundamenta o discurso individual, em que cada locutor assume por sua conta a linguagem inteira. (PLG I, p. 281, *grifos do autor*)

Essa explicação nos dá a entender que são duas características próprias da relação eu-tu: a interioridade e a transcendência, ou seja, no diálogo acima, Igor e Caio se revezam na enunciação. Ora Igor assume a pessoa “eu” e Caio a pessoa “tu”, ora Igor passa a assumir a pessoa “tu” e Caio a pessoa “eu”.

No turno 209, Caio assume a posição “tu”. Para explicar essa posição é necessário retomar o conceito de correlação de subjetividade. Benveniste diz que “é preciso e é suficiente que se represente uma *pessoa* que não “eu” para que se lhe atribua o índice “tu”” (PLG I, p. 255). Para ele,

É oportuno comprovar uma oposição entre a “pessoa-eu” e a “pessoa não-eu”. Sobre que base se estabelece? Ao par *eu/tu* pertence particularmente uma correlação especial, a que chamaremos, na falta de expressão melhor, *correlação de subjetividade*. O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de “eu”, *interior* ao enunciado e *exterior* a “tu”, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo; pois a segunda pessoa [...] é uma forma que presume ou suscita uma “pessoa” fictícia e institui assim uma relação vivida entre “eu” e essa quase-pessoa. (PLG I, p. 255, *grifos do autor*).

Nesse sentido, o “tu” recebe a nomeação de “quase-pessoa”, que se realiza apenas na relação com a pessoa “eu”. Outrossim, é possível destacar nessa passagem um ponto interessante: a partir dessa explicação, o termo “diálogo” aparece, ou seja, a relação eu-tu é a base para que o diálogo se estabeleça.

E o “ele”? Como caracterizar a não-pessoa no exemplo acima? Em poucas palavras, o “ele” pode ser considerado como componente contextual da enunciação. Esse elemento foi observado por Benveniste no texto *A natureza dos pronomes*, escrito em 1956.

Nesse texto, Benveniste explora os conceitos de dêixis e de referência para caracterizar a distinção pessoa/não pessoa. Segundo ele, as propriedades da não-pessoa se configuram como:

[...] 1º de se combinar com qualquer referência de objeto; 2º de não ser jamais reflexiva da instância de discurso; 3º de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; 4º de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como aqui, agora, etc. (PLG I, p. 283).

Após essa discussão, é necessário destacar o que Benveniste teoriza sobre a subjetividade e, conseqüentemente, sobre a intersubjetividade.

No texto, *Da subjetividade na linguagem*, escrito em 1958, Benveniste argumenta que “a linguagem está na natureza do homem” (PLG 1, p. 285). Sobre essa ótica, ele explica que

não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem (PLG 1, p. 285).

Sendo assim, a linguagem não pode ser tratada como um simples instrumento de comunicação, porque é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*. [...] É “ego” que *diz ego*” (PLG 1, p. 285, *grifos do autor*). De acordo com ele, o fundamento da subjetividade está determinada pelo *status* linguístico da “pessoa”.

Assim, entendemos que a subjetividade se constitui no diálogo através da polaridade entre as pessoas eu-tu:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Vemos aí um princípio cujas conseqüências é preciso desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma conseqüência totalmente pragmática. Polaridade, aliás, muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares (PLG 1, p. 286, *grifos do autor*).

Para nós, essa é a citação mais importante que podemos destacar de Benveniste, tendo em vista que a interação entre os sujeitos da enunciação é marcada no diálogo, pela complementariedade dos sujeitos. É dessa explicação que partimos para discutir as relações de subjetividade, em que o sujeito é considerado como produto de um jogo de interação inerente ao processo de escritura em díades na sala de aula, objeto que estudamos.

Flores e Teixeira (2005) explicam que a função dos signos “eu/tu/ele” é a de promover a comunicação intersubjetiva, já que para Benveniste, “os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem” (PLG1, p. 288). Nesse sentido, os autores dizem que

A dêixis se liga à categoria de pessoa, ou seja, ao paradigma do “eu-tu”, enquanto os elementos não-dêiticos se ligam à não-pessoa, ou seja, ao paradigma do “ele”. Com

a separação entre os “indicadores auto-referenciais” – do paradigma do “eu” – e os chamados de “terceira pessoa”, há dois tipos de referência que remetem a direções distintas que podem ser esquematizadas da seguinte forma:

Eu/tu – categoria de pessoa – referência dêitica

Ele – categoria de não-pessoa – referência não-dêitica. (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 39).

Nesse sentido, os desdobramentos da distinção pessoa/não pessoa, encontra como ponto de apoio a subjetividade na linguagem a partir de dois pontos: pelo pronome e pelos dêíticos (que somente adquirem sentido no uso feito pelo ‘eu’, em que o locutor é o parâmetro nas condições de enunciação.). Dessa forma, o sujeito é tomado como ponto de referência e a tríade *eu/tu/ele*, evidencia como a intersubjetividade é pensada por Benveniste.

A partir disso, Silva (2007), explica que a intersubjetividade é concebida por ser atravessada por diferentes instâncias enunciativas consideradas em simultaneidade: cultural, dialógica e linguístico-enunciativa.

Conforme a pesquisadora, e de acordo com a obra de Benveniste, o funcionamento da intersubjetividade cultural, envolve a relação homem/homem imersos na cultura, considerando a presença de um sujeito cultural; a intersubjetividade dialógica pressupõe uma relação locutor/alocutário, em que aparece um sujeito da alocação; e a intersubjetividade linguístico-enunciativa corresponde à relação eu-tu, expressa pelas pessoas no discurso. Deste modo, “em Benveniste, a língua é sempre *mediação*, seja homem/sociedade, seja homem/cultura, seja homem/homem, uma vez que enfatiza serem as *relações intersubjetivas* a condição para a comunicação” (SILVA, 2007, p. 145, *grifos da autora*).

Nesse sentido, Flores (2013) destaca que a distinção do par pessoa/não-pessoa, talvez, seja a discussão mais profícua da obra benvenistiana e explica que “em Benveniste, parece haver uma vinculação teórica entre os seguintes termos conceituais: homem/linguagem/intersubjetividade. Ou ainda: o homem é homem porque tem linguagem e nela se inscreve sob a condição da intersubjetividade”. (FLORES, 2013, p. 116).

Nesse quadro teórico, destacamos que a intersubjetividade dá visibilidade para o sujeito da alocação, promovendo assim, de acordo com Silva (2007), uma espécie de desdobramento da subjetividade/intersubjetividade constitutiva do exercício da língua:

[...] pois é no discurso que a linguagem atualiza o seu caráter subjetivo. O ato de discurso que enuncia “eu” é sempre um ato novo e realiza a cada vez, a inserção do locutor em um momento novo do tempo e em circunstâncias diferentes. Assim, enquanto pessoas linguísticas “eu” e “tu” estabelecem a intersubjetividade na enunciação e, ao se constituírem no ato, trazem outros indicadores de subjetividade: o agora como momento em que “eu” fala a “tu” e o aqui como a situação da enunciação. Essa noção de subjetividade que instaura o *eu-tu-aqui-agora* (sujeitos, tempo e espaço) não prevê o ausente da relação, o “ele” (não-pessoa), que pertence à instância da língua e não do discurso. No entanto, *na e pela* enunciação essa

aparente oposição *pessoa* (discurso)/*não-pessoa* (língua) dissolve-se, porque, ao colocar a língua em funcionamento, o locutor vale-se das formas da não-pessoa (língua), atribuindo-lhes referência no discurso e, ao fazer isso, o “ele”, não-pessoa, passa a figurar também como elemento subjetivo no funcionamento da linguagem (SILVA, 2007, p. 149, *grifos da autora*).

Nesse sentido, as pessoas linguísticas “eu” e “tu”, constituídas na enunciação, utiliza-se do “ele” para dar funcionamento à linguagem. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. São esses caracteres que marcam a relação do locutor com a língua, já que esta se converte em discurso justamente pela ação do próprio locutor (SILVA, 2007, p. 149).

Benveniste, na obra *O aparelho formal da enunciação*, escrito em 1970, apresenta um aparelho de funções com elementos que marcam a relação intersubjetiva constitutiva do ato enunciativo, em que o diálogo estrutura a enunciação comportando um conjunto de funções, implicando locutor e alocutário em uma constituição mútua. Podemos compreender esse aparelho como um dispositivo que as línguas têm para serem enunciadas. Dentre os recursos de que o locutor se vale desse aparelho, Benveniste caracteriza as modalidades da frase: a interrogação, a intimação e a asserção.

A interrogação suscita uma resposta do alocutário e apresenta formas sintáticas específicas, como pronomes, a entonação, etc.; na intimação, o locutor ordena, faz apelos. Utiliza-se das formas do imperativo, do vocativo e também da entonação; e na asserção, o locutor enuncia certeza. Utiliza-se de formas sintáticas específicas e da entonação.

Assim, podemos dizer que para Benveniste, a frase representa a própria vida da linguagem em ação; mostra o homem falando e agindo pelo discurso sobre o seu interlocutor; e as três funções interumanas do discurso (temporalidade linguística, modalidade da frase e subjetividade) se imprimem nas três modalidades da unidade da frase (interrogação, intimação, asserção), correspondendo cada uma a uma atitude do locutor.

Essa discussão ainda aponta para outra questão: como o diálogo pode ser explicado nessa teoria de Benveniste?

Benveniste diz que toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ou seja, ela postula um alocutário. O que essa afirmação quer dizer? Em poucas palavras, que toda enunciação é um diálogo. De acordo com Silva (2007),

a condição de diálogo é constitutiva de *pessoa*, pois implica reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Na verdade, a língua fornece ao locutor a possibilidade de apresentar-se como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* e propondo outra pessoa como *tu* no seu discurso. Com isso, a língua, como já mencionado, em sua estrutura formal, comporta mecanismos que permitem o exercício da fala, assegurando o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso (SILVA, 2007, p. 150, *grifos da autora*).

Assim, a reciprocidade é inerente ao diálogo e esse funcionamento da linguagem implica na constituição da subjetividade. Essa estrutura de diálogo apresenta as duas pessoas (eu-tu) e insere a terceira (o ele). Podemos dizer que a intersubjetividade é uma categoria constitutiva do diálogo.

A concepção de diálogo e dialogismo pode ser melhor compreendida a partir das abordagens de Bakhtin (1992a, 1992b) e Bres (2005), que tomam como base a teoria de Benveniste.

Essa discussão é importante neste trabalho porque é necessário compreender como a enunciação escrita se consolida no processo de criação textual por alunos recém-alfabetizados. É através do diálogo que esses alunos revelam a forma que estão pensando sobre aprendizagem da linguagem escrita, quando suas reflexões metalinguísticas integram o trabalho de escritura, acionando as dificuldades, tensões e expectativas em relação à aprendizagem da ortografia em sala de aula, por exemplo.

Na reflexão desenvolvida por Bakhtin, a interação verbal é realizada através da relação social entre “eu” e “tu”. Essa relação dialógica é explicada na relação entre locutor e interlocutor, no instante em que um desses sujeitos assume a palavra. Assim, ele explica que a

orientação da palavra em função do locutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra [o signo] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1992a, p. 113).

Nessa visão bakhtiniana da interação verbal, o ato da enunciação é único e irrepitível, tanto na sua forma oral quanto na sua forma escrita. Em razão disso, a negociação dialógica que ocorre entre os interlocutores amplia o horizonte social dos sujeitos. Nas palavras de Bakhtin (1992a),

o diálogo, em seu sentido amplo, concebido como toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja, é a base da interação verbal social, pois a dialogia implica a existência de sujeitos e a alternância dos locutores. Supera-se, com isso, a visão de emissor-receptor, pois, ao admitir-se a contrapalavra do outro, aceita-se que o outro, ouvinte ou leitor, assumo-se também como sujeito no momento em que este se assume como locutor (BAKHTIN, 1992a, p. 123).

É pela interação verbal que o sujeito se constitui como sujeito da enunciação. A importância do diálogo para a enunciação pode ser explicada da seguinte forma:

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiro do diálogo), a que

chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (BAKHTIN, 1992b, p. 294-295).

Assim, o diálogo, constituído pela alternância dos sujeitos, é o elemento central da comunicação verbal, seja ela oral e/ou escrita. Vejamos um exemplo de diálogo da díade Caio e Igor:

Diálogo retirado do 5º processo (manuscrito “Fogo do vulcão.”), 24min e 35seg

203. CAIO: (Relendo o trecho que acabou de escrever) **O fogo encheu o vulcão inteirinho de fogo. Não!** (Rasurando a palavra “fogo” [fogo]) **Acho que é melhor larva, porque tô repetindo, né?** (Referindo-se à repetição da palavra “fogo”).

204. IGOR: (Tirando o manuscrito da mesa do Caio e colocando mais perto de si.) Deixa eu ver.

205. CAIO: Vamos lá! Acho que tô.

206. IGOR: **Você tá.** (Reformulando). **Acho que você tá re-...**

207. CAIO: (Interrompendo e falando ao mesmo tempo em que Igor.) Repetindo.

208. IGOR: Repetindo fogo.

209. CAIO: **É.** Eu repeti fogo, né? (Caio pega o manuscrito da mão do Igor para escrever.) **Acho melhor “larva”.** (Escrevendo enquanto verbaliza [larva]) Larva.

210. IGOR: (Pedindo para ler se Caio já escreveu “larva”.) Deixa eu ver se tem larva também.

Os turnos de 203 a 210 mostram a alternância dos sujeitos no curso da fala, indicando que a fala inicial (turno 203) vai gerar as réplicas nos turnos subsequentes, produzindo a interação da díade. Esse diálogo, nos dá acesso ao que eles estão pensando, compreendemos suas ideias, dúvidas e entendemos como elaboram seus discursos em função dos discursos do outro.

Na linha dialógica bakhtiniana,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992a, p. 123).

Assim, o processo interativo exemplificado da díade Caio e Igor, reflete dois pontos: a relação dialógica entre um “eu” e um “tu” que se alternam; e as marcas linguístico-enunciativas, que sustentam a verbalização.

Para Bakhtin,

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade, que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em

voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1992a, p. 123).

No exemplo acima, a díade dialoga entre si, face a face, e dialoga com o texto, ao decidir sobre a escritura de “fogo” e “larva”. Em resumo, o diálogo é constitutivo da interação verbal.

Baseado nessa direção teórica, Jacques Bres (2005), toma como objeto de análise os termos “dialogal” e “dialógico”. Para o pesquisador, é importante delimitar as fronteiras entre um termo e outro para evitar fazer como alguns que “usam, um tanto impropriamente, dialógico, como um equivalente de diálogo” (BRES, 2005, p. 49).

Para apresentar as distinções dos termos, Bres (2005) explica que:

em Ciências da Linguagem, e em francês, pelo menos, afim de evitar esses deslizamentos polissêmicos, e ter em conta a acepção bakhtiniana de dialógico, foi criado no decorrer dos anos 80, o termo (adjetivo, mas também nominal) **dialogal**. Então – ambos dicionários de Análise do Discurso publicados recentemente (Détie C., Siblot Verine P. & B. (eds), 2001; Charadeau P. & Maingueneau D. (eds), 2002) concordam sobre este ponto (BRES, 2005, p. 49, *tradução nossa*).

Esses dicionaristas estabelecem a distinção considerando dois adjetivos, a saber:

- ✦ dialogal: em oposição ao termo monologal, é o “diálogo externo”, como diz Bakhtin, caracterizado pela alternância dos turnos de fala; e,
- ✦ dialógico: que corresponde o “diálogo interno”, nas palavras de Bakhtin. O termo “dialógico”, para Bres (2005), é mais próximo de “dialogismo” do que o termo “diálogo”.

De acordo com o pesquisador, a partir do termo “diálogo”, Bakhtin faz um uso variável e extenso que pode ser definido por dois elementos fundamentais: o *enunciado* e a sua *orientação dialógica*.

Bres (2005) nos diz que a categoria de enunciado corresponde a réplica. Hoje é turno de fala no diálogo real e essa concepção comporta duas noções: dialogal e monologal. A análise bakhtiniana começa a articular essa segunda noção com a primeira, na medida em que a unidade monologal inclui, seja qual for, o tamanho, o turno de fala de um gênero particular. Além disso, ele explica que as réplicas anteriores e posteriores estão ausentes da estrutura externa e não são afetadas por essa dimensão. Ele advoga que no dialogal, os turnos de fala anteriores e posteriores são *in praesentia*, já no monologal, são *in absentia*. Bakhtin definiu assim o enunciado, exterior, a partir de um elemento fundamental do diálogo: a alternância dos locutores.

Então, o enunciado é definido a partir de duas noções:

- ✦ externamente, a partir de um elemento fundamental do diálogo: a alternância dos locutores;
- ✦ internamente, a partir de outro elemento fundamental do diálogo: a categoria da resposta.

De acordo com Bres (2005, p. 52), o termo “réponse” (resposta), em *Gêneros do Discurso*, texto de Bakhtin, dá início ao que o autor chama de “dimensão dialógica do enunciado”. Essa dimensão dialógica do enunciado se articula de modo complexo com a noção de diálogo, pois são as relações que existem entre as réplicas de um diálogo e essas relações do diálogo são mais amplas que as réplicas de um diálogo.

Sobre a orientação dialógica, Bres (2005) nos diz que Bakhtin define “dialógico” como uma dupla orientação de todo enunciado, constitutivo e a sua produção envolve os enunciados realizados anteriormente sobre o mesmo objeto de discurso e pela resposta requerida. Para Bres (2005), essa interação reflete no locutor, na tomada de seu objeto, em que encontra o discurso anterior dado por outros sobre esse mesmo objeto; e no locutor que se dirige a um interlocutor sobre a compreensão-resposta daquele que antecipa, seja no monólogo ou no diálogo.

Sobre essas duas posições, Bres (2005) nos diz que,

a tendência atual é falar em dialogismo interdiscursivo, para o primeiro tipo de interação dialógica; dialogismo interlocutivo, para o segundo. Sem esquecer um terceiro tipo interação dialógica, que Bakhtin menciona quase incidentalmente: as relações do diálogo entre o sujeito falante e a sua própria fala. Authier chama de autodiálogo. “O locutor é seu primeiro interlocutor” (AUTHIER, 1995, p. 148-160) no processo de auto-recepção: a produção de sua fala se faz constantemente na interação com o já-dito, com o que está dizendo e com o que se vai dizer.

Essa tripla interação – dialogismo interdiscursivo, interlocutivo e intralocutivo – poderá ser resultado da dialogização interior do enunciado (BRES, 2005, p. 53).

Para Bres (2005), esse conceito de dialogização interior é elusivo, vago, impreciso. Essa dimensão se manifesta, de acordo com o pesquisador, da seguinte forma: meu enunciado se produz no contato com outros enunciados. Ele carrega o traço dessa interação sobre formas diversas, compartilhadas ou deixadas a entender pelas vozes do locutor. Essas vozes do locutor foram produzidas na interação.

A partir dessas explicações, o pesquisador apresenta as distinções do par dialogal/dialógico, e, em resumo, apresentamos assim:

- ♦ o fenômeno dialogal: é marcado pela sua estrutura externa, manifesta na superfície do enunciado; pela alternância *in praesentia* dos locutores, pela alternância dos turnos de fala, pela interação face a face e sem ligação com o monólogo; já o,
- ♦ fenômeno dialógico: é marcado pela sua estrutura interna, profunda, secreta. Se manifesta na interação de um enunciado com outro enunciado, é comum ao diálogo e ao monólogo e se manifesta, raramente, de modo visível (através do itálico, das aspas) ou audível (quando o locutor muda de voz para identificar o locutor representado).
- ♦ ambos pertencem ao enunciado (entendido como turno de fala, no diálogo; e texto ou discurso, no monólogo).

Considerando essa discussão do Bres (2005), adotamos o termo *texto-dialogal* utilizado por Calil (2016) para nominalizar a especificidade dos textos orais e escritos que investigamos. Mas o que quer dizer o termo “texto-dialogal”? Não é apenas aquele texto construído pelo diálogo, conforme o senso comum sugere.

Esse termo foi gestado por Brès e Nowakowska (2006, p. 35-36) e adaptado por Calil (2012, 2016), para dar conta da especificidade dos nossos dados. Assim, esse texto-dialogal é caracterizado por duas dimensões:

- i. pela construção co-enunciativa linguístico-discursiva do dizer, compreendendo a hesitação, o silêncio, a entonação, o ritmo; e alguns aspectos multimodais, como as expressões faciais, os olhares e os gestos. Aspectos que só podem ser observados numa interação a dois³.
- ii. pelo recorte do que vai ser analisado no manuscrito em curso. É aquele momento preciso em que aparece a rasura oral comentada, nosso objeto de análise.

Explicando de uma forma melhor, o texto-dialogal comporta a troca de turnos da díade relacionada à rasura oral comentada e as reflexões ortográficas da díade Caio e Igor, numa articulação entre processo e produto, em que entra em cena a enunciação com suas “rupturas, descontinuidades, pausas, sobreposições, digressões, articulações sintáticas e retomadas temáticas” (CALIL, 2016, p. 8). A partir dessa explicação, não mais traremos como exemplos os termos “Diálogo retirado do 1º processo”, na página 26, e “Diálogo retirado do 5º processo”, na página 32. A referência para os exemplos será realizada a partir do termo “texto-dialogal” ou, simplesmente, TD.

³ Não como uma limitação da quantidade de sujeitos que interagem, mas no sentido de que numa produção individual, essas situações são mais difíceis de surgir.

Na sessão seguinte, trataremos das aproximações teóricas entre a enunciação e a Genética Textual.

2.2 A interseção entre enunciação e a Genética Textual: o caso da rasura

A Genética Textual é uma disciplina de origem francesa inaugurada nos anos de 1970, que se debruça sobre a análise de manuscritos literários modernos de escritores, pintores, cientistas, produzidos durante os séculos XIX e XX. Biasi (2010), diz que “a interpretação de uma obra à luz de seus rascunhos ou documentos preparatórios vem sendo denominada, nas últimas três décadas, “genética dos textos” (BIASI, 2010, p. 9). O objetivo dos fundadores da Genética Textual consiste em “observar a estrutura plena e viva de uma escritura em estado nascente, seu desenvolvimento, suas metamorfoses, a formação progressiva da obra” (BIASI, 2010, p. 10).

Biasi (2010) explica que o princípio da Genética Textual é

dar atenção tão grande quanto possível ao trabalho do escritor, aos seus gestos, às suas emoções, às suas incertezas: o que ela propõe é redescobrir a obra por meio da sucessão dos esboços e das redações que a fizeram nascer e a levaram até a sua forma definitiva. Com que intenção? **A de melhor compreendê-la:** conhecer por dentro a sua composição, as intenções recônditas do escritor, seus procedimentos, sua maneira de criar, os elementos pacientemente construídos que ele acaba eliminando, os que ele conserva e desenvolve, observar seus momentos de bloqueio, seus lapsos, suas voltas para trás, adivinhar seu método e sua prática de trabalho, saber se ele faz planos ou se ele se lança diretamente na redação, reencontrar o rastro preciso dos documentos e dos livros que ele usou, etc. A genética dos textos nos faz penetrar no laboratório secreto do escritor, no espaço íntimo de uma escritura que se busca (BIASI, 2010, p. 11, *grifo nosso*).

Os estudiosos dessa área, pesquisadores do Instituto de Textos & Manuscritos Modernos (ITEM), utilizam como objeto de investigação, o processo de escritura, o rascunho, a gênese da produção textual, o dossiê genético, a rasura, o próprio conceito de Genética Textual.

Alguns desses estudiosos, como Pierre-Marc de Biasi, por exemplo, investiga, dentre outras questões, o trabalho de escritura de Flaubert, de Marcel Proust; Phillippe Willemart, estuda a interferência do inconsciente no manuscrito; Jean-Louis Lebrave, debruça-se sobre o rascunho; Almuth Gréssillon, sobre a rasura e sobre a história da constituição da Genética Textual como ciência; Doquet-Lacoste, traz um olhar para a escritura realizada na escola, dentre tantos outros.

Assim, o leitor interessado por essas questões, tem acesso aos textos desses pesquisadores na plataforma eletrônica do ITEM (<http://www.item.ens.fr>). O sítio eletrônico, além de disponibilizar artigos, informações sobre eventos, pesquisadores e documentos, apresenta para o visitante a organização dos estudos de acordo com o objeto de cada um: o autor.

Biasi (2010) destaca que a densidade teórica da Genética Textual apresenta como princípio um objeto estruturado pelo tempo: a escritura literária como processo, a obra como gênese, e, reafirma que a Genética Textual procura reconstituir a “formação do texto em estado nascente, com o objetivo de elucidar seu processo de concepção e redação” (BIASI, 2010, p. 14).

A partir dessa caracterização da Genética Textual, perguntamos: qual é a relação que pode ser apontada entre a Genética Textual e a linguagem escrita, a partir dessa perspectiva enunciativa?

Para responder essa questão, acionamos a relação entre a Genética Textual e a enunciação proposta por Grésillon (2007):

[...] as operações de escritura são frequentemente identificáveis graças a significantes não alfabéticos: tachados, linguetas, remissivas, mudança de ducto ou de instrumento, escritura nas margens ou no espaço interlinear – são inúmeros os sinais que traduzem movimentos de interrupção e retomada e que representam de alguma maneira a meta-enunciação do escrito. Dessa forma, um tachado significa: interrupção e retomada posterior do ato de escritura etc. Enfim, o escrito é uma extensão da memória (*scripta manent*) e nesse sentido os rascunhos são, de fato, vestígios, mesmo que ínfimos, dessa memória do processo textual. (GRÉSILLON, 2007, p. 200).

É na relação entre o rascunho e a memória do processo textual que Grésillon (2007) explica as aproximações entre a Genética Textual e a enunciação. Nas palavras da geneticista:

Aliando assim a teoria da enunciação e as regularidades da produção escrita e inspirando-se nas obras de Searle (*Atos de fala*) e de Austin (*Quando dizer é fazer*), a análise dos manuscritos poderia contribuir a uma teoria linguística dos *atos de escritura*, que teria como lema: *escrever é fazer*. (GRÉSILLON, 2007, p. 200, *grifos da autora*).

Nesse sentido, ela explica que a “teoria enunciativa permite apreender a desordem gráfica dos rascunhos em termos de operações de linguagem e assim ter acesso a nós significativos da escritura” (GRÉSILLON, 2007, p. 202).

Esses nós são explicados pela pesquisadora, pela instância enunciativa, que busca responder as seguintes questões: quem fala? Quem diz “eu”? Grésillon (2007) explica que essas questões são decisivas para a emergência de todo o discurso, mesmo o da ficção do qual

se sabe que o “eu” não remete ao autor, mas ao narrador. Assim, toda mudança desta instância no curso de uma gênese é da maior importância.

Para ampliar essa relação, considerando o conflito enunciativo de Benveniste (o binarismo pessoa e não-pessoa), a teoria enunciativa,

teoria dos movimentos e dos ajustes sucessivos, permite explicar que a escritura em ato negocie um compromisso que vai conciliar os dois termos da oposição [...]. Consequentemente, o conflito enunciativo que atravessa páginas e páginas manuscritas encontra sua solução no próprio movimento de escritura (GRÉSILLON, 2007, p. 206).

Essa teoria da enunciação benvenistiana, conforme explica Grésillon (2007),

não foi concebida especialmente para o tratamento dos rascunhos literários, mas sua maneira de pensar a linguagem – por operações, deslizamentos e ajustes sucessivos – parece-nos apresentar um modelo ideal para apreender a linguagem dos rascunhos: “em perpétuo devir”, dizia Proust a respeito de seu “livro a fazer” (GRÉSILLON, 2007, p. 214).

A partir dessa concepção, compreendemos que o fio condutor da discussão entre o rascunho e a enunciação é a rasura. A rasura em manuscritos literários e a rasura em manuscritos escolares.

2.2.1 A rasura em manuscritos literários

Na hora de escrever, quem não rasura? Dificilmente, um escrevente não risca, não apaga, não rasura fragmentos de seu texto, pois como diz Willemart (1998):

Nós todos que escrevemos e a *fortiori* os escritores, estamos convencidos, acredito, de que a rasura não se define simplesmente em um risco que corrige um erro de ortografia ou de sintaxe, que melhora o estilo ou elimina uma informação; na verdade, embora não negando este tipo de rasura que encontramos no manuscrito, bem antes de seu efeito final que é a substituição ou a eliminação, a rasura, qualquer que seja, para o movimento do pensamento e da escritura e abre um mundo ao escritor (WILLEMART, 1998, p. 22).

Esse mundo gera a reflexão. Em outras palavras, ao marcar um retorno ao que já estava escrito, a rasura indica alguma forma de atividade metalinguística, metatextual ou metaenunciativa ocorrida durante o processo de escritura. Seguindo essa linha de raciocínio, a rasura é um procedimento inerente ao processo de escritura. E como diz Grésillon (2007, p. 98) essa operação revela os vestígios de um processo.

Apesar desse funcionamento complexo, poucos estudiosos da linguagem se debruçam sobre a rasura. Mais escassos ainda são os estudiosos em Aquisição da Linguagem Escrita ou do ensino de produção textual. Essa ausência de trabalhos na área obriga a uma busca em disciplinas afins que tenham refletido sobre a questão. A Genética Textual é uma delas. Discorreremos sobre a rasura encontrada nos manuscritos literários, amplamente descritos por essa disciplina, e sobre a rasura encontrada em manuscritos escolares.

Conforme a Genética Textual tem mostrado através da análise de manuscritos literários diversos, a rasura é:

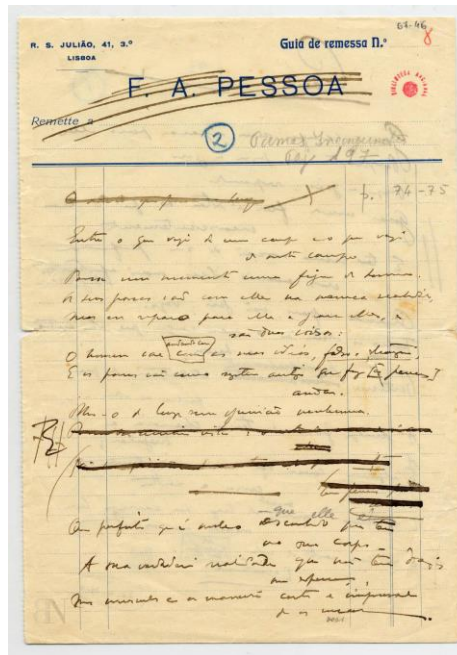
paradoxalmente e simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista um tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto (GRÉSILLON, 2007, p. 97).

Nesse sentido, para os geneticistas, a rasura pode ser uma importante indicação dos pontos em que o escrevente interrompe seu processo de escritura para retornar ao que estava sendo escrito através da negação. Para não parecer exaustivo ao leitor, não faremos uma descrição detalhada das formas de rasuras, mas sim um breve resgate das principais características identificadas por Grésillon e Biasi sobre o que analisaram nos manuscritos literários. A sequência de imagens abaixo mostram alguns manuscritos carregados de rasuras.

Figura 01 - Rasura no manuscrito de Paul Valéry



Figura 02 - Rasura no manuscrito de Fernando Pessoa



Fonte: <http://amesadeluz.blogspot.com.br/2009/03/manuscrito.html>

Esses manuscritos exemplificam dois aspectos da rasura: a estrutura gráfica-visual e o seu funcionamento.

A primeira característica, observada no manuscrito de Paul Valéry na superfície do texto escrito e os riscos e linhas feitos por Fernando Pessoa, ajudam a qualificar os aspectos visuais da rasura. Grésillon (2007, p. 98) destaca três formas de aparecimento:

- ✓ a primeira, visível, permite ao leitor restituir o escrito rasurado;
- ✓ a segunda, também visível, não permite restituir o escrito primitivo. É o borrão de tinta que cobre a unidade escrita com uma mancha preta; e,
- ✓ a terceira permite acesso às unidades rasuradas, mas de uma forma não visível. É necessário ter em mãos os manuscritos sucessivos para observá-la. Para a pesquisadora, esse último procedimento, é frequente em autores que têm um horror físico à rasura e apresenta os exemplos dos manuscritos de Christa Wolf e Giradoux. Biasi (2010) chama esse tipo de “rasura branca”.

A segunda característica, relacionada à função da rasura, revela que o gesto de rasurar, ao modificar a escrita, aumenta e/ou diminui determinado fragmento.

Sobre essa função, há uma aparente dissensão entre Grésillon e Biasi que destacam funções díspares: nos estudos de Grésillon (2007) é possível identificar que a função da rasura está, intrinsecamente, ligada à reescrita, como uma espécie de qualificação: rasuras ligadas

diretamente à reescritura e as rasuras que não estão. Para Biasi (2010), a rasura possui uma dupla função: adiciona e elimina.

Na perspectiva de Grésillon (2007), são descritos dois casos. No primeiro caso, relacionada à reescritura, a rasura se apresenta em quatro posições diferentes:

1ª posição: reúne unidade rasurada e unidade reescrita em uma mesma linearidade: A é escrito, depois é imediatamente rasurado e reescrito em seguida em B;

2ª posição: quando falta lugar, a reescritura efetua-se no espaço interlinear;

3ª posição: constituída pelo espaço da margem, quando o espaço interlinear é preenchido; e a,

4ª posição: sem rasurar, reescreve-se em um novo parágrafo, como exemplificado, nos manuscritos de Christa Wolf e Giradoux.

Percebe-se, então, que essas posições destacam a descrição da imagem da rasura e da reescritura no manuscrito, ao gesto de rasurar *sui generis* de cada autor.

No segundo caso, Grésillon (2007) explica o funcionamento da rasura, a partir do que denomina de paradigma rasura-reescritura:

a rasura não fornece necessariamente ocasião para a reescritura, para a substituição. Esta é apenas uma de suas funções que são em número de três. As duas outras servem seja para deslocar, seja para suprimir definitivamente. Reescreve-se a fim de conseguir uma melhor adequação do texto e da imagem abstrata que dele se tem confusamente. Desloca-se porque se estima que determinada unidade fica melhor em um lugar mais acima ou mais abaixo no texto. Suprime-se para estreitar, renunciar, rejeitar, censurar, etc (GRÉSILLON, 2007, p. 100).

Em poucas palavras, rasura significa: substituir, deslocar e suprimir. Na perspectiva de Biasi (2010), ao descrever o “universo da rasura”, o pesquisador defende que a definição de rasura implica o exame de numerosas características, pois não basta apenas precisar a identidade, a função e o tipo de traçado da rasura. Ele diz que,

isso se dá porque, com a mesma função e a mesma aparência gráfica, uma rasura parecida poderá ter uma significação e um estatuto radicalmente distintos se, por exemplo, sua extensão é diferente (uma rasura de palavra é pouco comparável com uma rasura de página), ou se ela pertence a tal ou tal fase da gênese (o alcance da rasura difere totalmente se ela modifica um plano, um rascunho ou uma prova corrigida)... O sentido de uma rasura também depende de seu suporte [...], de sua localização física na página [...], de seu objeto [...], de suas eventuais relações de interdependência com outras rasuras [...], de seu momento [...], de seu grau de liberdade ou de limitação (BIASI, 2010, p. 71).

Dessa forma, a rasura, que serve para corrigir o já escrito, responde a diferentes funções. As mais conhecidas são a substituição e a supressão. Para ele, a rasura é um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro segmento ou para eliminar sem substituir. Sobre essa função, ele diz que “os

manuscritos demonstram funções importantes da rasura” (BIASI, 2010, p. 72). Assim, utiliza-se, de modo geral, a rasura para:

registrar o fato de que um segmento foi objeto de exploração ou de reescritura; com um traçado específico, a rasura pode também servir para marcar o projeto ou o ato de deslocar um segmento escrito no intuito de fazê-lo desaparecer de seu lugar primitivo para inseri-lo em outra zona do manuscrito; o escritor utiliza uma forma particular de codificação para delimitar o espaço de uma rasura futura, marcando um segmento que poderá desencadear uma eventual anulação ou correção ulterior (BIASI, 2010, p. 72).

Sob essa ótica, a rasura possui uma dupla função: adiciona e elimina. Willemart⁴ (1998), ao analisar a rasura nos manuscritos de Valèry, diz que:

[...] o escritor não agirá de outra maneira no manuscrito. A ideia, a forma ou o ritmo inicial serão totalmente modificados à medida que as páginas rasuradas forem substituídas. Examinando o manuscrito, constamos vários níveis de formas escalonando-se do ritmo ao sentido, passando pela sintaxe e as figuras, visível e o invisível. Não há, portanto, somente auto-organização ao nível aparente, mas uma auto-organização intratextual, que leva em conta os níveis enunciados e que o geneticista poderá acompanhar nas diferentes versões. (WILLEMART, 1998, p. 32-33).

Trocando por miúdos, além do que é aparente, a rasura dá acesso à subjetividade⁵ do escritor, aquilo que foi objeto de reflexão no momento do pós-escritura. Num outro texto, Willemart (2002) destaca o seguinte:

Não se trata da intencionalidade ou da realidade subjetiva, mas de um escritor preso nas malhas da escritura e do vir-a-ser que, a cada conclusão da rasura, passa o bastão como numa corrida, para a instância do autor e descobre-se não como uma intenção primeira, mas como porta-voz de um desejo desconhecido e de uma comunidade que até pode ser universal. Por outro lado, cada conclusão e cada ratificação de uma frase, de um parágrafo ou de um capítulo pelo autor, supõem o contato com o "texto-móvel", que pode sempre questionar o que foi feito (WILLEMART, 2002, p. 88).

Nessa perspectiva, o pesquisador mostra que há um diálogo concreto entre o texto que se escreve no papel e aquele que o escritor escreve ao mesmo tempo no seu pensamento, o que denomina de “texto-móvel”.

A Genética Textual, assim, inaugura uma forma de entender os manuscritos literários, a partir do destaque das rasuras produzidas pelos escritores consagrados, experientes na escrita. No entanto, apresenta algumas restrições que não nos permitem ter acesso sobre determinadas questões, como, por exemplo: em que momento o autor produziu a rasura?

⁴ Nesse texto, intitulado “Do manuscrito ao pensamento pela rasura”, Willemart busca responder alguns questionamentos interessantes: *o que acontece no momento do silêncio criado pela rasura? O pensamento reencontra qual mundo, quais inconscientes, quais invariantes? Em que este momento favorece a criação? O scriptor encontra nele formas novas? Qual é a sua relação com a escritura nesse momento?* Ele analisa as rasuras de Proust e Valèry. Esse texto foi publicado na Revista Manuscritica e encontra-se disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/880/797>.

⁵ Subjetividade no sentido dado por Benveniste.

Quais foram os aspectos linguísticos (textuais, morfológicos, sintáticos, semânticos) observados pelo autor que provocaram a rasura? Houve alguma interferência do meio para que a rasura acontecesse? Quanto tempo depois ele retomou a escrita de um fragmento rasurado?

Essas questões, dificilmente, serão respondidas com exatidão pelos estudiosos da Genética Textual, que, apesar do avanço científico apontado e discutido pela disciplina, é uma ciência que apresenta algumas limitações. Uma delas diz respeito ao suporte escrito. Os geneticistas tem acesso ao manuscrito do autor, ao registro da rasura deixado no produto, mas não tem acesso ao que foi dito/comentado oralmente depois da rasura e sobre a rasura. Outra limitação é a ênfase, essencialmente, descritiva do funcionamento da rasura. Além disso, essas descrições são construídas por suposições e especulações sobre o processo de rasuramento do autor.

Nosso objeto de pesquisa, cabe destacar, não é o manuscrito literário, mas está ligado àquilo que Willemart (2002) denominou de texto-móvel e sim o manuscrito escolar. Estabelecemos uma filiação com a Genética Textual para identificar os aspectos genéticos do processo de escritura de alunos realizado em contexto escolar.

2.2.2 A rasura em manuscritos escolares

O primeiro trabalho realizado por pesquisadores da Genética Textual para analisar a rasura em textos de escolares foi desenvolvido por Claudine Fabre, pesquisadora francesa, em 1986⁶. Fabre apontava o seguinte:

Numerosos pesquisadores sublinham o quanto é difícil distinguir entre a metalinguagem e o discurso que permite compreendê-la. A observação dos rascunhos escapa a esta dificuldade, uma vez que os processos corretivos não se fundem ao recurso da linguagem: a escrita é refeita, modificada, de outro modo do que por palavras. Mas, estes outros recursos, globalmente designados como “rasuras”, formam um sistema? Como analisá-las? E como interpretá-las quando não se dispõe de glosas? (FABRE, 2013, p. 24).

A partir disso, seu objetivo consistia em descrever o estatuto metalinguístico dado às marcas de rasuramento produzidas por alunos entre 7 e 9 anos de idade, considerando três tópicos:

⁶ Na publicação original encontrada na Revista *Études de Linguistique Appliquée (E.L.A)*, n. 62, com o título *Des variantes du brouillon au cours préparatoire*.

- 1) a distribuição espacial das rasuras;
- 2) a categorização gramatical das rasuras; e,
- 3) as operações das variantes⁷ (adição, supressão, substituição, deslocamento).

Ao analisar o *corpus* da pesquisa, 100 textos⁸, Fabre (2004; 2013) destacou três pontos interessantes:

1) as atividades epilinguísticas e metalinguísticas dos escolares revelam uma relação pessoal com a escrita, na medida em que alguns fenômenos permanecem inalterados, como por exemplo, a substituição de um elemento por ele mesmo, os retornos de fragmentos já rasurados, como se as rasuras precedentes não fossem efetivas, ou como se certas repetições fossem irreprimíveis; e, uma tendência de utilizar uma operação (supressão ou substituição) à exclusão das outras;

2) o caráter heterogêneo das rasuras remetem a uma motricidade mal controlada e às habilidades gráficas em vias de constituição; outras sobre a língua; algumas sobre a disposição discursiva e/ou sobre a enunciação escrita; e,

3) as operações linguísticas se organizam a partir de uma ordem de frequência, assim disposta:

supressão > substituição > deslocamento > adição

O esquema, produzido pela pesquisadora, indica que a supressão foi mais produzida que a substituição, que, por sua vez, foi mais produzida que o deslocamento, que obteve mais produções que a adição. Essa configuração, para ela, mostra que

o essencial é a substituição entre dois termos, ambos válidos, que testemunha a vigilância linguística e a criatividade dos escreventes. Esta situação (dominância da substituição e da supressão; conduta de abstenção representada pela supressão e pelo não uso de acréscimos) seria recolada numa perspectiva genética e comparada a outras, aos diversos níveis escolares, considerando a hipótese de uma emergência progressiva da “consciência linguística” (FABRE, 2013, p. 53-54).

