

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

ROSEANE SANTANA NAVARRO

A ESCRITA COLABORATIVA ENTRE DÍADE RECÉM-ALFABETIZADA: UM
ESTUDO SOBRE AS PAUSAS EM PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEXTUAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL

MACEIÓ
2023

ROSEANE SANTANA NAVARRO

**A ESCRITA COLABORATIVA ENTRE DÍADE RECÉM-ALFABETIZADA:
UM ESTUDO SOBRE AS PAUSAS EM PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestra na área de Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Cristina
Simões Felipeto

MACEIÓ

2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

A345e Navarro, Roseane Santana.

A escrita colaborativa entre díade recém-alfabetizada : um estudo sobre as pausas em processos de criação textual no ensino fundamental / Roseane Santana Navarro. – 2023.

86 f. : il.

Orientadora: Sônia Cristina Simões Felipeto.

Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 67-72.

Anexos: f. 74-86.

1. Pausa. 2. Criação textual. 3. Escrita. 4. Escrita colaborativa. I. Título.

CDU: 81

Folha de Aprovação

ROSEANE SANTANA NAVARRO

**A ESCRITA COLABORATIVA ENTRE DÍADE RECÉM-ALFABETIZADA:
UM ESTUDO SOBRE AS PAUSAS EM PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, defendida e aprovada em 28/04/2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto
Universidade Federal de Alagoas

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi
Universidade Federal de Alagoas

Profa. Dra. Lidiane Evangelista Lira
Universidade de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus que me conduziu durante esses últimos anos, possibilitando que eu chegasse até aqui, apesar de todos os desafios enfrentados.

A realização deste trabalho só foi possível graças à competência, paciência, dedicação, motivação e generosidade intelectual e humana de minha orientadora, a Professora Cristina Felipeto, que soube orientar-me com segurança pelos caminhos da pesquisa, a quem dedico toda a minha gratidão.

Também agradecemos a colaboração de todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo fosse efetivado, os profissionais envolvidos no projeto do Laboratório do manuscrito escolar (LAME), responsáveis pela catalogação e transcrição dos dados, que nos possibilitaram a dinâmica para a acurácia das análises dos dados.

Manifesto minha gratidão às professoras Flávia Colen Meniconi e Lidiane Evangelista Lira por terem aceitado o nosso convite para fazer parte da Banca examinadora deste projeto e por contribuírem com tanta competência e sensibilidade.

Também agradeço aos médicos que cuidaram de mim, com tanta competência, durante esses três últimos anos, em especial, Dr. Leonardo Wanderley Soutinho e Dra. Juliana Matos.

Por fim, mas não menos importante, eu agradeço à minha família, aos meus filhos, ao meu marido e aos meus amigos, a eles dedico esta conquista, pois sempre foram a minha fonte de motivação.

Foi a palavra que conferiu ao homem o que lhe faltava: o significado - o entendimento de sua presença no mundo.

(Ruy Castro).

RESUMO

Este trabalho busca investigar as incidências das pausas que ocorrem durante o processo de textualização em tempo real de uma dupla recém-alfabetizada. A discussão dar-se-á com o apoio da Genética Textual e da Psicologia Cognitiva, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, que tem como objeto de análise o processo de produção textual no formato colaborativo entre díade, do 1º ano do ensino fundamental, no ambiente escolar. Como parâmetro para este estudo, utilizamos as seguintes categorias: a) a pausa que se verifica durante o processo de escrita, quando ela está relacionada ao texto que está sendo produzido; b) os comentários que surgem no momento precedente e posterior à pausa, com o objetivo de verificar a que aspectos textuais elas se direcionam, tais como ortografia, grafia, léxico, sentido etc. As amostras do estudo foram definidas por conveniência e compreendem em analisar os manuscritos e os filmes-sincro em dois processos de uma dupla que desempenham o papel de escrevente em momentos distintos durante a criação do texto. Para isso foram selecionados os episódios 3º e 8º, com o objetivo de comparar as pausas e os comentários ocorridos entre as textualizações iniciais e finais. Através da utilização do aparato tecnológico do Sistema Ramos, as análises mostraram que, nos dois episódios, as pausas tiveram maior incidência em relação à ortografia, mas também foram identificadas em outros aspectos textuais (grafia, léxico, gráfico-espacial, pontuação, gramática, antecipação). Além disso, os dados evidenciaram que o tempo de pausa, durante o primeiro processo, foi menor que o tempo de escrita, alternando entre pausas curtas e escrita contínua, enquanto, no segundo episódio, houve uma inversão, pois o tempo de pausa foi superior ao tempo de escrita. Assim, podemos considerar que a relevância desses resultados implica diretamente no processo de alfabetização, já que as pausas, voltadas para o texto, são atividades cognitivas responsáveis pela busca de estruturação textual, a partir de levantamento de hipóteses e seleção lexical, respeitando a hierarquia do código linguístico. E, ainda, aponta a relevância da interação com o outro no processo de criação, evidencia a constituição do sujeito a partir da dialogicidade e, conseqüentemente, revela as marcas de intersubjetividade, isto é, as tensões, as escolhas linguísticas, as trocas de posições e as tentativas de influenciar um ao outro através de diversas estratégias.

Palavras-chave: pausa; criação; processo de escrita; escrita colaborativa.