Diante desse quadro, é possível supor, então, que essas duas últimas operações exigem um elevado grau de reflexão sobre a escritura e, por isso, aparecem com menor frequência.

⁷ De acordo com Gréssilon (2007, p. 335), variante é a unidade verbal que difere de uma outra forma, anterior ou posterior, em que as diferentes versões de um texto se distinguem por suas variantes. A noção de variante supõe, em princípio, uma versão considerada como referência; é em relação a ela que uma edição crítica pode-se estabelecer um conjunto de variantes.

⁸ 100 ensaios ou rascunhos, coletados durante dois anos escolares (1975-1976 e 1978-1979), provindos de novatos em língua escrita, estudantes do Curso Preparatório (CP, 6-7 anos) de uma pequena cidade do Midi, região sul da França.

Essa pesquisa, importante por ser a primeira a dar visibilidade à rasura em manuscritos de escreventes pouco experientes, não nos dá acesso ao que foi dito/comentado durante o processo de escritura devido às limitações metodológicas da coleta do dado.

2.2.3 A rasura em processos de escritura escolar: a rasura oral

Considerando a importância de se entender o processo de escritura em suas condições reais de uso, Calil (1998) tem proposto uma metodologia para a coleta de dados que preserva as condições ecológicas da escritura em sala de aula. Em sua proposta de coleta de dados, são filmadas duplas de alunos combinando e escrevendo um único texto.

Essa proposta tem influenciado vários outros trabalhos (FELIPETO, 2008; CALIL e FELIPETO) dedicados a compreender a criação textual no tempo e no espaço real de sua produção na sala de aula.

Um dos fenômenos decorrentes desta metodologia baseada no diálogo e fala espontânea entre os alunos durante o texto que estão escrevendo é a “rasura oral” (CALIL e FELIPETO, 2012). Segundo esses autores, a rasura oral se manifesta quando um dos locutores retorna sobre algum elemento linguístico relacionado ao texto em curso e o reformula. Essa reformulação pode ser acompanhada por alguma forma de comentário que visa justificar ou modificar o elemento referido. Quando isso acontece, tem-se o que tem sido chamada de “rasura oral comentada”.

A pesquisa desenvolvida por Calil (1995, 1998, 2003, 2008, 2012a, 2012b, 2014), deu visibilidade para o fenômeno da “rasura oral”. A ideia de “rasura oral”, apareceu, de uma forma ainda esboçada, timidamente, em dois trabalhos, a saber: na tese de doutorado, “Autoria: (e)feito de relações (in)conclusas”, em 1995; e na primeira edição de 1998 do livro “Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas”, quando Calil observou o diálogo entre Isabel e Nara na escritura da história “A família F atrapalhada”.

Essa noção começou a ser investigada, com mais tenacidade, em Calil (2003), no momento em que o pesquisador atentou para o manuscrito que deu origem à história “A família F atrapalhada” e ao seu processo de escritura em tempo real. Seu foco incidiu sobre os nomes dos personagens e o título da história. Naquele momento, ele considerou dois pontos importantes: de um lado, observou que a rasura oral estava relacionada ao que as alunas conversavam sobre o que iriam escrever, durante a escritura da história; e por outro, ele

destacou o caractere *oral*. Para ele, esse caractere, estava representando o processo de escritura em ato.

A partir disso, ele defendia que a rasura oral, sob essas condições de produção, não possuía o mesmo estatuto de reformulação oral, própria de uma situação cotidiana, informal. A diferença entre os dois termos estaria na fala sobre o que se iria escrever, ou seja, numa enunciação específica, que sofreria interferência do texto, que estava em vias de se fazer. Nesse processo, ele observou que as alunas modificavam o texto gerando tipos diferentes de rasuras (acréscimos, supressão, deslocamento e substituição) e verificou que esse movimento de “retorno sobre” apontava para a existência de alguns problemas nos níveis sintático, semântico, ortográfico, gráfico e textual.

Essa seria a primeira reflexão construída acerca da especificidade da rasura oral de uma forma mais direta. Em 2008, no livro “Escutar o invisível”, o termo foi tomado como objeto de análise e investigado à luz do preceito teórico da Linguística da Enunciação instaurado pelas pesquisas desenvolvidas por Jacqueline Auh-tier-Revuz.

Em Calil (2012), o pesquisador destaca que a rasura oral caracteriza-se pelo retorno enunciativo ‘negativo’ do co-locutor, acompanhado por um comentário ou glosa sobre uma enunciação oral ou escrita precedente, que potencialmente teria a função de argumentar, justificar, corrigir, explicar a modificação de elementos (supressão ou inserção) no texto em curso. Para ele, estas rasuras podem incidir sobre a fala do próprio locutor ou sobre a fala do interlocutor, acompanhadas ou não por diferentes tipos de comentários. A particularidade neste tipo de reformulação reside no fato de que as propriedades do gênero textual escrito interferem no ato enunciativo dos alunos, que falam algo para ser escrito.

A partir do campo da Linguística da Enunciação, ele formaliza a ROC utilizando a fórmula:

A: X

B: X [NÃO] Z. Em que:

X= Objeto de discurso

Z= Comentário

Explicando o esquema, temos o seguinte: o locutor A diz ou escreve “X” e o locutor B retoma este elemento “X”, negando explicitamente ou não, mas elegendo um determinado objeto de dizer (“Z” = objeto de discurso), ao qual seu comentário faz referência. Assim, ao interpretar a ROC do ponto de vista enunciativo, os comentários, enunciados pelos escreventes, recebem os seguintes valores:

- ♦ **Gráfico-visual:** quando o locutor destaca ou problematiza elementos relacionados ao desenho e forma gráfica de letras, uso e posicionamento destes elementos gráficos na superfície do papel.

Ex.:

NARA: (Isabel acabando de escrever a letra “H” no início da palavra “horas”.) É assim H? Deixa eu escre...

ISABEL: Eu sei escrever H! É que esse saiu assim. (Rasurando [HORAS] e escrevendo novamente.) ...horas...

[A mãe má, 17/08/1992]⁹

- ♦ **Pragmático:** quando o locutor serve-se de elementos presentes no contexto interacional para justificar o porquê de se escrever ou se manter elemento já escrito.

Ex.:

NARA: Comia em ordem alfabética. Daí a rainha falava...

ISABEL: ... ordem alfabética... A gente não combinou assim... (Pequena pausa.) ...alfabética... a gente não combinou assim, viu Narinha. A gente não combinou... a gente não combinou...

[A rainha comilona, 27/06/1992]

- ♦ **Ortográfico:** quando o locutor reconhece problemas ortográficos no que foi escrito ou os antecipa antes de serem escritos.

Ex.:

NARA: (Escrevendo.) vou vou... vou...(Escreve [VOL].)

ISABEL: Ah, assim ficou ‘vol’.

NARA: Vou.

ISABEL: Não. Mas assim ficou ‘vol’.

[As irmãs, 06/06/1991]

- ♦ **Lexical:** quando o locutor comenta sobre o uso de uma palavra por outra, sem que a entrada deste elemento altere o sentido do texto em curso.

Ex.:

ISABEL: Era... uma... vez... um... homem... chamado homem (Rindo.)

⁹ Entre colchetes, encontra-se o título da história inventada pela díade e a data da escritura.

NARA: Iiii... a gente não pôs o nome do homem...

[Em uma casa na floresta, 29/05/1992]

- ✦ **Semântico**: quando o locutor destaca o sentido de um termo e sua relação com o que está sendo escrito.

Ex.:

ISABEL: (Escrevendo.) ...a mãe... a mãe... (Flexionando a voz.) tava tão solitária...

NARA: Solitária?

ISABEL: Não. Tava... tava... solitária quer dizer sozinha, então não tem nada a ver. (Escrevendo.) tava... tava... tão triste que os filhos dela só falavam...

[Os três Todinhos e a Dona Sabor, 28/11/1991]

- ✦ **Sintático**: quando o locutor reconhece problemas de concordância nominal ou verbal e justifica a manutenção ou retirada de um termo, usando argumentos sintáticos.

Ex.:

NARA: (Escreveu “um menino chamava Fim. E a mãe”.) ...dela.

ISABEL: Ah, tá bom! Então tem que chamar fim... (Corrigindo.) ...fina. ‘Dele’! (Nara escrevendo [DELA] e logo em seguida apagando a letra ‘A’ e escrevendo ‘E’.) É porque é dele... porque é fim. Só se ele se chamasse fina, Nara.

[A Família F Atrapalhada, 29/09/1992]

- ✦ **Textual**: quando o locutor, a partir do que já foi narrado (oralmente ou por escrito), retoma a história e encadeia sua continuidade, indicando a necessidade de se manter a coerência textual.

Ex.:

ISABEL: O Juca... o que estava chorando... o Pedro deu a flor pra ele.

NARA: Ah! ... mas ele deu em... o mil cruzeiros.

ISABEL: Nara... (Lendo [ESSA FLOR].) Essa flor. (Ditando.) Então você me dá mil cruzeiros. Daí...

NARA: (Falando alto.) Daí que tem que explicar que ele deu...

ISABEL: (Rindo, falando para Nara escrever.) Escreve, vai. Eu vou explicar que ele deu.

[Pedro e seus pensamentos, 28/10/1992]

- ♦ **Pontuação:** quando o locutor comenta sobre o uso de determinado sinal de pontuação.

Ex.:

ISABEL: Era uma vez uma mãe muito má. Muito... (Escrevendo [MÁ].)

Ponto! (Colocando um ponto final.)

NARA: ...de interro... de interrogação.

ISABEL: Não! Ponto de interrogação é pergunta.

[A mãe má, 17/08/1992]

Considerando essa explicação, podemos inferir que a ROC caracteriza-se por quatro aspectos principais:

- 1) pela diferenciação entre reformulação oral e rasura oral, tendo em vista, que a rasura oral está relacionada ao que se diz, anula ou acrescenta, quando se está escrevendo um texto de forma colaborativa, e, em nosso caso, a dois, especificamente;
- 2) ela marca um retorno sobre o já dito/escrito, marcando o reconhecimento dos escreventes das relações de diferença sobre o que está sendo dito e seus efeitos sobre o texto em construção;
- 3) está ligada ao conceito de dialogismo (interlocutivo, interdiscursivo, intradiscursivo).
- 4) está vinculada aos enunciados que acompanham essas rasuras orais: inicialmente, por aqueles com ocorrências da palavra “não”, sucedida por comentários relacionados a elementos mobilizados pelo texto em curso; e, por comentários que podem ser interpretados como negação daquilo que foi dito sem a presença da palavra “não”.

Nessa configuração de análise da rasura oral comentada o foco é a tipificação do comentário que se dá a partir do objeto de discurso identificado. Assim, esses comentários foram classificados em oito categorias: gráfico-visual, pragmático, ortográfico, lexical, semântico, sintático, textual e de pontuação

Porém, essa forma de analisar a rasura oral comentada não foi suficiente para dar conta do fenômeno. Algumas questões surgiam na medida em que observávamos os dados e estavam sem respostas, como, por exemplo, qual a especificidade da rasura oral comentada de ordem pragmática (ROC_PRA)? Como estabelecer as fronteiras entre um comentário e outro enunciado a partir de um mesmo objeto do discurso? Para atender às novas demandas, o pesquisador estabeleceu algumas mudanças para caracterizar a rasura oral comentada, assim, o foco deixou de ser o *comentário* e passou a ser o *objeto textual*, anteriormente, denominado de objeto do discurso.

Na seção seguinte abordaremos os conceitos de texto-dialogal, a unidade de análise eleita, objeto textual, comentários simples e desdobrado, conceitos que constituem, atualmente, a rasura oral comentada.

A unidade de análise é o texto-dialogal, conforme explicamos no item 1.1 deste primeiro capítulo. Os objetos textuais, conforme caracterizados por Calil (2016), são os elementos linguísticos, textuais, gráficos ou espaciais enunciados pelos locutores, que podem ser apagados, substituídos, inseridos ou deslocados de determinadas posições relativas ao que já se inscreveu ou ao que se pretende inscrever no manuscrito em curso. Na rasura oral, essa identificação se caracteriza por uma “parada” e um “retorno” de um dos locutores sobre determinado elemento.

Nesse sentido, os objetos textuais identificados no fluxo dialogal remetem a dois tipos de manifestação de rasuras orais orais: rasuras orais diretas e rasuras orais comentadas.

Calil (2016) explica que a rasura oral direta (ROD) é marcada pelos objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito), substituindo-os ou alterando-os, sem que haja qualquer tipo de comentário feito por um dos locutores. Isto é, quando os alunos apenas alteram, confirmam ou substituem um objeto textual por outro, sem que ocorra linguisticamente a explicitação enunciativa de restrições, correções, discordâncias ou concordâncias relacionada a ele. Por exemplo:

<p>Aluno A: Um chamava ‘Toti’ e o outro...</p> <p>Aluno B: ‘Todi’!</p> <p>Aluna A: É, ‘Todi’.</p>

Segundo o pesquisador,

Essa enunciação é considerada uma ROD porque sobre o objeto textual “Toti”, nome dado pela aluna para um personagem, houve uma retomada e substituição “direta”, da palavra “Toti” pela palavra “Todi”. Ainda que esse retorno não tenha sido acompanhado, linguisticamente, pela enunciação de algum comentário, vale observar que, do ponto de vista processual, a identificação da substituição de “Toti” por “Todi” permite o mapeamento da dimensão genética e criativa do manuscrito. Isso é relevante se considerarmos que essa substituição lexical revela a gênese textual, mas principalmente porque irá interferir na geração e inscrição do título final do manuscrito: “Os três Todinhos e a dona Sabor”. A ROD que aí aconteceu impediu a entrada e inscrição de um termo, substituindo-o por outro e redirecionando o processo criativo. Graficamente, esta substituição oral poderia ser equivalente à rasura escrita: ~~Toti~~ Todi. Caso essa rasura oral não tivesse ocorrido, o personagem poderia ter sido nomeado como “Toti” e certamente não teria sido criada a história inventada com esse título e com os personagens “Todinhos” (CALIL, 2016, p. 7).

Já a rasura oral comentada (ROC) é marcada pelos retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito) sucedidos por comentários enunciados pelos locutores, visando sua alteração ou substituição no manuscrito em curso. Outro esquema foi construído para explicar a apresentação da ROC, assim, temos:

Texto-Dialogal (TD)

Locutor A: **X**.

Locutor B: X [NÃO], **Z**.

X = Objeto Textual (OT)

Z = Comentário

Nesse esquema, o foco recai sobre o objeto textual identificado no texto-dialogal. Calil (2016) justifica esse redirecionamento a partir dos seguintes argumentos:

Por entendermos que a identificação de um OT pode incidir sobre elementos gráficos, linguísticos ou textuais, que potencialmente podem ser escritos no manuscrito em curso, consideramos o reconhecimento do aluno como o ponto de partida para a descrição e caracterização de uma rasura oral. Os comentários referidos ao OT indicam como e quando eles foram enunciados e quem os enunciou. Além disso, os argumentos usados pelos alunos podem fornecer importantes informações sobre o modo como esses locutores-escreventes estão pensando o manuscrito durante seu processo de escritura. A nossa hipótese é a de que a identificação de OT reconhecidos pelos alunos, suas diferentes formas de restrição ou concordância expressas em seus comentários e suas relações entretecidas com o manuscrito em curso, produzido em condições ecológicas e didáticas, irá revelar, de um lado, a gênese e a criação textual e, de outro, a dimensão reflexiva e recursiva capturada no aqui e no agora do ato escritural (CALIL, 2016, p. 8).

O pesquisador avança na argumentação e mostra que os comentários podem apresentar estruturas linguístico-enunciativas “simples” ou “desdobrada”:

- ♦ Rasuras orais com comentários simples: são estruturas linguístico-enunciativas curtas, sem a explicitação ou desenvolvimento de um argumento, como no exemplo abaixo:

<p>TD 01: 2º processo (manuscrito “As irmãs”), 25’58” a 26’28”¹⁰</p>
<p>160. ISABEL: (Enfatizando o final da palavra ‘tocou’.) Tocoooo.</p>
<p>161. NARA*: ...toco-coo [U] (Terminando de escrever ‘tocou’ [TOCOU]. Olhando para Isabel e rindo.)</p>
<p>162. ISABEL: (Rindo e pedindo para Nara parar de rir.) A vai, Nara.</p>
<p>163. NARA*: (Apontando para a palavra ‘tocou’.) Aiiii... fiz o ‘u’¹¹.</p>
<p>164. ISABEL: Ah, deixa...</p>
<p>165. NARA*: (Escrevendo a letra ‘L’ sobre a letra ‘U’ na palavra TOCOUL.) Vou pôr o ‘ele’.</p>

¹⁰ Utilizamos essa forma para representar o tempo cronometrado da produção da ROC. Lemos: de 25 minutos e 58 segundos a 26 minutos e 28 segundos.

¹¹ Para facilitar a identificação, destacamos em **vermelho** o OT e em **azul** o comentário associado ao OT.

Ao analisar o dado, o pesquisador explica que:

o reconhecimento do OT feito por Nara, destacado pelo enunciado “Aiii... fiz o ‘u’” (turno 163), evidencia uma questão ortográfica. Este reconhecimento de Nara irá, portanto, caracterizar uma ROC ortográfica. Esta ROC ortográfica irá receber dois comentários inter-turnos sucessivos: “ah, deixa...” (turno 164, Isabel) e “vou pôr o ‘ele’” (turno 165, Nara). Estes curtos comentários não explicitam um argumento “desdobrado” sobre a necessidade ou o porquê de se escrever “tocou” com ‘ele’ ou com ‘u’, como poderia ter sido o caso se Nara tivesse dito: “vou pôr o ‘ele’ *porque termina igual ao seu nome: Isabel.*”. Ou, por exemplo, um argumento sintático-gramatical, se ela ou Isabel tivesse enunciado: “tem que escrever com o ‘u’ mesmo *porque todo verbo regular na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito termina em ‘u’.* Nestes dois exemplos hipotéticos, os argumentos sugerem preocupações e níveis de conhecimento da língua bastante distintos. Nos comentários atestados no TD acima, os valores dos argumentos são outros. No primeiro comentário, feito por Isabel, há um valor pragmático, cujo sentido seria “Deixa como está”. Esse comentário não indica uma necessidade de se respeitar a norma ou a convenção ortográfica, ou ainda a regra gramatical. No segundo argumento, Nara destaca mais especificamente o problema ortográfico. Porém, seu comentário apenas afirma e descreve a inscrição feita, rasurando a letra “u”, que estava correta no final da escrita da palavra “tocou”, substituindo-a pela letra “l”, produzindo por sua vez um erro ortográfico (CALIL, 2016, p. 10).

Assim, um único objeto textual dá visibilidade para dois comentários: um de ordem pragmática e a outro de ordem ortográfica, contabilizando duas ROC.

Contudo, Calil (2016) destaca que, as enunciações mais interessantes do ponto de vista do desenvolvimento infantil, relacionado ao modo como pensam o funcionamento textual e quais conhecimentos detêm sobre ele, são aquelas que apresentam estruturas linguístico-enunciativas mais complexas; aquelas cujos argumentos simples se “desdobram”, apresentando um maior valor argumentativo, explicativo e metacognitivo. São essas formas que recebem comentários desdobrados. Assim, essas rasuras são caracterizados como:

- ♦ Rasuras orais com comentários desdobrados: são as enunciações marcadas por elementos linguísticos como “...porque...”, “...senão...”, “...mas precisa ter...”, “...parece que...”, “...quer dizer...”, “...isto é...”, “...mas assim...”, “...isso significa que...”, “...vão pensar que...”, etc. O exemplo acionado pelo pesquisador segue abaixo:

TD 02: 1º processo (manuscrito “Madrasta e as duas irmãs”), 31’30” – 33’50”

113. ISABEL*: (Logo depois de escrever ‘jogue essa mágica’, falando para Nara como continuará a história.) ...na mãe, né? Na irmã... dessa menina... (Fazendo sons e gestos de mágica com as mãos.) Iuuuu... Tá? (Voltando a escrever. Relendo.) ...jogue essa mágica... (Escrevendo ‘na mãe’.) mãe [NA MÃE]... (Mudando de linha e continuando a escrever ‘e na filha’.) ee [E]... na [NA]... filha... [NA FILHA] na filha... na filha... deee... [DES] ssa... [TA] dessa menina... [MENINA] (Parando de escrever.) Prontinho. Acabamos. Não! (Mudando de linha e indo escrever a continuação da história.)

114. NARA: **Fim.**

115. ISABEL*: **Fim.** (Pulando um espaço correspondente a duas linhas e escrevendo ‘fim’ no canto inferior direito da folha.) **Vou por ‘fim’ aqui...** [FIM]. **Fim.** E dai a gente faz assim... (Voltando para o início da linha, abaixo da última frase escrita.)

116. NARA: **Viveram felizes para sempre.**

117. ISABEL*: Não... é... dai a... ela... Adriana voltou para sua casa... e Adriana voltou para sua casa e acabo. E acaba. Fim. (Escrevendo ‘adriana’.) A [A]... dri... dri [DRIA]... an... na [NA]... (Interrompendo a escrita e virando-se para Nara) e foi muito amada... (Voltando-se ao texto e relendo-o.) Adri... Adri-a-na (Escrevendo ‘voltou’.) ...voltou [VOLTOL]... (Lendo.) ...adriana voltou... para... (Escrevendo ‘para’.) para [PARA]... sua... (Escrevendo ‘sua’.) ...sua [SUA]... sua casa (Escrevendo ‘casa’.) ...sua [CASA] casa...

118. NARA: **E viveram felizes...**

119. ISABEL*: Não. E ficou... e ficou aman... amada. (Apontando, com a caneta, o final da folha de papel.) **Porque viveram felizes para sempre não dá pra... escrever...** (Virando a folha e mostrando o verso.) **Senão vai ter que virar...** (Fazendo sons e gestos com a caneta como se tivesse que escrever em todo o verso.) **...bãbãbã...** (Desvirando a folha. Relendo o final da última frase.) Pra sua casa... (Voltando a escrever ‘e ficou muito’.) E... ficou [E FICOL MUMTO]... muito... (Escrevendo ‘amada’.) ...amada [AMADA]... a... ma... da.

O argumento “desdobrado”, explica Calil (2016), indica a presença de um comentário gráfico-espacial com argumento desdobrado, indicando o limite do papel (“não dá pra... escrever”) e, em seguida, uma possível consequência caso ele fosse escrito: “Senão vai ter que virar... (Fazendo sons e gestos com a caneta como se tivesse que escrever em todo o verso.) ...bãbãbã...”. A onomatopeia da qual se serviu em sua enunciação indica que deverá ser escrito em todo verso da folha alguma continuação para a narrativa.

Nossa investigação incidirá justamente sobre essa forma de analisar a rasura oral comentada considerando o dossiê Criar, em que abordaremos a forma pela qual a díade Caio e Igor, ao identificar os objetos textuais, produzem os comentários simples e desdobrados, que constituem a rasura oral comentada.

No próximo capítulo, abordaremos como a intersubjetividade é constituída no processo de escritura a dois. Para isso, destacaremos os procedimentos específicos da revisão textual colaborativa.

3

A REVISÃO TEXTUAL E A ESCRITURA COLABORATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR

No capítulo anterior, apresentamos uma discussão sobre alguns conceitos advindos da linguagem, a lembrar, enunciação, intersubjetividade e dialogismo, fundamentado na Linguística da Enunciação, a partir das teorias benvenistiana e bakhtiniana. Neste capítulo, a nossa intenção é refletir sobre a interação que emerge durante o processo de aprendizagem quando dois escreventes escrevem junto o mesmo conto etiológico.

Para dar conta dessa demanda, optamos pelo construto teórico da Psicologia Cognitiva e da Didática da Escrita, que nos ajudará a responder a seguinte questão: quais são as vantagens de se escrever a dois?

Trabalhamos com a hipótese de que a contenda gerada através da intersubjetividade, da troca verbal, pelo diálogo, podem ser considerados como fatores determinantes para a aprendizagem da ortografia em contexto escolar. Assim, desenvolvemos este capítulo para argumentar a favor dessa metodologia. Além de destacar a revisão textual como procedimento cognitivo inerente ao ato de escritura.

3.1 A revisão textual

A produção de um texto inclui um conjunto de operações linguísticas e extralinguísticas que justificam a dificuldade de muitos estudantes para escrever um texto, ou mais ainda, a dificuldade de alguns professores em ensinar a escrever um texto. Isso acontece porque essa tarefa engloba uma série de questões para ser alcançada.

No âmbito linguístico, o escrevente precisa escolher, quase simultaneamente, a organização temática, os tempos verbais, os conectores, a ortografia, a pontuação, ou seja, um conjunto de operações que se localizam na superfície textual.

Já no âmbito que extrapola o linguístico, o escrevente precisa “recuperar, analisar, selecionar e organizar informações, estruturando-as num determinado gênero de texto; considerar o contexto enunciativo, o objetivo do falante/escritor, bem como o do interlocutor/leitor” (CARDOSO, 2015, p. 48). Enfim, é uma árdua tarefa, uma vez que demanda do escrevente unificar esses dois polos e mantê-los interligados.

Em 1980, nas pesquisas com enfoque psicológico, ligadas à Psicologia Cognitiva, os pesquisadores Hayes e Flowers, elaboraram um modelo de escrita que poderia ajudar a compreender essa atividade. De acordo com os pesquisadores, esse modelo abarca três componentes: a) o ambiente da tarefa, que está relacionada aos fatores externos ao escrevente; b) o conjunto dos processos cognitivos envolvidos na escritura do texto: o planejamento, a tradução/textualização (a escritura do texto, propriamente dita) e a revisão; e, c) a memória de longo-prazo, relacionada ao conhecimento adquirido pelo escrevente e acionado para produzir um texto (ALAMARGOT & CHONQUOY, 2001).

Diante das especificidades de cada um desses componentes, iremos destacar o segundo item: os processos cognitivos da escritura de um texto. Para Schneuwly (1985), a atividade de produção textual demanda que o escrevente consiga responder a questões como: o que falar/escrever? Para quê? Para quem? Como posso dizer? Assim, de acordo com o pesquisador, durante todo o processo ocorrem operações de planejamento e revisão do texto, já que não há uma ocorrência linear desses procedimentos.

Diante desses três processos cognitivos envolvidos no processo de escritura de um texto, iremos focar na revisão, por ser inerente ao ato de escritura.

De acordo com Faigley e Witte (1984), a revisão é considerada como uma atividade recursiva que pode aparecer em qualquer momento do processo: antes, durante ou depois de cada período escrito.

Alguns pesquisadores buscam compreender o que faz um escrevente revisar seu texto. Hayes (2004), por exemplo, apresenta uma série de questões que instigaram muitos pesquisadores a pensar sobre a revisão, tais como: a revisão poderia se referir apenas para as mudanças no projeto textual completo? Poderíamos considerar como revisão as mudanças produzidas enquanto o texto está se formando? Poderíamos considerar como revisão as mudanças no planejamento do escritor antes de qualquer texto escrito?

Diante dessas questões, Hayes (2004) decide adotar a definição de Fitzgerald, que conceitua esse procedimento com as seguintes palavras:

revisão significa fazer qualquer alteração em qualquer momento no processo de escrita. Envolve identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido, decidindo o que poderia ou deveria ser alterado no texto e

como fazer as alterações desejadas. As alterações podem ou não afetar o significado do texto e podem ser substanciais ou mínimas. As alterações podem também ser feitas na mente do escritor, antes de realizadas sobre o texto escrito, podem ser realizadas sobre o texto quando ele está sendo escrito e/ou após o texto ter sido escrito (FITZGERALD, 1987, p. 484).

A partir dessa definição, Hayes (2004), fornece uma breve revisão das posições teóricas sobre as condições que levam os escritores a revisar seus textos.

Como resultado, ele identificou duas direções: de um lado, as pesquisas destacam a revisão como um processo desencadeado pela descoberta de falhas e como uma oportunidade para a melhoria do texto; e, por outro lado, ele aponta a necessidade de identificar meios eficazes para ensinar os alunos a reconhecer e aplicar padrões de qualidade no texto enquanto escrevem. A partir disso, o objetivo do seu trabalho é explorar o que se sabe e o que não se sabe sobre as pistas e as condições que engatam a atividade de revisão.

Inicialmente, Hayes (2004) apresenta o lugar da revisão no modelo de escrita pensado com Linda Flower em 1980. Naquele modelo, a revisão estava situada paralelamente aos processos de planejamento e tradução (ou textualização) e abarcava dois sub-processos: a leitura e a edição. No entanto, segundo ele, apenas o processo de edição foi descrito com detalhes. Naquele trabalho, de acordo com Hayes (2004), assumiu-se a edição como um sistema de produção que respondia automaticamente às falhas, como as falhas ortográficas, as imprecisões factuais, a falta de clareza ou o tom inapropriado. Quando acionado, ele interrompia os outros processos e iniciava os procedimentos para corrigir o problema.

No entanto, como apontou Alamargot e Chonquoy (2001), a detecção dos problemas automaticamente desencadearia a correção do problema que não sobreviveria a avaliação crítica. Para Hayes (2004), naturalmente, através da prática extensiva, certos aspectos da edição poderiam tornar-se automatizados. No entanto, ele aponta que parece improvável que a atividade de edição como um todo se tornaria completamente automática mesmo em indivíduos altamente preparados. Ele diz que em Hayes e Flower (1980), forneciam uma segunda explicação da natureza da revisão e a descreviam como uma atividade reflexiva em que “o escritor decide dedicar um período de tempo para o exame sistemático e de melhoria do texto”, e tratavam a revisão como um tipo de edição, um processo automático.

Hayes (2004) explica que, claramente, essas duas explicações são inconsistentes e mostra que em trabalhos posteriores, Hayes e seus colegas (HAYES et. al. 1987; WALLACE; HAYES, 1991) enfatizaram a natureza reflexiva da revisão.

Em seguida, ele aponta para as pesquisas dissonantes a esse modelo inicial, como as de Scardamalia e Bereiter (1983) e Sommers (1980), em que estavam sugerindo que o

processo de revisão seria desencadeado quando o escrevente observava uma dissonância entre o que pretendia escrever e o texto realmente escrito. Esta ideia, mais claramente elaborada e bem conhecida para comparar, diagnosticar, operar, nas palavras de Hayes (2004), é um modelo atraente. Podemos facilmente imaginar que os escritores às vezes lêem seus textos e dizem “não, isso não é realmente o que eu quis dizer”. Entretanto, segundo Hayes (2004), a revisão ocorre frequentemente em situações onde não há nenhuma experiência imediata da dissonância entre o que o escritor pretendeu escrever e o que apareceu na página escrita. De fato, os modelos de dissonância parecem ser bastante limitados na gama de fenômenos de revisão que eles podem explicar, pelo menos, para os escritores adultos.

Para ele, essas pesquisas apresentam um problema adicional: eles assumem que a revisão ocorre apenas quando há algo errado com o texto. No entanto, de acordo com Hayes (2004, p. 11), em muitos casos, revisamos não porque descobrimos uma falha, mas porque descobrimos algo melhor para dizer ou encontrar uma maneira melhor de dizer o que dissemos.

Avançando na pesquisa, Hayes (2004) apresenta um modelo de revisão mais recente, elaborado por Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey, em 1987. Neste modelo, mais detalhado, foi adicionado o papel para a definição de tarefas, um modelo de avaliação como uma extensão do processo de leitura e um sofisticado processo de seleção de estratégias.

Como ele explica, a definição da tarefa fornece um locus no modelo para o controle metacognitivo do processo de revisão e varia de escritor para escritor. Em particular, revisores mais experientes têm definições de tarefas mais elaboradas e eficazes do que os novatos. Além disso, a definição de tarefa de um escritor pode ser modificada dinamicamente à medida que a revisão prossegue. Se um escritor descobre que um texto tem muitos erros, ele ou ela pode decidir extrair a essência do texto e reescrevê-lo em vez de reparar erros individuais.

No modelo de avaliação como uma extensão do processo de leitura, o leitor lê para compreender, mas acrescenta o objetivo de detectar problemas no texto e adotam como objetivo adicional corrigir os problemas que são detectados. Assim, o pesquisador destaca que em Hayes et. al (1987), a detecção e correção de problemas são processos dependentes dos objetivos do leitor/visor.

E, segundo ele, o processo de seleção de estratégias é o processo que vai definir o que fazer depois de detectar o problema e corresponde às seguintes atividades: ignorar o problema se for demasiado trivial ou muito difícil de corrigir; deixar a revisão para depois; procurar uma melhor representação do problema; reparar o texto, ou seja, corrigir os problemas detectados; reescrever o texto se ele tem mais problemas do que o revisor escolhe reparar.

Para concluir, ele diz que a revisão pode ser desencadeada pelas descobertas ou estimuladas, simplesmente, pela releitura do texto.

Em consonância com essa perspectiva, Piolat e Roussey (1991-1992), afirmam que a revisão é um processo autônomo que inclui a atividade de releitura do texto já produzido como um procedimento utilizado para ser corrigi-lo.

Numa pesquisa mais recente, Roussey e Piolat (2005), dizem que as propostas teóricas na área de revisão de texto revela uma mudança de perspectiva: anteriormente, a revisão era conhecida como uma atividade de melhoria da produção escrita; atualmente, é considerada como uma atividade de controle dos diferentes processos redacionais, envolvida também no processo de planejamento do texto. Neste trabalho, os pesquisadores apresentam duas faces da revisão: como uma atividade de controle e como uma atividade de reflexão.

Como atividade de controle, os pesquisadores retomam o esquema de Van den Bergh e Rijlaarsdam (1999), inspirado no modelo de Hayes (1996), que adicionam um módulo de controle estabelecendo a interface entre os processos gerais e os conhecimentos sobre a revisão que estão agrupados no esquema da tarefa. Dessa forma, eles formalizam a interação descendente (a partir do conhecimento armazenado na memória) e ascendente (processamento da informação extraída a partir da leitura do texto já produzido ou da consigna inicial) e destacam que a integração destes dois tipos de tratamento no controle da produção é da responsabilidade deste componente.

Além dessa perspectiva, os pesquisadores acionam o que Kellog (1996) propõe como um sistema de controle específico para escrever textos. Sua proposta esclarece as diferentes habilidades envolvidas na revisão, que armazenados na memória de longo prazo, situam-se os níveis cognitivos e metacognitivos atribuindo assim ao processo de revisão uma dupla função: planejar e verificar.

No nível cognitivo, segundo Kellog (1996), estão localizados alguns componentes: três categorias de conhecimento: a temática, o linguístico e o textual; três tipos de estratégias: raciocínio, compreensão e as estratégias de produção de texto que inclui a revisão; e a representação do texto a ser revisto. O nível metacognitivo compreende os modelos de estratégias de conhecimento e compreensão armazenados pelo escrevente. As trocas entre esses dois níveis permitem a gestão do conhecimento no nível cognitivo e a gestão planejada com base em modelos de conhecimento (quando, como e por que mencionar essa informação para estar presente no texto).

A distinção entre os níveis cognitivos e metacognitivos, de acordo com Piolat e Roussey (2005), ajuda a compreender que: a) um revisor pode usar inapropriadamente um

conhecimento se não for guiado ou controlado pelo nível metacognitivo; e b) ter algum coisa a dizer não está necessariamente associado a quando, como e por que dizer.

Assim, esses dois tipos de formalização nos levam a considerar dois níveis integrados de controle: um relativo ao texto, produto da atividade; e o outro, relativo à produção global, ou seja, ao planejamento e a execução da tarefa redacional. Em resumo, esses processos explicam a natureza reflexiva da revisão.

Numa outra perspectiva, diferente dos estudos anteriores realizados sobre a escritura de textos por escreventes experientes, Crinon, Marin e Cautela (2015), investigam os textos escritos e revisados por alunos em uma situação didática em que eles liam e criticavam as produções textuais escritas em dupla. O objetivo desses pesquisadores centrava-se em relacionar rasura, revisão de texto e aprendizagem da produção escrita por alunos da escola primária, destacando o caráter dialógico da revisão e o seu papel na construção de conhecimentos mobilizáveis para escrever.

Assim, para esses pesquisadores, a revisão está vinculada à rasura. Nesse sentido, eles dizem que

rasurar um texto é a manifestação material e linguística do retorno do escrevente sobre seu texto e das operações cognitivas de revisão (ALLAL, CHONQUOY, LARGY, 2004) que resultam na modificação do que já foi escrito, suprimindo ou deslocando um elemento textual, substituindo-o por um outro ou ainda acrescentando um novo elemento (CRINON, MARIN, CAUTELA, 2015, p. 175-176).

Nessa relação entre “rasura e revisão” apontada pelos pesquisadores, é possível identificar algumas características:

- i. nos escreventes aprendizes se as rasuras são frequentes durante a redação, marcando suas hesitações, observa-se poucas modificações espontâneas após o término do texto ou após o registro da palavra “fim” no final da página escrita;
- ii. a capacidade de um escrevente aprendiz de revisar seu texto está ligada à aquisição dos recursos e dos conhecimentos necessários para escrever;
- iii. as situações de revisão e de reescritura constituem uma alavanca para o ensino da produção de texto, conforme apontam os estudos de Jolibert (1988), Éva (1991), Rev (1996), Bucheton (2005).

Seguindo essa perspectiva, este trabalho de Crinon, Marin e Cautela (2015), discorre sobre a construção de dispositivos de ensino-aprendizagem da escritura do texto atribuindo um lugar importante ao retorno dos jovens escreventes sobre o texto que escreviam ao

produzi-los nas últimas turmas da escola primária (alunos de 8 a 12 anos de idade) e avaliando os efeitos deste retorno, em particular do ponto de vista das modificações realizadas nos textos, e do desenvolvimento das competências para escrever textos do mesmo gênero.

Para isso, os pesquisadores adotaram como metodologia alguns procedimentos: selecionaram alunos de quatro classes do final da escola primária que escreveram, individualmente, um texto. Esses alunos trocaram esta primeira versão via correio eletrônico com seus parceiros; e, por fim, esses alunos revisavam seu próprio texto.

De acordo com os pesquisadores, as classes estavam organizadas de dois em dois e durante a correspondência eletrônica os papéis atribuídos aos alunos diferiam segundo as classes: em duas delas, os alunos (como tutores) liam os textos dos parceiros de outra classe, que lhes enviavam via correio eletrônico, as críticas e os conselhos para melhorá-los durante a revisão futura. Nas duas outras classes, os alunos liam os conselhos recebidos e os respondiam para indicar como eles iriam utilizá-los em seus textos. Essa dinâmica foi realizada durante todo o ano letivo e compreendeu a escritura de textos científicos, explicativos e de romance de aventura. Neste trabalho, os pesquisadores restringiram a análise dos textos e dos conselhos apenas deste último gênero.

O *corpus*, então, é constituído pela produção de 144 alunos, 1.152 textos e 576 críticas e respostas a essas críticas. Nesses textos, os pesquisadores analisaram o papel da rasura na revisão.

Como principais resultados, eles apontam que os alunos produzem de uma versão a outra, e, ao longo do ano, textos comportando cada vez mais proposições semânticas pertinentes e cada vez menos proposições não pertinentes. Para os pesquisadores, a informação “pertinente”, respeita os seguintes critérios: coerência semântica, adequação à consigna e verossimilhança.

Além disso, eles apontam que na primeira versão, o texto é mais breve, como se alunos estivessem atentos para a coerência da sucessão das ações e dos acontecimentos da narrativa. Já na segunda versão, após a interferência do professor, a narrativa adquire “uma ilusão mimética, que permite ao leitor se identificar com o personagem e de tremer com os perigos que que ele corre” (CRINON, MARIN, CAUTELA, 2015, p. 181).

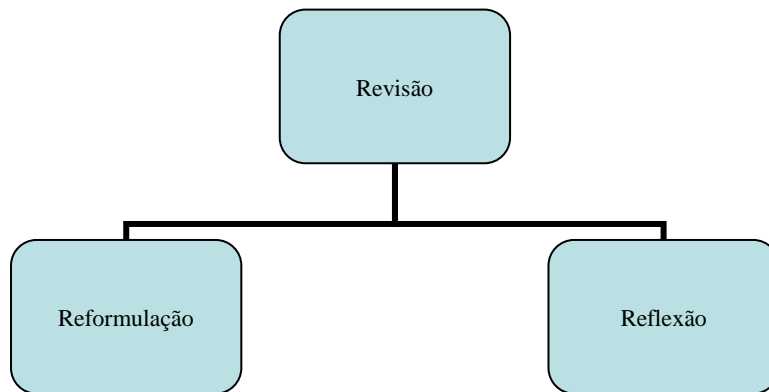
Ao analisar os textos, os pesquisadores observam que há

uma crescente capacidade dos alunos em se apropriar das palavras, expressões e procedimentos dos escreventes experientes, para integrá-los ao seu próprio “modelo mental” de textos (JOHNSON-LAIRD, 1983), ou seja, enriquecer sua representação da situação que o texto que ele compõe busca descrever. O desenvolvimento desta capacidade “dialógica” de integrar a voz dos outros em seu próprio texto, a fundi-la ou orquestrá-la (JAUBERT, 2007) com sua própria voz em uma escritura pessoal é

um dado recorrente na análise qualitativa das versões sucessivas desses textos de alunos. Os alunos reformulam amplamente o que eles encontraram nos textos lidos, marcando assim a apropriação (CRINON, MARIN, CAUTELA, 2015, p. 184, *grifos dos autores*).

E concluem dizendo que nas situações de revisão colaborativa analisada, as reformulações identificadas permitiram aos alunos, através da apropriação das palavras dos outros, a construção de recursos linguísticos, e possibilitaram vislumbrar uma prática de escritura em que as atividades metalinguísticas e metacognitivas se ajudam mutuamente, favorecendo, assim, um espiral de aprendizagens.

Próximo do que Crinon, Marin e Cautela (2015) apontaram, a atividade de revisão engloba mais outras duas, a saber, a reformulação e a reflexão. Assim, pensamos no seguinte esquema:



A revisão, considerada como uma atividade metalinguística, pode gerar a reformulação (oral e/ou escrita) e a reflexão. Essas atividades podem se dar em todos os níveis da escrita: textual, semântico, sintático, ortográfico e atravessa todo o processo de escritura.

No nosso caso, a atividade metalinguística que nos interessa é a ortográfica. Na intenção de explorar mais um pouco a relação entre essas operações, vejamos as especificidades de cada uma.

a) Reformulação

O termo *reformulação* agrega em seu bojo inúmeras significações, principalmente, no que tange à sua definição. Martinot (2005) recupera essas dissensões e as organiza em duas seções: aquela que recebe uma conceituação simples, mais comum; e aquela que a linguística determina.

No primeiro grupo, as definições são explicadas a partir de três campos: a) pelo contexto pedagógico, na medida em que os alunos são levados a retomar uma formulação para que o professor possa entendê-los; b) no meio comercial, como uma forma de negociação entre comerciante e cliente; e, c) sob a perspectiva da tradução, ao passo que ela pode ser entendida como uma forma de tradução de uma língua para outra ou como forma de tradução de um discurso especializado para um discurso de divulgação, do saber científico, por exemplo.

Já para a linguística o termo é definido por importantes linguistas: Dubois et. al. (1973), por Gülich e Kotschi (1983, 1987) e por Martinot (1994, 2010).

Para Dubois, a reformulação é sinônima de paráfrase, ou seja, acontece quando o locutor reproduz exatamente o que foi expresso anteriormente. Nessa concepção, tal como aponta a pesquisadora, o problema está na ausência de diferenciação linguística (sintática e/ou semântica) entre o enunciado-fonte e o enunciado reformulado.

Em outra perspectiva, Gülich e Kotschi, defendem que a reformulação não é sinônima de paráfrase e que ela pode ser representada por um tipo de correção. Essa correção é acompanhada por marcadores discursivos que dão ao enunciado o estatuto de reformulado.

Martinot (2010), ao investigar a reformulação no âmbito da aquisição da língua materna, diz que a reformulação é constituída por três processos: pela repetição, pela mudança ou variação de um enunciado para o outro, e pela paráfrase. Assim, define reformulação como “todo processo de retomada de um enunciado que mantém, no enunciado reformulado, uma parte variável e outra invariável, que se articulam ao enunciado fonte¹²” (MARTINOT, 2010, p. 64). Para ela, do ponto de vista funcional, a reformulação é um princípio dinâmico da produção do discurso, cuja finalidade é a construção do sentido.

b) Reflexão

A reflexão está ligada à atividade de reformulação, podendo ser no nível textual, semântico, sintático, ortográfico. E o mais importante: a reflexão está relacionada à metodologia baseada no diálogo e na fala espontânea dos alunos durante o texto que estão escrevendo (CALIL; FELIPETO, 2012), gerando a rasura oral comentada.

Essa “rasura oral”, manifesta-se quando um dos locutores retorna sobre algum elemento linguístico relacionado ao texto em curso e o reformula. Essa reformulação pode ser

¹² Do original: *Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source.*

acompanhada por alguma forma de comentário que visa justificar ou modificar o elemento referido. Quando isso acontece, tem-se o que tem sido chamado de “rasura oral comentada”.

A partir disso, é necessário diferenciar dois conceitos: a reformulação oral e a rasura oral. Podemos dizer que a reformulação oral se difere da rasura oral, na medida em que, a rasura oral está ligada às condições de produção do processo de escritura.

Em poucas palavras, a rasura oral é um conceito que vai além do sentido de reformulação, da situação interacional face a face. Ela transborda, ao passo que, leva em consideração a situação interacional: dois alunos pensando e escrevendo um único texto, em que os indícios de reflexão, que dessa situação específica, são consideradas como rasura oral.

Assim, cabe nesse momento discutir sobre essa forma de escrever a dois e buscar entender quais são as vantagens dessa metodologia.

3.2 Escrever a dois na escola

A escritura de um texto, por ser uma atividade complexa, demanda inúmeros conhecimentos do escrevente: linguístico, textual, semântico, estilístico. De acordo com Dolz, Gagnon e Decânio (2010),

a escrita mobiliza componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos (DOLZ; GAGNON; DECÂNIO, 2010, p. 15).

Tendo em vista a complexidade dessa tarefa, metodologicamente, como seria colocado em funcionamento esses componentes cognitivos no ensino da produção textual em sala de aula? E se essa atividade fosse realizada em dupla as dificuldades diminuiriam? Supostamente, sim. Nesse sentido, acreditamos que ao escrever a dois, de forma colaborativa, os escreventes, provavelmente, teriam maiores oportunidades para refletir sobre a linguagem escrita, visto que a dialogia, a troca verbal, coloca em cena o conhecimento adquirido dos interlocutores e o amplia, na medida em que a capacidade de argumentação de cada um são colocadas em jogo.

Diante dessas considerações, cabe ressaltar que a escritura colaborativa está sustentada por duas teorias de aprendizagem: a teoria psicolinguística da interação, baseada nos trabalhos de Long (1983, 1996) e na teoria sociocultural da mente, baseada em Vygotsky (1978). De

acordo com Usher (2013), ambas as teorias enfatizam a importância da interação para a aprendizagem da linguagem. No entanto, enquanto a teoria psicolinguística centra na interação, a teoria sociocultural enfatiza a importância de um determinado tipo de interação, o da colaboração.

Nesse sentido, a escritura colaborativa é amplamente estudada em contexto escolar por pesquisadores como Storch (1999, 2005), Crinon (2012), Dobao e Blum (2013).

A pesquisa de Storch (1999) buscava comparar se os alunos que trabalhavam em pares e discutiam suas escolhas gramaticais produziam textos escritos mais precisos do que alunos que realizavam essa tarefa individualmente e se as escolhas gramaticais teriam sido realizadas de forma colaborativa.

Para ter acesso a esse tipo de dado a pesquisadora adotou como metodologia o seguinte procedimento: os alunos deveriam responder três tarefas diferentes sobre a gramática da língua inglesa: um exercício cloze, uma reconstrução de texto e uma composição curta. Inicialmente, 11 alunos (dois do sexo masculino e nove do feminino) de uma universidade da Austrália, se voluntariaram para participar da pesquisa, mas apenas oito concluíram todas as tarefas. Esses alunos de origem diversa (indonésia, chinesa, japonesa, francesa, russa, espanhola e persa) tinham se graduado num curso de inglês e estavam nos níveis intermediário e avançado.

Cada tipo de exercício apresentava duas versões isomórficas, uma para ser completada individualmente e a outra para ser concluída em pares. Os itens gramaticais, alvo da análise, foram: os artigos (definidos e indefinidos), a escolha e a conjugação dos verbos (em particular, o presente e o passado), a morfologia derivacional (adjetival, nominal ou sufixo adverbial) e a morfologia nominal (marcação possessiva ou plural).

O experimento foi aplicado em duas sessões: na primeira sessão, os alunos realizaram um exercício cloze e uma composição individualmente e, em pares, após a demonstração, fizeram uma tarefa de reconstrução de texto. Na segunda sessão, dois dias depois da primeira, os alunos realizaram o exercício cloze e a composição em dupla e a reconstrução do texto, individualmente.

O estudo constatou que a colaboração teve um efeito positivo sobre a exatidão gramatical escolhida. No exercício cloze, o trabalho realizado por pares foi mais preciso nas decisões sobre o tempo verbal (de 58% individualmente para 78% em díade) e sobre a morfologia derivacional (de 35 a 84%).

Na atividade de reconstrução textual, a colaboração apresentou um efeito positivo sobre a capacidade dos participantes em detectar a necessidade de se fazer uma emenda e as

alterações corretas. Assim, ela constatou que uma maior proporção de itens foi detectado e corretamente corrigidos (72% em comparação com 63%), e menos foram deixados sem ser detectados (10% comparado com 17%). Além disso, ela observou que uma proporção maior de todas as decisões tomadas pelos pares foram corretas (74%) em relação às decisões tomadas individualmente pelos alunos (65%).

Na terceira, e última, atividade, o estudo constatou que os textos dos pares eram mais curtos, mas com frases mais complexas. As composições produzidas individualmente variaram entre 126 a 264 palavras, enquanto que a maioria das composições produzidas colaborativamente eram mais curtas, variando entre 138 a 187 palavras e uma média de 162 palavras. Além disso, a pesquisadora observou o efeito positivo da atividade colaborativa em relação à precisão, tendo em vista que, as composições produzidas em colaboração demonstraram o número médio de erros (7,75 em comparação com 13,6 erros) e uma proporção livres de erros (61% das frases sem erros em composições produzidas em pares, comparativamente a 47% quando produzidos individualmente).

Com seu estudo, Storch (1999) mostra, quantitativamente, a importância da atividade colaborativa, destacando que a colaboração leva uma melhora na precisão gramatical. Essa melhora pode ser justificada pelo tempo empreendido pelos alunos para realizar a tarefa, visto que os exercícios realizados em pares quase duplicaram quando comparados com o tempo dos exercícios realizados individualmente.

De acordo com a pesquisadora, ao trabalhar em colaboração, os alunos pareciam estar motivados a concentrar-se na precisão gramatical devido ao tempo adicional. Nesse tempo, os alunos tendiam a revisar suas produções um maior número de vezes, o que não aconteciam no trabalho realizado individualmente, em que muito poucos revisaram seus trabalhos antes de apresentá-lo ao pesquisador.

Diante desse estudo, destacamos a importância do trabalho realizado em díade e a importância da revisão no processo de escritura.

Além dessas pesquisas, encontramos estudos que investigam o processo de escritura em díade de adultos, como Gaulmyn (2000) e Apothéloz (2013); e outros, que investigam esse tipo de processo de escritura em crianças, como Daiute e Dalton (1992), Vass (2002) e Calil (1995, 2008, 2012, 2016).

Sobre os estudos que investigam o curso escritural de adultos, tomamos como referência os trabalhos de Bouchard e Gaulmyn (1997), Gaulmyn (2000) e Apothéloz (2013) que analisam o processo de construção da “redação conversacional”. Esse termo começa a ser

utilizado por Bouchard e Gaulmyn (1997) para representar a situação em que duplas de estudantes escrevem um texto.

Nesse íterim, Gaulmyn (2000) assume a “reformulação” e a “reflexividade”, propriedades constitutivas e indissociáveis da linguagem humana, como categorias de análise. Para esta autora, a reformulação manifesta-se sob duas formas diferentes:

- a) intradiscursiva: quando a reformulação é interna ao discurso do próprio locutor; e,
- b) interdiscursiva: quando ocorre de um locutor para outro.

Para ela, esses aspectos fundam o processo discursivo formado pelo esperado e pelo inesperado, do já dito e do não-dito; já a reflexividade recobre todas as atividades metadiscursivas, permitindo tomar como objeto o discurso e ao locutor de se distanciar do seu dizer e comentá-lo.

A partir da análise do processo redacional de Meité e Paulo¹³, Gaulmyn (2000) destaca três tipos de reformulação:

- a autorreformulação, encontrada em situações locais e imediatas;
- a correformulação, estabelecida entre dois ou mais interlocutores; e,
- as marcas prosódicas (vocais e não verbais) próprias da redação conversacional.

Assim, para ela, a atividade de reformulação é uma operação que envolve todos os níveis de análise, da mais restrita, a palavra; à mais complexa, a intertextualidade.

A pesquisa de Apothéloz (2013), produzida também a partir da redação conversacional de Meité e Paulo, traz como questão a coordenação de atenção como referência metalinguagem, comum nesse tipo de tarefa; e o modo pelo qual os sintagmas do texto são elaborados e expandidos progressivamente na medida em que os escritores conversam sobre ele, a partir da análise do texto-alvo¹⁴ produzido pelos escreventes.

Nesse contexto, Apothéloz (2001, 2013) identifica e analisa dois tipos de reformulação:

- a) a reformulação principal – aquela que traz um elemento novo no texto-alvo, por adição ou substituição de um segmento; e,

¹³ Os corretores, Paulo (português) e Meité (alemã), estudantes do Francês Língua Estrangeira da Universidade de Lyon 2, tinham como tarefa produzir um texto argumentativo (gênero jornalístico), a partir do debate entre a escola e os pais dos alunos sobre os deveres de casa. Eles deveriam se posicionar entre dois pontos de vista: a favor ou contra. O produto dessa interação foi registrado em áudio e tem a duração de 2h4'18". São 112 minutos de conversação, 1937 turnos de fala e 5 páginas de manuscritos.

¹⁴ Esse termo, cunhado pelo autor, apresenta dois significados: representa o texto que os corretores estão elaborando, concebendo, manipulando no momento que estão escrevendo; ou representa o produto final.

- b) a reformulação secundária – aquela que altera o estado atual do texto-alvo, mas não acrescenta um segmento novo.

Essas reformulações comportam dois tipos de repetição: a auto e a hetero-repetição, ou seja, uma técnica produzida pelo próprio locutor, no seu turno de fala, e uma técnica produzida pelo seu interlocutor. Assim, para ele há um trabalho conjunto, como se emergisse uma “metalinguagem implícita” (APOTHÉLOZ, 2001, p. 65) indicando o tipo de manipulação que está sendo desenvolvido pelos corretores.

Por fim, o pesquisador defende a ideia de que a repetição perde seu valor de retificação quando a reformulação comporta uma substituição ou uma adição, isto é, uma operação caracterizada como uma reparação. Esses diversos tratamentos parecem indicar que os corretores colocam no lugar uma espécie de tipologia prática das diversas manipulações que produzem sobre o texto. Nesse sentido, Apothéloz (2013) identificou na análise do diálogo dos dois estudantes francófonos princípios de formulação e reformulação que permitiriam a construção colaborativa de um texto compreensível.

Essas pesquisas mostram que os corretores são guiados pela experiência de organização do trabalho redacional. No entanto, esses estudos centrados mais no caráter conversacional e pragmático da negociação entre os escreventes não analisam a atividade metareflexiva e metatextual presente nas reformulações identificadas e seu papel no processo de construção textual a dois.

Partindo para as pesquisas que destacam a interação entre alunos recém-alfabetizados, encontramos o estudo de Daiute e Dalton (1992, 1993), que analisa os aspectos sociais do letramento em processos de escritura colaborativa entre alunos de 7 a 9 anos. Elas descrevem como as díades de alunos transferem entre si elementos estruturantes para a narrativa escrita e identificaram três padrões de interação, “iniciação”, “contestação” e “repetição”, que levam os alunos a refletir sobre o conteúdo e a estrutura das histórias produzidas.

A “iniciação” é o ato de mencionar ou produzir um elemento na história pela primeira vez. A “contestação” é caracterizada quando há questionamento, discordância ou soluções alternativas para a sequência proposta. E a “repetição” é produzida a partir da recuperação de uma sequência previamente automencionada ou mencionada pelo parceiro.

Um dos resultados mais importantes dos padrões interacionais identificados sugere que os alunos baseiam seus comentários e observações mais em suas necessidades do que no caráter avaliativo sobre a fala de seu parceiro. Esse aspecto é particularmente interessante para nosso estudo porque indica o modo como o aluno está pensando. Ou seja, a resposta dada por aluno ao outro difere da resposta que um professor poderia dar para seu aluno.

Em geral, o que um professor diz para o aluno, em situações de escritura colaborativa, traz uma avaliação do que o aluno fez e instruções de caráter metacognitivo e metalinguístico para que ele possa aprender como fazer. Dessa forma, na interação e no diálogo entre alunos, é observado o modo como eles expressam seus desacordos com seus parceiros e o que ele mesmo pensa sobre o problema identificado.

Além desses aspectos, é importante pensar na formação da díade, sobretudo, formar uma díade em que os alunos já tenham estabelecido laços de amizade, em que seja possível favorecer um ambiente em que gera o trabalho cooperativo e não competitivo. Em outras palavras, ao pensar na formação da díade, o professor precisa levar em consideração se eles são amigos, se se dão bem em ambientes extraclasse, como por exemplo, na hora do intervalo ou até mesmo fora da escola, pois estudos (VASS, 2002) indicam que a amizade entre os alunos que trabalham colaborativamente constitui um fator importante no processo de aprendizagem e na escritura de textos.

No próximo capítulo, veremos as especificidades da ortografia, contemplando três itens: o ensino, a aprendizagem e a revisão ortográfica em textos de escreventes iniciantes.

4**A INVENÇÃO DA ORTOGRAFIA**

De onde vem o conceito de ortografia? A ortografia não é apenas a escrita correta das palavras como a etimologia da palavra sugere ortografia, do grego *ortho*-correto. Ela vai além dessa definição e alguns pesquisadores brasileiros (CAGLIARI, 1994, 2002; CAMARA JUNIOR, 2002; FARACO, 2015) buscaram defini-la e caracterizá-la.

A ortografia está presente em todos os sistemas de escrita alfabética. Dada a sua importância, “em toda língua provida de escrita, a tendência é para se fixar um sistema escrito de grafia, que passa a ser a ortografia” (CAMARA JUNIOR, 2002, p. 128-129), e de acordo com Cagliari (2002), muitas formas de reescritura ou de representação da fala em outro meio, como a linguagem dos sinais, criptografias, códigos, etc., costumam ter uma base na ortografia das palavras. Nesse sentido, o pesquisador esclarece que o mundo cultural letrado leva em conta a ortografia como forma ideal de representação das palavras. Ou seja, a ortografia funciona como uma espécie reguladora da escrita, assim, não dificulta a leitura dos textos produzidos em diferentes épocas e locais.

Historicamente, Cagliari (2002) nos diz que, a palavra ortografia apareceu documentada na língua portuguesa pela primeira vez na Gramática de João de Barros em 1540 e, desde então, passou a fazer parte das gramáticas, além de receber atenção especial dos ortógrafos especializados como Duarte Nunes de Leão, no século XVII. Assim, entendemos que a sua necessária invenção atendia um objetivo simples: normatizar a escrita, tendo em vista que,

a Língua Portuguesa conviveu durante séculos com razoável instabilidade ortográfica: autores e, sobretudo, editores produziam suas obras que, por sua vez, influenciavam a maneira como se escrevia em determinada época e lugar. Havia imitação de modelos, seguida mais ou menos de acordo com o original, o qual, por sua vez, nem sempre era muito consistente. Autores e editores variavam bastante a grafia de certas palavras, quando vistos numa escala maior da produção literária e documental (CAGLIARI, 2002, p. 53-54).

Essa variação na grafia das palavras dificultava à sua leitura, como por exemplo na língua arcaica, as escritas apresentavam inconsistências, principalmente, na representação de fonemas que ainda não existiam em latim: o *g* com valor de /g/ diante de /e/ ou /i/ em *gisa*, em vez de *guisa*, e a confusão entre *m*, *n* e o *til*, assim, em vez de *grande*, tinha-se *grãde*, conforme explicação dada por Camara Junior (2002, p. 129). No português clássico, adotou-se uma grafia dita «etimológica»¹⁵ que,

consistia em manter no vocábulo português as letras do vocábulo latino correspondente, ou suposto tal, ainda quando essas letras já não indicavam fonemas, que desapareceram na evolução fonética (*fructo* para /frutu/, ao contrário do latim /fruktum/). Esse método se manteve até o século XX (CAMARA JUNIOR, 2002, p. 129).

Nesse período, grafava-se *rhythmo* com *rh*, *th* e *y* por ser palavra de origem grega; e *atingir* com *t* duplo por ser palavra construída por composição em latim, como explica Faraco (2015). Porém, como

não se conhecia a etimologia de todas as palavras, muitas vezes se fixava a grafia aleatoriamente. Assim, escrevíamos *affetar* e *afferir* com dois efes porque eram palavras compostas em latim; alguns escreviam *affamado* e *affastar* com dois efes por “analogia”, já que nenhum fato etimológico justificava a duplicação da consoante. Disso resultavam formas gráficas não uniformes para a mesma palavra, o que não era funcional (FARACO, 2015, p. 32-33).

Essa falta de funcionalidade na grafia de algumas palavras motivou Portugal, em 1911, e o Brasil em 1931, a adotar uma uniformidade da ortografia com base no trabalho de do filólogo português Gonçalves Viana, a conhecida ortografia simplificada, proposta no seu livro *A Ortografia Nacional*, que tem “vigorado nos dois países com modificações de detalhe” (CAMARA JUNIOR, 2002, p. 129). Foi durante esse período que a ortografia da língua portuguesa passou a ter interferência política dos governos do Brasil e de Portugal e a ser controlada por lei.

Esse controle político ficou conhecido como “Acordo Ortográfico” e suscitou (e ainda suscita) calorosos debates entre linguistas, gramáticos, dicionaristas e ortógrafos dos dois países sobre a sua adoção (e aceitação). Entre 1911 e 2009, Brasil e Portugal protagonizaram desacordos em relação à convenção ortográfica, considerando que a língua portuguesa tem dois sistemas ortográficos: o português e o brasileiro. Assim, o principal objetivo do acordo ortográfico é unificar a ortografia da língua portuguesa, que, atualmente, é o único idioma do ocidente que tem duas grafias oficiais.

¹⁵ Para um maior aprofundamento na história da ortografia da língua portuguesa, indicamos a leitura do texto de Cagliari (1994), em que o pesquisador aborda os fatos decorrentes da escrita em estudos da Linguística Histórica e sobre as evidências para o estudo dos sistemas de escrita, em particular, da ortografia.

A primeira reforma ortográfica ocorreu em 1911, mas não foi extensiva ao Brasil. A partir dele, deixou-se de escrever “pharmacia” e passou-se a escrever “farmácia”, por exemplo. No Portal da Língua Portuguesa (www.portaldalinguaportuguesa.org), encontramos um breve registro cronológico das reformas ortográficas que ocorreram na língua portuguesa.

Ao ter acesso a esse registro, destacamos alguns eventos: em 1924, a Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras começaram a procurar uma grafia comum; sete anos depois, em 1931 foi aprovado o primeiro Acordo Ortográfico entre o Brasil e Portugal, visando suprimir as diferenças, unificar e simplificar a língua portuguesa. Contudo, este acordo não foi posto em prática.

Em 1943, foi redigido o Formulário Ortográfico de 1943, na primeira Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal. Em 1945, um novo Acordo Ortográfico tornou-se lei em Portugal, mas não no Brasil, por não ter sido ratificado pelo Governo; nós continuamos com a ortografia do Vocabulário de 1943.

Em 1971 foram promulgadas alterações no Brasil, reduzindo as divergências ortográficas com Portugal. No ano de 1973, foram promulgadas alterações em Portugal, reduzindo as divergências ortográficas com o Brasil. Em 1975, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras elaboraram novo projeto de acordo, que não foi aprovado oficialmente.

Em 1986, o presidente do Brasil, José Sarney, promoveu um encontro entre os sete países de língua oficial portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, no Rio de Janeiro. Nesse encontro, foi apresentado o Memorando Sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, amplamente discutido e contestado pela comunidade linguística, nunca chegando a ser aprovado.

Em 1990, a Academia das Ciências de Lisboa convocou um novo encontro, juntando uma Nota Explicativa do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. As duas Academias elaboraram a base do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. O documento entraria em vigor, de acordo com o seu artigo 3º, no dia “1 de Janeiro de 1994, após depositados todos os instrumentos de ratificação de todos os Estados junto do Governo português”. No entanto, esse Acordo Ortográfico de 1990 é apenas ratificado por Portugal, Brasil e Cabo Verde, embora o texto previsse a sua implementação em toda a Lusofonia no início de 1994. Esse é Acordo que está vigor atualmente.

Em 1996, o Acordo Ortográfico foi apenas ratificado por Portugal, Brasil, e Cabo Verde. Em 1998, foi assinado o Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, retirando-se do texto a data de implementação. O texto manteve a condição de

que todos os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) devessem ratificar as normas propostas no Acordo Ortográfico de 1990 para que fosse implementado.

Em 2002, o Timor-Leste tornou-se independente e passou a fazer parte da CPLP e, em 2004, os ministros da Educação dos vários países da CPLP reuniram-se em Fortaleza, no Brasil, para a aprovação do Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Esse documento determinava que bastaria a ratificação de três membros para que o Acordo Ortográfico entrasse em vigor e o Timor-Leste passaria a integrar a CPLP.

Em 2006, Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe ratificam o documento, possibilitando a entrada em vigor do Acordo Ortográfico de 1990. Em 2008, o Acordo Ortográfico de 1990 foi aprovado por Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Brasil e Portugal, sendo esperada a sua implementação no início de 2010. Por fim, em 2009, entrava em vigor o Acordo Ortográfico de 1990 no Brasil, em Portugal, em São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Timor-Leste e Guiné-Bissau, embora estes últimos não o tenham ainda aplicado. Sobre esse tema, Gonçalves (s/d), explica que,

em 2011, passam cem anos sobre a ortografia portuguesa simplificada. Um século marcado por um “desacordo” ortográfico que se prolonga até aos nossos dias, já que no Brasil o novo Acordo Ortográfico está vigente desde 1 de Janeiro de 2009, mas em Portugal, embora o texto tenha sido assinado e publicado em Diário da República, a sua adopção vem sendo adiada sucessivamente (GONÇALVES, S/D, p. 2).

Tanto de um lado como no outro, o Acordo gerou insatisfações, apesar das mudanças representarem, segundo o Ministério da Educação brasileiro, alterações na forma de escrita em 1,6% do vocabulário usado em Portugal e de 0,5%, no Brasil.

Morais (2010), levanta duas questões sobre as mudanças propostas no Acordo Ortográfico de 1990 para aqueles que não concordam, pois “é desagradável, para quem já segue uma convenção e já a automatizou, ter de agir de uma forma distinta. Além do esforço cognitivo, no tocante à ortografia estão implicados nossos sentimentos, nossa relação afetiva com a língua e com os usos que dela fazemos” (MORAIS, 2010, p. 14). Além desse “apego” à velha ortografia, a segunda questão traz em cena a identidade nacional dos países lusófonos, principalmente, um desconforto para Portugal:

parece-nos que não é à toa que tenha sido tão rejeitado pelos portugueses desde o final dos anos 1980. Além de serem os primeiros usuários do idioma, seus primeiros criadores, é preciso considerar que as novas regras estabelecidas mexem mais com eles que conosco. Como na grafia adotada em Portugal ainda se usavam muitas consoantes “mudas”, isto é, letras não pronunciadas, (em palavras como “actor” e “projecto”), ao eliminar o registro daquelas consoantes o novo acordo alterou a escrita de um universo de palavras bem maior que o universo de palavras que escrevíamos oficialmente – no Brasil. Se língua é também identidade, essas

mudanças, mesmo que pontuais, balançam brios e sentimentos nacionais (MORAIS, 2010, p. 14).

Daí a rejeição dos portugueses para aceitarem as mudanças. Bechara (2015), comenta sobre esse “desacordo”¹⁶ ortográfico e mostra que o Acordo só tratou dos pontos que se mostravam divergentes entre o sistema de 1945 – vigente em Portugal e nos países africanos – e o sistema de 1943 – vigente no Brasil. Para o gramático, “muitas das vozes de resistência apresentaram e ainda apresentam razões destituídas de qualquer fundamentação real” (BECHARA, 2015, p. 281). Nessa linha, Castro (2015), discute a aplicação da Nova Ortografia em Portugal estabelecendo um resgate crítico das vantagens da adoção de um único sistema ortográfico, desde 1911 aos dias atuais.

Para contextualizar, o texto oficial do Novo Acordo Ortográfico¹⁷, está estruturado em 21 bases. Cada base sustenta mudança nos seguintes temas:

Base I: Do alfabeto e dos nomes próprios estrangeiros e seus derivados

Base II: Do h inicial e final

Base III: Da homofonia de certos grafemas consonânticos

Base IV: Das sequências consonânticas

Base V: Das vogais átonas

Base VI: Das vogais nasais

Base VII: Dos ditongos

Base VIII: Da acentuação gráfica das palavras oxítonas

Base IX: Da acentuação gráfica das palavras paroxítonas

Base X: Da acentuação das vogais tónicas/tônicas grafadas i e u das palavras oxítonas e paroxítonas

Base XI: Da acentuação gráfica das palavras proparoxítonas

Base XII: Do emprego do acento grave

Base XIII: Da supressão dos acentos em palavras derivadas

Base XV: Do trema

Base XV: Do hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares

Base XVI: Do hífen nas formações por prefixação, recomposição e sufixação

Base XVII: Do hífen na ênclise, na tmese e com o verbo haver

Base XVIII: Do apóstrofo

¹⁶ Nessa linha, Castro (2015), discute a aplicação da Nova Ortografia em Portugal estabelecendo um resgate crítico das vantagens da adoção de um único sistema ortográfico, desde 1911 aos dias atuais.

¹⁷ Disponível no sítio eletrônico http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm. Acesso em 06 de agosto de 2017.

Base XIX: Das minúsculas e maiúsculas

Base XX: Da divisão silábica

Base XXI: Das assinaturas e firmas

De acordo com Houaiss (1991), o Novo Acordo privilegia o critério fonético em detrimento do etimológico, ou seja, é o critério de pronúncias que justifica a existência de grafias duplas e a supressão das consoantes “mudas” ou não articuladas. Como os portugueses dizem, mudar hábitos de escrita implica um processo de desautomatização e uma reaprendizagem da escrita. Assim, urge atentar para o ensino real da ortografia nas escolas, tema que enfatizaremos na próxima seção, pois como se vê, aprender ortografia não é uma tarefa fácil.

4.1 Breves considerações sobre o ensino da ortografia na escola brasileira

A ortografia como diz Bechara (2015), é a vestimenta gráfica da palavra. Faraco (2015), ao escrever para professores da educação básica diz que a ortografia é a “roupa com que a língua se apresenta quando na forma escrita. Combinam-se as letras, dígrafos e acentos para representar graficamente cada uma das palavras” (FARACO, 2015, p. 32). Dada essa conotação, perguntamo-nos: o que se ensina quando se ensina ortografia? Qual é o seu lugar no ensino da língua portuguesa?

Na escola brasileira, o ensino da ortografia está, essencialmente, vinculado aos livros didáticos de língua portuguesa (LDP). Nos anos iniciais do ensino fundamental, os conteúdos ortográficos, propriamente ditos, estão distribuídos nos LDP do 4º e 5º anos¹⁸. A título de exemplo, utilizaremos os conteúdos ortográficos contemplados na coleção Projeto Burity

¹⁸ O ensino da língua portuguesa nesse primeiro segmento do ensino fundamental está organizado em duas etapas básicas: a primeira etapa corresponde ao Letramento e Alfabetização Iniciais e corresponde aos três primeiros anos. Conforme Brasil (2015), o objetivo dessa etapa é garantir à criança o contato sistemático, a convivência e a familiarização com objetos típicos da cultura letrada, de modo a permitir-lhe, ao final do período, o re/conhecimento das funções sociais da escrita; o domínio dos códigos e convenções constitutivos do sistema alfabético de escrita; e o desenvolvimento de competências e habilidades básicas envolvidas na leitura e na produção de textos. Na segunda etapa, nos 4º e 5º anos, trata-se de levar o aluno à consolidação do duplo processo iniciado na etapa anterior, desenvolvendo tanto sua proficiência em leitura e escrita quanto sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem. É nesses dois anos, ainda, que Língua Portuguesa se configura mais claramente como disciplina, ao lado das demais.

Português¹⁹, localizados na seção “Para falar e escrever melhor” e na subseção “Gramática e ortografia”.

Quadro 02 - Conteúdos ortográficos do 4º e 5º anos dos LDP Projeto Buriti Português

4º ano	5º ano
<p>Unidade 1: Divisão silábica em encontros vocálicos</p> <p>Unidade 2: Divisão silábica dos encontros GN, PC, PÇ, PN, PS, PT e TM Divisão silábica dos dígrafos</p> <p>Unidade 3: Acentuação de palavras proparoxítonas Acentuação de palavras monossílabas e oxítonas</p> <p>Unidade 4: Acentuação de palavras paroxítonas 1 Acentuação de palavras paroxítonas 2</p> <p>Unidade 5: Terminação OSO/OSA Acentuação de ditongos abertos e hiatos</p> <p>Unidade 6: G e J C e Ç</p> <p>Unidade 7: C, S e SS Sons do X</p> <p>Unidade 8: SC, SÇ e XC Terminações EZ e EZA</p> <p>Unidade 9: S, X e Z (som Z) Terminações AM e ÃO</p>	<p>Unidade 1: Palavras com pronúncia igual As palavras POR QUE, PORQUE, POR QUÊ e PORQUÊ</p> <p>Unidade 2: Acentuação de palavras monossílabas, oxítonas e proparoxítonas Acentuação de palavras paroxítonas</p> <p>Unidade 3: LH e LI ESA e EZA</p> <p>Unidade 4: ISAR e IZAR TEM,, TÊM, VEM e VÊM</p> <p>Unidade 5: ICE e ISSE VÊ, VEEM, LÊ e LEEM</p> <p>Unidade 6: Palavras semelhantes Abreviatura, sigla e símbolo</p> <p>Unidade 7: Crase MAL e MAU</p> <p>Unidade 8: C, Ç, S, SS, SC, SÇ e XC Os sons do X</p> <p>Unidade 9: TRAZ, TRÁS e ATRÁS</p>

Observamos que a organização desses conteúdos partem de algo que pode ser classificado como mais simples ao mais complexo. Alguns conteúdos, talvez devido à sua alta complexidade, se repetem nos dois manuais, como por exemplo, a acentuação de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas (no 4º ano: unidades 3 e 4; 5º ano: unidade 2); os sons do X (4º ano: unidade 7; 5º ano: unidade 8); e as letras , Ç, S, SS, SC, SÇ e XC (4º ano: unidades 6, 7 e 8; 5º ano: unidade 8).

No entanto, as propostas de atividades de reflexão e análise linguística, trazem as regras ortográficas em palavras isoladas e em frases soltas, sem estabelecer vinculação com a produção textual. Essa forma de abordagem trazem aspectos positivos e negativos. Como positivos, podemos destacar que o professor pode ensinar as relações entre escrita e fala, além de estimular a memorização de algumas regras ortográficas, que ao nosso ver, faz parte do processo de aprendizagem. A esse respeito Cagliari (2002), explica que a memorização é o chassis sobre o qual os conhecimentos são montados na aprendizagem e lembra-nos que memorização é diferente de compreensão, são aspectos complementares e ambos são necessários na escola e na vida. Concordamos quando o pesquisador diz que sem um esforço de memorização, os alunos não aprendem nada, e isso se aplica também à ortografia.

¹⁹ Organizado pela Editora Moderna e adotada nas escolas públicas de Maceió/AL do corrente ano.

Como aspecto negativo, a abordagem mais comum nos LDP, destacamos que não é estabelecida relação com a produção textual. Ou seja, as regras são ensinadas, mas não colocadas em prática na escritura de textos espontâneos. Nessa perspectiva, a impressão que temos é que a ortografia e a produção textual são dois blocos de conteúdos que não dialogam entre si. Essa abordagem equivocada aproxima-se dos procedimentos cartilhescos (como a prática intensa de ditados, aversão ao erro) tão criticados na educação brasileira.

A maior parte das pesquisas sobre ortografia no Brasil²⁰, preocupam-se com a classificação dos erros ortográficos cometidos pelos estudantes em fase de escolarização, mas pouco se tem investigado sobre o ensino desse conhecimento na escola.

Cagliari (2002) apresenta algumas estratégias didáticas que, se postas em ação, relegaria um outro lugar para a ortografia, um lugar de destaque, não hierarquizado, contudo, essencial para a aprendizagem dos jovens escritores. Essas estratégias podem ser resumidas em dois pontos: i) no destaque para a ortografia em seus aspectos históricos, teóricos e metodológicos; e, ii) na realização de atividades de revisão e correção do que se escreve. A esse respeito, o pesquisador diz que,

é falsa e perniciosa a ideia segundo a qual o professor não pode interferir na produção escrita (ou em qualquer outra atividade) dos alunos. Afinal de contas, a escola existe para que o professor ensine [...].É essencial estimular os alunos a terem dúvidas ortográficas e a expressá-las para que resolvam suas dificuldades (CAGLIARI, 2002, p. 56).

Em síntese, defendemos que é necessário se pensar no ensino da ortografia articulada com a produção textual, assim, os escreventes colocarão em prática as regras ortográficas aprendidas e as que estão em processo de aquisição. Essa concepção não é nova, no entanto, não é ainda o que se pratica nas escolas reais brasileiras.

4.2 A relação entre a ortografia e a produção de textos

O ensino da ortografia na França gerou uma quantidade significativa de estudos sobre a sua relação com a “escolarização das crianças francesas” (CHERVEL, 1977). Nessa seção, iremos discutir algumas dessas pesquisas na intenção de compreender a ligação entre a produção de textos de escolares e a ortografia.

²⁰ Conforme busca na plataforma *on line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em que armazena as teses e dissertações defendidas no Brasil e que podem ser encontradas no sítio eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, realizada em 04 de agosto de 2017.

Historicamente, a ortografia, vinculada aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ocupava um lugar de destaque no ensino do francês. Ela era responsável pela maioria das aprendizagens da língua: através das numerosas atividades de leitura, pelos exercícios de escritura, pela análise gramatical, enfim, por toda a orientação do domínio das regras, convenções e exceções ortográficas da língua francesa.

No entanto, segundo David e Chiss (2011), em meados dos anos 1970, a ortografia deixou de ser central no ensino do francês e de constituir o discurso oficial do ensino na escola elementar (programas, textos de orientação, instruções) e passou a ser um dos componentes da atividade de produção de texto. Para eles, parecia que a ortografia tinha sido rebaixada “ao posto de sub-competência do domínio da língua, mais ou menos dependente das atividades de produção escrita” (DAVID; CHISS, 2011, p. 201).

Essa mudança causou uma série de transtornos e dúvidas para os professores, como por exemplo: como definir seu lugar e sua importância na composição de um texto ou na preparação de uma sequência textual? Como articular a ortografia com outras competências, sobretudo, na escritura de um texto? Como estabelecer uma ligação entre a reflexão metalinguística e a reflexão gramatical? Como considerar o valor de suas normas e usos na articulação das escritas realizadas dentro e fora da escola? Para encontrar as respostas e entender essas relações, selecionamos alguns estudos que se debruçam sobre a ortografia.

O primeiro estudo que acionamos é o de David e Chiss (2011), cuja proposta é argumentar a favor da complementaridade entre o ensino de produção de textos e a ortografia. Para isso, eles discutem o ensino da ortografia nos livros escolares, destacam as concepções psicológicas e linguísticas da ortografia e analisam as rasuras efetuadas em textos produzidos dentro e fora da escola por aqueles que informam os procedimentos de escritura mobilizados para mostrar os fatores que determinam a aquisição da ortografia.

Sobre o domínio dos livros escolares, os pesquisadores observaram que há uma diferença significativa entre os projetos apresentados nos textos oficiais e as práticas reais dos professores nas escolas: “se as atividades destacadas evoluíram na diversidade de exercícios, elas não estão nos livros escolares” (DAVID; CHISS, 2011, p. 202). Ao realizar um percurso nos sumários de algumas obras, eles encontraram o seguinte:

- uma série de homofonias: *a/à, ou/òu, ce/ceux, c'est/s'est, leur/leurs, quand/quant*;
- formas de marcação de gênero e número: *des yeux bleus/bleu clair*
- morfologia de verbos irregulares: *être, faire, voir*

Assim, verificaram que a quantidade de exercícios e a importância da ortografia pouco mudou, já que essa abordagem induz para a análise fonográfica ao invés de ajudar os aprendizes a elaborar “procedimentos morfográficos” (JAFFRÉ, 1992), ou seja, na combinação entre unidades gramaticais e lexicais.

Além disso, eles observaram que os mesmos componentes ou série de unidades são listados, de formas diferentes, de um ano para o outro, em que o mesmo conteúdo é abordado no Curso Preparatório²¹ e no primeiro ano do Curso Elementar²². Para os pesquisadores, essa abordagem é negativa, visto que aumenta a confusão dos aprendizes na identificação prévia de fonemas que podem dificultar as estratégias de codificação e decodificação mobilizadas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre esse último aspecto, eles destacam que as concepções de escrita e sua aquisição dependem do que dá mais trabalho: palavras ou texto. Nesse sentido, indicam que o peso da história e dos costumes do ensino do francês e seus subdomínios (incluindo a ortografia, mas também a gramática, o vocabulário e a conjugação verbal), parece ainda ter força sobre o ensino da escrita. Assim, as atividades propostas no âmbito da aprendizagem ortográfica, nos manuais escolares, raramente se articulam na produção de texto.

Avançando um pouco na análise empreendida pelos pesquisadores, eles destacam que os aspectos psicológicos da dimensão ortográfica é caracterizada a partir das operações de escritura de textos, a lembrar: planificação, transcrição ou linearização e revisão, e estaria relegada a uma atividade final de revisão do texto escrito. Dessa forma, ela é raramente considerada como uma atividade “que tem lugar ao longo do processo de escritura seja da criança, do adulto, do experiente, do debutante” (FAYOL, SCHNEUWLY, 1987, p. 232).

Não pretendendo hierarquizar, diferir ou banir alguma das operações de escritura, Chiss e David (2011), propõem uma espécie de complementariedade para o ensino de ortografia e de produção de textos, pois o processo de escritura não é dividido em séries separadas: a organização das ideias de um lado e a sua inscrição do outro. Assim, eles defendem que a materialidade do texto e os sinais gráficos não podem estar separados da enunciação escrita porque, na verdade, a aprendizagem da escritura tem pouco a ganhar com a partição entre as operações de transcrição ou de linearização e as operações de planificação.

Sobre os aspectos linguísticos da ortografia, eles destacam o papel da consciência fonológica para a aquisição da escrita e dizem que a tendência atual visa radicalizar o papel da

²¹ Na correspondência com o ensino brasileiro, o Curso Preparatório (CP), refere-se ao 1º ano do ensino fundamental.

²² O primeiro ano do Curso Elementar (CE1), corresponde, no Brasil, ao 2º ano do ensino fundamental.

consciência fonológica introduzindo cortes superficiais na aprendizagem da escrita. A questão é que a dimensão ortográfica “não pode se opor à análise fonológica da língua. De um lado, porque ela se impõe aos aprendizes, e de outro, porque ela revela os modos de reconhecimento e dos procedimentos de notação que não se reduzem a uma simples montagem alfabética” (CHISS; DAVID, 2011, p. 204). Assim, eles preferem reavaliar o seu lugar e o seu impacto:

na nossa limitação da escritura, pretendemos mostrar que certas informações e problemas ortográficos (delimitação das palavras, letras mudas, notação do plural) aparecem nos primeiros textos de jovens aprendizes, antes da aprendizagem formal da leitura-escrita. Nos textos desses alunos, constatamos ensaios de transcrição (como se escreve “*me*”?) ou de segmentação (onde devemos separar a palavra “*parce que*”?), que se referem ao conhecimento ortográfico qualificado. Na verdade, as expectativas do leitor, adequação ao referente, organização linguística do texto, são muitas vezes subestimadas ou completamente negligenciadas. Esses resultados iniciais parecem reforçar os modelos de aquisição anteriormente mencionados (CHISS; DAVID, 2011, p. 205).

A partir dessas constatações, os pesquisadores passam a discutir os dados empíricos coletados em seu estudo.

A intenção de David e Chiss (2011), ao analisar a escritura de escolares de 5 a 11 anos de idade, era dupla: identificar as representações ortográficas na escritura de letras, palavras e frases e mostrar o impacto do ensino da ortografia em situações de escrita escolar e não escolar. Numa perspectiva qualitativa, eles observaram que há uma diversidade no curso escritural das escolhas ortográficas realizadas por alunos da mesma idade e no processo de uma mesma criança, em que os caminhos não lineares revelam mudanças de estratégias e mobilizam diferentes procedimentos de escritura nas modalidades de enunciação.

Na escritura escolar, a expressão do conhecimento ortográfico aumenta com a idade e a prática de escrita. Ao escrever, eles mobilizam os conhecimentos ortográficos que possuem ao escrever seus textos, mas não utilizam os argumentos ensinados em sala de aula para justificar a escritura de determinada palavra, por exemplo. Eles se utilizam de habilidades argumentativas, algumas vezes distantes das lições de ortografia recebidas, evidenciando seus saberes ortográficos.

Na escritura não escolar, os erros ortográficos se assemelham aos erros encontrados nos textos escolares. Assim, é possível verificar que na escritura espontânea, independente de qualquer sanção leitora, há uma conservação da vigilância ortográfica equivalente àquela mobilizada na escritura de textos em sala de aula. Com efeito, nas redações pessoais, as crianças, com idades diferentes, não negligenciam nem a ortografia nem a coerência textual. Parece que elas favorecem alguns “níveis” ou “operações” classicamente distintas. Eles ainda

observaram que “na composição desses textos íntimos, a adequação ao referente, ou à situação de escritura, a coesão textual, a progressão temática, as ligações entre as preposições, frases e sequências textuais são articuladas de modo equilibrado” (DAVID; CHISS, 2011, p. 209). Observaram também que as variantes e os erros ortográficos aparecem na mesma proporção que nos textos escolares.

Para analisar as situações de escritura, os pesquisadores retomam o trabalho de Fabre (1990) sobre as rasuras encontradas em rascunhos de escolares e utilizam as categorias da pesquisadora para explicar as rasuras encontradas nos textos. Dessa análise, nos chamou a atenção, as diferentes escrituras das formas verbais. Para eles, revelam ser uma atividade metalinguística que leva a um problema “morfogâmico”. O caso analisado é a escrita de Benjamim, de 7 anos de idade, que utiliza, por exemplo, cinco terminações diferentes para conjugar o verbo *être* (ser), apresentando uma série de variações para o final “*s’est*”, observados no presente, no *passé composé* e no *l’imparfait*, como se a variação gramatical se concentrasse em radicais conjugados. Essas conjugações representam uma série de desafios para o aprendiz, e de acordo com os pesquisadores, seria mais proveitoso se o ensino da ortografia deixasse de ser a partir de regras exaustivas, para identificar e tratar de problemas locais, de erros isolados ou fazer reescrituras parciais “como se cada estudante colocasse a ortografia sob a lente de um microscópio que se move de um segmento gráfico a outro, de um erro ao outro – que não considera a possibilidade de um conjunto de plurissistema ortográfico (CATACH, 1989) nem a organização global do texto” (DAVID, CHISS, 2011, p. 213). Por fim, os pesquisadores concluem propondo que seria necessário reavaliar o lugar singular da ortografia no conjunto das aprendizagens ligadas à escritura.

Outros trabalhos comungam dessa inspiração, como Fayol e Miret (2005), Morin (2005), Barbeiro (2007, 2011), Morin e Nootens (2013).

Os estudos de Fayol e Miret (2005), apontam para as inter-relações entre dois componentes da produção verbal escrita: a transcrição gráfica e a ortografia. Sobre esse aspecto, alguns estudos (FAYOL, 1997; GRAHAM et. al., 1997) mostram que o desempenho da transcrição gráfica está associada, significativamente, ao desempenho redacional do escrevente. Na mesma medida em que observa-se a aplicação da ortografia lexical e o impacto da dimensão gráfica sobre a quantidade e a qualidade das produções textuais das crianças.

De acordo com eles, desde os anos 1970 a 1980, alguns autores observaram que a quantidade e a qualidade das produções gráficas são mais elevadas no oral do que na escrita em crianças pequenas, e apontam que Glyn et. al. (1982), verificou que há uma diminuição formal das exigências que induzem o melhoramento da produção adulta. No entanto, o

conjunto das características (lexicais, gráficas, ortográficas) da escrita ainda preocupam. Nesse sentido, Graham et al. (1997), analisou as relações entre o desempenho gráfico e a ortografia em duas dimensões: na fluidez da produção e na qualidade do produto.

Considerando esse resgate teórico, Fayol e Miret (2005), adotaram como hipótese de trabalho o fato de que o desempenho ortográfico avaliado num teste clássico de ditado não só dependia do conhecimento e da experiência lexical (ou seja, de um vocabulário rico) e da ortografia (por exemplo, a ortografia lexical e o conhecimento das regras), mas também de habilidades de raciocínio.

Como possibilidades de respostas, os pesquisadores acreditam na hipótese de que se os estudantes apresentarem um boa pontuação de controle gráfico, então, ao escrever o ditado, obterão uma pontuação correspondente, em relação à ortografia.

Para isso, selecionaram um grupo de alunos que, em sua maior parte adquiriu um domínio relativo da grafia e da ortografia, resolvendo assim a questão do eventual equilíbrio entre estes dois componentes da produção verbal escrita.

Na análise do *corpus* selecionado, a escritura de 77 alunos do 3º ano do CE2, os pesquisadores constataram que há uma relação direta entre o grafia e o desempenho ortográfico: ou seja, quando o desempenho gráfico melhora, o número de erros no ditado diminui, e vice-versa. Essa correlação resulta de uma ligação direta, assim, a escritura não determina a ortografia, ou vice-versa. Ela é medida provavelmente pela capacidade de processamento do escrevente.

No geral, as pesquisas sobre revisão ortográfica efetivada por escreventes novatos, tomam como categoria de análise os problemas ortográficos na escritura das palavras. No trabalho de Morin (2005), encontramos uma discussão muito interessante para nós: a pesquisadora discute os comentários realizados por escreventes iniciantes durante uma atividade de escrita.

Considerados como “comentários metagráficos”, esses enunciados fornecem aos pesquisadores acesso para dois tipos de conhecimentos dos jovens escreventes: as conceitualizações adquiridas sobre a linguagem escrita e os processos mobilizados durante a atividade de produção escrita.

Para atender a essa demanda, Morin (2005) buscava respostas para as seguintes questões: que tipo de comentários metagráficos são realizados durante uma tarefa de escrita por alunos do primeiro ano de escolaridade? Como esses comentários evoluem no decorrer de um ano letivo, mais especificamente, entre o meio e o final do ano? Que relações podem ser

encontradas entre esses comentários metagráficos e o desempenho dos alunos durante a escritura das palavras?

Como metodologia, Morin (2005) analisou a escritura de palavras por 67 alunos franceses de 6 anos de idade, que residiam em Québec (Canadá). O experimento, realizado duas vezes durante a 1ª série (uma vez no meio do ano e a última no final do ano), consistia na escritura de 11 palavras específicas, escolhidas devido às suas características linguísticas: *riz*, *pain*, *hache*, *cerise*, *poteau*, *trottoir*, *oignon*, *monsieur*, *éléphant*, *épouvantail*, *macaroni*²³. Inspirada nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1982), a pesquisadora forneceu aos sujeitos oportunidades para fazer comentários induzidos pelo experimentador sobre as suas escolhas gráficas durante e após a atividade de produção. De acordo com ela, a entrevista foi filmada objetivando assegurar que toda a informação necessária fosse coletada para a análise subsequente.

A partir disso, Morin (2005) observou que durante a atividade foram produzidos dois tipos de comentários: um destinado ao pedido de verbalização e o outro que revelavam as representações explícitas dos sistemas gráficos e/ou mostravam as estratégias de escritura dos alunos, ou seja, a produção dos comentários metagráficos, propriamente dita.

Como resultado, a pesquisadora revela a existência de uma variedade de comentários metagráficos que indicam que as crianças, ao iniciar a escolaridade, não apresentam apenas uma visão controlada do aspecto fonológico da escrita, mesmo que seja a preocupação predominante. A pesquisadora destaca que os comentários metagráficos envolvem também o conhecimento morfológico. O uso de analogias e as estratégias de memorização apontam para uma variedade de representações do francês escrito e os primórdios da construção de um léxico mental essencial para o desenvolvimento da competência ortográfica. Além disso, ela enfatiza que

os comentários metagráficos promovem a partilha de estratégias, de esclarecimento e de aprimoramento do conhecimento. Os alunos que, progressivamente, se habituarem a fazer comentários sobre a linguagem e suas estratégias de aprendizagem, desenvolverão um melhor controle enquanto aprendizes no processo de apropriação da linguagem escrita (MORIN, 2005, p. 399).

Nesse sentido, o interesse concedido aos comentários metagráficos em sala de aula é uma oportunidade para iniciar as trocas e discussões entre os estudantes.

Como complemento, Morin (2005), propõe que o acesso desses comentários metagráficos ajudaria o trabalho pedagógico do professor, não só para ele ter uma ideia mais

²³ Em português, respectivamente, arroz, pão, machado, cereja, polo, calçada, cebola, senhor, elefante, espantalho, macarrão.

clara do conhecimento do aluno sobre a escrita, mas também para capacitá-lo a tomar as medidas apropriadas para ajudar os alunos.

Numa aproximação teórico-metodológica a esse trabalho, encontra-se a pesquisa de Morin e Nootens (2013), cujo objetivo é compreender o desenvolvimento ortográfico de crianças da escola primária. A intenção dos pesquisadores centrava-se na comparação do desempenho de alunos com alto e baixo rendimentos ortográficos.

Para isso, os pesquisadores analisaram os procedimentos verbalizados e os conhecimentos lexicais ortográficos de 85 estudantes francófonos de Québec, no Canadá, do 2º ano do primário (CE1), que tinham 8 anos de idade. Esses alunos foram avaliados no final do 2º ano a partir de dois testes individuais, o primeiro implicava numa tarefa de reconhecimento de palavras (na leitura de palavras conhecidas); e o segundo implicava na escritura de palavras memorizadas. Com os dados analisados, os pesquisadores identificaram quatro categorias:

- a) correspondência grafema/fonema e fonema/grafema;
- b) constituição ortográfica da palavra ou de suas partes;
- c) analogia; e,
- d) memorização.

Na leitura e escritura das palavras *coléoptère* (besouro) e *monsieur* (senhor), eles observaram que os estudantes com alto rendimento ortográfico recorreram mais à memorização das palavras e pouco para o procedimento fonológico; já, os estudantes com baixo rendimento ortográfico recorreram mais para a constituição ortográfica da palavra e pouco à memorização, retomando as estratégias utilizadas pelo professor.

Os procedimentos dos estudantes com alto desempenho ortográfico justifica-se também por ser operado por uma estratégia mais eficiente e menos cara cognitivamente: seu léxico mental. No geral, esses alunos possuem uma constituição ortográfica particular que não se prendem as regras de correspondências fonema-grafema. Além disso, eles constataram que a produção ortográfica requer a recuperação da memória das letras que constituem as palavras. No francês, por exemplo, as correspondências fonografêmicas são mais complexas que as correspondências grafofonêmicas, tornando, assim, a leitura de palavras mais fácil que a escritura.

Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem da ortografia, de acordo com Barbeiro (2007), envolvem o estabelecimento de duas relações intrínsecas: a aquisição do princípio alfabético e a competência ortográfica. Para ele,

a ortografia de uma língua constitui um produto cultural que coloca desafios que vão para além da simples transcrição, mesmo quando essa transcrição já se baseia no princípio alfabético. Se, por si, a conquista deste princípio constitui um desafio na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, o percurso de aprendizagem deverá continuar para que o sujeito alcance a competência ortográfica. Esta competência deverá atuar no próprio processo de escrita, em conjunto com outras competências, designadamente as que permitem a formulação de unidades linguísticas em ligação ao conteúdo a expressar e a construção de um texto coeso, coerente e adequado à situação comunicativa (BARBEIRO, 2007, p. 111).

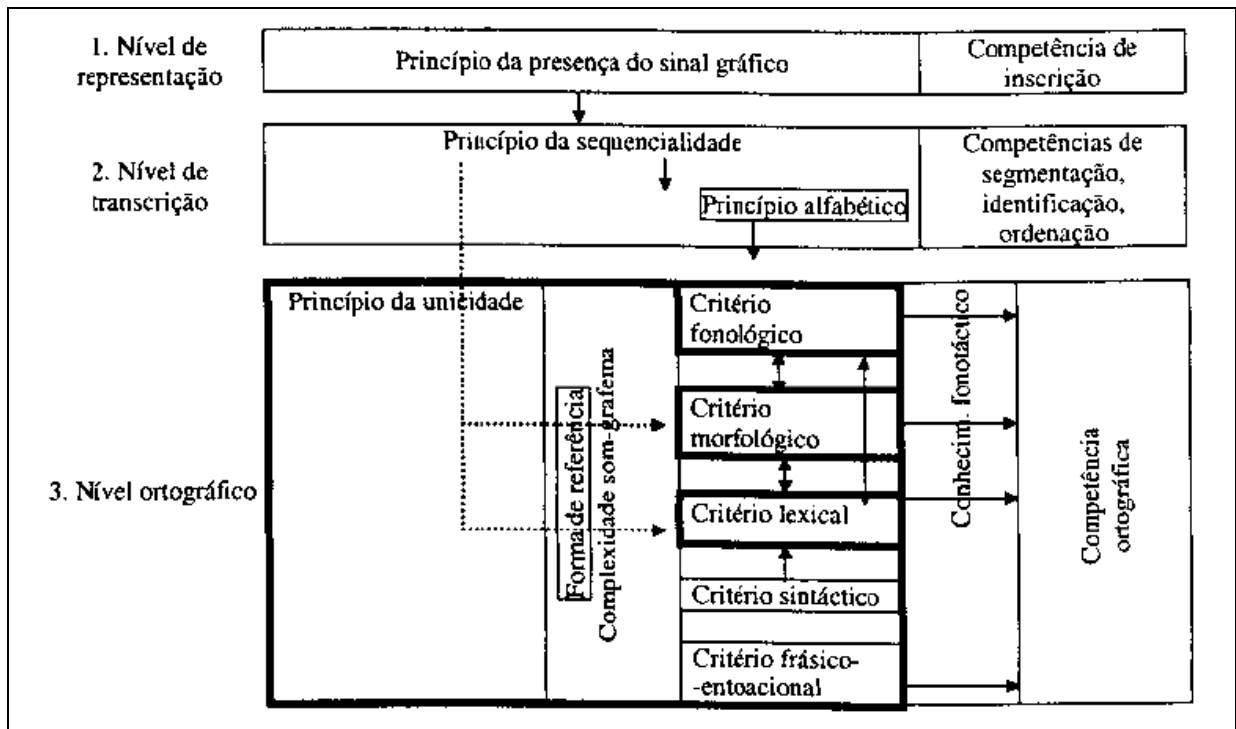
Assim, nas palavras de Barbeiro (2007), espera-se que, com o desenvolvimento do domínio da escrita, que a competência ortográfica passe a atuar, em grande medida, de forma automática, sendo trazida para o processamento consciente apenas perante a ocorrência de dúvidas ou incorreções que sejam necessários solucionar. Ou seja, a atuação da competência ortográfica durante o processo de escrita conjuga, por conseguinte, a vertente de automatização (ortografia e os aspectos mecânicos, ligados à caligrafia e ao desenho das letras) com a vertente de controle ou verificação (BARBEIRO, 2007, p. 112).

Uma questão que nos chamou atenção é que, de acordo com Barbeiro (2007), a aprendizagem da ortografia pode ser encontrada ainda antes da escolaridade formal, como argumento, o pesquisador nos fornece acesso ao trabalho de Frith (1985), que propõe a hierarquia de três estratégias aplicadas pelas crianças no processo de aprendizagem da linguagem escrita, que são respectivamente:

- i. as estratégias *logográficas*, relacionadas à utilização de índices contextuais associados à memória visual do formato gráfico para a leitura de palavras, designadamente marcas, nomes de estabelecimentos, etc. Frith (1985) dá o exemplo do formato caligráfico da escrita manuscrita que a criança imita quando começa a escrever, ou a presença de outras letras que não correspondem à transcrição segundo os seus valores fonológicos ou a ordem na palavra quando escreve seu nome;
- ii. as estratégias *alfabéticas*, que implicam na capacidade de a criança colocar em relação os sons com os grafemas que os representam. O pesquisador diz que nesta fase, a escrita da criança consiste numa transcrição das unidades fonológicas que a criança se mostra capaz de encontrar na fala; e,
- iii. as estratégias *ortográficas*, caracterizadas não só pela capacidade de transcrever os sons por meio de letras, como a transcrição fonética, mas pela mobilização de outras estratégias, baseadas na aprendizagem de regras e na constituição de um léxico ortográfico, ou seja, na associação ao conhecimento da palavra, de informação acerca da forma como esta se escreve.

Seguindo essa linha de raciocínio, é apresentado pelo pesquisador um esquema que demonstra o percurso do desenvolvimento ortográfico. Nesse esquema, encontramos níveis, princípios e critérios que definem o domínio ortográfico.

Assim, são destacados: 1) nível de representação, que abarca o princípio da presença do sinal gráfico e a competência de inscrição; 2) nível de transcrição, que carrega os princípios de sequencialidade e o princípio alfabético e as competências de segmentação, identificação e ordenação; e, 3) nível ortográfico, que comporta o princípio da unicidade acarretando a complexidade da relação som-grafema, através dos critérios fonológico, morfológico, lexical, sintático e frásico-entoacional (ligado à pontuação), compreendendo assim na competência ortográfica. Vejamos o esquema:



Fonte: Barbeiro (2007, p. 114).

Sobre a aprendizagem da forma ortográfica estabelecida pela sociedade como norma, de acordo com o pesquisador, o diagrama mostra dois fatores fundamentais de dificuldade: a complexidade das relações som-grafema e a existência de uma forma ortográfica única (princípio da unicidade), face à variedade de realizações que se encontra na fala. Ele explica que para o sujeito alcançar essa forma, ele pode mobilizar duas estratégias: i) a combinação da capacidade de transcrição sustentada pelo princípio alfabético com regras que estabelecem a correspondência entre os sons e os grafema ; e, ii) a associação de informação ortográfica ao conhecimento da própria palavra (via direta ou lexical). Deste modo, a aprendizagem da

ortografia pode ser alcançada, conforme Barbeiro (2007), através da aplicação de critérios fonológicos, morfológicos e lexicais.

Além desses aspectos explicados pelo pesquisador, a aprendizagem da ortografia está entre a regularidade da língua e a singularidade do sujeito, conforme a próxima sessão explica.

4.3 A ortografia entre a regularidade e a singularidade

No Brasil, os estudos sobre a ortografia seguem dois caminhos: na formalização das regularidades da língua, marcadas pela categorização de erros ortográficos identificados em textos escritos por escolares, como nas pesquisas realizadas por Carraher (1985), Cagliari (1989, 1999) e Zorzi (1998, 2003); e, a partir de uma perspectiva que busca compreender os erros ortográficos singulares de escreventes novatos em contexto escolar, como nos trabalhos de Calil e Felipeto (2000), Calil (2007), Lopes (2005, 2007) e Felipeto e Lopes (2012).

As regularidades apontadas por esses estudiosos mostram o que se repete nas produções escritas, proporcionando uma base de orientação sobre a aprendizagem ortográfica. Vejamos como essas classificações foram sendo construídas ao longo do desenvolvimento das pesquisas.

O primeiro trabalho que destacamos é o de Carraher (1985), que ao analisar situações de escritas de estudantes do ensino fundamental elaborou uma classificação dos erros ortográficos mais comuns produzidos por eles e percebeu que há uma certa regularidade nesses erros. Assim, nomeou e caracterizou sete “diferentes classes hipotéticas de erro ortográfico” (CARRAHER, 1985, p. 272). Nessa classificação, a pesquisadora registrou os seguintes tipos:

1. Erros de **transcrição da fala**, são aqueles em que a variedade da forma linguística falada pela criança interfere na escrita (por exemplo, em qualquer região do país escrevemos “formiga”. No entanto, em algumas regiões pronuncia-se /formiga/ e, em outras, /furmiga/);
2. Erros por **supercorreção**, são aqueles erros que passam por um processo de correção da diferença entre língua falada e língua escrita. (por exemplo, dizemos /vassôra/ e escrevemos “vassoura”. Grafias como “professoura” podem resultar do mesmo processo);

3. Erros por **desconsiderar as regras contextuais** (por exemplo, antes de **p** e **b** só se escreve **m**);
4. Erros por **ausência de nasalização**, são os erros em que a nasalização pode ser vista como um traço distintivo, como no caso de fã e fá, pau e pão, mau e mão etc.
5. Erros ligados à **origem da palavra**, que são independentes dos erros apresentados anteriormente, como o uso do **g** ou do **j** diante de **e** ou **i**, o uso do **h mudo**, o uso do **x** com som de **z** ou de **c**, o uso de **s** com som de **z** entre vogais ou do próprio **z** nesse contexto, o uso do **ç** ou **ss** etc, pois esses precisam ser memorizados;
6. Erros por **troca de letras** (por exemplo, encrassado [engraçado], glima [clima]);
7. Erros nas **sílabas de estrutura complexa** (por exemplo, guada [guarda], quilima [clima]).

Nessa classificação, Carraher (1985), agrupou em categorias algumas formas de erros encontrados em textos de alunos em processo de aquisição da linguagem escrita, na intenção de observar a natureza linguística dos erros ortográficos.

Nessa mesma intenção, Cagliari (1989), ao analisar textos produzidos em contexto escolar, classificou 10 tipos de erros ortográficos, ampliando a formulação anterior de Carraher, compilando os seguintes erros:

1. **transcrição fonética**, erro que consiste nas alterações expressas na escrita decorrentes da transcrição *ipsis litteris* da fala;
2. **uso indevido de letras**, caracterizada quando o sujeito usa uma letra possível para a representação de um som e esta difere da regra ortográfica;
3. **hipercorreção**, consiste numa generalização advinda do conhecimento de algumas palavras pelo sujeito, sabendo que estas são pronunciadas de uma maneira e escrita de outra, passando a aplicar a mesma regra para os novos casos;
4. **modificação da estrutura segmental da palavra**, erro proveniente da supressão, acréscimo e inversão de letras;
5. **juntura intervocabular e segmentação**, que se apresentam quando na produção de textos espontâneos, as palavras aparecem escritas todas juntas provenientes dos critérios utilizados pelos sujeitos na análise da fala;
6. **forma morfológica diferente**, quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever;

7. **forma estranha de traçar as letras**, pertinente à escrita cursiva que leva uma má interpretação do que foi escrito fazendo-se pensar que houve uma troca de letras numa palavra;
8. **uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas**, cuja confusão decorre da aprendizagem de que nome próprio é escrito com letra maiúscula, maneira por meio da qual alguns sujeitos passam a escrever os pronomes pessoais com letras maiúsculas;
9. **acentos gráficos e sinais de pontuação**
10. **problemas sintáticos**, que aparentam ser erros de concordância e regência, mas na verdade, são frutos do modo de falar que diverge da regra ortográfica.

Com conceitos diferenciados, essa classificação de Cagliari (1989) é muito próxima daquela dada por Carraher (1985). Ao contrário do que possa parecer, essa aproximação não empobrece nenhuma das duas categorizações, ao contrário, elas complementam uma a outra. Cagliari, por exemplo, acrescenta a forma de grafar as letras, a questão das letras maiúsculas e minúsculas e dos acentos gráficos e sinais de pontuação. Pontos que enriquecem e ampliam a forma de analisar a aquisição da ortografia. No entanto, em ambas as situações, os erros ortográficos singulares, são deixados em suspenso.

O terceiro trabalho que acionamos é o de Jaime Zorzi (1998, 2003). O pesquisador considera as classificações dos erros ortográficos propostos por Carraher e por Cagliari como um obstáculo a ser superado e não como um erro no produto. Desta maneira, Zorzi (2003), julga que o proposto não seria suficiente para dar conta dos erros encontrados, visto que os percursos desses erros levam a uma busca da escrita, podendo um mesmo erro ser analisado de diferentes maneiras.

A sua preocupação com a questão ortográfica o levou para o aprofundamento da análise, impulsionando a construção de uma nova proposta de classificação intitulada de “alterações ortográficas”, assim, ele apresenta 11 tipos dessas alterações:

1. **representações múltiplas**: essa classificação comporta 9 tipos de alterações diferentes:
 - sobre a grafia do fonema /s/: forma como é escrito: s, ss, c, ç, sc, xc, x, z.
Exemplos: lápis, semente, passeio, parecido.
 - à grafia do fonema /z/: forma como é escrito: z, s, x.
Exemplos: zerado, camisa, examinar.
 - quanto à grafia do fonema /x/ e /j/: forma como é escrito: x, ch

Exemplos: vexame, encher

- quanto à grafia do fonema /ʒ/: forma como é escrito: j, g

Exemplos: janeiro, geladeira

- quanto à grafia do fonema /k/: forma como é escrito: q, c, k

Exemplos: queimado, casa, Karina

- quando a letra R pode ser representada pelos fonemas /x/ e /r/:

Exemplos: /x/ - rede

/r/ - parede

- quando a letra G pode ser representada pelo som de /ʒ/ quando acompanhada das vogais E e I, como também o som /g/ quando antecede as vogais A, O e U:

Exemplos: /ʒ/ - gelatina

/g/ - galinha

- quando a letra C pode ser representada pelos fonemas /k/ e /s/

Exemplos: /k/ - casa

/s/ - cinema

- quando ao uso das letras M e N para indicar nasalidade

ã, am, an – irmã, samba, Santana

em, en – sempre, sentar

im, in – tímpano, tinteiro

om, on – pombal, ponta

um, un – umbu, untar

2. **apoio na oralidade:** esta categoria origina-se das divergências entre a escrita alfabética e a escrita fonética.

Exemplos: moli (mole), chuveu (choveu)

3. **omissão de letras:** são as palavras escritas de forma incompleta.

Exemplos: bombero (bombeiro), come (comer)

4. **junção ou separação não convencional:** “neste caso de junções e separações indevidas, parece que a criança escreve de acordo com a seguinte equação: o que vem junto na fala, deve vir junto na escrita ou o inverso: o que se fala separado escreve-se separado” (ZORZI, 2003, p. 47).

Exemplo: asvezes (às vezes)

5. **confusão entre as terminações am e ão:** a maneira da aplicação do am ou do ão dá-se a partir da sílaba tônica da palavra.

Exemplos: ficarão – ficaram

6. **generalização de regras:** caracteriza-se pelo modo como as crianças aplicam genericamente determinados procedimentos da escrita de forma imprópria.
Exemplos: minino (menino)
7. **substituições envolvendo a escrita de fonemas surdos e sonoros:** provenientes da semelhança entre fonemas que se diferenciam somente pelo traço da sonoridade.
Exemplos:
p/b – leprou (lembrou)/bouco (pouco)
8. **acréscimo de letras:** são situações em que palavras são escritas com letras em demasia de maneira desnecessária.
Exemplos: muinto (muito)/ estatava (estava)
9. **letras parecidas:** são as alterações decorrentes da escrita de palavras de maneira incorreta em virtude da semelhança na sua grafia.
Exemplos: fiminha (fininha)/nandando (mandando)
10. **inversão de letras:** ocorre quando letras ou sílabas aparecem de maneira invertida dentro da palavra.
Exemplos: predido (perdido)/farquinho (fraquinho)
11. **outras:** alterações que fugiam às regras.
Exemplos: cemola (cebola)/sovinho (sozinho)/zez (vez)

Ao invés de chamar de “erros ortográficos”, como Carraher e Cagliari, Zorzi propõe uma nova forma de denominar essa operação e passa a chamar de “alterações ortográficas”. Essa escolha do pesquisador, pode ter a intenção de tirar a impressão negativa do termo “erro ortográfico”, como se ele representasse algo que atrapalhasse o processo de aprendizagem da ortografia do escrevente e adotou o termo “alterações”. Essa mudança de nominalização não interferiu, apesar da riqueza de detalhes, na investigação de casos singulares.

Essas 11 categorias criadas por Zorzi (2003) mostram a especificidade e a complexidade da ortografia, comprovando que a aprendizagem desse conhecimento requer esforço e reflexão por aqueles que estão em processo de aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, o pesquisador deixa uma lacuna no seu trabalho: como explicar o que acontece com a escrita de “cemola” na intenção de escrever “cebola”? Apesar de ampla, o pesquisador não contempla em sua análise essa última categoria, já que foge da formalização criada, e opta por agrupar essas “outras” escritas e não comentá-las. São essas pistas deixadas no texto escrito que sustentam os estudos de outros pesquisadores, como veremos mais adiante.

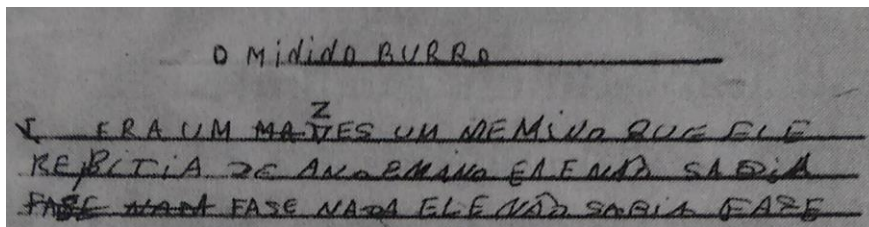
Os três pesquisadores, Carraher, Cagliari e Zorzi, apresentam alguns pontos de semelhanças e poucas diferenças, que poderíamos considerar como acréscimos ou melhoramentos da análise ortográfica analisada.

No entanto, essas classificações, importantes para que possamos ter acesso às formas ortográficas escritas por escolares, não nos dá acesso para aqueles erros considerados como únicos, singulares. É sobre esse tipo de erro que se desenvolvem as pesquisas de Calil e Felipeto (2000), Lopes (2005, 2007), Calil (2007) e Felipeto e Lopes (2012).

Nos trabalhos de Calil e Felipeto (2000) e Calil (2007), os erros ortográficos analisados, ultrapassam a categorização utilizada por Carraher, Cagliari e Zorzi, na medida em que, o foco dos pesquisadores, não estava na descrição dos “erros” ou das “alterações” ortográficas encontradas em textos de escolares, mas sim na compreensão desses erros a partir do funcionamento linguístico-discursivo da língua.

Nesse sentido, eles analisam as rasuras relacionadas à ortografia deixadas no manuscrito escolar da história inventada “O minino burro²⁴” escrita no dia 26 de setembro de 1997 por dois alunos, Jaques (10;11²⁵) e Anderson (12;2), estudantes da 2ª série do ensino fundamental²⁶ de uma escola pública do município de Maceió. O trecho selecionado para a discussão é o início da história. Abaixo segue o fragmento analisado tal qual os alunos produziram:

Figura 03: Fragmento do manuscrito escolar “O minino burro”



Fonte: Calil (2007, p. 72).

Para uma melhor visualização, segue a transcrição diplomática desse trecho:

²⁴ A produção desse manuscrito estava inserida no projeto didático “Contos & Cia”, em que reescreviam e inventavam histórias para a produção de um livro. Esse projeto didático foi criado por Eduardo Calil e aplicado em sala de aula pela professora da turma.

²⁵ Esses dados referem-se às idades dos alunos no momento em que a coleta de dados foi realizada. Para tanto, lê-se 10 anos e 11 meses.

²⁶ Atualmente, conforme a nova organização do ensino brasileiro, seriam alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Figura 04 - Trecho da transcrição diplomática do manuscrito escolar “O minino burro”

1.	O MININO BURRO
2.	I- ERA UM MA ^Z -ES UM MEMINO QUE ELE
3.	^P REPITIA DE ANOEMANO ELE NÃO SABIA
4.	FAZE NADA FASE NADA ELE NAO SABIA FASE

Fonte: Calil (2007, p. 73).

Nessas quatro linhas, alguns erros são identificados:

1ª linha: MININO

2ª linha: MA^Z ZES/MEMINO

3ª linha: REPITIA/ANOEMANO

4ª linha: ~~FAZE NADA~~ FASE NADA/FASE

Utilizando as classificações de Carraher, Cagliari e Zorzi temos o seguinte:

Quadro 03 - Categorias de erros ortográficos por pesquisador

Erro/Pesquisador	Carraher	Cagliari	Zorzi
MININO (1ª l)	transcrição da fala	transcrição fonética	apoio na oralidade
MA ^Z ZES (2ª l)	-	modificação da estrutura segmental da palavra	Outros
MEMINO (2ª l)	troca de letras	uso indevido de letras	letras parecidas
ANOEMANO (3ª l)	ausência de segmentação	juntura intervocabular e segmentação	junção ou separação não convencional
REPITIA (3ª l)	transcrição da fala	transcrição fonética	apoio na oralidade
FAZE / FASE (4ª l)	origem da palavra (uso de s com som de z entre vogais)	Hipercorreção	representações múltiplas (quanto à grafia do fonema /z/)

Nessa classificação, as explicações, apesar de algumas diversidades na forma de justificar os erros, são próximas, na medida em que são constituídas pela previsibilidade da língua. Nesse sentido, Calil (2007), nos diz que,

estes trabalhos têm um mesmo denominador comum: assumem que o sujeito estabelece na escrita uma relação que envolve a identificação de fonemas com determinados grafemas que possam representá-los. Essa identificação está fortemente marcada, dentro de um sistema ortográfico, pelas semelhanças e

diferenças que pode haver entre as letras possíveis de corresponderem aos fonemas da língua. Encravada nesta concepção está, de um lado, um funcionamento da escrita enquanto um sistema de representação da fala e, de outro, um sujeito que, ao analisar, verbalizar e memorizar regras e convenções ortográficas poderá ter pleno acesso à escrita ortográfica (CALIL, 2007, p. 74).

Em resumo, essas classificações levam em consideração a relação letra-som (fonema-grafema). Para Calil (2007),

a explicação destes erros e a forma como os autores os descrevem na aquisição e aprendizado do sistema ortográfico supõem uma capacidade cognitiva do aluno em analisar com maior ou menor propriedade o sistema ortográfico e suas regras, normas e regularidades. Nos casos acima descritos o erro aponta, por um lado, para uma “falta de conhecimento”, já que o aluno não saberia ou não conheceria a regularidade ou haveria alguma “falha de memória”, em que o erro se explicaria por uma desatenção momentânea e, por outro, para um “excesso de conhecimento”, em que o aluno já saberia uma regra, procurando aplicá-la e generalizá-la a outros contextos linguísticos (CALIL, 2007, p. 75-76).

Porém, essa classificação não é suficiente para dar conta da escritura de “ZES” (2ª l), para representar “vez”, por exemplo. O que acontece, então, com a escritura dessa palavra?

Como sabemos,

na língua portuguesa, o “z” e o “s” estão em estreita relação, podendo assumir exatamente o mesmo valor sonoro dependendo das posições que ocupam, como em “talvez”, “coisa”, “asa”, “prazo” etc., não é preciso ir muito longe para mostrar que em histórias inventadas escritas por crianças são frequentes a sua “troca”, destoando do que é posto como convenção ortográfica (CALIL, FELIPETO, 2000, p. 104).

Tomando como base apenas o produto final (o texto escrito, o manuscrito escolar) estaríamos diante de um certo “conhecimento linguístico” por parte desses alunos. Algumas interpretações são apontadas para a rasura na 2ª linha (~~MA~~ V ZES), por exemplo, se considerássemos apenas as explicações de Carraher, Cagliari e Zorzi. No entanto, Calil e Felipeto (2000), ao ter acesso à filmagem do processo de rasuramento do início desta história, observaram que:

nem mesmo após a intervenção da professora, como dá a entender o que diz Jaques (- “...tá vendo que é com 'z', menino...é com 'z'...”), parece ser suficiente para que haja uma “correção adequada” por parte das crianças quanto ao lugar que cabe ao “z” na palavra “vez”. Neste sentido, parece lícito supor que a fala de Jaques. – “vez é com z” - pode estar indiciando uma espécie de “colagem” a enunciados típicos que circulam em sala de aula quando se procura responder ou informar aos alunos sobre questões ortográficas. Além disso, devemos considerar também a interferência de uma semelhança fonética que pode estar se estabelecendo também entre “z” e “v”, e contribuindo para que haja o equívoco.

Poderíamos argumentar que o problema é de Anderson que está grafando e que talvez tenha se confundido visualmente com a forma gráfica entre “z” e “v” ou simplesmente errado a posição das letras. Entretanto, isto seria relegar toda a relação do sujeito com a língua a um aspecto meramente de ordem perceptual, que parece nem ser consistente teoricamente, nem suficiente para interpretar o que de fato se passa nesta relação (CALIL, FELIPETO, 2000, p. 105).

Ou seja, para analisar os erros ortográficos não basta classificá-los em sua forma pronta e acabada que aparece no manuscrito, no produto, no texto finalizado, mas compreender o processo pelo qual a sua escritura foi realizada, evidenciando as pistas da reflexão ortográfica que emergiu desse processo.

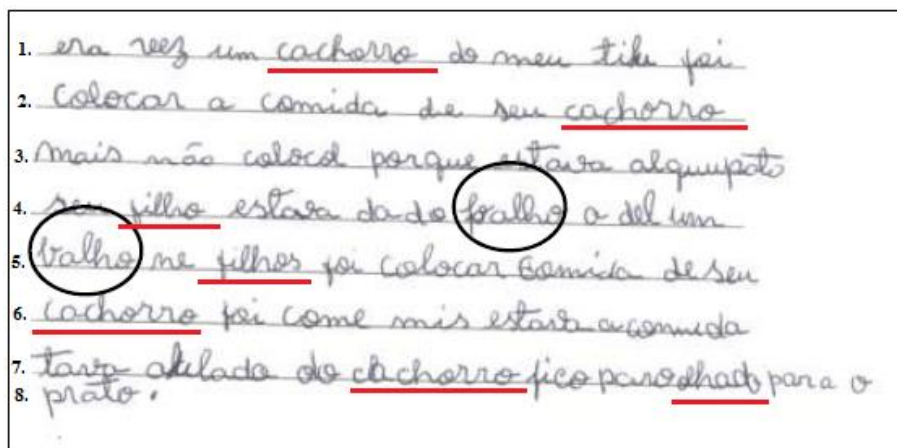
Assim, alguns estudos discutem possíveis interpretações para o erro ortográfico singular, os trabalhos de Lopes (2005, 2007), Calil e Lopes (2007) e Felipeto e Lopes (2012), que ressaltam um fenômeno ainda pouco estudado.

Lopes (2005, 2007), a partir de uma perspectiva teórica que considera o erro como efeito do funcionamento da língua através dos processos metafóricos e metonímicos, analisou 10 textos escritos por alunos da 4ª série do ensino fundamental²⁷, com idades entre 12 a 18 anos matriculados em escolas urbanas e rurais no município de Rio Largo/AL, produzidos no teste de Português elaborado pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (NAPE-UFPE), no ano de 1997.

O intuito da pesquisa consistia na análise de algumas formas singulares de traçar as palavras com LH/NH; com R; na alternância de vogais; nas relações de diferenças entre as letras B/D, D/B e BR/D; nas relações de semelhança entre D/G, T/P e R/N; e, sobre a letra H.

O erro ortográfico singular que selecionamos para ilustrar essa pesquisa trata-se da escrita de “balho”, para representar “banho”:

Figura 05 - Erro ortográfico singular em “balho”



Fonte: Lopes (2005, p. 101).

São duas incidências para o mesmo tipo de erro. A relação entre as letras L, N e H são explicadas assim:

a entrada da forma “L” onde o sistema espera a forma “N” em “balho” aparece por duas vezes, o que nos leva a afastar, logo de início, qualquer equivalência fonética entre “LHO” e “NHO”, pois, além de terem pontos articulatórios distintos, a

²⁷ Na organização atualizada do ensino brasileiro, a 4ª série corresponde ao 5º ano do ensino fundamental.

segunda forma (“NHO”) produz, retroativamente, uma nasalização na vogal precedente. Também deixemos de lado a concepção centrada no “saber” ou no “conhecimento lingüístico” do aluno que “usa” a língua estando, portanto, fora dela. [...] Levando em conta os processos metafóricos e metonímicos marcados, respectivamente, pela alternância e contiguidade, podemos admitir que a forma “H”, na língua portuguesa, mantém relações muito restritas. Dentro do sistema ortográfico, ela compõe, nas palavras, dígrafos consonantais formados somente por “L”, “C” e “N” como, por exemplo, “baraLHo”, trabaLHo, “caCHorro”, “CHuva”, “baNHo”, “camiNHo”. A forma posterior deve necessariamente, de acordo com as propriedades deste sistema, ser composta por “A”, “E”, “I”, “O” ou “U”. Além disso, as formas NH e LH raramente apresentam-se em início de palavras. Temos aqui a constituição de um eixo de equivalência metafórico em que estas formas (“L”, “C” e “N”) se alternam, na mesma posição, se tomarmos a forma “H” como referência, para formar um dígrafo consonantal. A entrada de “L”, apesar de previsível enquanto posição na cadeia, rompe a suposta relação fonêmica, mas traz, em sua realização, a presença de algo ausente. De algo estabelecido pela relação que mantém com outras formas significantes (LOPES, 2005, p. 103).

Nesse sentido, a pesquisadora destaca que “no jogo entre as formas “L”, “N”, “C” e “H” e as posições que podem ocupar na cadeia indicam, por um lado, uma imposição do sistema gráfico e, de outro, uma ruptura com qualquer relação fonética” (LOPES, 2005, p. 106).

A imposição está relacionada pela regularidade e estabilidade das escritas de “filho/s”, nas linhas 4 e 5 e “cachorro”, nas linhas 1, 2, 6 e 7. Ora, se não há relação fonética entre as formas NH e LH e o aluno as diferencia, por que ela emerge nesse manuscrito? A escrita de “balho” permite uma interpretação que considera o sujeito capturado pelo funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos e nas palavras da pesquisadora:

esta relação entre a forma “L” e as formas “N” e “C” antes da forma “H” é necessariamente simbólica, uma relação de diferença que porta o próprio encadeamento exigido e suposto na noção de cadeia. Isto é, uma cadeia se estabelece por uma simultaneidade do movimento sintagmático (metonímico) e paradigmático (metafórico) que é, em si, uma relação de diferença entre os elementos significantes que nela vão-se inscrevendo (LOPES, 2005, p. 105).

Nesse sentido, esse funcionamento comporta tanto o que é regular quanto o que é irregular. Como diz Lopes (2007) os textos escritos pelos alunos são tidos como efeito das relações, também singulares, do sujeito com a linguagem. No entanto, essa singularidade habita numa estrutura de características repetíveis: o fenômeno homogêneo das formas textuais esperadas pela escola.

Em Felipeto e Lopes (2012), a análise de reescritas de fábulas²⁸, produzidos por alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola em Maceió-AL, revelaram erros ortográficos relacionados a duas principais características: às marcas da oralidade na escrita, conforme a

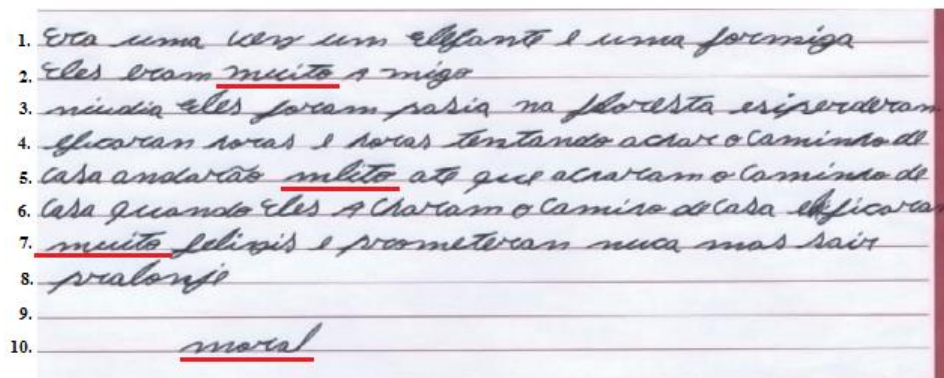
²⁸ 70 manuscritos escolares formados pelas 1ª, 2ª e 3ª versões escritas de uma mesma fábula.

regularidade da língua permite; e alguns erros singulares, que escapam a essa representação. As pesquisadoras encontraram cinco escritas singulares

- 1) **aranha** – para representar aranha
- 2) **amanhceu** – amanheceu
- 3) **mlito** – muito
- 4) **enQuanto** – enquanto
- 5) **conltato** – contanto

Produzidos por alunos diferentes, esses erros apresentam em comum algumas combinações irregulares, especificamente, quanto à posição da letra L. Vejamos uma dessas formas:

Figura 06 - Erro ortográfico singular em “mlito”



Fonte: Felipeto e Lopes (2012, p. 664).

Em “mlito” (muito), por exemplo, as pesquisadoras observaram que

a troca de *u* por *l* em *mlito* surpreende pela posição em que ela ocorre e, ainda, pelo fato de já haverem grafado a palavra *muito* de forma convencional por duas vezes no texto, nas segunda e sétima linhas. É possível dizer que em todo o texto havia um lugar específico para que a troca *u/l* ocorresse em potencial. Trata-se da última palavra grafada do texto, *Moral*, já que é muito comum essa troca em final de palavra. Vale observar, ainda, que no nome de um dos alunos (Ednaldo) também aparece o /w/ que, graficamente, pode ser representado tanto por *o*, quanto por *u* ou *l*. (FELIPETO; LOPES, 2012, p. 665, grifo das autoras).

Assim, concluem que,

tem-se, ao que parece, uma substituição metafórica de *u* por *l* pelo fato de serem letras que se intercambiam no sistema (orto)gráfico do português. Tal intercâmbio ocorre quando *l* ocupa a posição final em sílabas CVC (*cal*, *saldo*, *brasil*). De resto, *l* ocupa, ainda, a posição inicial em sílabas CV (*lápiz*, *lona*) e a segunda em estruturas CCV (*plano*, *clave*). Se se trata, no entanto, da mesma *imagem gráfica*, não se tem, contudo, o mesmo *valor sonoro*. Assim, em *cal*, temos o /w/, ao passo que em *plano* e *lápiz* temos o /l/ (FELIPETO; LOPES, 2012, p. 665, grifo das autoras).

Outra forma escrita que nos chama a atenção é a emergência de “conltato”. A explicação para essa incidência considera o seguinte:

tanto /t/ quanto /n/ compartilham algumas propriedades distintivas, pois são (+consonantal), (+coronal) e (+anterior). Parece, portanto, que o aluno tentou representar algo decorrente desse alongamento. Em língua portuguesa, a única palavra que apresenta a sequência *nl* é *conluio* e suas derivadas *conluir* e *conluído*. Entretanto, a sequência se dá entre sílabas diferentes.

[..] Dentre os componentes que estão em jogo na aquisição da ortografia, a grafia e a oralidade desempenham um papel fundamental. Se, por um lado, a oralidade marca-se na escrita de *aranha* e *amanhceu* pela representação gráfica da nasalização por meio do N onde ela não era prevista, por outro, o aparecimento de L (e não outra letra qualquer, como um d, por exemplo) traz à tona o sistema gráfico da língua, por meio de um funcionamento que é tanto metafórico quanto metonímico (FELIPETO; LOPES, 2012, p. 667, *grifo das autoras*).

Em poucas palavras, podemos dizer que esses erros ortográficos singulares dão visibilidade para três fenômenos: para a relação oralidade-escrita própria da língua; para a homofonia de algumas letras, como U e L; e, sobretudo, para o funcionamento metafórico e metonímico dessas relações que justificam os deslizes.

Na próxima sessão, veremos como essa aquisição pode ser analisada a partir da revisão ortográfica na escritura colaborativa.

4.4 A revisão ortográfica na escritura colaborativa

O processo de revisão de um texto, de acordo com Spinillo (2013), desenvolve-se em três níveis:

1. nas **ações de revisão** realizadas sobre o texto: como os acréscimos, as retiradas, as substituições e os deslocamentos de algum fragmento do texto (o que remete à pesquisa de Crinon, Marin e Cautela (2015), anteriormente discutida, que vincula a atividade de revisão à rasura);
2. nas **unidades linguísticas**: palavra, sentença e parágrafo; e,
3. na **natureza da revisão**: contemplando a forma (gráfica, ortográfica, sintática) e o conteúdo (semântica) da escrita.

Diante das especificidades de cada um desses níveis, iremos dirigir nossa atenção para um deles: na natureza da revisão ortográfica realizada de forma colaborativa.

Para isso, acionamos o estudo de Barbeiro (2007), que discute a interação verbal de três escreventes sobre os critérios utilizados para corrigir os erros ortográficos produzidos. O intuito da pesquisa é analisar os episódios de resolução de problemas ortográficos que surgem no diálogo entre os sujeitos durante uma tarefa de escrita colaborativa e analisar as incorreções ortográficas que os textos escritos apresentam.

A metodologia utilizada foi a seguinte: alunos de diferentes níveis de escolaridade do ensino básico (2º, 4º, 6º e 8º anos), organizados em trio, tinham a tarefa de escrever um relato ficcionado de uma visita de três amigos à cidade de Leiria (em Portugal, era a cidade dos participantes). Cada aluno deveria escrever na sua própria folha o texto que ia sendo construído em conjunto. A análise incidiu sobre as transcrições da interação verbal ocorrida durante a construção de 32 textos, oito em cada nível de escolaridade, e sobre as incorreções ortográficas presentes nos 96 textos escritos.

Como resultado, Barbeiro (2007), encontrou nove tipos de incorreções:

1. por **falhas de transcrição**, devido ao processamento dos sons (segmentação, identificação e ordenação) ou das letras (confusão entre formas similares) e que se manifestam pela utilização de grafemas que não representam o som, como, por exemplo, *voram* (para representar *foram*);
2. por **transcrição da oralidade**, ou seja, as incorreções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registros que diferem da forma representada na norma ortográfica, como em *pescina* (para representar *piscina*);
3. por **inobservância de regras ortográficas de base fonológica**: a) contextuais, como em *omde* (para *onde*); b) ou relativas à posição acentual (tônica vs. átona), por exemplo *moito* (por *muito*) – em posição tônica o som /u/ não é representado pela letra “o”;
4. por **inobservância de regras ortográficas de base morfológica**, pela representação dos morfemas, por exemplo, *fomus* (para *fomos*);
5. **quanto à forma ortográfica específica das palavras** (por um critério lexical, sem regras), como, por exemplo, em *sidade* (para *cidade*);
6. de **acentuação**. Por exemplo, *agua* (para *água*);
7. na **utilização de minúsculas e maiúsculas**: a) ligadas às representações de nomes próprios, *lis* (para *Lis*); b) ligadas à organização das frases no texto. Por exemplo, *os amigos...* (no início do período);

8. por **inobservância da unidade gráfica da palavra**: a) junção de palavras, por exemplo, *seirem* (para *se irem*); b) separação de elementos de uma palavra, por exemplo, *de pois* (para *depois*); c) utilização de hífen, por exemplo, *fim de semana* (para *fim-de-semana*²⁹);
9. de **translineação**: por exemplo, *turi-/stas* (para *turis-/tas*).

Dessas, duas são encontradas com mais intensidade em todos os níveis de escolaridade: em primeiro lugar, são as palavras que apresentam casos de ortografia não predizível por regras de natureza fonológica ou morfológica, ou seja, que assentam num critério lexical; e a segunda, diz respeito à ortografia com a inicial maiúscula ou minúscula.

Após a identificação dessas incorreções ortográficas nos textos escritos, Barbeiro (2007), investiga os comentários verbalizados pelos escreventes ao escrever e revisar os textos. A interpretação desses comentários é o que julgamos como a parte mais importante do trabalho do pesquisador.

De acordo com ele, a análise confrontou as questões ortográficas que ocorrem durante a interação, bem como as incorreções que permanecem no texto final, com essa tipologia, a fim de captar a proeminência dos diferentes tipos de incorreções.

Além dessa tipologia, o pesquisador considerou quatro parâmetros de análise:

- ♦ a extensão textual, ou seja, a quantidade de palavras escritas por texto com episódios ortográficos comentados;
- ♦ o processo de escritura, que envolve o planejamento, a redação e a revisão ortográfica;
- ♦ o tipo de episódio discutido, organizado em quatro categorias:
 - i) autocorreção;
 - ii) heterocorreção;
 - iii) indicação da forma ortográfica por antecipação de eventuais dificuldades por parte dos companheiros da escrita; e,
 - iv) solicitação da ajuda dos colegas para resolver uma dificuldade ortográfica, solicitação esta, geralmente, seguida da resposta verbal. No entanto, algumas vezes, os participantes olhavam para as folhas dos colegas encontrando a solução; e,
- ♦ o grau de sucesso alcançado nos episódios ortográficos.

²⁹ Para o leitor, fazemos uma ressalva acerca da escrita desta palavra. Antes das regras do Novo Acordo Ortográfico, na escrita da palavra “fim-de-semana”, no português de Portugal, utilizava-se o hífen. Após o Novo Acordo, o hífen deixou de ser usado nesse tipo de locução.

Desses parâmetros, destacamos a análise dos tipos de episódios ortográficos, em que o pesquisador observou que as manifestações verbais de autocorreção são mais frequente nos níveis de escolaridade mais baixos. Em contrapartida, ele constatou que nos níveis mais avançados, não só ocorrem menos casos (escritos nas folhas), como na maior parte dos casos em que ocorrem, os sujeitos procedem à reparação da falha sem apresentarem esse fato aos colegas. Segundo o pesquisador, esta emergência da explicitação da autocorreção nos níveis mais baixos pode ligar-se ao fato de o conhecimento ortográfico estar ainda em elaboração, sobretudo, nesses níveis, o que o coloca em foco, levando os sujeitos a manifestar as autocorreções perante os colegas.

Como conclusão, o pesquisador destaca o contraste entre os episódios ortográficos e a extensão textual do 2º ano com os demais graus de escolaridade analisados. De acordo com ele, esses resultados ocorrem devido a automatização progressiva esperada durante o percurso de desenvolvimento da competência ortográfica. Além disso, essa automatização não é absoluta e os sujeitos se deparam com as dificuldades ortográficas no processo de escrita que deverão resolver de forma consciente.

Sobre a situação de escrita colaborativa, de acordo com Barbeiro (2007), os sujeitos recorrem aos colegas do grupo para a resolução dos problemas de ortografia, antecipam casos que poderão apresentar dificuldades para os companheiros, procedem à heterocorreções e assinalam autocorreções que efetuaram na sua própria escrita.

A pesquisa ainda mostra que o número de incorreções ligadas ao critério lexical, a utilização de maiúsculas e minúsculas e o uso do hífen na conjugação pronominal, permanecem como problemáticas para muitos alunos ao longo do ensino básico. Barbeiro (2007) argumenta que a persistência de incorreções nestas categorias aponta para a necessidade de serem alvo da adoção de estratégias específicas, com vista à sua superação no processo de aprendizagem.

Para finalizar, o pesquisador atribui à escrita colaborativa o grau de sucesso alcançado pelos episódios ortográficos, que através do diálogo estabelecido entre os participantes, permitiram a resolução do problema no interior do próprio processo. Nesse sentido, ele destaca que,

em alguns casos, a interação desencadeia, não apenas indicações, solicitações e respostas ou correções, mas também a explicitação de critérios em que se fundam as formas ortográficas. Esse papel pode ser acentuado, de forma intencional, se se adotarem estratégias como a tomada de nota de dificuldades sentidas no grupo, a fim de se proceder depois, em conjunto com o professor, ao aprofundamento das reflexões. Esse aprofundamento aproxima-se do que Haas e Maurel (2006) designam como “*atelier de négociation graphique*”. Esta atividade coloca em prática a análise e a discussão em grupo da forma ortográfica das palavras, que de maneira

espontânea, se encontra em alguns episódios de escrita colaborativa (BARBEIRO, 2007, p. 123-124).

A partir disso, a interação e o diálogo são fatores fundamentais para se ter acesso ao que os escreventes pensam sobre a ortografia. Essa abordagem de pesquisa aproxima-se da nossa proposta de análise, que será esmiuçada no quinto capítulo desta tese, em que analisamos, justamente, a interação e o diálogo de uma díade ao revisar ortograficamente seus textos .

No próximo capítulo, apresentamos a descrição das etapas da coleta do nosso *corpus*, delimitando as especificidades dos processos de escritura e dos manuscritos escolares da díade.

5

INCURSÃO METODOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE O *CORPUS* DA PESQUISA

Nesse capítulo, numa incursão metodológica, explicaremos os procedimentos que nortearam a constituição do dossiê³⁰ Criar, o *corpus* da pesquisa. Assim, iremos descrever as etapas da coleta dos dados e o tratamento das transcrições das filmagens dos 10 processos de escritura da díade. Para finalizar, destacaremos a unidade e as categorias de análise estabelecidas.

5.1 A constituição do Dossiê Criar

O Dossiê Criar é oriundo de um acervo conservado no Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), no Centro de Educação (CEDU), na Universidade Federal de Alagoas. É constituído por uma pasta que armazena os 10 manuscritos escolares e as gravações das 10 filmagens dos processos de escritura em ato produzidos pela díade.

A pesquisa foi realizada em três etapas: na primeira a equipe do L'ÂME, coordenada pelo professor e pesquisador Eduardo Calil, elaborou o projeto didático de leitura e escritura intitulado “Contos do como e do por que” para ser aplicado numa turma de 2º ano do ensino fundamental.

Na segunda etapa o professor-pesquisador selecionou a escola, a turma, a professora e a díade participante que atendessem os seguintes critérios: aceitar participar da pesquisa; ter assiduidade, no caso dos alunos, principalmente, por ser importante manter a continuidade da díade; ser recentemente alfabetizado; e ter desinibição diante de uma câmera de vídeo.

³⁰ De acordo com Grésillon (2007, p. 331), dossiê genético é o conjunto de todos testemunhos genéticos escritos, conservados de uma obra ou de um projeto de escritura, e classificado em função de sua cronologia das etapas sucessivas. No nosso caso, em que analisamos manuscritos escolares, o dossiê é o conjunto de toda a produção escrita realizada a partir do projeto didático “Contos do como e do por que” aplicados na escola Criar, em Maceió-AL. As informações mais detalhadas sobre essa aplicação, encontram-se na seção 4.2.

A terceira etapa foi dedicada à aplicação das propostas de atividades de leitura e interpretação dos contos etiológicos e pela filmagem das propostas de atividades de escrita na turma selecionada pela professora da turma.

A quarta foi a etapa da transcrição das filmagens pela equipe do L'ÂME³¹.

E a quinta etapa foi de organização e análise dos dados obtidos. A descrição dessas etapas segue nos itens abaixo.

5.2 Etapas da pesquisa

Etapa 1: Elaboração do Projeto Didático

O Projeto Didático de Língua Portuguesa, “Contos do como e do por que”³², foi construído a partir do gênero textual *contos etiológicos*, aqueles que “surgem para explicar um aspecto, propriedade, característica de qualquer ente natural. Assim, há contos para explicar o pescoço longo da girafa, a inimizade entre o gato e o rato, a carapaça do jabuti” (CASCUDO, 2006, p. 34).

De acordo com Calil (2012f), inseridos na categoria de Contos Populares, os contos etiológicos, assim como os contos de fadas, que foram recolhidos na tradição oral e registrados por escrito por autores como os irmãos Grimm e Perraut, foram coletados e classificados, por autores, historiadores e folcloristas como Sílvio Romero (2000), Henriqueta Lisboa (2002) e Câmara Cascudo (2006), Rogério Andrade Barbosa (2001, 2004, 2010) dentre muitos outros.

Na categoria de contos populares, há semelhanças entre os gêneros “lendas e “mito” e “contos etiológicos”, eles podem abordar vários aspectos da vida, podem falar de alegrias e tristezas, animais e seres mágicos, heróis e vilões, podem ser cômicos, satíricos ou empolgantes. Podem divertir, dar bons exemplos ou tentar explicar coisas que as pessoas não entendem (*Britannica Escola Online*). No entanto, conforme aponta o pesquisador, “mito e lenda representam papéis determinados na cultura, diferentes do conto etiológico, que

³¹ Nos inserimos na equipe do dossiê Criar na quarta etapa, período das transcrições das filmagens. Anteriormente, estávamos na equipe do dossiê Dué, do Projeto Didático “Gibi na Sala”.

³² Projeto vinculado a investigações realizadas pelo grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C) e ao L'ÂME. Este projeto possui o apoio do Centro de Educação (CEDU), Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), além de estar associado aos estudos realizados no *Institut de Textes et Manuscrits Modernes* (ITEM/CNRS) e ao Laboratório *École, Mutations, Apprentissages* (EMA) através da associação do coordenador deste projeto didático, Dr. Eduardo Calil, a ambos.

apresenta um caráter mais lúdico, desvinculado da religião e da moralidade” (CALIL, 2012f, p. 5).

Para entender as especificidades deste gênero, Bargeton (2005-2006, p. 5-6) apresenta as seguintes características:

- ➔ Título: pode conter os indicadores interrogativos “como” e “por que”, e ter ou não interrogação: “Como o cachorro virou o melhor amigo do homem?”, “Por que o gato é inimigo do rato?”, “Por que o coelho tem as orelhas compridas?” e “Como surgiram as línguas”. Ou ainda, não conter nenhum indicativo de pergunta ou explicação como indicado em: “Amigos, mas não para sempre” e “A festa no céu”.
- ➔ Tempo da narrativa: geralmente é um tempo remoto, indefinido, no qual se apresenta uma situação, que é diferente da realidade, para concluir em uma situação atual, real e verificável. Por exemplo, a expressão “Há muito tempo atrás” marca o estado primário, imaginário, onde se inicia o conflito da narrativa já a expressão “é por isso que hoje”, comum nos contos, representa o tempo atual, e se refere à explicação do estado real.
- ➔ Personagens: a narrativa não é articulada em torno de personagens como os dos contos de fadas: reis, princesas, fadas e feitiçeras. Seus personagens podem ser animais ou plantas antropomórficas, com os homens, deuses etc.
- ➔ Temas: podem surgir dos animais, do mundo, da natureza, dos homens, dos fatos geográficos e científicos e até da psicologia, como: “Por que não podemos bater em crianças?”. As perguntas dizem respeito a estados e fatos reais, mas a explicação é sempre do campo da invenção, de caráter imaginário e ficcional.

Esse último item, segundo Calil (2012f), caracteriza sua importância enquanto texto pertencente ao gênero narrativo-ficcional, o que favorece sua produção pelos escreventes recém-alfabetizados.

O objetivo desse projeto didático está ancorado no que propõe Calil (2008a, p. 44) de vincular as práticas de textualização e os processos de escritura em ato a um projeto didático que tem como ponto de partida a *imersão* dos alunos em um gênero discursivo eleito e na interferência nas práticas didáticas desenvolvidas pela escola. Assim, este projeto apresenta o mesmo propósito que os Projetos Didáticos “Poema de cada dia”³³ e “Gibi na Sala”³⁴, elaborados pelo pesquisador. Sua dupla finalidade está sustentada em duas perspectivas:

³³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Poema.PDF>.

- ♦ por uma perspectiva pedagógica, cujo objetivo primordial é fornecer situações de ensino-aprendizagem adequadas ao gênero, “permitindo que eles se apresentem em sala de aula de modo intenso, sistemático e significativo” (CALIL, 2006, p. 7); e,
- ♦ por uma perspectiva acadêmico-científico, para ampliar o banco de dados do L’ÂME, através do qual, pesquisadores de diferentes áreas e linhas teóricas podem ter acesso a mais de 3.000 manuscritos escolares produzidos por alunos em situação escolar e não-escolar e quase 200 filmagens de processos de escritura em ato.

Ou seja, além de fornecer uma proposta de formação de professores, a proposta do projeto didático visa permitir que outros pesquisadores tenham acesso ao acervo do LAME.

Etapa 2: Apresentando o *locus* e os participantes da pesquisa

O *locus*

A pesquisa foi realizada numa escola privada, situada num bairro próximo ao Centro da cidade de Maceió/AL e atende aos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, oriundos da classe média e da classe média alta de Maceió/AL. Funciona em dois turnos, com a opção do ensino integral e bilíngue.

De acordo com a proposta curricular apresentada, a escola segue os princípios teóricos de uma prática pedagógica sócio-interacionista. Além das aulas convencionais, os estudantes são incentivados a ler, produzir textos de diferentes gêneros, a participarem de aulas de campo, aulas de música, aulas de xadrez, de informática e da prática de esportes. Favorecendo, segundo essa proposta, um ambiente letrado.

Os participantes da pesquisa: a turma, a professora e a díade Caio e Igor

³⁴ Esse projeto faz parte do dossiê Dué, ao qual nos filiamos. Para conhecer esse projeto didático, as propostas de atividades de leitura e interpretação e produção de texto planejadas a partir das imagens de algumas histórias dos gibis da Turma da Mônica e os resultados encontrados, indicamos para o leitor, a dissertação de Santos (2010) intitulada “POFE” “arrarara”: *formas de representações onomatopeicas em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental*, que tomou como objeto de investigação as onomatopeias criadas em 12 sequências de imagens de gibis da Turma da Mônica.

A turma selecionada para fazer parte da pesquisa foi o 2º ano do ensino fundamental, do turno matutino, composta por 11 alunos, sendo 7 meninos e 4 meninas.

A professora possui formação inicial em Pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas, e especialização em Educação Inclusiva. Atua nessa escola desde o ano letivo de 2009.

Caio e Igor

Elegemos o conjunto de filmagens da díade recém-alfabetizada Caio e Igor. A escolha para formar essa díade, pela professora da turma, partiu de critérios simples: estavam recentemente alfabetizados, eram desinibidos diante da câmera filmadora e, principalmente, eram amigos, pois estudos como o de Vass (2002) indicam que a amizade entre os parceiros que trabalham colaborativamente constitui um fator importante no processo de escritura de textos.

Caio, no início do projeto estava com 7 anos e 4 meses. Residia com os pais e os seus dois irmãos, Felipe, mais velho e Lívia, a mais nova. Sua mãe, médica oftalmologista, e seu pai, dentista. Tinha interesses em jogar xadrez e judô.

Igor, no início do projeto estava com 6 anos e 10 meses. Filho único, residia com a mãe, uma tia e uma prima. Sua mãe, dentista, era separada do pai, formado em Geografia, mas que trabalhava com vendas e residia em Recife-PE.

A díade, em algumas ocasiões, faziam comentários sobre a filmagem, mostrando que não estavam intimidados com a câmera. Essa observação pode ser justificada através desse diálogo:

TD 03³⁵: 1º processo (manuscrito “Como surgiu o ambiente e os animais?”), 02’42”³⁶
 (Caio, observando a câmera, emite um longo suspiro e chama atenção de Igor para a filmagem.)
 54³⁷. CAIO: (Apontando para a Mayara que está filmando.) Olha, ela ainda tá filmando.
 55. IGOR: (Mudando a voz.) Oou, ah, mas eu quero ser chique!
 56. CAIO: Eu acho que é ao vivo, hein?!
 57. IGOR: (Falando empolgado e mudando a voz.) Tomara que seja ao vivo porque eu quero ser chique, famoso!
 58. CAIO: (Caio olhando para cima como quem está refletindo o que Igor diz.) É. Essa escola vai ser famosa.

³⁵ TD, significa texto-dialogal. No terceiro capítulo esse termo será explicado.

³⁶ Tempo cronometrado da enunciação da díade aos 2 minutos e 42 segundos.

³⁷ Turno de fala.

Nos turnos de 54 a 58, observados no início do projeto, os participantes da pesquisa se mostram animados, desinibidos, sentem-se à vontade.

Etapa 3: Aplicação das propostas de atividades de leitura e interpretação textual e produção dos contos inventados do como e do por que

O projeto foi aplicado pela professora da turma, quinzenalmente, durante os meses de abril a junho do ano letivo de 2012. As propostas de atividades foram executadas em três momentos: na leitura de 35 contos disponibilizados para uso diário na sala de aula, à escolha da professora do momento mais adequado, se antes ou depois do intervalo e/ou das atividades de produção textual; na realização de 10 propostas de atividades de leitura e interpretação textual; e, na aplicação e filmagem das 10 propostas de produção de contos do como e por que.

Os procedimentos que nortearam as atividades de leitura e interpretação dos contos partiram dos seguintes princípios: exploração das imagens, leitura compartilhada do conto, análise estrutural do conto mostrando como o texto se organiza colocando em destaque o que o conto explica, além de explorar aspectos como cenário, os personagens e as fronteiras entre a voz do narrador e do personagem. Tendo em vista que, o destaque para esses aspectos são importantes para a imersão dos estudantes no gênero e para a produção dos contos.

Já os procedimentos que nortearam as atividades de escritura dos contos do como e por que inventados pelos escreventes seguiram outros princípios.

A professora propunha para todos os alunos da turma da qual fazem parte os alunos em questão, a escrita de um conto. A cada proposta, as díades alternavam o papel de “escrevente” (responsável pela inscrição na folha de papel) e “ditante” (aquele responsável por ditar o texto a ser escrito). Foram utilizados para a análise 10 processos coletados e dos quais originaram-se 10 manuscritos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 04 - Contos produzidos pela díade por processo

Processo	Díade	Tipo da proposta	Título
P1	Caio (escrevente) e Igor	Tema livre	Como surgiu o ambiente e os animais? ³⁸

³⁸ A pontuação apresentada em cada um dos títulos dos contos respeita a forma original em que foi escrita pelos alunos.

P2	Caio e Igor (escrevente)	Título sugerido	Por que o cachorro faz au au? E o gato miau?
P3	Caio (escrevente) e Igor	Tema livre	Por que a abelha faz mel?
P4	Caio e Igor (escrevente)	Tema livre	Por que existe o arco-íris
P5	Caio (escrevente) e Igor	Título sugerido	O fogo do vulcão.
P6	Caio e Igor (escrevente)	Tema livre	Por que o dragão solta fogo?
P7	Caio (escrevente) e Igor	Título sugerido	Por que a bruxa é má?
P8	Caio e Igor (escrevente)	Tema livre	A juba do leão
P9	Caio (escrevente) e Igor	Título sugerido	Como surgiram as palavras.
P10	Caio e Igor (escrevente)	Tema livre	Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos.

Fonte: Dados da Pesquisa

Para a coleta dos dados, foram utilizados pelo pesquisador e equipe, os seguintes materiais:

- Filmadora;
- Microfones;
- Folha de papel A4, com pauta, para a escrita do texto;
- Caneta esferográfica preta;
- Folha de papel A4, sem pauta, para ilustração do texto;
- Lápis comum para desenhos;
- Lápis de cor para colorir o desenho criado pela díade.

Para iniciar cada processo, a equipe do pesquisador posicionava a filmadora na sala de aula, organizava as cadeiras em díades, colocava as bolsas com gravadores na cintura da díade filmada, ligava os gravadores assim como os microfones e autorizava, através de uma claquete, a condução da atividade pela professora. Neste momento, a equipe se retirava da sala, e a professora encarregava-se de explicar a consigna e conduzir a atividade.

Como procedimento didático-pedagógico, a professora aplicou as atividades de escritura dos contos etiológicos seguindo quatro encaminhamentos:

Procedimento 1: Apresentação da consigna – numa roda de conversa a professora apresentava os personagens e/ou o título do conto, dependendo se a produção seria “tema livre” ou a partir de um “título sugerido”. Nos processos 1, 3, 4, 6, 8 e 10, “tema livre”, ela

elaborou com eles uma lista de personagens e cada díade deveria escolher alguns dessas para inserir no conto. Nesse momento inicial, a filmadora ficava posicionada em direção ao quadro branco, local onde estava a professora e os aprendizes.

Procedimento 2: Combinação do conto – os alunos, a partir do que foi direcionado pela professora, planejavam e combinavam como seria a história, o título, os personagens, sem a folha de papel na mesa. Neste momento, a equipe do L'ÂME fixava a câmera filmadora e passava a focar a díade.

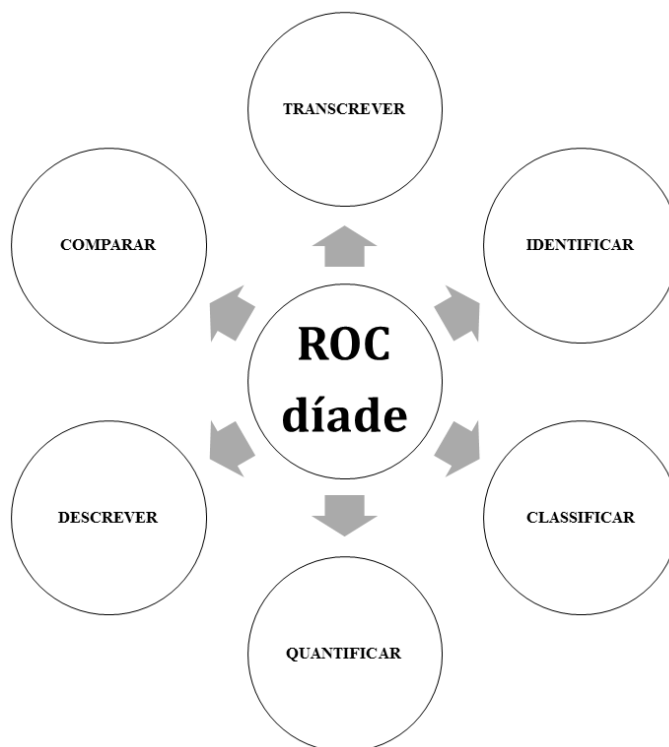
Procedimento 3: Formulação – momento da escritura do conto, em que os escreventes acionam a memória de longo-prazo, que contém todas as peças de conhecimentos necessários para ordenar a produção do texto (ALAMARGOT & CHONQUOY, 2001). Este é momento dos embates, das alterações. O momento em que a reflexão metalinguística, metatextual, metaenunciativa entra em cena.

Procedimento 4: Revisão – após a escritura do texto os alunos liam para a professora revisando e modificando (ou não) a história antes de entregar o manuscrito. No entanto, como a revisão é considerada como uma atividade recursiva, em que pode acontecer em qualquer momento da escritura, antes, durante ou depois de cada período escrito (FAIGLEY & WITTE, 1984), essa revisão acontecia constantemente.

Depois da conclusão da atividade, a professora entregava à díade uma folha em branco (A4), lápis comum e lápis de cor, para que fizessem ilustrações relativas à produção escrita que haviam realizado.

A análise concentrou-se nos momentos de formulação e revisão do conto inventado, desde a inscrição do título à revisão final indicada pela professora. O manuscrito oral referente a cada manuscrito escrito foi transcrito pela equipe do pesquisador.

Para analisar as rasuras orais produzidas pela díade desenhamos o seguinte esquema:



No ponto central do esquema está a rasura oral comentada (ROC), produzida pela díade e que precisa ser investigada, analisada. Cada ação será descrita na próxima seção.

Seguindo pelo sentido horário, o primeiro procedimento realizado foi a transcrição dos 10 processos de escritura que durou, aproximadamente, 12 meses e envolveu uma equipe³⁹, que se revezava na transcrição das filmagens e na sua revisão.

5.3 A transcrição de dados

Para transcrever as filmagens, além de indicar todos os turnos das falas da díade, foi descrito o ambiente físico da sala de aula (cartazes, posição dos objetos e das mesas de trabalho, disposição e organização do grupo, etc.), e o registro dos gestos, das expressões faciais, a direção de olhares, as vozes de outros alunos e da professora. Assim, conseguimos recuperar um elevado número de informações contextuais relacionadas à situação de produção que podem nos ajudar a entender a produção das ROC.

³⁹ A autora deste trabalho participou, unicamente, da etapa da transcrição das filmagens, sendo responsável pela transcrição dos processos 4, 6 e 9 e da revisão da transcrição dos processos 3, 7 e 8.

Esse cenário contextual que evidencia as condições de produção do conto, na sala de aula, poderá ser acompanhado pelo leitor na rubrica do texto-dialogal selecionado para análise, conforme o exemplo abaixo:

Figura 07 - Exemplo de rubrica

07:33 **RUBRICA**

↓

(Professora retoma a explicação da proposta, ressaltando que os alunos não podem escrever uma história que elas já escreveram no ano passado. Enquanto isso, Caio chama o Igor, tocando-o em seu braço.)

114. CAIO: (Caio chamando Igor. Igor olhando para a professora que ainda está explicando a proposta.) Pensei em outro. L (Igor olhando para Caio. A professora continua explicando a proposta.) Deve ser um outro diferente. (Caio começando a dizer o que foi que ele pensou.) Igor, gostou dessa? Co-como... é... surgiu os animais?

115. IGOR: (Retomando o título que havia proposto antes.) Como surgiu os ambientes.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A rubrica nesse texto-dialogal aparece para descrever as ações da professora (que naquele momento, aos 7 minutos e 33 segundos da filmagem, retoma a explicação da atividade e explica para os alunos que não podem repetir a história que já escreveram no ano passado) e as ações da díade filmada (Caio chamando Igor, tocando-o em seu braço, enquanto a professora está explicando a atividade para dar a ideia do título e a resposta do Igor).

Assim, é através da rubrica que descrevemos a cena enunciativa que constitui a emergência da rasura oral comentada.

Para que a rubrica fosse produzida com rigor descritivo e fiel ao contexto, convencionamos algumas regras para constituí-la. Primeiramente, definimos a função da rubrica: recuperar o contexto visual, pragmático e sonoro da filmagem. Com foco sobre os elementos importantes para a compreensão do processo de escritura em ato, contendo informações contextuais, paralinguísticas, suprasegmentais, entonacionais, gestuais, expressivas, indicações de quem escreve, das direções do olhar, de quem está falando em *off*, do tom de voz ou entonação, etc.

Num segundo momento, definimos a forma gráfica da representação da rubrica, indicada pelo uso de parênteses, podendo estar posicionada antes, no meio ou no final da fala do aluno. Esta decisão respeita o momento em que o evento aconteceu.

Por fim, a rubrica, indica quando a escrita é simultânea à fala, se o modo de falar foi silabado, o tom de voz do aluno ou algum outro caso em que a voz acompanha o texto.

Este recurso é importante para mostrar ao leitor, que não tem acesso à filmagem, tudo o que envolve a emergência da rasura oral comentada.

Após a transcrição do material coletado, passamos a identificar as rasuras orais comentadas no manuscrito oral. Essas rasuras orais se constituem a partir de três parâmetros:

a) pelo **retorno enunciativo**, ou seja, o aluno só produzirá ROC se retornar ao objeto escrito ou dito. Essa é a dimensão recursiva e reflexiva própria da escritura.

b) pelas relações de **diferença** identificadas pelo aluno. Inicialmente, essa diferença estava marcada pela negação, mais precisamente, pela palavra “não”. No decorrer das análises, no entanto, constatamos que esse seria um critério insuficiente para dar conta das especificidades de emergência da ROC, sendo portanto, necessário identificar outras formas de “negação” do que foi escrito ou dito. Os termos como “mas”, “perá”, entre outros, podem exemplificar essas situações. E,

c) pelo **comentário**, simples ou desdobrado. Esse comentário é o argumento utilizado pelo aluno para marcar aquela relação de diferença. É ele quem nos interessa em particular, porque oferece pistas sobre o que o aluno está pensando, que tipo de reflexão está estabelecendo, no momento exato de sua elaboração, já que, através das filmagens, tivemos acesso a esse momento específico. Aqui, a marcação do tempo, simultânea e precisa, faz toda a diferença na caracterização da ROC, possibilidades que permitem a realização de um trabalho sistemático e conciso. Em seguida, classificamos, quantificamos descrevemos e comparamos as ROC.

5.4 Unidade e categorias de análise

A filmagem dos processos de escritura, caracteriza e torna singular a coleta dos nossos dados, pois nos dá acesso em tempo real ao que a díade conversa enquanto escreve. Assim, tomamos como unidade de análise o texto-dialogal (CALIL, 2012) produzido durante o *premier jet*⁴⁰. O termo “texto-dialogal” foi elaborado por Brès e Nowakowska (2006, p. 35-36) e adaptado por nós, para dar conta da especificidade dos nossos dados. Assim, esse texto-dialogal é caracterizado por duas dimensões:

⁴⁰ A formulação escrita da primeira versão de um texto.

- i. pela construção co-enunciativa linguístico-discursiva do dizer, compreendendo a hesitação, o silêncio, a entonação, o ritmo; e alguns aspectos multimodais, como as expressões faciais, os olhares e os gestos. Aspectos que só podem ser observados numa interação a dois⁴¹.
- ii. pelo recorte do que vai ser analisado no manuscrito em curso, o momento preciso em que aparece a reflexão ortográfica.

Calil (2012) afirma que as formas de retorno ocorridas no fluxo da coenunciação do manuscrito em curso, no texto-dialogal, ecoam de determinados pontos de tensão do processo escritural, refletindo as possibilidades de configuração do manuscrito final. Esse ponto de tensão, definido pelo pesquisador, é o momento em que os coenunciadores interrompem a continuidade do texto em razão de algum tipo de conflito, correção ou desacordo que interroga, suspende, modifica o que está sendo escrito. A interrupção está vinculada ao caráter recursivo da escritura, gerando um retorno sobre o que já foi escrito ou sobre o que foi dito para ser escrito, no processo de revisão textual.

Nesse sentido, a rasura oral comentada ou a reflexão ortográfica é entendida como um dos fenômenos que dá visibilidade ao ponto de tensão do processo de escritura. Essa visibilidade é reconhecida pelo objeto textual, termo cunhado por Calil (2016), que caracteriza a suspensão e a reflexão da inscrição de um termo e/ou fragmento.

No próximo capítulo, veremos como o objeto textual ortográfico é identificado pela díade Caio e Igor.

⁴¹ Não como uma limitação da quantidade de sujeitos que interagem, mas no sentido de que numa produção individual, essas situações são mais difíceis de surgir.

6**A DIMENSÃO ORTOGRÁFICA NA ESCRITURA DA DÍADE CAIO E IGOR**

As pesquisas que tratam da ortografia, geralmente, analisam a escritura individual de algumas palavras específicas por alunos em processo de aquisição da linguagem escrita (FAYOL, MIRET, 2005; DAVID, CHISS, 2011), ou investigam os comentários que acompanham a escritura dessas palavras (MARIN, 2005; MARIN, NOOTENS, 2013), ou estudam a interação sobre as incorreções ortográficas realizadas em trio (BARBEIRO, 2007). No entanto, ao pesquisar o processo de escritura do escrevente iniciante, o nosso estudo busca compreender as reflexões ortográficas realizadas por uma díade de alunos recém-alfabetizados quando escrevem juntos seus textos na escola (CALIL, 2007; LOPES, 2005; FELIPETO, LOPES, 2012). Considerando a interação e o diálogo como palavras-chave, a nossa questão de pesquisa se constitui a partir das seguintes dúvidas:

- ♦ quando e como a reflexão ortográfica aparece nos processos de escritura da díade?
- ♦ quanto mais se escreve mais erros ortográficos aparecem? Há relação entre a quantidade de palavras e a quantidade de erros?
- ♦ quantas reflexões ortográficas podem ser contabilizadas nos processos da díade e por cada aluno em cada processo?
- ♦ essa reflexão evolui no decorrer do desenvolvimento dos processos de escritura ou tende a diminuir na medida em que, em tese, eles avançam no conhecimento ortográfico?
- ♦ qual é a correlação de erros ortográficos materializados no manuscrito com o reconhecimento visual (considerando que o aluno possa corrigir sem verbalizar) e oral?

Trabalhamos com as hipóteses de que os alunos detém conhecimentos e preocupações ortográficas diferentes e ao considerar que o erro ortográfico exige conhecimento das normas e regras, os alunos se dirigem mais a professora para resolver os problemas do que a um deles. No entanto, no processo de escritura a dois, é possível observar que dado o caráter visual da ortografia, a atenção compartilhada, pode ser um elemento necessário para o reconhecimento

do erro e, assim, aquele que “sabe menos” passa a “imitar” ou “incorporar” o modo de correção de quem “sabe mais”.

Para testar essas hipóteses, iremos analisar os 10 processos de escritura da díade Caio e Igor, em que a fala espontânea dos estudantes revelam os conhecimentos ortográficos adquiridos e os conhecimentos ainda não estabilizados. Assim, compartilhamos com as ideias de Barbeiro (2007) quando ele diz que,

a correção ortográfica constitui um dos domínios suscetíveis de emergir no diálogo entre os sujeitos, logo no interior do processo, uma vez que neste se torna necessário dar uma representação gráfica às palavras, à medida que o texto vai sendo escrito. Em relação a essa representação, podem surgir dúvidas que os sujeitos procurarão resolver recorrendo aos companheiros. Por outro lado, as incorreções presentes na escrita de um dos participantes podem tornar-se notórias para os restantes elementos, que as assinalarão, a fim de serem corrigidas (BARBEIRO, 2007, p. 111).

Essa correção ortográfica ocorre na escritura do Caio e do Igor no momento em que a díade revisa o texto, surgindo durante ou depois de cada período escrito (FAIGLEY, WITTE, 1984). Nesse processo, cada participante traz o seu conhecimento em níveis aproximados e a interação entre eles,

promove a ativação da zona de aprendizagem que está ao alcance do sujeito quando pode contar com a ajuda dos outros, surgida na interação (VYOTSKY, 1991). Para além disso, a apresentação de propostas, a sua discussão e negociação no seio do grupo obrigam à explicitação e argumentação para a tomada de decisão (BARBEIRO, 2007, p. 112).

É essa explicitação dos argumentos e a tomada de decisão que nos interessam em particular. A forma como eles abordam o parceiro para sugerir ou modificar a escritura de determinado termo ou fragmento constitui a nossa pesquisa. Para além da abordagem da verbalização desses argumentos, analisaremos processo e produto concomitantemente. Em outras palavras, a nossa análise incidirá sobre as reflexões ortográficas enunciadas pela díade nos 10 processos de escritura, no momento em que eles estão sendo construídos, em vias de se fazer, e nos manuscritos, nos textos finalizados e entregues à professora, produto desse processo.

Em cada processo, tivemos acesso sincronizado da ocorrência gráfica de erros e dos comentários feitos pelos alunos quando reconheciam ou antecipavam os problemas ortográficos. Dessa forma, através da verbalização dos conflitos de cada um, no debate motivado pela contenda da escritura de determinada palavra, a díade teve a oportunidade e reelaborar e ampliar seu conhecimento sobre a língua, mais especificamente, sobre a ortografia.

Como parâmetros de análise, selecionamos alguns critérios que nos ajudam a recuperar a gênese do processo de criação textual dessa díade. O primeiro que acionamos assenta-se sobre o tempo investido pela díade na escritura dos contos e a extensão textual (contabilizada a partir da quantidade de palavras escritas) do manuscrito produzido. Assim, na comparação desses dados, encontramos o seguinte:

Quadro 05 - Extensão textual dos manuscritos e a duração do tempo da escritura dos processos

Escrevente	Manuscrito	Quantidade de palavras	Processo	Duração do tempo da escritura
Caio	M1	128	P1	32'04''
Igor	M2	74	P2	34'12''
Caio	M3	80	P3	23'19''
Igor	M4	53	P4	40'05''
Caio	M5	54	P5	15'21''
Igor	M6	58	P6	38'15''
Caio	M7	97	P7	15'07''
Igor	M8	75	P8	25'02''
Caio	M9	101	P9	18'43''
Igor	M10	89	P10	37'10''
Total	10	809	10	278'38''

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nos 10 manuscritos, foram produzidas 809 palavras e a duração da escritura dos processos realizou-se em, aproximadamente, 278 minutos e 38 segundos, o equivalente a 4 horas, 38 minutos e 38 segundos de produção, tempo utilizado pela díade para escrever, combinar e revisar os contos inventados.

Nos manuscritos, observamos que Caio produziu a maior quantidade de palavras, variando entre 54 a 128 palavras. Além disso, quando ele escreve a média de tempo investido varia entre 30 e 20 minutos, numa ordem decrescente.

Sobre a duração dos processos, quando Igor escreve, essa variação vai de 30 a 40 minutos. Sendo os processos P4 (40'05'') e P6 (38'15''), os mais longos.

Em resumo, Caio produziu mais palavras em menos tempo de escritura, enquanto que Igor, utilizou mais tempo para escrever menos palavras. Agora, como esses dados podem nos ajudar a analisar os erros, as dificuldades e as reflexões ortográficas da díade?

Na análise do *corpus*, encontramos duas formas de composição ortográfica: a primeira refere-se ao erro ortográfico, aquele não reconhecido, não corrigido pela díade no manuscrito; e o segundo refere-se ao problema ortográfico, aquele que classificamos como um problema a ser solucionado pela díade e que nem sempre resultou no erro ou na correção do erro, tendo em vista que, em alguns momentos, eles corrigiam o que estava correto ortograficamente. Assim, quando a referência for o manuscrito escolar, utilizaremos o termo *erro ortográfico*, e quando for o processo, utilizaremos o termo *problema ortográfico*.

Iremos analisar os erros e os problemas ortográficos de forma articulada, uma vez que, a complexidade ortográfica não pode ser definida unicamente por análises do produto final e os comentários que acompanham esses textos são uma importante fonte de informação, na medida em que o seu exame favorece uma melhor compreensão do desenvolvimento ortográfico dos escreventes (JAFFRÉ, 1995; DAVID, 2001; MORIN, 2005). Assim, nosso interesse está voltado para as interações verbais que acontecem quando o texto está sendo construído, no momento de sua escritura, e na sua co-relação com o produto final.

6.1 Os erros e os problemas ortográficos da díade: uma visão geral

Nos manuscritos, encontramos 93 erros ortográficos, 45 cometidos por Caio e 48 por Igor. Poderíamos utilizar uma das categorizações dos erros ortográficos propostos por Carraher (1990), Cagliari (1989) ou das alterações ortográficas, como nomeia Zorzi (1998) para classificar os erros que encontramos nos manuscritos da díade que analisamos. No entanto, utilizamos as explicações desses pesquisadores para fundamentar algumas das incidências nos manuscritos como fonte de referência. Tendo em vista, as peculiaridades do nosso *corpus* (da coleta e do tratamento dos dados), optamos por elaborar as categorias de acordo com a emergência específica da produção da díade. A esse respeito, lembramos ao leitor, que a coleta dos nossos dados é distinta das demais, visto que tivemos acesso às reflexões ortográficas no ato de sua proferição, de forma dialógica e espontânea.

Na análise dos 10 manuscritos, encontramos dois tipos de emergência do erro ortográfico:

- i) os erros que não foram reconhecidos pela díade; e,
- ii) os erros que foram reconhecidos e que apresentam uma rasura indicando que houve algum tipo de revisão e reflexão.

Para visualizar essas manifestações, construímos o quadro abaixo que traz o escrevente do manuscrito, a demarcação do manuscrito (do 1 ao 10), o quantitativo dos erros ortográficos não reconhecidos, o quantitativo dos erros ortográficos reconhecidos pela diáde, o quantitativo dos erros por manuscrito e o total de cada uma dessas categorias:

Quadro 06 - Quantidade de erros ortográficos não reconhecidos e reconhecidos por manuscrito

Escrevente	Manuscrito	Erros ortográficos não reconhecidos	Erros ortográficos reconhecidos	Quantidade de erros por manuscrito
Caio	M1	11	04	16
Igor	M2	02	08	10
Caio	M3	05	02	07
Igor	M4	10	03	13
Caio	M5	06	00	06
Igor	M6	05	01	06
Caio	M7	03	02	05
Igor	M8	05	02	07
Caio	M9	10	02	12
Igor	M10	06	06	12
Total		63	30	93

Fonte: Dados da Pesquisa.

No total, contabilizamos a ocorrência de 93 erros ortográficos, dentre os quais, 63 não foram reconhecidos e 30 foram rasurados, modificados. A diferença entre eles é de 35 erros. Numa análise comparativa, temos o seguinte quantitativo das produções de Caio e de Igor, organizadas separadamente:

Quadro 07 - Quantidade de erros ortográficos não reconhecidos e reconhecidos por manuscritos escritos por Caio

Manuscrito	Erros ortográficos não reconhecidos	Erros ortográficos reconhecidos	Quantidade de erros por manuscrito
M1	11	04	16
M3	05	02	07
M5	06	00	06
M7	03	02	05
M9	10	02	12

Total	35	10	45
--------------	-----------	-----------	-----------

Fonte: Dados da Pesquisa.

Caio produziu 45 erros. Desses, 35 não foram reconhecidos e 10 foram rasurados, modificados. Dos erros ortográficos não reconhecidos, a maior produção do Caio consta nos M1 e M9. E a maior quantidade de erros reconhecidos foram produzidos no M1.

A produção do Igor, no quantitativo geral, não apresentou muitas diferenças da produção do Caio. No entanto, diferenciou na quantidade de erros reconhecidos e não reconhecidos. Enquanto Caio apresentou uma diferença de 10 erros ortográficos entre reconhecidos e não reconhecidos; Igor apresentou uma disparidade de 28 erros.

Quadro 08 - Quantidade de erros ortográficos não reconhecidos e reconhecidos por manuscritos escritos por Igor

Manuscrito	Erros ortográficos não reconhecidos	Erros ortográficos reconhecidos	Quantidade de erros por manuscrito
M2	02	08	10
M4	10	03	13
M6	05	01	06
M8	05	02	07
M10	06	06	12
Total	28	20	48

Fonte: Dados da Pesquisa.

Igor produziu 48 erros ortográficos, em que 28 não foram reconhecidos e 20 foram rasurados. Desses, as maiores incidências estão nos M4, M10 e M2. Resumidamente, Igor realizou uma rasura ortográfica a mais do que o Caio.

A partir desses dados quantitativos, buscamos identificar e classificar a produção da díade. Com a análise dos manuscritos, pudemos construir uma espécie de tipologia dos erros ortográficos produzidos pelos referidos escreventes.

Utilizamos dois parâmetros de análise: os erros ortográficos não reconhecidos, que são aqueles em que não há nenhum tipo de rasura visível e que se apresentaram em maior quantidade, a saber, 63 incidências; e, os erros reconhecidos, marcados pelas rasuras nos manuscritos, indicando os rastros de reflexão dos escreventes e que se apresentaram em menor quantidade, a saber, 30 incidências. Com esses dados, criamos o quadro abaixo:

Quadro 09 - Descrição dos erros ortográficos não reconhecidos e reconhecidos pelos escreventes Caio e Igor

Erros ortográficos não reconhecidos		Erros ortográficos reconhecidos	
Tipo	Incidências	Tipo	Incidências
1. Ausência da letra I	03	1. Ausência da letra I	01
2. Ausência da letra U	01	2. Ausência da letra U	01
3. Ausência da letra H	07	3. Ausência da letra H	02
4. Ausência da letra M	01	4. Ausência da letra N	01
5. Ausência da letra N	01	5. Ausência da letra R	01
6. Ausência da letra S	02	6. Ausência da letra S	01
7. Troca de letras – E por I	01	7. Ausência da letra X	01
8. Troca de letras – O por U	03	8. Acréscimo da letra I	01
9. Troca de letras – M por N	01	9. Troca de letras – E por I	01
10. Troca de letras – N por M	01	10. Troca de letras – I por E	01
11. Troca de letras – S por SS	04	11. Troca de letras – G por GR	01
12. Troca de letras – SS por Ç	01	12. Troca de letras – L por U	01
13. Troca de letras – Z por S	03	13. Troca de letras – M por N	01
14. Troca de letras – S por X	01	14. Troca de letras – R por RR	01
15. Troca de letras – X por CH	01	15. Troca de letras – S por C	02
16. Troca de letras – X por S	01	16. Troca de letras – S por SS	03
17. Ausência do acento agudo	20	17. Troca de letras – S por X	01
18. Acento agudo na sílaba errada	01	18. Acento agudo na sílaba errada	01
19. Ausência do acento circunflexo	01	19. Ausência de segmentação	01
20. Ausência do til	01	20. Palavra incompleta	01
21. Ausência de segmentação	02	21. Sílabas a mais	01
22. Palavra incompleta	02	22. Separação silábica	01
23. Letra maiúscula	01	23. Letra maiúscula	03

24. Uso dos porquês	01	24. Uso dos porquês	01
25. Ausência da demarcação da ênclise	02		

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir dessa organização, identificamos, de uma forma mais geral, 13 problemas de ausências de letras (I, U, H, M, N, S, R e X); 19 problemas relacionadas às trocas de letras; 04 tipos de problemas de acentuação; acréscimo da letra I; ausência de segmentação; separação silábica; representação da letra maiúscula; identificação de palavras incompletas; ocorrência da escritura de sílaba a mais na palavra; uso dos porquês; e a ausência da demarcação da ênclise. Assim, essa grade possibilita a visualização de 25 tipos diferentes de erros ortográficos quando a díade não os reconhece; e de 24 tipos de erros quando a díade os reconhece.

Nos processos, identificamos a emergência de 28 tipos de problemas ortográficos. Devido à sua especificidade, consideraremos a reflexão sobre os problemas ortográficos identificados pela díade de forma espontânea, através da noção de rasura oral comentada ortográfica (CALIL, 2016). Essa noção é constituída no texto-dialogal (TD) a partir de três características:

1. pelo retorno enunciativo ao objeto de natureza ortográfica escrito ou dito, nomeado de objeto textual (OT);
2. pelas relações de diferença, marcadas pela negação (ou não), identificadas pelos escreventes/ditantes; e,
3. pelos comentários, simples ou desdobrados, enunciados pelo escrevente/ditante no instante da sua escritura.

Esses comentários são os argumentos que oferecem pistas sobre o que o escrevente/ditante está pensando, que tipo de reflexão ortográfica ele está estabelecendo durante três momentos: a) antes do problema ortográfico aparecer, quando um dos dois antecipa casos que poderão apresentar dificuldades para o companheiro (BARBEIRO, 2007); b) a identificação do problema ortográfico durante a sua escritura; e, c) a identificação do problema ortográfico no momento da revisão realizada após a escritura.

Durante a atividade de escritura da díade Caio e Igor, foram produzidos 94 objetos textuais (OT) e 192 comentários, sendo 145 comentários simples (Cs) e 47 comentários

desdobrados (Cd). Conforme descreve o quadro abaixo, as informações discriminam o escrevente de cada processo e a quantidade de OT gerada pela interação da díade:

Quadro 10 - Quantidade de OT, por escrevente e por processo de escritura

Escrevente	Processo	OT		OT por processo
		Caio	Igor	
Caio	P1	06	01	07
Igor	P2	07	08	15
Caio	P3	02	02	04
Igor	P4	10	08	18
Caio	P5	03	00	03
Igor	P6	04	08	12
Caio	P7	05	00	05
Igor	P8	08	07	15
Caio	P9	02	00	02
Igor	P10	03	10	13
Total		50	44	94

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos 94 OT identificados, 50 foram produzidos por Caio e 44 por Igor. A maior quantidade de OT apareceram nos processos em que Caio ocupava a posição de ditante e Igor de escrevente.

Para visualizar a quantidade de OT em cada processo de uma forma mais direta, pensamos no seguinte esquema:

$$P4 > P2 > P8 > P10 > P6 > P1 > P7 > P3 > P5 > P9$$

O parâmetro de análise é a maior incidência de OT, partindo do processo que gerou mais OT (o P4) para o processo que gerou menos OT (o P9). O P4 é bastante significativo nesse sentido e ilustra a afirmação, pois foram produzidos 18 OT.

A partir da identificação dos OT, os escreventes produziram os comentários simples e desdobrados. Abaixo, descreveremos a quantidade dos comentários simples por escrevente e por processo.

Quadro 11 - Quantidade de comentários simples, por escrevente e por processo de escritura

Escrevente	Processo	Comentários simples	Cs por processo
------------	----------	---------------------	-----------------

		Caio	Igor	
Caio	P1	07	01	08
Igor	P2	20	07	27
Caio	P3	05	00	05
Igor	P4	22	22	44
Caio	P5	03	01	04
Igor	P6	06	07	13
Caio	P7	02	01	03
Igor	P8	12	08	20
Caio	P9	02	00	02
Igor	P10	08	11	19
Total		87	58	145

Fonte: Dados da Pesquisa.

Foram 145 comentários simples enunciados pela díade: 87 por Caio e 58 por Igor, demarcando uma diferença de 29 comentários entre eles.

Um aspecto que destacamos é a prevalência de comentários simples enunciados por Caio. Tanto Caio produziu o maior número de OT, como também maior número de comentários simples durante a escritura dos processos, principalmente, quando este ocupava a posição de ditante (nos P2, P4, P6, P8 e P10), em que a produção de comentários simples se sobressaiu.

Sobre os comentários desdobrados, o quadro abaixo ilustra a quantidade dos comentários desdobrados por escrevente e por processo.

Quadro 12 - Quantidade de comentários desdobrados, por escrevente e por processo de escritura

Escrevente	Processo	Comentários desdobrados		Cd por processo
		Caio	Igor	
Caio	P1	00	01	01
Igor	P2	00	04	04
Caio	P3	01	03	04
Igor	P4	09	06	15
Caio	P5	01	00	01
Igor	P6	07	03	10
Caio	P7	02	00	02
Igor	P8	03	01	04
Caio	P9	00	00	00
Igor	P10	06	00	06
Total		29	18	47

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos 47 comentários desdobrados enunciados pela díade, observamos o destaque para a produção de Caio: 29. 11 comentários a mais que Igor. Essa quantificação mostra que a maior incidência de problemas ortográficos emergiram nas produções em que Igor ocupava a posição de “escrevente” e Caio de “ditante”. Esse dado nos fez pensar sobre o que acontecia na interação da díade para que houvesse essa diferenciação e constatamos que Caio revisava o processo de escritura do Igor de uma forma mais acurada. Essa emergência evidencia a sua relação com a linguagem escrita e a sua preocupação com a questão ortográfica.

Diante desse panorama quantitativo, buscamos compreender quais são as formas ortográficas que aparecem como problemas para serem resolvidos pela díade. Após o estudo dos OT e dos comentários, criamos uma categorização sobre as reflexões ortográficas desenvolvidas pelos escreventes quando estes identificam e comentam os OT. Assim, encontramos 28 tipos diferentes de problemas ortográficos que preocuparam a díade e os fizeram refletir. São eles:

Quadro 13 - Descrição dos problemas ortográficos comentados por Caio e Igor

Problemas ortográficos comentados	
Tipo de problema ortográfico	Por processo
1. Letra I	P6, P9 e P10
2. Letra O	P6
3. Letra U	P10
4. Letra Ç	P5
5. Letra H	P2 e P4
6. Letra M	P1, P2, P6 e P8
7. Letra N	P4
8. Letra S	P4 e P10
9. Letra X	P4, P7 e P10
10. Troca de letras – I ou E	P2 e P10
11. Troca de letras – O ou U	P2, P4, P6 e P8
12. Troca de letras – U ou L	P4 e P7

13. Troca de letras – M ou N	P8 e P9
14. Troca de letras – R ou RR	P2
15. Troca de letras – Ç ou SS	P6
16. Troca de letras – S ou C	P1 e P4
17. Troca de letras – S ou SS	P1, P2, P3, P6 e P10
18. Troca de letras – S ou Z	P2, P4, P6, P7 e P8
19. Troca de letras – S ou X	P1
20. Troca de letras – X ou CH	P1 e P5
21. Encontro consonantal – GR	P10
22. Encontro consonantal – SC	P8
23. Hífen	P4 e P10
24. Acentuação – Acento agudo	P4, P5, P6, P8 e P10
25. Acentuação – Til	P6, P8 e P10
26. Conjugação verbal – ãO ou AM	P2
27. Letra maiúscula	P4, P8 e P10
28. Segmentação	P8

Fonte: Dados da Pesquisa.

No P4 encontramos 11 desses problemas ortográficos; no P10, dez problemas; nos P6 e P8, nove problemas em cada um; e no P2, oito. Essa quantificação mostra que a maior incidência de problemas ortográficos emergiram nas produções em que Igor ocupava a posição de “escrevente” e Caio de “ditante”. Esse dado nos fez pensar sobre o que acontecia na interação da díade para que houvesse essa diferenciação e constatamos que Caio revisava o processo de escritura do Igor de uma forma mais acurada.

Para além dessas questões, observamos que alguns desses problemas apareceram em cinco dos 10 processos, como no caso da acentuação (acento agudo), que surgiu nos P4, P5, P6, P8 e P10; na troca das letras S ou SS, nos P1, P2, P3, P6 e P10; em quatro dos 10 processos, como no caso das trocas das letras S ou Z, que surgiu nos P2, P4, P7, P8; nas trocas das letras O ou U, nos P2, P4, P6 e P8; na acentuação, na utilização do hífen e na conjugação verbal. Elencamos cinco desses erros/problemas ortográficos para descrever e

analisar: i) trocas das letras: s ou ss; ii) trocas das letras: s ou z; iii) segmentação das palavras; iv) acentuação gráfica; e v) terminação ão ou am.

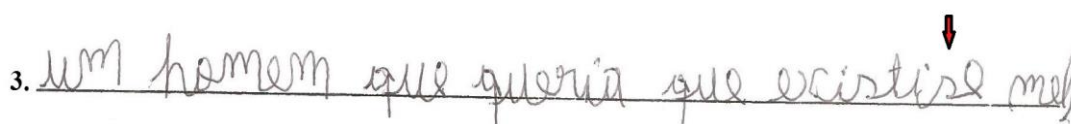
6.2 As reflexões ortográficas da díade: uma visão analítica

6.2.1. A troca das letras: S ou SS

Aqui registramos a troca do dígrafo SS pela escritura da letra S. Esse tipo de erro ortográfico apareceu em sete palavras distintas. Dentre elas, quatro não foram reconhecidas pela díade e três foram rasuradas. No conjunto das incidências não reconhecidas, destacamos a escritura de “existise” por Caio no M3:

Figura 08: Escritura de “existise”, M3, 3ª linha, Caio*

3. um homem que queria que existise mel

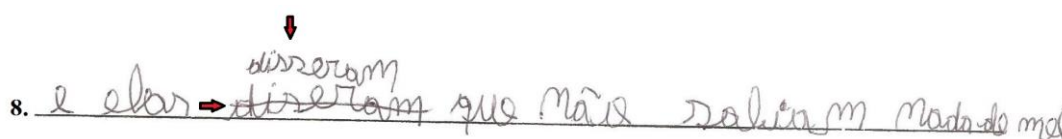


Fonte: Dados da Pesquisa.

Em “existise”, Caio faz a representação escrita do fonema /s/ utilizando apenas uma letra S. Interessante é observar que neste manuscrito a palavra “disseram” foi escrita, inicialmente, da mesma forma, com a troca de letras de SS por S, no entanto, houve uma rasura corrigindo a forma escrita:

Figura 09 - Escritura de “~~diseram~~/disseram”, M3, 8ª linha, Caio*

8. e elas ~~diseram~~ disseram que mãe raliam modo do mel



Fonte: Dados da Pesquisa.

Uma questão para refletir sobre essa incidência é: por que na 3ª linha Caio escreve “existise” e na 8ª linha ele escreve “disseram”, se ambas as palavras são representadas com o fonema /s/ e escritas com as letras SS? O que fez Caio rasurar “diseram” e não rasurar “existise”? A análise, unicamente, do manuscrito não deixa pistas do processo de reflexão do Caio. No processo, aos 34 minutos e 48 segundos, verificamos que Caio pensa sobre a escritura da palavra colocando em cena o som da letra S:

TD 04: 3º processo (manuscrito “Por que a abelha faz mel?”), 34’48’’ a 35’05’’

(Caio ao começar a escrever “diseram”, na 8ª linha, tenta decidir se a é com um S ou com dois SS e recorre ao som da palavra).

329. CAIO: (Lendo o que tinha acabado de escrever.) Por que não faziam tanto, porque não faziam mel (Dando continuidade à escrita.) e [e elas] elas disseram di [di] (Caio para de escrever e fica sério por uns instantes, em seguida, olha para frente pronunciando a sílaba “se” fazendo gestos com as mãos e Igor acompanhando a movimentação de Caio.) sé (Coçando a garganta e tentando identificar quantas letras S ele precisa escrever na palavra “diseram”.) disé sé sé sé sé sé (Tenta voltar a escrever, mas para novamente, fazendo o som da letra /s./) ssss [seram] que não sabiam [que não] Sabiam. Pobrezinhos ainda não sabiam fazer mel. Pobrezinhos, né?

Caio, ao tentar discernir se a palavra é escrita com S ou com SS, recorre para o exercício de enunciar a sílaba da palavra /se/ e decide escrever apenas com um S. Igor acompanha a movimentação do Caio, mas não faz nenhum comentário sobre a dúvida do parceiro.

Aos 41 minutos da produção, Igor lê o que já tinham produzido e mostra para Caio que na palavra “diseram” só tem uma letra S:

TD 05: 3º processo (manuscrito “Por que a abelha faz mel?”), 41’00’’ a 42’09’’

(Igor relê o que tinham escrito e observa que a palavra “diseram”, na 8ª linha, está escrita com apenas um S. Eles analisam e ficando em dúvida, Caio pede ajuda da professora).

383. IGOR: Deixa eu, deixa eu vê a (Reformulando.) deixa eu reler, deixa eu reler o texto. (Igor começando a leitura, puxando a folha e a caneta da mão do Caio.) Há muito tempo atrás não existia mel. O homem que queria que existissem mel e ele ele pediu para as abelhas fazerem mel, mas elas não não acei acei aceitaram. O homem tentou mi-lhares de vezes e nada e li perguntou porque não fazia mel e eles di (Igor interrompe a leitura tentando entender a palavra escrita por Caio.) **diseram** (Lendo a palavra “diseram” com o som de /z/.) (Corrigindo a leitura.) **disseram**. (Falando para Caio.) **Disseram. O nome é “disseram”.**

384. CAIO: Hum?

385. IGOR: (Mostrando a escrita de Caio, enfatizando que a palavra “diseram” não tem som de /z/, mas o som de uma palavra escrita com dois S.) **Não é diseram. É disseram.**

386. CAIO: (Repetindo o som da letra “s”.) **sseram.**

387. IGOR: (Sugerindo que repita a pronúncia.) **Hã. Então tenta com “s”.**

388. CAIO: **Diseram. Ah, é. É de-deixa eu ver uma coisa.** (Fazendo o gesto de sair da cadeira para chamar a professora, mas não chega a sair e depois que ele levanta a mão, ela se aproxima.) **Tia, tia disseram é com um “S”? Disseram?**

389. PROFESSORA: (Aproximando-se da dfade.) Dois “SS”.

390. IGOR: (Olhando para o manuscrito e tentando fazer a rasura) **Dois “SS”, não disse?!**

391. CAIO: **Eita! Você falou que não era com um “S”.**

392. IGOR: **Falei que era com “SS”.**

393. CAIO: **Foi?**

394. IGOR: (Igor deslizando a caneta sobre a folha sem escrever.) **Foi.**

395. CAIO: **Eu ouvi você dizer que era com um “S”.**

396. IGOR: (Tentando corrigir a escrita, passando um tracinho sob a palavra.) **Eu vou riscar e fazer em cima, não é?**

397. CAIO: (Tomando a caneta de Igor.) Tá bom. Ééé... Eu faço em cima, né?
398. IGOR: Disseram...
399. CAIO: (Escrevendo e silabando.) Di [di]
400. IGOR: **Com dois “SS”**. (Instruindo como escrever.) Assim, diss (Caio escrevendo [sseram].) (Igor, confuso com a escrita de Caio.) **Diseram de novo?**
401. CAIO: (Confirmando.) **Disseram**. (Mostrando na folha que escreveu com dois “SS”.) **Com dois “SS”, a tia disse.**

O OT do Igor, no turno 383: “Disseram. O nome é “disseram”, faz Caio refletir sobre a palavra escrita, anteriormente, e rasurá-la, após os comentários do parceiro.

Nesse TD, visualizamos Caio se apropriando do conhecimento ortográfico através da interação com Igor, mesmo que no turno 388 (“Diseram. Ah, é. É de-deixa eu ver uma coisa. Tia, tia, disseram é com um “S”? Disseram?”), ele pergunte para a professora. A atitude de Caio não é de se estranhar, pois o seu saber ortográfico foi desafiado por seu parceiro, então, perguntar à professora foi um caminho encontrado.

6.2.2 A troca das letras: S ou Z

Outra forma de representação de troca de letras realizada por essa díade que destacamos é a troca do Z pelo S. Um dos exemplos que ilustra essa forma está no M1, escrito por Caio:

Figura 10 - Escrita de “fes”, M1, 9ª linha, Caio*



uma ideia que deu certo, ele fes um muro

Fonte: Dados da Pesquisa.

Caio escreve “fes” com a letra S confundindo a grafia do fonema /s/ com a grafia do fonema /z/. Essa foi uma das formas em que a díade mais produziu reflexões nos processos de escritura em ato. Na próxima sessão iremos analisar essa incidência com mais profundidade.

O que podemos reforçar, então, é que essas trocas, conforme explica Zorzi (2003), estão ancoradas na oralidade. Além disso, acreditamos que esses erros e o não reconhecimento acontece devido à homofonia das letras (DAVID; CHISS, 2011, p. 202) que

gera uma reflexão complexa para o aluno que está em processo de aquisição das regras ortográficas da língua portuguesa.

Além desses aspectos, a confusão na escritura das letras S ou Z, das letras E ou I de O ou U, revelam a complexidade das relações entre som-grafema. Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 53), explicam que essa complexidade tem como efeito que a aprendizagem da ortografia implica saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica. Para eles, esse domínio pode ser adquirido por duas vias:

- ✦ pela via fonológica (ou indireta ou sublexical), em que o sujeito “recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efectuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correcta”, como no caso da regra ortográfica de que antes de P ou B a letra que acompanha a vogal, para a nasalizar, é M; e,
- ✦ pela via lexical (ou direta ou visual), em que o sujeito “recorre às representações ortográficas das palavras armazenadas em seu léxico mental”. Sobre esse aspecto, os pesquisadores explicam que

em resultado do contacto com a forma escrita e de outro tipo de conhecimento que temos de uma palavra (significado, modo como se pronuncia, construções em que entra, etc.) retemos informação acerca da maneira como ela se escreve; ao escrevê-la, podemos activar essa informação ortográfica guardada na memória, sem recurso à análise dos fonemas que a constituem e à conversão de cada um deles em grafemas, com activação das regras correspondentes. Nos casos em que não existe uma regra subjacente a cada representação, esta via está necessariamente implicada, ou seja, o aluno deverá fixar a forma como se escreve a palavra. Por exemplo, para a palavra casa, quem escreve deverá ter fixado que se escreve com –s- e não com –z-; para as palavras paço e passo, que são homófonas, deverá fixar, com recurso a esta via, a ortografia de cada uma, ligando a forma ortográfica aos respectivos significados, que tem guardados na sua memória ou léxico mental, associando a forma paço ao significado de «palácio», enquanto para passo poderá activar a relação com o significado de «caminhar» (BAPTISTA, VIANA, BARBEIRO, 2011, p. 53-54).

Poderíamos supor, então, que a aprendizagem da representação dos sons das letras /s/ e /z/ acontecesse de forma linear e unidirecional, ou seja, a partir do momento em que fosse ensinado/mostrado pela professora as regras para o uso dessas letras, os escreventes corrigissem a escritura e/ou antecipassem essa correção. No entanto, o processo de escritura da díade revelou que este desenvolvimento não é tão previsível e sequencial como o senso comum nos leva a entender. Utilizaremos essas duas vias, a fonológica e a lexical, como um dos parâmetros de análise da produção desses escreventes.

Nos processos P2, P4, P6, P7, P8 identificamos 13 OT acerca da escritura de palavras que apresentam as letras S ou Z. Esses OT geraram 32 comentários, sendo 26 simples e 06 desdobrados, conforme o quadro abaixo descreve:

Quadro 14 - Quantidade de OT, de comentários simples e de comentários desdobrados por escrevente e por processo

Escrevente	Processo	OT		Comentários simples		Comentários desdobrados	
		Caio	Igor	Caio	Igor	Caio	Igor
Igor	P2	01	05	07	05	00	01
Igor	P4	02	01	06	03	01	02
Igor	P6	00	01	01	02	00	00
Caio	P7	02	00	00	00	02	00
Igor	P8	01	00	01	01	00	00
Total parcial		06	07	15	11	03	03
Total geral		13		26		06	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Caio identificou 06 OT e produziu 15 comentários simples e 03 desdobrados e Igor identificou 07 OT e produziu 11 comentários simples e 03 comentários desdobrados. Vejamos cada um desses OT e comentários simples/desdobrados desenvolvidos por processo e por escrevente.

No P2, dos 15 OT identificados pela díade, seis foram sobre a escritura das letras S ou Z. Quatro deles sobre as variações da conjugação do verbo “fazer”; um sobre a escritura de “doze”; e um sobre a escritura de “vezes”.

Os textos-dialogais (TD) abaixo ilustram as variações do verbo “fazer” em quatro momentos de reflexões ortográficas. No primeiro momento, Caio revisa a escritura de Igor:

Figura 11 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”, com destaque para a escrita de “faz”, na 2ª linha, Igor*

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. *Por que o cachorro faz au au?*

2. *E o gato faz miau?*

↑

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 06: 2º processo (manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”), 11’33” a 11’44”
 (Caio acompanha Igor escrevendo e observa que ele escreveu “faz” na 2ª linha com S e faz um comentário

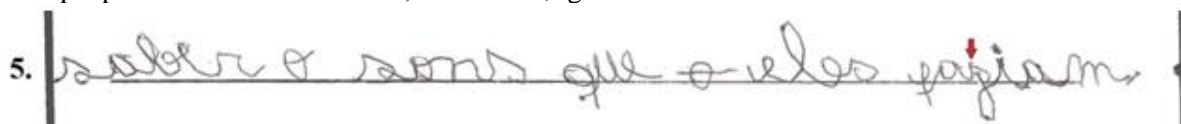
orientando Igor a escrever com a letra Z. Igor corrige sem fazer nenhum comentário.).

128. CAIO: (Observando Igor escrevendo o título e dando dicas de como escrever ao mesmo tempo em que a professora está falando com o trio.) É dois “R” (Igor escrevendo vagarosamente [cachorro faz])... Au au... (Ditando e Igor escrevendo [au au?]) [E o gato]... [fa]... (Caio, ouvindo a orientação da professora sobre ajudar o colega na grafia das palavras e, percebendo que Igor estava escrevendo a letra “S”, para compor a palavra “faz”, o corrige.) “Faz” é com “Z”. (Igor redefine a letra “S” transformando em “Z” [z]).

Nesse primeiro momento, entre 11 minutos e 33 segundos a 11 minutos e 44 segundos, Caio revisa a escritura de Igor corrigindo-o utilizando como argumento um comentário simples: “Faz é com Z”. Esse comentário, seguindo a proposta de Baptista, Viana e Barbeiro (2011), se dá pela via lexical.

No segundo momento, Igor pergunta para Caio se “faziam” é com a letra S ou com a letra Z:

Figura 12 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, com destaque para a escrita de “faziam”, na 5ª linha, Igor*



Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 07: 2º processo (manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”), 18’57” a 19’35”

(Igor começa escrever “faziam”, na 5ª linha, mas antes de escrever a letra Z pergunta para o Caio se é com a letra S ou Z. Caio, por não saber a resposta, pergunta para a professora.).

190. CAIO: (Igor começando a escrever “faziam” [fa]...) Faziam... (Soletrando.) F-A

191. IGOR: (Olhando para o manuscrito e, em seguida, para Caio, Igor pergunta se “faziam” escreve com S ou Z) S ou Z? Pelo jeito é Z, né?

192. CAIO: Há?!

193. IGOR: (Olhando para o manuscrito enquanto está escrevendo) Faziam é com S ou Z?

194. CAIO: (Levantando o dedo e chamando a professora) Tia!

195. IGOR: Aaah, eu lhe peguei, num foi?!

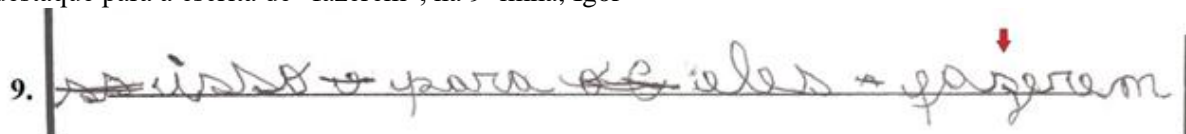
196. CAIO: Foi. Tiaa! Tia! (Tentando chamar a atenção da professora que está ocupada conversando com outros alunos.) Tiaa! Tia! “Faziam” é com S ou com Z?

197. PROFESSORA: (Aproximando-se e olhando o texto.) Z.

Aos 18 minutos e 57 segundos, Igor pergunta para Caio se “faziam” escreve com a letra S ou Z. O comentário ortográfico do Igor, no turno 191, é de ordem lexical. Caio por não saber a resposta pergunta à professora.

No terceiro momento, na 9ª linha, Igor pergunta para Caio se “fazerem” é com a letra Z ou com a letra S:

Figura 13 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”, com destaque para a escrita de “fazerem”, na 9ª linha, Igor*



Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 08: 2º processo (manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”), 32’22” – 32’48”

(Os dois ficam na dúvida sobre a escrita de “fazerem”).

307. CAIO: (Confuso, cedendo a escolha de Igor, utilizando “fazer”, ao invés de “falaram”.) É, fazerem o som... deles.

308. IGOR: (Escrevendo [fa]) **Aí coloca que letra? “Z” ou “S”?**

309. CAIO: **Dois “S”. Es-espera!**

310. IGOR: (Tentando descobrir o som.) **zzz... zzz...**

311. CAIO: **Fazerem! Acho, acho que com “S”.** (Levantando a mão.) **Tia! É, “fazerem” é com dois “SS”?**

312. PROFESSORA: Como?

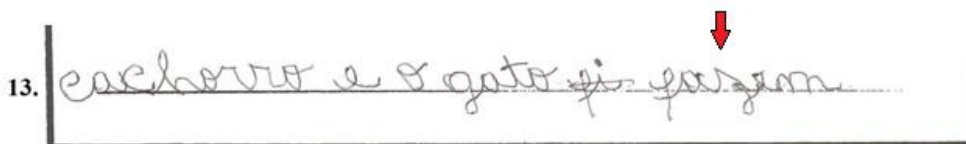
313. CAIO: **“Fazerem” é com “S”?**

314. PROFESSORA: (Aproximando-se.) Fazerem é com “z”.

O OT do Igor gera a dúvida em Caio e a reflexão do Igor no turno 310, que ao tentar decidir se vai escrever a letra S ou Z produz um comentário de ordem fonológica. Nesses episódios, observamos que a resposta da professora não é suficiente para estabilizar o conhecimento ortográfico da representação escrita do som da letra Z.

No quarto momento, na 13ª linha, Caio mostra para Igor que tem algo errado na escritura de “fazem”:

Figura 14: Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”, com destaque para a escrita de “fazem”, na 13ª linha, Igor*



Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 09: 2º processo (manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”), 40’15” a 40’33”
 (Igor escreve “fazem” com a letra S e Caio ao revisar estranha e mostra ao Igor que tem algo errado.).

383. IGOR: (Escrevendo [sem]) Fazem.

384. CAIO: (Notando e apontando o S no lugar do Z na grafia de “fazem”.) **Igor?**

385. IGOR: (Redefinindo, desenhando a letra, transformando o “s” em “z”.) **Ah, é. É com Z. Desculpa!**

386. CAIO: Fazem? É... é...

387. IGOR: (Interrompendo o Caio e apontando para seu novo Z.) **Ainda bem que tem a minha fórmula secreta pra fazer o Z.**

Aos 40 minutos e 15 segundos, Caio revisa o texto do Igor e observa que ele escreveu “fazem” com a letra S e o corrige. Igor pede desculpa pelo erro e comenta a sua forma de transformar a letra S em Z.

Esses fragmentos mostram que foram realizadas quatro reflexões ortográficas para apenas um problema: decidir se “faz”, “faziam”, “fazerem” e “fazem” escreve com a letra S ou Z. Essas reflexões são bastante significativas, na medida em que, deixam transparecer quatro evidências: a primeira está relacionada à atividade de revisão do Caio em relação à escrita do Igor, encontrada nos turnos 128 do Caio para a escritura de “faz” e no turno 384, para a escritura de “fazem”; a segunda está relacionada a solicitação de ajuda do Igor para Caio, no turno 191 para a escritura de “faziam” e no turno 308 para a escritura de “fazerem”; a terceira está relacionada à solicitação de ajuda do Caio para a professora, nos turnos 194 para a escritura de “faziam” e no turno 311 para a escritura de “fazerem”; além disso, destacamos o pouco intervalo de tempo (entre 7, 14 e 8 minutos) de uma reflexão e outra.

Essas oscilações na escritura do verbo “fazer” deixam claro que tanto Caio quanto Igor, ainda não estabilizaram o domínio desse conhecimento ortográfico. Caio, um pouco mais atento para as respostas da professora, parece ter se apropriado da regra. Vejamos a escritura de “doze” e “vezes” na 11ª linha:

Figura 15 - Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”, com destaque para a escrita de “doze” e “vezes”, na 11ª linha, Igor*

11. depois de fazer doze vezes,



Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 10: 2º processo (manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”), 37’34” a 37’59”

(Igor pergunta para Caio se “doze”, na 11ª linha, se escreve com a letra Z. Em seguida, pergunta para Caio se “vezes” também tem a letra Z)

355. **IGOR:** Doze, doze é com “Z”?

356. **CAIO:** Doze? Não, Igor. Ma... eu falei... de-depo-depois de fazer muitas vezes! Do... Mas doze é com Z.

357. **IGOR:** (Silabando e escrevendo.) do... ze [ze].

358. **CAIO:** Doze vezes, né?

359. **IGOR:** (Silabando.) doze ve... [ve] zes. (Olhando para o Caio.) Com Z de novo?

360. **CAIO:** (Após a resposta do Caio, Igor escreve [z]). Vezes é com Z.

361. **IGOR:** (Terminando de escrever [es], fazendo o som da letra Z.) Zzzzz...

362. **CAIO:** (Completando o som que o Igor estava fazendo.) Zes! (Ditando para o Igor escrever.) Ele conseguiu.

Nos dois OT do Igor (nos turnos 355 e 359) observamos Igor perguntando ao Caio se a letra que vai ser escrita é a letra Z. O comentário do Caio no turno 356, de acordo com a proposta de Baptista, Viana e Barbeiro (2011), se dá pela via lexical e do Igor no turno 361, pela via fonológica. No entanto, nenhum dos dois observaram que Igor escreveu “faser” com a letra S antes mesmo de perguntar sobre as palavras “doze” e “vezes”.

No P4, dos 18 OT identificados pela díade, três foram sobre a escritura das letras S ou Z nas palavras “iris” na 1ª linha, “fez” na 10ª linha e “raios” na 11ª linha. Vejamos os fragmentos no manuscrito e o TD que os acompanha:

Figura 16 – Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “iris”, na 1ª linha, Igor*

PRODUÇÃO DE TEXTO

1.  Por que existe o arco-iris

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 11: 4º processo (manuscrito “Por que existe o arco-iris”), 34’17” a 34’54”

(Igor começa escrever “iris”, na 1ª linha, mas depois que escreve “is” pergunta se é com a letra Z ou com a letra S.)

681. **CAIO:** (Falando junto com Igor e apontando com o dedo o que ele escreveu.) Ires. I, S . (Igor escrevendo [is])

682. **IGOR:** (Tirando os olhos do manuscrito) Se for com Z eu faço o Z.

683. **CAIO:** Não , não. É com S.

684. **IGOR:** (Falando quase no mesmo instante que Caio.) E-eu faço o Z. Do S faz o Z. Ah, mesmo!

685. **CAIO:** É com S.

686. **IGOR:** (Colocando o estojo na frente do manuscrito.) O Z não tem som de S?

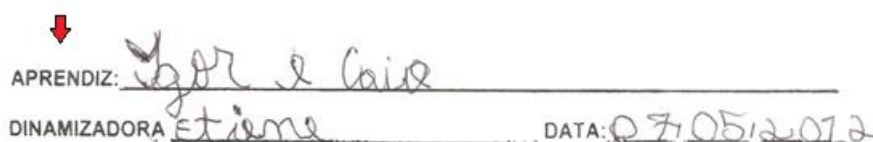
687. CAIO: (Falando junto com Igor.) S.

688. IGOR: (Olhando para Caio.) Não tem som de S no final de palavras, né? É, não tem. Aprendiz! Olha (Mostrando a palavra ‘aprendiz’ no manuscrito ao Caio comparando os sons.) O Z tem som de S.

689. CAIO: É, mais é porque ó. É porque. Tem-tem o: arco. Já que o arco não tem Z nem S é Z. (Igor fica olhando para o manuscrito. Caio prontamente corrige.) Ah, não! S. É alguma coisa com S. (Impaciente.) Vá. Faça, vá. Eu sei que é com S. Vá, faça. Vamos começar.

Caio revisa a escritura de Igor dizendo que “iris” é com a letra S. Igor comenta que se for com a letra Z, ele “do S faz o Z” e Caio sustenta que deve escrever com a letra S. Seu comentário se dá pela via lexical. Igor continua insistindo e no turno 688 demonstra que ficou confuso ao comparar o som das letras no final das palavras com “aprendiz” situado no cabeçalho da atividade, como mostra a figura abaixo:

Figura 17 – Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a palavra “APRENDIZ” no cabeçalho da atividade, Igor*

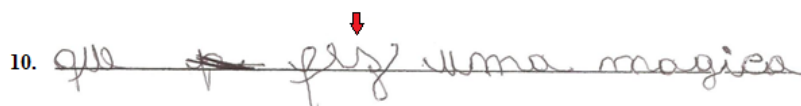


Fonte: Dados da Pesquisa.

Caio faz uma tentativa para argumentar sobre a letra S no final de “iris”, mas contenta-se com “Eu sei que é com S.”, no turno 689, materializando o conhecimento guardado em sua memória lexical.

Na 10ª linha, o problema ortográfico é sobre a escritura de “fez”:

Figura 18 – Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “fez”, na 10ª linha, Igor*



Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 12: 4º processo (manuscrito “Por que existe o arco-iris”), 58’55” a 59’15”

(Caio, ao soletrar, afirma que “fez”, na 10ª linha, é com Z. Igor pergunta para a professora.).

999. CAIO: Fez. (Caio começa soletra para Igor) F, E, Z (Igor escrevendo [fe]) Z de certeza.

1000. IGOR: Claro. Não. Vou coloc (Reformulando.) deixar um S pra perguntar com a tia (Escrevendo [s]) pra tia por que se é um... (Sem concluir.)

1001. CAIO: (Levantando o dedo indicador e falando junto com Igor.) Tia, “fez”. (Se dirigindo para Igor.) Acho que é com S mermo. (Voltando a falar com a professora) Tia, “fez” é com S, né? (A câmera não registra o gesto da professora, mas pela reação de Igor, a professora acenou negativamente com a cabeça.) Hum?

1002. IGOR: Redesenhando a letra transformando o S na letra Z.) *Bem que tinha razão.*

No P2 Caio parecia estar seguro, após as interferências da professora na escritura do verbo “fazer” em relação ao conhecimento das letras S e Z. No entanto, ao se deparar com a forma “fez” nesse P4, demonstra insegurança e assim como Igor, recorre à professora para resolver o problema:

Na 11ª linha, o problema ortográfico gerado é sobre a escritura de “raios”:

Figura 19 – Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “raios”, na 11ª linha, Igor*

11. 

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 13: 4º processo (manuscrito “Por que existe o arco-iris”), 01’02’00” a 01’03’09”

(Ao ditar “raios” para Igor escrever, fica em dúvida se coloca Z ou S. Para tirar a dúvida, recorre à professora.).

1049. CAIO: (Ditando para Igor escrever) **Os raios do sol.**

1050. IGOR: (Silabando enquanto escreve.) Ra...i...os. [rai] Rai-os. [os]

1051. CAIO: **Faz o ‘S’ porque eu tô em dúvida. Tia, “raios” é com Z ou é com S?**

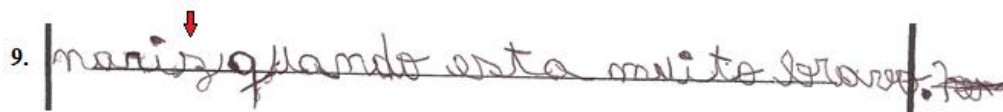
1052. PROFESSORA: Como?

1053. CAIO: **Raios é com Z ou com S?** (Se dirigindo à professora.) **S?** (Se dirigindo ao Igor.) **S.**

Como o conhecimento ortográfico acerca da utilização das letras S e Z ainda não está estabilizado para a díade, ambos perguntam à professora se “raios” se escreve com a letra Z ou S.

No P6, na 9ª linha, o problema ortográfico gerado é sobre a escritura de “nariz”:

Figura 20 – Fragmento do manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”, com destaque para a escrita de “nariz”, na 9ª linha, Igor*

9. 

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 14: 6º processo (manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”), 44’52” a 45’05”

(Na 9ª linha, Igor pergunta para Caio se “nariz” se escreve com S ou Z. Não fica satisfeito com a resposta do Caio e vai perguntar para a professora).

495. IGOR: (Escrevendo [s]).) **Nariz. Nariz é com S?**

496. CAIO: **Z.**

497. IGOR: **Eu vou perguntar pra tia** (Levantando da cadeira e olhando para trás.) **Tia! ‘Nariz’ é com Z ou S?**

498. CAIO: (Respondendo simultaneamente ao momento em que Igor questiona a professora.) **‘Z’.**

499. PROFESSORA: Com ‘Z’.

500. IGOR: (Igor redesenhando a letra S, transformando-a em Z.) **No nariz.**

Igor solicita ajuda do Caio e não se satisfaz com a resposta do parceiro e solicita também o apoio da professora.

No P7, encontramos duas reflexões do Caio: uma sobre a escritura de “fazendo”, na 3ª linha e a outra sobre a escritura de “ladrõeszinhos”, na 6ª linha.

Figura 21 – Fragmento do manuscrito “Por que a bruxa é má?”, com destaque para a escrita de “fazendo”, na 3ª linha, Caio*

3. era da mal. Um dia ela estava fazendo

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 15: 7º processo (manuscrito “Por que a bruxa é má?”), 15’08” a 15’15”

(Caio começa a escrever a palavra “fazendo”, mas antes de decidir se vai escrever S ou Z, ele tenta ouvir o som da letra.).

231. CAIO: (Falando e escrevendo.) Um dia [Um dia] ela [ela] estava [estava] **fazendo** [fa] (Caio faz uma breve pausa, hesitante ao grafar a letra seguinte, provavelmente, por estar em dúvida sobre o uso de S ou Z e repete a palavra para ouvir o som correspondente.) **fazendo** [sendo] **zendo** um fei [fei] tiço [tiço].

Sem interagir com Igor, Caio tenta decidir se “fazendo” é com a letra S ou Z. Caio refletiu sobre o som e a grafia da letra Z repetindo a última sílaba “zendo”. Esse procedimento é caracterizado por Baptista, Viana e Barbeiro (2011) como fonológico. No entanto, Caio não percebeu que estava produzindo um erro ortográfico, apesar das perguntas dirigidas à professora nos P2, P4 e P6 acerca da escritura desta mesma palavra. Com isso, acreditamos que fornecer a resposta para o escrevente é oferecer poucas condições de reflexão para o desenvolvimento ortográfico.

Na 6ª linha, a reflexão de Caio continua, sendo o palavra-alvo a escritura de “ladrõeszinhos”:

Figura 22 – Fragmento do manuscrito “Por que a bruxa é má?”, com destaque para a escrita de “ladrõeszinhos”, na 6ª linha, Caio*

6. 2 3 ladrõeszinhos entraram na casa dela, quando

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 16: 7º processo (manuscrito “Por que a bruxa é má?”), 18’29’’ a 18’48’’

(Caio começa a escrever a palavra “ladrõeszinhos”, mas antes de decidir se vai escrever com a letra Z ou S em “zinhos”, ele tenta ouvir o som da letra.).

241. CAIO: (Voltando a escrever.) E [e] três [3] **ladrõeszinhos** [la] drõe [drões] (Caio, ainda com a caneta sobre a palavra, faz uma breve pausa na grafia e ao repetir a parte final da palavra ‘zinhos’, segue falando ao passo que escreve.) **zinhos [zinhos] zinhos...**

Caio não solicitou apoio do Igor e nem da professora, sozinho, recorreu a estratégia de ouvir o som da letra antes de escrevê-la. Essa estratégia está ancorada no que classifica Baptista, Viana e Barbeiro (2011) como um procedimento fonológico.

O último processo em que o problema ortográfico está centrado nos sons das letras S e Z é o P8:

Figura 23 – Fragmento do manuscrito “A juba do leão”, com destaque para a escrita de “fez”, na 11ª linha, Igor*

11. fez que os sementes caíram

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 17: 8º processo (manuscrito “A juba do leão”), 26’09’’ a 27’01’’

(Caio observa que Igor escreveu “fez” com a letra S e o corrige, mas Igor não aceita e pergunta à professora.).

306. IGOR: (Silabando e escrevendo [**fes**]) Fez.

307. CAIO: (Observando que Igor escreveu com a letra S o corrige) **Fez é com Z.**

308. IGOR: (Não aceitando a correção de Caio diz que vai perguntar para a professora) **Eu vou perguntar pra tia.**

309. CAIO: **Tá bom, pode perguntar. Fez.** (Igor levantando-se para ir até a professora. Caio tentando evitar que Igor vá até a professora.) Levanta a mão.

310. IGOR: (Chamando a professora para tira a dúvida) Tia!

311. CAIO: (Com a mão levantada, falando quase que simultaneamente ao Igor.) Tia!

312. IGOR: (Fora de foco, não é possível ouvir a resposta da professora, mas, o fato de Igor olhar para frente e alterar o desenho da letra, nos faz supor que ela sinalizou com algum gesto, já que o áudio do gravador não indica resposta à dúvida de Igor). **Tia, “fez” é com Z? Fez?** (Após a resposta da professora, Igor redesenha a

letra S, transformando-a em Z [z], ao concluir, Igor lê o que escreveu.) Fez.:

Nesse TD encontramos duas formas de interação da díade: primeiro Caio revisa a escritura de Igor corrigindo-o enunciando um comentário simples de ordem lexical: “Fez” é com “Z”; logo após, Igor, não aceitando a interferência de Caio, pergunta para a professora que o responde.

A recorrência desses problemas ortográficos mostram que decidir sobre qual letra escrever, se a letra S ou a letra Z, é uma atitude extremamente difícil para esses escreventes. Ora eles compreendem e corrigem, ora eles “esquecem” como escrever ortograficamente o verbo “fazer” e suas variações.

6.2.3 Ausência de segmentação

Outra incidência que observamos é a ausência de segmentação na escritura de “poriço”, no M7:

Figura 24 – Escritura de “poriço”, M7, 12ª linha, Caio*

12. ~~poris~~ poris^çquea bruxa é da mal, e fim.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Além da ausência da segmentação, observamos que a grafia do fonema /s/ foi representada com a letra Ç. Essa escritura ainda pode confundir o leitor despercebido e ele “achar” que Caio escreveu aglutinando toda a sentença: “poriçoquea”. A observação mais detida mostra que seria apenas uma impressão inicial, visto que Caio escreveu a sentença com pouco espaço branco entre as palavras.

A ausência de segmentação, também pode ser vista na escritura de “porisso”, no M10.

Figura 25 – Escritura de “porisso”, M10, 12ª linha, Igor*

12.  E parissaa que os países metam no

Fonte: Dados da Pesquisa.

Esse tipo de erro ortográfico foi classificado por Cagliari (1989, 2004), com outra nomenclatura: “juntura intervocabular e segmentação”. De acordo com o pesquisador, essa forma se apresenta quando as palavras aparecem escritas todas juntas e explica que esse tipo de ocorrência é proveniente dos critérios utilizados pelos sujeitos na análise da fala.

Carraher (1985), ao citar esse tipo de erro, levanta explicações para duas configurações: a ausência da segmentação e a segmentação indevida.

Já Zorzi (1998, 2003), ao descrever e exemplificar esse tipo de problema ortográfico o nomeia como “junção ou separação não convencional”. Para ele:

esses erros têm sua origem na maneira como as palavras são pronunciadas e que nem sempre são feitas uma a uma e sim em blocos, decorrendo daí impressões falsas sobre a sua escrita, principalmente, em crianças que ainda não estão seguras sobre o início e o fim das palavras. Neste caso de junções ou separações indevidas, parece que a criança escreve de acordo a seguinte equação: “o que vem junto na fala, deve vir junto na escrita” ou o inverso “o que se fala separado, escreve-se separado”. (ZORZI, 2003, p. 47).

Essa equação proposta por Zorzi parece se repetir na escritura da díade, uma vez que tanto Caio quanto Igor, nos M1, M7 e M10 cometeram esse tipo de erro.

No entanto, a análise dos manuscritos produzidos por esses escolares, realizada por nós e a descrição dos erros ortográficos identificados nos textos de crianças pelos pesquisadores como Carraher (1985), Cagliari (1989) e Zorzi (2003), ainda é incipiente. Além de ser uma classificação repetitiva, ou que induz para uma classificação dúbia, conforme apontamos no terceiro capítulo desta tese, já que um erro pode se encaixar em mais de uma categoria, não mostram as dúvidas que os alunos têm no ato da escritura, pois encontramos comentários sobre a ortografia de algumas palavras que não se materializaram no manuscrito. Um exemplo que podemos destacar é a escritura da palavra “pediu” no M1 (na 3ª linha), em que Caio interrompe a escritura da palavra diante da dúvida e pergunta para a professora se “pediu” termina com a letra O ou com a letra U. No manuscrito aparece a palavra escrita sem rasura. Ou seja, a filmagem do processo de escritura nos possibilita ter acesso as reflexões ortográficas da díade e favorece a elaboração de uma análise mais precisa, já que fornece um subsídio claro para identificar o problema ortográfico, a saber, a enunciação do sujeito, que verbaliza o problema ortográfico que precisa resolver, a sua dúvida.

6.2.4 Problemas de acentuação gráfica

Antes de comentarmos sobre os problemas ortográficos referentes à acentuação gráfica apresentados pela díade, perguntamos: de onde vem a acentuação gráfica na língua portuguesa⁴²? Ou por que acentuar algumas palavras e outras não? Ou até mesmo, para que serve acentuar as palavras? Certamente, essas questões inquietam os jovens escreventes quando eles estão diante de uma palavra que impõe a dúvida: será que tem acento agudo ou não? Qual é a regra de acentuação que deve-se utilizar mesmo? Em sala de aula, é comum os professores de língua portuguesa ouvirem: “é porque às vezes eu tenho dúvidas nos acentos.”, como Caio enunciou no processo de escritura do conto inventado “Por que existe o arco-íris”. Para complicar mais um pouco, a reforma na ortografia da Língua Portuguesa trouxe algumas mudanças para o estudante atentar. Diante dessas preocupações, pesquisamos a origem da acentuação gráfica para entendermos um pouco mais a sua necessária invenção.

O pesquisador Hadley (1869-1870), explica-nos que os acentos advém dos gramáticos alexandrinos, especialmente, do gramático Aristófanes de Bizâncio, aproximadamente, em 180 a.C, quando a escrita grega passou a utilizar os diacríticos para indicar a duração das vogais e a aspiração. Segundo o estudioso, Aristófanes introduziu esse sistema de acentuação visando normatizar a pronúncia do grego, a língua franca, que passava por grandes transformações linguísticas nesse século II a. C.

Atualmente, a acentuação é explicada nas gramáticas da língua portuguesa, como, por exemplo, na gramática de Evanildo Bechara (2005), pelo modo de proferir um som ou um grupo de sons com mais relevo do que outros. Este relevo se denomina acento, que pode ser de *intensidade*, quando o relevo consiste no maior esforço expiratório e *musical*, quando o relevo consiste na elevação ou maior altura da voz. O português e as demais línguas românicas, o inglês, o alemão, são línguas de intensidade; o latim e o grego, por outro lado, possuem acento musical.

⁴² Para o leitor curioso e interessado em aprofundar os estudos sobre a acentuação gráfica na língua portuguesa, indicamos a leitura do texto de Ferreira-Netto (2007), cujo objetivo centra-se nas análises fonológicas que se fizeram no Brasil e em Portugal. Para ele, é possível detectar três hipóteses básicas que tratavam da atribuição do acento na língua portuguesa: a hipótese do acento livre: previamente definido no léxico, ou seja, pressupunha que o acento na língua portuguesa fosse definido lexicalmente, isto é, previamente marcado no próprio léxico da língua, não sendo possível estabelecer regras para a sua atribuição; a hipótese do molde trocaico: definido pela característica rítmica padrão, ou seja, pressupunha que a acentuação portuguesa estivesse vinculada à estrutura silábica da palavra; e a hipótese do acento morfológico: definido pela qualidade do morfema portador, em que respeitando-se a restrição relativa às últimas três sílabas, a acentuação deveria ser feita à última vogal do radical, excluindo-se, pois, a vogal temática.

Com outras palavras, Camara Júnior (2002) explica que o acento é

a maior intensidade (acento de intensidade ou ictó) ou a maior altura (acento de altura ou timbre) com que a emissão de uma sílaba se opõe às que lhe ficam contíguas numa enunciação. O acento, de intensidade ou de altura, conforme a língua, entra na estruturação fônica do vocábulo criando um contraste na emissão das sílabas. As línguas se dividem em dois grupos, de acordo com a natureza do acento que utilizam em seus vocábulos: 1) línguas intensivas ou de ictó; 2) línguas tonais ou de altura (CAMARA JÚNIOR, 2002, p. 39).

O português, como o gramático explica, é uma língua intensiva, mas a gramática portuguesa usa, no estudo do acento, a nomenclatura do grego, que era uma língua tonal e a “própria palavra «*accentus*», latina, é uma tradução literal do grego «*prosodia*» (prós-, como *ad*-«junto»; *odé*, como *cantus*, «canto»). Daí os adjetivos «tônico» (derivado de «tom») e «átono» (sem tom) para a sílaba que tem, ou não, acento” (CAMARA JÚNIOR, 2002, p. 39).

Considerando esses princípios, em português, a posição do acento tônico qualifica os vocábulos em:

- a) **oxítonos**: o acento tônico recai na última sílaba: *material*, *principal*, *café*;
- b) **paroxítonos**: o acento tônico recai na penúltima sílaba: **barro**, **poderoso**, **Pedro**;
- c) **proparoxítonos**: o acento tônico recai na antepenúltima sílaba: **sólida**, **felicíssimo**.

Além dessa classificação, e de acordo com Camara Júnior (2002), “em português, como nas demais línguas ocidentais, desde o grego antigo, a grafia é fônica na base das letras, complementadas pelos diacríticos e pelos sinais de pontuação” (CAMARA JÚNIOR, 2002, p. 128). Esses diacríticos são

os sinais gráficos que conferem às letras ou grupos de letras um valor fonológico especial. Em português são tradicionalmente usados como diacríticos: a) os acentos agudos, grave, circunflexo para assinalar a tonicidade ou o timbre das vogais; b) o trema⁴³, para indicar que o – u – não é letra muda depois de – q – ou – g – seguidos de vogal anterior; c) o til, para o valor nasal do – a final ou de um ditongo; d) o apóstrofo, para impor a elisão; e) o hífen, para a justaposição (CAMARA JÚNIOR, 2002, p. 94).

Como vimos, nas normas da língua portuguesa, a acentuação gráfica possui um duplo funcionamento: marca a tonicidade das palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas e indica a qualidade vocálica das vogais, classificando-as em ditongos orais, que tanto podem ser tônicos como átonos.

⁴³ Seguindo a ortografia vigente, firmado pelo Novo Acordo Ortográfico assinado em Lisboa em 1990 por todos os países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, República Portuguesa e São Tomé e Príncipe) e, em vigor no Brasil, a partir do dia 1º de janeiro de 2007, fica abolido o trema, como nas palavras linguista, linguístico; cinquenta, equestre.

Nos processos de escritura da díade, encontramos 15 objetos textuais (OT) que geraram reflexões ortográficas sobre os dois tipos de acentuação mais comuns: o acento agudo e o til.

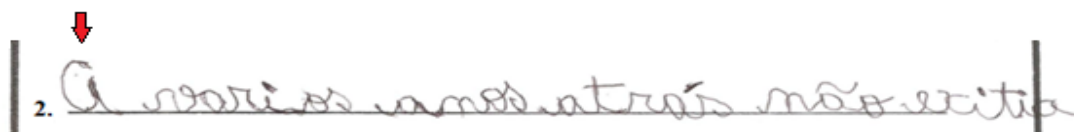
A) Reflexões ortográficas quanto à representação do acento agudo

De acordo com as normas ortográficas, o acento agudo é empregado para assinalar:

- a) as vogais tônicas abertas e semi-abertas *a*, *e* e *o*: há, pé, pó; e,
- b) as vogais tônicas fechadas *i* e *u*: aí, horrível, baú, açúcar

No primeiro caso, foram registrados nove OT. Desses, oito apontados por Caio e um, por Igor, nas seguintes palavras: *a* (para se referir ao verbo haver conjugado no passado), *atrás*, *árvores*, *água*, *aquático*, *céu* e *século*.

Figura 26 – Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “a”, na 2ª linha, Igor*



Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 18: 4º processo (manuscrito “Por que existe o arco-iris”), 35’38” a 36’21”

(Caio acompanha Igor escrevendo e observa que ele escreveu “A” sem acento. Desconfiado, pergunta à professora, que lhe fornece uma resposta equivocada).

699. CAIO: (Falando junto com Igor, Caio, aponta para a letra ‘a’. Sua expressão facial sugere que está desconfiando de algo.) A. A. A. Há muito tempo, não tem acento?

700. IGOR: (Repetindo a palavra “muito” como se fosse uma pergunta) Muito tempo, muito, muito, muito, muito?

701. CAIO: (Falando no mesmo tempo que Igor, Caio repete a pronúncia do verbo ‘há’.) Há, a, a. (Igor, parece entender que Caio questiona a existência de acento na palavra “muito”.) Não, não. Há. Se tem acento...

702. IGOR: Representa há vários anos atrás.

703. CAIO: (Se dirigindo à professora.) Ti-a. (Igor escrevendo [va]).

704. IGOR: (Silabando.) Va...

705. CAIO: Tia, tia. Eu vou perguntar uma coisa pra ela. (Igor escrevendo [ri] e Caio tentando sair da cadeira.)

706. IGOR: (Silabando enquanto escreve.) Há vá-ri-os.

707. CAIO: (Não conseguindo sair da cadeira, Caio volta a chamar a professora levantando o dedo indicador para chamar sua atenção.) Ti-a!

708. IGOR: E-os (Igor escrevendo [os] um pouco afastado da sílaba antecedente.)

709. CAIO: ‘Há muito tempo atrás’ tem acento no ‘a’? (Igor olha para a professora.)

710. IGOR: Não. Eu vou colocar ‘há vários anos’. (Igor passando um tracinho entre as sílabas ‘ri’ e ‘os’)

emendando as sílabas.)

711. CAIO: (Apontando para a letra ‘a’) *Tia, a-a-qui* (Professora se aproximando da mesa da díade) *Ti-a, aqui* (Apontando no manuscrito a letra ‘a’.) *‘há vários anos’, tem acento? ‘A’?*

712. PROFESSORA: Não, não tem não.

713. CAIO: *Não? No A?*

714. PROFESSORA: Nesse ‘a’ não. (Igor começando a escrever a palavra “anos”.)

715. CAIO: *É porque às vezes eu tenho dúvida. Assim.*

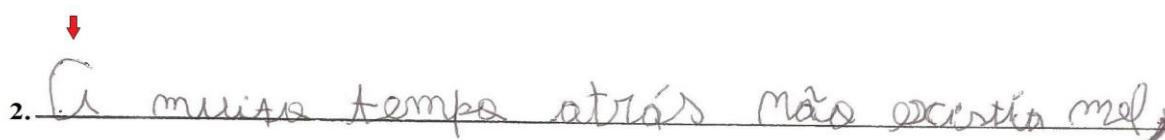
716. PROFESSORA: E é, Caio? (Igor escrevendo vagorosamente a palavra “anos”.)

717. CAIO: *É* (Olhando para o manuscrito.) *Aí eu tenho dúvida nos acentos.*

Esse TD revela algo interessante: apesar do não registro gráfico do acento agudo em “A”, ou seja, no manuscrito não há nenhum resquício de que houve reflexão ortográfica sobre a inscrição de “A”, aos 35 minutos e 38 segundos desse processo de escritura, Caio, no turno 699, percebeu que tinha algo diferente na palavra, algo que faltava. Ele indica ao Igor que estava observando algo diferente na escrita de “A”, ao enunciar: “A. A. A. Há muito tempo, não tem acento?”. Essa inquietação perpassa os turnos 699 e 701, mas Igor não compreende o problema ortográfico apresentado por Caio, confundindo com a palavra “muito”, no turno 700: “Muito tempo, muito, muito, muito, muito?”. Sem apoio, Caio solicita ajuda da professora, nos turnos 709 e 711, e fica refletindo sobre a palavra quando ela dá uma resposta negativa, no turno 712. Com essa resposta da professora, Caio verbaliza, nos turnos 715 e 717, que tem dúvidas em relação à acentuação. Certamente, Caio pode expressar sua dúvida por estar escrevendo em díade, mesmo Igor não acompanhando sua linha de raciocínio, Caio tinha naquele momento dois interlocutores reais: seu par, Igor, e a professora.

Destacamos aqui dois problemas que estão, em certa medida, atrelados: a conjugação do verbo “haver”, referindo-se a um tempo já transcorrido e a acentuação dessa forma conjugada. Como sabemos, a norma ortográfica indica que a forma escrita desse verbo conjugado deverá ser escrito com a letra *h* e com o acento agudo na letra A: “HÁ”. No entanto, a díade em seis manuscritos, dos 10 manuscritos (nos M3, M4, M6, M8, M9 e M10) escreveu da seguinte forma:

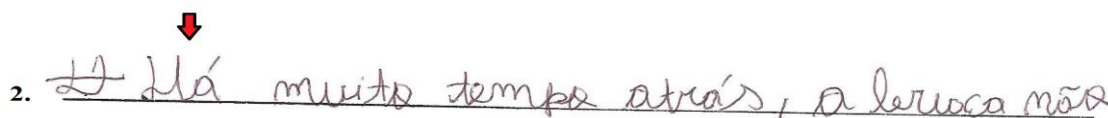
Figura 27 – Escritura de “A”, M3, 2ª linha, Caio*

2.  *A muita tempo atrás não queria mel*

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como pode ser visto nesse exemplo, tanto Caio quanto Igor conjugaram o verbo com a ausência da letra H e com a ausência do acento agudo. Caio escreveu dessa forma em dois manuscritos e Igor, em quatro. Apenas no M7, escrito por Caio, a forma está representada ortograficamente:

Figura 28 – Escrita de “Há”, M7, 2ª linha, Caio*

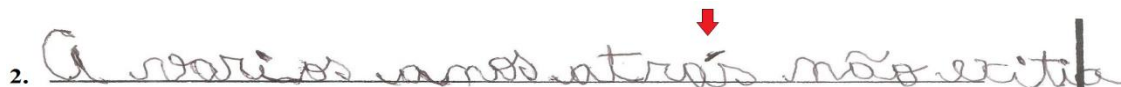
2.  Há muito tempo atrás, a leruoca não

Fonte: Dados da Pesquisa.

A questão que nos chama a atenção não é a redundância da oração “há muito tempo atrás”, em que a utilização de “há” e “atrás” na mesma sentença está inadequada, e sim a ortografia do verbo “haver” na 3ª pessoa do singular, a reflexão do Caio no P4 e a resposta equivocada da professora.

Ainda nessa classificação, apontamos a ausência do acento agudo em “vários”, já que a reflexão ortográfica para a escrita de “atrás”, no P4, segue o mesmo princípio, sendo identificado/comentado pela díade:

Figura 29 – Fragmento do manuscrito “Por que existe o arco-iris”, com destaque para a escrita de “atrás”, na 2ª linha, Igor*

2.  A vários anos atrás não existe

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 19: 4º processo (manuscrito “Por que existe o arco-iris”), 37’02’’ a 37’44’’

(Igor ao começar escrever “atrás”, na 2ª linha, e comenta com Caio sobre a necessidade de colocar um acento. Caio concorda com o Igor, mas este busca a resposta da professora.)

725. CAIO: (Caio) Tá bom. Vamos, vamos fazer. (Apontando para a folha de papel. Ditando.) Anos atrás.

726. IGOR: (Escrevendo [at]) “Atrás” eu acho que tem acento.

727. CAIO: (Concordadno com Igor) É. Atrás tem acento mesmo.

728. IGOR: (Terminando de escrever sem colocar o acento [ras]) Vou perguntar pra tia pra ver se tem acento mesmo.

729. CAIO: (Falando junto com Igor.) Ach-acho que tem.

730. IGOR: (Falando junto com Caio e colocando a folha de lado.) Eu acho que tem.

731. CAIO: (Aproximando-se de Igor e debruçando-se sobre a mesa.) Igor, deixa eu ler. Atrás tem acento.

732. **IGOR:** (Saindo da mesa com a folha de papel na mão em direção à professora.) *Atrás tem acento? Atrás tem dois ou um?*
733. **PROFESSORA:** (Uma voz bem distante.) No segundo ‘a’, tá?
734. **CAIO:** *Sabia!* (Vibrando muito.) *No segundo ‘a’. Eu sabia já.*
735. **IGOR:** (Falando junto com Caio e colocando a folha na mesa.) *Eu também sabia. Eu pensava que era nesse* (Referindo-se ao primeiro ‘a’) *pensava que era nesse* (se referindo ao segundo ‘a’) *e depois eu pensava que era nos dois.*
736. **CAIO:** (Falando junto com Igor.) *Não. É po-porque e-e-eu-u-u já vi muitas vezes escrito atrás. E-e-e eu vi a escrita aí e vi que-que não ficou muito bonito quando eu tava escrevendo. Ó, é porque atrás* (Apontando para a palavra ‘atrás’ que está escrita no manuscrito.) *quando tem um tracinho aqui eu acho que é mais bonito.*
737. **IGOR:** *Aí fiz eu pensava que era pri no primeiro aí depois pensava que era dois aí. Pense.*
738. **CAIO:** (Falando junto com Igor.) *É costume meu.*
739. **IGOR:** *Eu pensei que era no primeiro aí depois pensei que era no segundo e aí pensei que era nos dois.*
740. **CAIO:** *Não. Nos dois ia ser* (Silabando e dando ênfase ao primeiro ‘a’ e ao segundo ‘a’.) *á-trás.*
741. **IGOR:** *Á-trás?* (Enfatizando o primeiro A e o segundo A.)
742. **CAIO:** *Atrás. Bora. Vamos lá.*

O OT do Igor, no turno 726, gerou três comentários: um comentário simples do Igor, no turno 726; e dois comentários desdobrados do Caio, nos turnos 736 e 740.

Nos turnos 726 do Igor e 736 do Caio, identificamos que os dois escreventes trazem à tona, de forma aproximada, suas memórias ortográficas através de seu “léxico mental”, conforme Baptista, Viana e Barbeiro (2011) caracterizam.

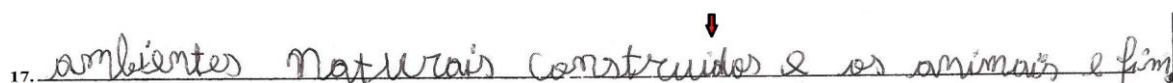
Igor, de uma forma mais tímida, enuncia o comentário simples “Atrás eu acho que tem acento”, no turno 726; e Caio, numa posição mais experiente, apresenta dois argumentos para justificar a inscrição do acento gráfico corroteamente: “É po-porque e-e-eu-u-u já vi muitas vezes escrito atrás” e “quando tem um tracinho aqui eu acho que é mais bonito”, no turno 736. São dois argumentos que remetem à uma orientação dada, talvez, pela professora: “se tiver dúvida sobre a ortografia de uma palavra quando estiver escrevendo, escreva-a das duas ou três formas que for possível. Compare as palavras e aquela que você julgar mais adequada, opte por ela. Na primeira oportunidade que tiver, consulte um dicionário ou uma gramática”. Essa orientação coloca à prova a memória do escrevente, que ao ter contato com duas ou três formas escritas da mesma palavra, ao compará-las, provavelmente, lembrar-se-á da forma correta, já lida/vista em algum momento.

Além dessas reflexões ortográficas, Igor, no turno 739, diz “Eu pensei que era no primeiro aí depois pensei que era no segundo e aí pensei que era nos dois”. Com esse comentário, Caio, não suscita a regra ortográfica em que as palavras oxítonas recebem acento quando terminadas em *as*, como por exemplo, em *cajás*, *carajás*. Seu argumento no turno 740, complementa a justificativa da inscrição do acento agudo na segunda letra *a*, em “atrás”,

conforme a professora orientou, utilizando os sons que seriam pronunciados caso fosse da forma como Igor sugeriu: “Não. Nos dois ia ser (silabando e dando ênfase ao primeiro ‘a’ e ao segundo ‘a’.) á-trás”. Essa é uma forma de reflexão que revela o grau de conhecimento ortográfico do Caio.

No segundo caso, a lembrar, o acento agudo será assinalado nas vogais tônicas fechadas *i* e *u*; não foram produzidos comentários, tendo em vista que foram erros ortográficos não reconhecidos pela díade, encontrados nos manuscritos. Vejamos as incidências na ausência do acento agudo em “construídos” (M1) escrito por Caio:

Figura 30 – Escrita de “construídos”, M1, 17ª linha, Caio*

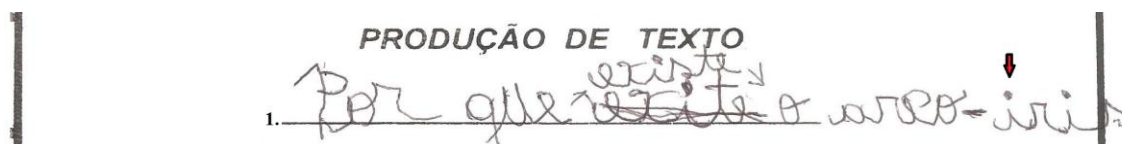


17. ambientes naturais construídos e os animais e fim

Fonte: Dados da Pesquisa.

Outro exemplo que podemos apresentar é a escrita de “arco-íris”, encontrado no M4, escrito por Igor:

Figura 31 – Escrita de “arco-íris”, M4, 1ª linha, Igor*



PRODUÇÃO DE TEXTO
1. por que existe o arco-íris

Fonte: Dados da Pesquisa.

A escrita dessa forma foi realizada quatro vezes no manuscrito e nenhuma delas foi acentuada. Uma questão que poderíamos discutir é: por que os escreventes discutem se as palavras *há* ou *atrás* recebem ou não acento agudo e não dialogam sobre as palavras *construídos* e *arco-íris*? A hipótese que levantamos, considerando a maturidade da díade, é a de que esse conhecimento ainda é complexo para os escreventes notarem e refletirem sobre ele e, por isso, passou despercebido.

Além dessa representação ortográfica, identificamos, uma outra forma de inscrição do acento pela díade: é a representação do acento agudo na sílaba errada, como podemos observar na escrita de “átras” por Caio:

Figura 32 – Escrita de “átras”, M5, 2ª linha, Caio*

2. É muito tempo atrás e reulca não

Fonte: Dados da Pesquisa.

Esse erro apareceu e não há nenhum comentário sobre ele, nem por Caio e nem por Igor. No entanto, essa forma ao ser, inicialmente, grafada Igor, o escrevente reconhece e a modifica, como vemos na rasura, no M8, por Igor:

Figura 33 – Escrita de “át/atrás”, M8, 2ª linha, Igor*

2. É muito ~~át~~ atrás, e não

Fonte: Dados da Pesquisa.

Não é possível identificar o que fez Igor revisar e rasurar a escritura de “át/atrás” na análise do manuscrito. Já no processo, acompanhamos a seguinte reflexão:

TD 20: 8º processo (manuscrito “A juba do leão”), 17’14” a 17’19”

(Igor coloca o acento no primeiro A da palavra “atrás”. Inicialmente, Caio concorda, mas depois percebe que está errado e pede para Igor refazer. Caio repete o som da palavra várias vezes).

209. CAIO: Há muito tempo atrás (Murmurando enquanto Igor escreve [at]) tempo atrás. **Atrás, atrás, atrás** (Silabando repetidamente.) **a- trás, a- trás, a- trás, a- trás.** (Igor olha para Caio e mostra o acento no primeiro A, [á] Caio, concordando, balança a cabeça positivamente.) **Eita! Errei. É no A-trás. Apaga** (Pegando na mão de Igor, traçando um risco sobre [át]) **O A não era o acento não era aí não, coloca no atrás.** (Soletrando.) **A sem acento,** (Igor escrevendo [atrás] enquanto Caio segue soletrando.) **T, R, A, com acento, era aí o acento. Atrás. O leão...**

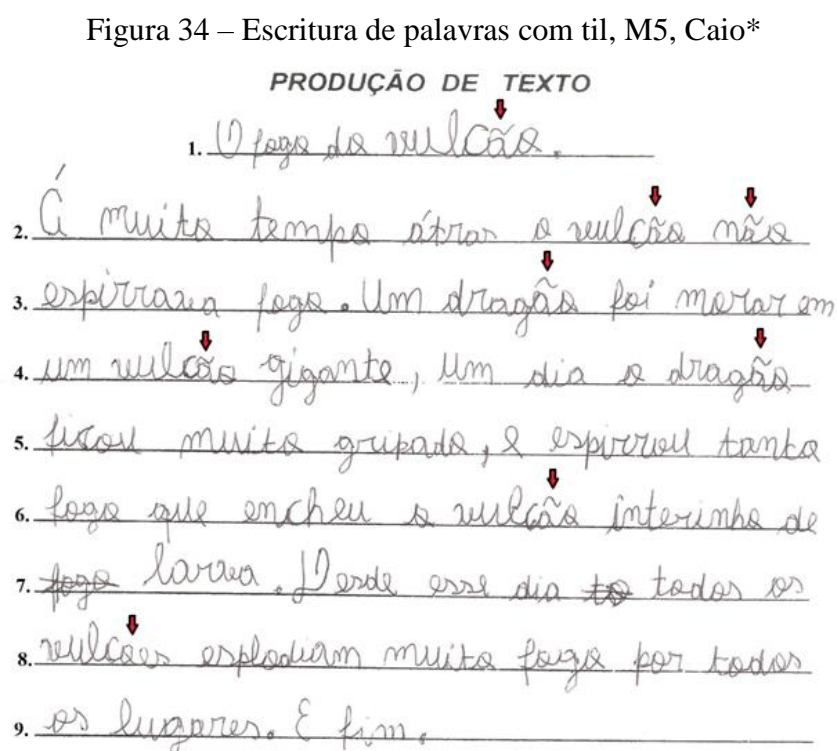
O OT de Caio “atrás” se desdobra no comentário. Ele repete o som de “atrás”, enfatizando a sílaba tônica. Igor, inerte ao processo de reflexão de Caio, rasura o fragmento “át” e insere “atrás” com o acento agudo, conforme orientação do companheiro. O que mais chama atenção na escritura de “atrás” é que Caio, ao escrevê-la, no M5, não percebeu o erro e, quando na posição de “ditante”, ou de revisor, nesse M8, ele apresenta maior grau de vigilância ortográfica.

A próxima reflexão ortográfica que destacamos é sobre a representação do til.

B) Reflexões ortográficas quanto à representação do til

Conforme as regras ortográficas da língua portuguesa, o til (~) é empregado nas letras *a* e *o* para indicar a nasalidade dessas vogais, como nos casos de *maçã*, *mãe*, *sermões*. Diante dessa regra, encontramos reflexões da díade na escritura das seguintes palavras: *vulcão*, *vulcoes*, *não*, *dragão*, *dragões*, *leão*, *leões* e *gaviões*.

No quinto manuscrito, intitulado “O fogo do vulcão.”, há dois tipos de composições ortográficas que merecem destaque: a escritura de “vulcão”, “nãõ” e “dragão”, com til; e a escritura de “vulcoes”, na oitava linha, sem til:



Fonte: Dados da Pesquisa.

Caio escreveu “vulcão” de forma correta, quatro vezes, na primeira linha, na segunda, na quarta e na sexta linha. Além de “vulcão”, ele escreveu corretamente “nãõ”, na segunda linha” e “dragão”, na terceira e na quarta linha. No entanto, na escritura de “vulcoes”, na 8ª linha, Caio não faz a representação gráfica do til e não há nenhum resquício de reflexão ortográfica sobre esse erro.

No processo de escritura seguinte, intitulado “Por que o dragão solta fogo?”, surgem duas reflexões para o mesmo problema: a inscrição, ou não, do til. Ao contrário do que aconteceu na escritura anterior, no M5, de “vulcão” e “vulcoes”, a escritura de “dragão” e “dragões”, suscitam em Igor indícios de reflexão ortográfica. Na 1ª linha do P6, temos o seguinte:

Figura 35 – Fragmento do manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”, com destaque para a escrita de “dragão”, na 1ª linha, Igor*

1. Por que o dragão solta fogo?

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 21: 6º processo (manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”), 16’31” a 17’18”

(Igor começa escrever “dragão” na 1ª linha, mas pergunta para Caio se coloca til. Caio faz dois comentários: um simples, respondendo a questão do Igor, e um desdobrado, que mostra o som da palavra “dragão” se não tivesse o til).

205. **IGOR:** (Interrompendo a fala de Caio.) **Dragão é com til?**

206. **CAIO:** (Igor colocando o estojo na frente do manuscrito.) **É.**

207. **IGOR:** (Escrevendo ‘ã’ com til [ã]) **Sabia que era com til.**

208. **CAIO:** **Então, por que não colocou?**

209. **IGOR:** (Escrevendo [o]) **Porque... porque poderia ser sem til.**

210. **CAIO:** (Caio lê a palavra sem o til.) **Ia ficar draga-dragao.** (Igor sorri muito colocando a mão na boca. Caio acentuando o som da palavra ‘dragão’ sem o til e fazendo gestos com a mão como se estivesse batendo as asas.) **Ó, va-vamo colocar assim, ó. O dragao vo-ou e caiu no fogo.** (Igor colocando a mão na boca e sorrindo muito. Caio continua falando “dragão” sem nasalizar) **Ia ficar muito engraçado se fosse dragao.**


211. **IGOR:** **Ia ter muita graça, nera?** (Escrevendo [solta]) **Solta** (Falando bem baixinho depois que escreveu.)

212. **CAIO:** (Falando novamente a palavra ‘dragão’ sem o til.) **Será que o dragao ia ficar legal?** (Igor escrevendo [fo])

O OT do Igor, enunciado no início da produção, aos 16 minutos e 31 segundos, no turno 205, “dragão é com til?”, gera um comentário simples do Caio, no turno 206, que responde positivamente ao Igor com segurança; e um comentário desdobrado no turno 210: “Ia ficar draga-dragao [...]. Ia ficar muito engraçado se fosse dragao”. Igor aceita a resposta do Caio e, ao continuar a escritura da história, também brinca com os sons da palavra, se não a tivesse escrito com o til.

Ao termos acesso a esse jogo de sons realizados pela díade poderíamos supor que a nasalização representada pelo sinal gráfico (~) seria um conhecimento ortográfico já estabilizado pelos escreventes. No entanto, no mesmo processo, pouco tempo depois, aos 50 minutos e 10 segundos de produção, esse conhecimento é posto em prova e Caio desliza:

Figura 36 – Fragmento do manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”, com destaque para a escrita de “dragões”, na 10ª linha, Igor*

10. | desde esse dia todos os dragões |  | tem

Fonte: Dados da Pesquisa.

TD 22: 6º processo (manuscrito “Por que o dragão solta fogo?”), 50’10” a 50’37”

(Igor começa escrever “dragões” na 10ª linha e interrompe a escritura para perguntar para Caio se escreve com a letra *o*. Caio acena positivamente com a cabeça e soletra para Igor. Antes de terminar de escrever, Igor sugere colocar o til na letra *o*. Caio, inicialmente, diz que não, mas Igor remete ao som da palavra sem o til e Caio concorda.).

563. IGOR: (Pergunta olhando para Caio que volta a fazer gestos de luta.) Dragões é o quê? Dragões? Dragões é com O? (Caio acena positivamente com a cabeça e Igor escreve [o])

564. CAIO: (Soletrando e Igor escrevendo [e]) E... S (Igor escrevendo [s]). Dragões.

565. IGOR: E o til.

566. CAIO: Não. Não tem não til.

567. IGOR: (Acentuando o som aberto da letra O sem a nasalização favorecida pelo til). Se não. Se não seria dragoes.

568. CAIO: (Caio olha atentamente para o manuscrito e concorda com Igor.) Ah, é.

569. IGOR: (Acentuando novamente o som aberto da letra O sem a nasalização favorecida pelo til) Dragoes.

570. CAIO: (Indicando a letra que recebe o til.) No O.

571. IGOR: Acento til no O. (Escrevendo [-]). Sabia.

O OT do Igor, no turno 565, “e o til”, gera o comentário simples do Caio, no turno 566, “Não. Não tem não til”. Caio se atrapalha e Igor sustenta que compreendeu a regra do til.

Em resumo, as reflexões ortográficas relacionadas à acentuação são representadas por quatro tipos de incidência:

- i. ausência do acento agudo;
- ii. aplicação do acento agudo na sílaba errada; e,
- iii. ausência do til.

Diante dessa representação, observamos que algumas vezes os escreventes demonstram que tem conhecimento das regras de acentuação, como nos comentários enunciados nas produções de “atrás” e em “dragões”, mas em outros momentos, esse conhecimento passa despercebido pela díade, como no caso da escritura das palavras “varios” e “vulcoes”, com ausência do acento agudo e do til, respectivamente. Diante desses eventos, poderíamos dizer que a nasalização do plural ainda não é um conhecimento ortográfico estabilizado por Caio, ao contrário do que acontece com Igor.

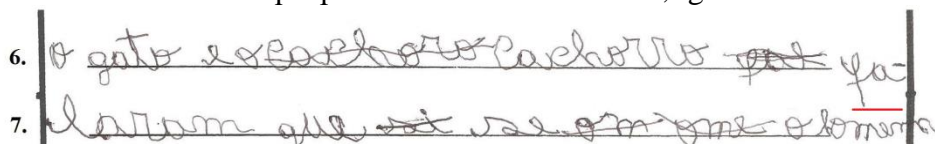
Comprendemos, então, que essa oscilação é própria do processo de aprendizagem desses escreventes que ainda estão na fase de aquisição das regras ortográficas e antes de

automatizarem esse conhecimento esse movimento de reconhecer ou não reconhecer o problema ortográfico é esperado. Certamente, com o avanço da escolaridade, haverá uma mudança nessa forma de identificar o erro e corrigir o problema ortográfico, pois esse é um conhecimento que se constrói paulatinamente, ao longo do contato do escrevente com textos de autores renomados e através do trabalho pedagógico em sala de aula. Como dizem David e Chiss (2011), a qualidade das justificativas do conhecimento ortográfico aumenta com a idade e com a prática da escrita.

6.2.5 Conjugação verbal: *ÃO* ou *AM*

A última reflexão ortográfica a ser comentada corresponde na escritura de “falaram”, no P2.

Figura 37 – Fragmento do manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”, com destaque para a escrita de “falaram”, Igor*



Fonte: Dados da Pesquisa.

O TD que representa o momento exato em que a díade comenta a escrita de “falaram” segue no quadro abaixo:

<p>TD 23: 2º processo (manuscrito “Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?”), 23’14” a 24’10”</p> <p>228. IGOR: (Escrevendo “falaram”) Ééé... (Perguntando para Caio como se escreve “falaram”.) A, O, TIL? É com A, O, TIL?</p> <p>229. CAIO: (Levantando o braço de Igor que estava em cima do manuscrito para ler.) Igor, deixa eu ver uma coisa. Aah tá, tá bom, pode fazer.</p> <p>230. IGOR: (Igor pergunta mais uma vez como se escreve “falaram”) ÃO é com A, O, TIL? Caio!</p> <p>231. CAIO: (Estava distraído olhando para a frente da sala, mas ao ser chamado por Igor olha para ele e, em seguida, para o manuscrito) Hã?</p> <p>232. IGOR: (Olhando para o manuscrito e apontando com a caneta) “Falaram” é com “com A, O, TIL ou com M?</p> <p>233. CAIO: (Olhando para o manuscrito.) Hã? Falaram? É com M.</p> <p>234. IGOR: É! Se não seria “falarão”, no futuro!</p> <p>235. CAIO: (Repetindo o som da palavra “falaram”) Falaram...falaram...</p> <p>236. IGOR: (Pronunciando o som ÃO.) Falarão! Falarão porque tem esse som ão, ão é no futuro... ão. Falarão. Aí tem o som “falaram” aí tem o som ão.</p> <p>237. CAIO: (Impaciente.) Tá bom, Igor! Vamos voltar logo.</p>

O OT identificado por Igor, nos turnos 228 e 232, “falaram é com A, O, TIL ou com M?” geram dois comentários: um simples do Caio, que o responde, no turno 233. E os comentários desdobrados do Igor, nos turnos 234 e 235, em função do comentário do Caio.

Nesse caso, encontramos uma reflexão ortográfica em que a díade já sabe a regra: todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escreve com *ÃO*, como em “falarão”, “cantarão”, “partirão”, enquanto que todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com *M* no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “falam”, “falavam”).

À guisa de conclusão, podemos dizer que análise dos comentários revelou que esses escreventes apresentam noções variadas sobre a língua portuguesa escrita já nesse estágio inicial de escolaridade. Como afirma Jaffré (1995), focados em grande parte na escrita, esses comentários indicam a reflexão sobre vários aspectos da linguagem escrita, revelando cada vez mais o conhecimento e as estratégias ortográficas desses escreventes.

A pesquisa ainda mostra que o número de problemas ortográficos ligados às apresentações gráficas dos sons das letras *S* e *Z*; sobre a acentuação, destacando o acento agudo e o til e a conjugação verbal (as terminações *ÃO* e *AM*) permanecem como dilemas para a díade ao longo da produção dos 10 contos etiológicos. Barbeiro (2007) argumenta que a persistência de dúvidas nestas categorias aponta para a necessidade de serem alvo da adoção de estratégias específicas, com vista à sua superação no processo de aprendizagem.

Destacamos também os cinco aspectos que caracterizam a interação dessa díade, em que:

1. Caio revisa o processo de escritura do Igor;
2. Igor solicita apoio do Caio;
3. Caio/Igor solicitam apoio da professora;
4. Caio/Igor utilizam como argumento a via fonológica; e,
5. Caio/Igor utilizam como argumento a via lexical.

Os três primeiros aparecem quando os escreventes resolvem os problemas ortográficos entre si, de forma autônoma, e os dois últimos quando um dos dois argumentam sobre o problema ortográfico demonstrando que possuem o conhecimento requerido.

Por fim, consideramos que esses pontos, ao caracterizar o padrão interacional da díade, potencializou a aprendizagem ortográfica de cada um.

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir com os estudos que investigam a gênese da criação textual por escolares recém-alfabetizados quando, em díade, escrevem juntos em contexto escolar. Para isso, utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa etnográfica, em que registramos através de filmagens as situações reais e espontâneas de produção textual desenvolvidas numa turma de 2º ano do ensino fundamental numa escola particular do município de Maceió/AL. A partir dessas filmagens compilamos um *corpus* diferenciado: de um lado, tivemos acesso aos processos de escritura em ato, apreendidos em tempo real, e que chamamos de “processos”; e de outro, os manuscritos escolares, que constituem os produtos desses processos.

A relação entre o processo e o produto textual nos levou a pensar sobre algumas questões, como por exemplo: de que forma estudantes recém-alfabetizados podem refletir sobre seu processo de escritura? As operações de revisão textual e de reformulação surgirão nos processos de produção de textos de escreventes que têm pouca experiência com a escrita e que ainda não automatizaram esse processo? E, mais especificamente, como acontece a aprendizagem da ortografia durante a escritura colaborativa em sala de aula, por exemplo?

Para encontrar as respostas, elegemos dois aspectos que constituem o processo de escritura: um linguístico, localizado na superfície textual, a ortografia; e um outro aspecto que vai além do linguístico, a saber, a operação de revisão textual.

O processo de revisão de um texto é denso e complexo, pois envolve uma série de operações que o escrevente precisa acionar. Como diz Cancionila Cardoso (2015), é necessário levar a efeito, quase simultaneamente, um conjunto de operações que destaquem os aspectos mais evidentes como a ortografia, a pontuação, os conectores, a organização temática (local ou global) e os tempos verbais; e, um outro conjunto de operações que, sobretudo, extrapolam o linguístico, quais sejam: recuperar, analisar, selecionar e organizar informações,

estruturando-as num determinado gênero; e, considerar o contexto enunciativo, o objetivo do locutor/escritor, bem como o do interlocutor/leitor.

Dessa forma, para Schneuwly (2010), durante todo o processo ocorrem operações de planejamento e revisão do texto. Destacando essa última operação, Fitzgerald (1987, p. 484), diz que revisão significa fazer qualquer alteração a qualquer momento do processo de escrita. Envolve identificar as discrepâncias entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido, decidindo o que poderia ou deveria ser alterado no texto e como fazer as alterações desejadas. Além disso, ele explica que as alterações podem ou não afetar o significado do texto e podem ser substanciais ou mínimas, e que também, essas alterações podem ser feitas sobre o texto quando ele está sendo escrito e/ou após o texto ter sido escrito. Complementando a caracterização da revisão textual, Spinillo (2013), destaca que trata-se de uma atividade intencional e reflexiva que o escritor realiza para melhorar o texto já escrito. Assim, a revisão textual, integra todo o processo de escritura de um texto e não fica limitada à releitura final.

O percurso que utilizamos buscou resgatar a gênese do processo de escritura da díade Caio e Igor, ter acesso ao que cada um pensa enquanto escreve, ao que dialoga com o outro enquanto está escrevendo, mapear o grau de reflexão desenvolvido por esses alunos e, como consequência, valorizar o processo de escritura a dois na escola, demarcando suas vantagens e possibilidades no que tange ao processo de aprendizagem em situações interativas.

Consideramos como fio condutor da análise comparativa das reflexões ortográficas da díade Caio e Igor, três características que constituem a rasura oral comentada ortográfica:

- ✦ o retorno enunciativo ao objeto escrito ou dito, nomeado de objeto textual (OT);
- ✦ as relações de diferença, marcadas pela negação, identificadas pelos escreventes; e os
- ✦ comentários, simples ou desdobrados, enunciados pela díade. Esses comentários são os argumentos que oferecem pistas sobre o que o escrevente ou o seu parceiro está pensando no momento exato de sua elaboração.

Em poucas palavras, a rasura oral comentada ortográfica é formada na junção entre o OT e os comentários simples/desdobrados que o acompanham, como o esquema abaixo representa:



Nos 10 processos de escritura e seus respectivos manuscritos escolares, contabilizamos 809 palavras. Os problemas de ordem ortográfica encontrados pela díade abrangem os usos do S, Z ou SS; R ou RR; ÃO ou AM; E ou I; L ou U; uso do H e do M em posição final de sílaba.

No geral, os erros ortográficos que encontramos nos manuscritos dessa díade recém-alfabetizada e aqueles analisados por Carraher (1985), Cagliari (1989) e Zorzi (2003), propicia a ideia de que os problemas ortográficos que os escreventes identificam autonomamente foi gerado pela possibilidade de escrever textos na escola. Esse fato nos conduz para concordar com a proposta de David e Chiss (2011), quando dizem que seria necessário estabelecer relações mais próximas entre o ensino da ortografia e o ensino da produção textual, tendo em vista que, a integração desses dois conhecimentos pode possibilitar momentos de reflexão e, conseqüentemente, de aprendizagem sobre o funcionamento da linguagem escrita.

No entanto, a análise dos manuscritos produzidos por esses escolares, realizada por nós e a descrição dos erros ortográficos identificados nos textos de crianças pelos pesquisadores como Carraher (1985), Cagliari (1989) e Zorzi (2003), ainda é incipiente. Além de ser uma classificação repetitiva, ou que induz para uma classificação dúbia, conforme apontamos no terceiro capítulo desta tese, já que um erro pode se encaixar em mais de uma categoria, não mostram as dúvidas que os alunos têm no ato da escritura, pois encontramos comentários sobre a ortografia de algumas palavras que não se materializaram no manuscrito. Um exemplo que podemos destacar é a escritura da palavra “pediu” no M1 (na 3ª linha), em que Caio interrompe a escritura da palavra diante da dúvida e pergunta para a professora se “pediu” termina com a letra O ou com a letra U. No manuscrito aparece a palavra escrita sem rasura. Ou seja, a filmagem do processo de escritura possibilita-nos a ter acesso as reflexões ortográficas da díade e favorece a elaboração de uma análise mais precisa, já que fornece um subsídio claro para identificar o problema ortográfico, a saber, a enunciação do sujeito, que verbaliza o problema ortográfico que precisa resolver, a sua dúvida.

Sendo assim, discutimos os problemas ortográficos reconhecidos pela díade antes, durante e depois da sua inscrição na folha de papel, ou seja, em ato. A reflexão sobre os problemas ortográficos identificados de forma espontânea pela díade foi fundamentada através da noção de rasura oral comentada (CALIL, 2016). Essa noção, como mostramos no capítulo da metodologia, é constituída no texto-dialogal.

Entendemos, assim, que os problemas ortográficos não podem ser tomados como forma de “correção” imediata de um texto para resolver problemas e logo aprender a escrever corretamente as palavras, mas, sobretudo, destacar que a compreensão da ortografia pode ser vista como possibilidade de reflexão e sistematização de aspectos que possibilitam a imersão do sujeito na língua.

Defendemos, então, a ideia de que se o professor tiver acesso à forma pela qual o aprendiz pensa sobre a ortografia ele pode elaborar estratégias para ajudá-lo a compreender as normas técnicas de forma mais eficaz. Esse acesso seria possibilitado pela observação das rasuras orais comentadas ortográficas. Assim, poderíamos pensar numa espécie de implicação pedagógica da rasura oral comentada ortográfica.

8

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de Aquisição da Escrita**. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, S.P.: ALB/Editora Mercado de Letras, 1997.

ALAMARGOT, D.; CHONQUOY L. **Through the Models of Writing**. Kluwer Academic Publishers, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APOTHELOZ, Dennis. Progressive de texte dans les rédactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. In: MONDADA, Lorenza; BOUCHARD, Robert (éds.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 165-199.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992a.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BAPTISTA, Maria Adriana da Costa; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; BARBEIRO, Luís Filipe. **O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

BARBEIRO, Luís Filipe. **Episódios ortográficos na escrita colaborativa**. In: XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2007, p. 111-125.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38. ed. rev e ampl. 19ª reimp. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

BECHARA, Evanildo. Uma visão tranquila e científica do novo Acordo Ortográfico. In: **Estudos Avançados**. N. 29 (83), 2015.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BEREITER, C.; SCADARMALIA, M. Does learning to write have to be so difficult? In: A Freedman; I, Pringle; J. Yalden (Eds.). **Learning to write: First language, seconde language**. London: Longman's International, 1983.

BEREITER, C.; SCADARMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BIASI, Pierre-Marc de. **A genética dos textos**. Trad. Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BORÉ, Catherine. **Reformulations écrites et orales: part du cognitif, part du linguistique**. In: *Rèperes*, n° 26-27, 2002-2003.

BRASIL. **Decreto nº 6.583, de 29 de Setembro de 2008**. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Acordo ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRES, Jacques. Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie... In: BRES, Jacques; HAILLET, Patrick Pierre; MELLET, Sylvie; NØLKE, Henning; ROSIER, Laurence. **Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques**. Paris: De boeck.duculot, 2005.

BUCHETON, Dominique. L'épaississement du texte par la réécriture. In: **Presses Universitaires de France**. «Education et formation/L'Éducateur», 1996, ISBN: 9782130477358. DOI: 10.3917/puf.plane.1996.01. Disponível em: <https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-l-ecriture-de-l-ecole-au-colleg--9782130477358.htm>. Acesso em 02 de março de 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. In: **Cad.Est.Ling.**, Campinas, (27):103-111, Jul./Dez. 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. In: **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR, 2002.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2009.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula**. São Paulo, UNESP; Rio de Janeiro, FUNARTE, 2008.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. Quand la rature (se) trompe: une analyse de l'activité métalinguistique. In: **ITEM**, 2009. Disponible sur: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=384112>. Accédé le 17 Juillet 2013.

CALIL, Eduardo. Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set., 2012.

CALIL, Eduardo. **Projeto contos do como e do por que**: informações e catalogação dos dados (11/04/2012 a 18/06/2012). Não publicado. 2012f.

CAMARA JUNIOR, J. Matoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**: referente à língua portuguesa. 23^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português**. In: *Psicologia, Teoria, Pesquisa*, Brasília, v. 1 n.º 3, p. 269-285 - Set.-Dez. 1985.

CASTRO, Ivo. A nova ortografia tem 25 anos. In: **Diacrítica**, Braga, v. 29, n. 1, p. 498-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672015000100019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 ago. 2017.

CONTO POPULAR. In: Britannica Escola Online. **Enciclopédia Escolar Britannica**, 2016. Web, 2016. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/481300/conto-popular>>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

CHANQUOY, L.; ALAMARGOT, D. Mémoire de travail et production écrite : quelques modèles récents et bilan des premiers travaux. In: **L'Année Psychologique**. 102, 363-398, 2002.

CHISS, J.P; MEYER, J. C.; ROMAIN, H.; SCHNEUWLY, B. **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits**. De Boeck-Wesmael, 1988.

CHISS, Jean-Louis; DAVID, Jacques. Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. In: **Le français aujourd'hui**, 2011.

CRINON, Jacques. The dynamics of writing and peer review at primary school. In: **Journal of Writing Research**, 4 (2), p. 121-154. 2012.

CRINON, J; MARIN, B; CAUTELA, A. Comprendre la révision collaborative: élaborer ou utiliser des critiques. In: **Congrès Mondial de Linguistique Française**, Paris, France, 2015.

DAVID, J. Typologie des procédures métagraphiques produites en dyads entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphologie du nombre. In: GAULMYN, M. M. De; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (Eds.). **Le processus rédactionnel**. Écrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmanttan, p. 281-292, 2001.

DAVID, J.; PLANE, Sylvie. **L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège**. Presses Universitaires de France. «Education et formation/L'Éducateur», 1996, ISBN: 9782130477358. DOI: 10.3917/puf.plane.1996.01. Disponível em: <https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-l-ecriture-de-l-ecole-au-colleg--9782130477358.htm>. Acesso em 02 de março de 2017.

DAVID, J. Orthographe et production de texte. In: **Dans L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège**. Paris: Presses Universitaires de France. p. 79-102, 1996. DOI:

10.3917/puf.plane.1996.01.0079. Disponível em: <https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-l-ecriture-de-l-ecole-au-colleg--9782130477358.htm>. Acesso em 17 de julho de 2013.

DOBAO; BLUM. Collaborative writing in pairs and small groups: learners attitudes and perceptions. In: *System* 41, p. 365-378, 2013.

FABRE, Claudine. **La réécriture dans l'écriture**: les cas des ajouts dans les écrits scolaires. In: *Études de Linguistique Appliquée* (E. L. A), n° 68. Paris, 1987.

FABRE, Claudine. **Brouillons scolaires et critique génétique**: nouveaux regards, nouveaux égards? In: *Linx*, 51, 2004.

FABRE, Claudine. **Das variantes do rascunho ao curso preparatório**. In: *Debates em Educação*. v 5, n. 10, 2013.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. Analyzing Revision. In: **College Composition and Communication**, 32 (4), p. 400-414, 1981.

FARACO, Carlos Alberto. Ortografia e ensino. In: **Revista Na Ponta do Lápis**. Ano XI. Número 25. Março de 2015. Disponível no sítio eletrônico: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1742/ortografia-e-ensino>. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

FAYOL, M; SCHNEUWLY, B. La mise en texte et ses problèmes. In: *Actes du IIIe Colloque International de Didactique du Français*. de Boeck, Bruxelles, 1987.

FAYOL, M; MIRET, A. Écrire, orthographier et rédiger des textes: Writing, spelling, and composing. In: **Psychologie française** 50, p. 391-402, 2005.

FAYOL, M; JAFFRÉ, J.P. **Orthographier**. Paris: PUF, 2008.

FELIPETO, Cristina. **Rasuras entre o oral e o escrito**: o equívoco nas alterações. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, 2003.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008.

FELIPETO, Cristina; LOPES, Adna de Almeida. Posições singulares do 'l' em reescritas de fábulas produzidas por alunos do 3º ano do ensino fundamental. In: **ALFA: Revista de Linguística**, Vol. 56 (2): 1-360, 20. São Paulo, UNESP, 2012. (on line) <http://alfa.unesp.br/>.

FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo**: a bíblia do caos. 2ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. O acento na língua portuguesa. In: ARAÚJO, Gabriel A. (Org.). **O acento em português**. Abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, p. 21-36, 2007.

FITZGERALD, J. Research on revision in writing. In: **Review of Educational Research**, 57, p. 481-506, 1987.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2o sem. 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Por que gosto de Benveniste?**. In: Revista Letras de Hoje, v. 39, n. 4, p. 30-217, dez. 2004.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FRITH, U. The usefulness of the concept of unexpected reading failure. Comments on reading retardian revisited. In: British Journal of Development Psychology, nº 3, p. 15-17, 1985.

GAULMYN, Marie-Madeleine de. La rédaction conversationnelle: parler pour écrire. In: **Le français aujourd'hui**. N. 108, 1987.

GONÇALVES, Maria Filomena. **A Ortografia Nacional (1904) de Gonçalves Viana e as ideias ortográficas dos reformistas sul-americanos**. S/D. Disponível em: https://www.academia.edu/6384641/A_Ortografia_Nacional_1904_de_Gon%C3%A7alves_Viana_e_as_ideias_ortogr%C3%A1ficas_dos_reformistas_sul-americanos. Acesso em 05 de agosto de 2017.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a História da Crítica Genética. In: **Estudos Avançados**. 11 (5), 1991.

GRÉSILLON, Almuth. Raturer, rater, rayer, éradiquer, radier, irradier. In: **Ratures & Repentirs**, p. 49-60, 2006. Disponible sur: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13973>. Acesso em 17 de julho de 2013.

HADLEY, James. On the Nature and Theory of the Greek Accent. In: **Transactions of the American Philological Association (1869-1896)**. vol. 1 (1869 -1870), p. 1-19. Disponível em: <http://about.jstor.org/terms>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

HAYES, L; FLOWER, J. R. The cognition of Discovery: Defining a rhetorical problem. In: College Composition and Communication, v 31, p. 21-32, 1980.

HAYES, J. R.. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. M. Levy; S, Ransdell (Eds.). **The science of writing**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-28, 1996.

HAYES, J. R.. What triggers revision? In: L. Allal, L. Chanquoy; P. Largy (Eds.). **Revision: Cognitive and instructional processes**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 9-20, 2004.

HOUAISS, Antônio. **A Nova Ortografia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1991.

JAFFRÉ, J. P. Le traitement élémentaire de l'orthographe: les procédures graphiques. In: **Langue Française**, 95, 27-48, 1992.

JAFFRÉ, J. P. Compétence orthographique et acquisition. In: D. Ducard, R.Honvault; J. P. Jaffré (Eds.). **L'orthographe en trois dimensions**, Paris: Nathan, p. 94-158, 1995.

KELLOGG, R. T. A model of working memory in writing. In: LEVY, C. M.; RANSELL, S. (Éds.). **The science of writing: Theories, methods and applications**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 57-72, 1996.

KELLOGG, R. T., A Long-term working memory in text production. In: **Memory and Cognition**. 29, p. 43–52, 2001.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

LOPES, Adna de Almeida. **A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, 2005.

LOPES, Adna de Almeida. Gênero textual e ortografia: o erro singular em textos de um aluno do ensino fundamental. In: **4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - 4º SIGET**, 2007, Tubarão - SC. 4º SIGET - programação e resumos. Tubarão-SC, 2007. p. 421-433.

LOUIS, Érik. Pratiques d'écriture au collège: tendances nouvelles, nouveaux problèmes. In: **Dans L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège**. Paris, Presses Universitaires de France. Education et formation/L'Éducateur, p. 131-158, 1996. DOI: 10.3917/puf.plane.1996.01.0131. Disponível em: <https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-l-ecriture-de-l-ecole-au-colleg--9782130477358-page-131.htm>. Acesso em 02 de março de 2017.

LYONS, John. **Introdução à Linguística Teórica**. Rio de Janeiro: Nacional, 1979.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MARTINOT, C. Reformulation et acquisition de la complexité linguistique [Reformulation and the development of linguistic complexity]. In: **Travaux de linguistique**, 61 (2), p. 63-96, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORIN, Marie-France. Declared knowledge of beginning writers. In: **Educational Studies in Language and Literature**, v. 5, p. 385-401, 2005.

MORIN, Marie-France; NOOTENS, Pascale. Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographes au début du primaire. 2013.

NORMAND, Claudine. Leituras de Benveniste: variantes sobre um itinerário demarcado. In: **Letras de Hoje**, v. 44, n. 1, p. 12-19, jan./mar. 2009.

PIOLAT, A. Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire. In: **LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)**, 51, p. 55-74, 2004. Disponível

em: <http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/PiolatLINX.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2013.

PLANE, Sylvie. Écriture, réécriture et traitement de texte. In: **L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège**. Presses Universitaires de France, p. 37-78, 1996.

ROUSSEY J.-Y.; PIOLAT A. La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. In: **Psychologie Française**, 50, p. 351-372, 2005.

SANTOS, Janayna Paula Lima de Souza; CALIL, Eduardo. Como representar onomatopeias? – um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. In: **Revista Leitura: Teoria & Prática**. Ano 27, v. 54. Campinas, SP: Global, 2010.

SANTOS, Janayna Paula Lima de Souza; CALIL, Eduardo. Comentários textuais de alunos recém alfabetizados em processos de escritura de contos etiológicos. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; LEITÃO, Márcio Martins; NÓBREGA, Paulo Vinicius Ávila; BEZERRA, Gitanna Brito; AURELIANO, Thalita Maria Lucindo; ALVES, Giorvan Anderson dos Santos (Orgs.). **Questões em aquisição da linguagem e psicolinguística: aquisição de gêneros textuais e leitura**. – João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2016.

STORCH, Noemy. Collaborative writing: product, process and students' reflections. In: **Journal of Second Language Writing**. 14, p. 153-173, 2005.

WILLEMART, Phillipe. A crítica genética hoje. In: **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 10, n. 1, p. 130-139, 2008. Disponível em: <http://producao.usp.br/handle/BDPI/6920>. Acesso em 17 de julho de 2013.

9

ANEXOS

Manuscrito 1/Processo 1: Como surgiu o ambiente e os animais?, frente, Caio*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caio e Agostinho

DINAMIZADORA: maruella DATA: 20, 04, 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Como surgiu o ambiente e os animais?

2. Um homem queria lugares e mais seres vivos, então

3. na noite caiu uma estrela cadente e ele pediu

4. que ~~se~~ existissem ambientes e animais, mas

5. dia seguinte apareceu o que ele pediu, mas

6. aconteceu um problema os animais estavam morrendo

7. porque as pessoas ~~os~~ maltratavam. Mãe cuidou um dia

8. o homem que tinha pedido que existissem, e ele teve

9. uma ideia que deu certo, ele fez um muro

10. que separava o ambiente natural, construído

11. ele deixou uma parte aberta e colocou uma cerca elétrica

12. para ~~os~~ que não percebessem que os animais

13. estão vivos mas ele esqueceu de uma parte

Manuscrito 1/Processo 1: Como surgiu o ambiente e os animais?, verso, Caio*

14. do mundo e algumas pessoas acharam ~~esse~~
15. esse pedaço e Man mãe destruíram tudo e'
16. ~~porisso que existem~~ porisso que ainda existem
17. ambientes naturais construídos e os animais e fim

Manuscrito 2/Processo 2: Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, frente,
Igor*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Igor e Caia

DINAMIZADORA Mamuello DATA: 23/04/2022

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Por que o cachorro faz au au?
2. E o gato faz miau?

3. Uma casa vivia com um gato
4. e um ~~cachorro~~ cachorro. Um homem queria
5. saber o som que o eles faziam.
6. O gato e o cachorro cachorro ~~faz~~ fa-
7. ziam que ~~se~~ se o nome o homem
8. desse um susto melhora ~~depois~~ ^{Ele} ~~depois~~ ^{depois} ~~depois~~
9. ~~quis~~ ~~o~~ para ~~os~~ eles ~~o~~ fazerem
10. o som deles, o homem conseguiu
11. depois de fazer dez vezes,
12. ele ~~contar~~ e foi assim que o
13. cachorro e o gato ~~se~~ fazem

Manuscrito 2/Processo 2: Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?, verso, Igor*

14. ~~o~~ os sons deles.

Manuscrito 3/Processo 3: Porque a abelha faz mel?, Caio*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caio J. J. J.DINAMIZADORA Tiene DATA: 03/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Porque a abelha faz mel?

2. Um muito tempo atrás mãe queria mel,
 3. um homem que queria que existisse mel,
 4. e ele pediu para as abelhas fazerem mel
 5. mas elas não aceitaram o homem tem-
 6. tiu milhares de vezes e nada, e ele per-
 7. guntou ~~para~~ por que mãe fazia mel
 8. e elas ^{disseram} ~~disseram~~ que mãe sabia fazer mel
 9. e o homem disse que sabia ~~onde~~ onde
 10. tinha mel e ele pegou e deu para as
 11. abelhas, e elas fizeram o mel e fim.
-
-

Manuscrito 4/Processo 4: Por que existe o arco-iris, Igor*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Igor e Caio

DINAMIZADORA: Etienne DATA: 07.05.2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Por que ^{existe} existe o arco-iris

2. A maioria das pessoas não sabia

3. porque o arco-iris uma noite uma

4. estrela cadente caiu do céu,

5. e um homem pediu que

6. existisse o arco-iris.

7. no dia seguinte

8. apareceu um doende que disse

9. ~~que pegava pedras de pedras~~

10. que fez uma magia

11. que os raios de sol batesse

12. na água de um rio e

13. formou um arco-iris.

Manuscrito 5/Processo 5: O fogo do vulcão., Caio*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caio e IgorDINAMIZADORA: Manuella DATA: 14,05,2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. O fogo do vulcão.

2. É muito tempo atrás o vulcão não
 3. espiravaa fogo. Um dragão foi morar em
 4. um vulcão gigante, um dia o dragão
 5. ficou muito grutado, e espirou tanta
 6. fogo que encheu o vulcão inteiro de
 7. fogo lavaa. Desde esse dia ~~to~~ todos os
 8. vulcões explodem muita foga por todos
 9. os lugares. É fim.

Manuscrito 6/Processo 6: Por que o dragão solta fogo?, Igor*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ygor e Caia

DINAMIZADORA: Mamurê DATA: 21/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Por que o dragão solta fogo?

2. Em um século o dragão não

3. soltava fogo, ^{um} dia ~~o dragão~~

4. ~~caiu no fogo~~ o amigo do dragão pediu

5. para copiar comida mais era uma

6. armadilha. No caminho ele caiu no

7. fogo. Nesse dia ele começou a ^{soltar}

8. fogo pela boca, ~~foi~~ e pelo

9. nariz quando está muito bravo. ~~foi~~

10. desde esse dia todos os dragões soltam

11. fogo.

Manuscrito 7/Processo 7: Por que a bruxa é má?, Caio*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caio e Yopi

DINAMIZADORA: Manuelle DATA: 28.05.2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Por que a bruxa é má?

2. Há muito tempo atrás, a bruxa não

3. era do mal. Um dia ela estava fazendo

4. um feitiço, que ela não sabia o que era,

5. e ela recebeu 2 convidados para uma festa.

6. e 3 ladrõeszinhos entraram na casa dela, quando

7. ela não estava lá. E eles mexeram no feitiço

8. dela, que estava no caldeirão. Quando ela voltou

9. da 1ª festa, o caldeirão caiu no pé dela, mas

10. ela não tinha sentido nada. Na 2ª festa, ela

11. na meia noite começou a ficar do mal, e é

12. por isso por isso a bruxa é do mal, e fim.

Manuscrito 8/Processo 8: A juba do leão, frente, Igor*

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Igor & Caio

DINAMIZADORA: Manuelle DATA: 04/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. A juba do leão

2. Um muito atrás, o leão

3. não tinha juba. O leão

4. pediu para um homem

5. que plantava árvores

6. dar uma juba para ele.

7. Quando o homem chegou

8. com o saco de sementes, ~~ele~~

9. ~~o~~ homem ia dar a semente

10. para o leão comer e vento

11. fez que as sementes caíram

12. na boca do leão, a ~~se~~ semente

13. fez crescer uma ~~juba~~

Manuscrito 8/Processo 8: A juba do leão, verso, Igor*

14. juba no leão. ~~...~~ ~~...~~ E des esse dia
15. todos os leões nascem com
16. a juba.

Manuscrito 9/Processo 9: Como surgiram as palavras., frente, Caio*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caio e Yara

DINAMIZADORA: Manuella DATA: 11, 06, 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Como surgiram as palavras.

2. Um muito tempo atrás, não existiam as palavras.

3. E as pessoas se comunicavam através de

4. gestos e sinais. Um homem ~~este~~ queria

5. escrever as palavras, mas elas não existiam,

6. e ele decidiu que tinha um mago na montanha

7. mais alta que poderia ajudá-lo. Para ele chegar

8. na montanha teve que passar por florestas e

9. rios. Na floresta ele ~~se~~ encontrou tigris, cobras,

10. aranhas, morcegos e escorpions, mas conseguiu

11. passar. No rio ele encontrou, cobras d'água,

12. crocodilos, piranhas e outros animais aquáticos,

13. mas passou por tudo e ~~chegou~~ chegou na

Manuscrito 9/Processo 9: Como surgiram as palavras., verso, Caio*

14. topo da montanha e pediu ao mago que ela

15. Criasse as palavras, e fim.

Manuscrito 10/Processo 10: Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos. Igor*

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Igor e sua

DINAMIZADORA: Manuelle DATA: 13/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Por que os peixes moram no mar, no rio
2. e nos lagos.
3. Um muito tempo atrás os ~~peixes~~ peixes não
4. moravam na água, e sim na terra.
5. Um dia os peixes encontraram um
6. grupo de gaviões que vigiavam os peixes
7. até o rio para os comer. O gato-do-
8. mato ~~vigia~~ vigia e os ~~os~~ outros peixes
9. do ~~o~~ grupo até o lago para comer
10. os ~~peixe~~ peixes. E as gaviões ~~se~~ segui-
11. ram eles até o mar. E todos os peixes
12. ~~falaram~~ falaram no seu ambiente aquático. E sim.
13. E por isso que os peixes moram no
14. ~~o~~ mar, rio, e lagos. E sim.