ABSTRACT

This work seeks to investigate the incidence of pauses that occur during the real-time textualization process of a newly literate pair. The discussion will take place with the support of Textual Genetics and Cognitive Psychology, from a linguistic-enunciative approach, which has as its object of analysis the process of textual production in the collaborative format between dyads, from the 1st year of elementary school, in the school environment. As a parameter for this study, we used the following categories: a) the pause that occurs during the writing process, when it is related to the text being produced; b) the comments that appear before and after the pause, with the aim of verifying which textual aspects they address, such as spelling, spelling, lexicon, meaning, etc. The study samples were defined for convenience and comprise analyzing the manuscripts and synchro-films in two processes of a pair that play the role of writer at different times during the creation of the text. For this, the 3rd and 8th episodes were selected, with the aim of comparing the pauses and comments that occurred between the initial and final textualizations. Through the use of the technological apparatus of the Ramos System, the analyzes showed that, in both episodes, the pauses had a greater incidence in relation to spelling, but were also identified in other textual aspects (spelling, lexicon, graphic-spatial, punctuation, grammar, anticipation). In addition, the data showed that the pause time, during the first process, was shorter than the writing time, alternating between short pauses and continuous writing, while, in the second episode, there was an inversion, as the pause time was longer at the time of writing. Thus, we can consider that the relevance of these results directly implies the literacy process, since the pauses, facing the text, are cognitive activities responsible for the search for textual structure, based on raising hypotheses and lexical selection, respecting the hierarchy of the text linguistic code. And, yet, it points out the relevance of interaction with the other in the creation process, evidences the constitution of the subject from dialogicity and, consequently, reveals the marks of intersubjectivity, that is, tensions, linguistic choices, exchanges of positions and attempts to influence one another through various strategies.

Keywords: pause; creation; writing process; collaborative writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manuscrito do 3º episódio	52
Figura 2 - Manuscrito do 3º episódio	52
Figura 3 - Manuscrito do 3º episódio	52
Figura 4 - Manuscrito do 3º episódio	53
Figura 5 - Manuscrito do 3º episódio	53
Figura 6 - Manuscrito do 3º episódio	54
Figura 7 - Manuscrito do 8º episódio	58
Figura 8 - Manuscrito do 8º episódio	58
Figura 9 - Manuscrito do 8º episódio	59

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Manuscrito analisado	45
Imagem 2 - Exemplo de díade escrevendo colaborativamente	47
Imagem 3 - Manuscrito analisado	48
Imagem 4 - Dupla escrevendo colaborativamente.	49
Imagem 5 - Rasura de "viu uma coiza".	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Incidências de pausas	55
Tabela 2 - Incidências de pausas	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo das incidências das pausas	61
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNRS	Centre National de La Recherche Scientifique
GT	Genética Textual
LAME	Laboratório do Manuscrito Escolar
SR	Sistema Ramos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
A CONCEPÇÃO DE PAUSAS NA ESCRITA	17
2.1 Diferentes abordagens	18
CAPÍTULO 3: GENÉTICA TEXTUAL.....	27
3.1 Breve panorama histórico	27
3.1.1 A crítica genética no Brasil	30
CAPÍTULO 4: A PSICOLOGIA COGNITIVA	33
4.1 Os processos cognitivos relacionados às pausas	34
CAPÍTULO 5: O ESTATUTO TEÓRICO DO SUJEITO	36
5.1 O sujeito da Linguística Moderna	36
5.2 A abordagem enunciativa em Émile Benveniste	37
5.3 O sujeito benvenistiano.....	39
CAPÍTULO 6: CAMINHO METODOLÓGICO	41
6.1 Projeto desenvolvido na escola.....	42
6.2 Sistema Ramos.....	43
6.3 Participantes envolvidos	43
6.4 A transcrição do <i>corpus</i> e a seleção da amostra	44
6.5 Dados selecionados	44
CAPÍTULO 7: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	50
CAPÍTULO 8: DISCUSSÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	73
Anexo A - Quadro 1	74
Anexo B - Quadro 2.....	78

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

O interesse por esta pesquisa foi motivado pelos questionamentos que surgiram ao longo de minha experiência docente como professora de redação, já que, durante e após os processos de textualização, as produções dos alunos me convocavam a entender quais percursos foram utilizados até a estruturação “final” do texto. Assim, durante alguns contatos com as disciplinas de pós-graduação, encontrei na linha de pesquisa de Processos Textual-Enunciativos subsídios que possibilitaram a investigação deste estudo.

Este trabalho pretende investigar as pausas que surgem em processos de textualização realizados em ambiente escolar e que foram registrados em tempo real através de um dispositivo que captura todo o processo de escrita, o Sistema Ramos¹ (doravante SR), respeitando as condições ecológicas da sala de aula, ou seja, onde é mantida toda a dinâmica própria da sala de aula, com a professora conduzindo as atividades, sem a interferência do pesquisador e, mesmo com todo o aparato tecnológico instalado, os estudantes ficam à vontade durante todo o processo de criação, pois, apesar de no início se perceber que as mídias chamam a atenção das crianças, rapidamente elas esquecem que estão sendo filmadas e interagem com naturalidade.

Para tanto, partimos do pressuposto de que a pausa é todo o ato de supressão da escrita, ou seja, o momento em que o lápis ou a caneta param de discorrer sobre o papel, caso a escrita seja manuscrita, ou quando se interrompe o fluxo da digitação, caso a escrita seja teclada ou digitada. Conforme Matsushashi, pausas são “momentos de inatividade da escrita durante o escrever” (1982, p.270). E, ainda, de acordo com Chenu *et. al.*, qualquer coisa que não seja uma atividade gráfica no papel durante a escrita é definida como uma pausa (2014).

Assim, buscaremos na Genética Textual (doravante GT), na área da Linguística da Enunciação e também na Psicologia Cognitiva embasamentos para refletir sobre o papel das

¹ O Sistema Ramos é uma ferramenta para coleta de dados que envolve várias mídias (câmeras, microfone, gravador) que, após sincronizadas, facilitam e otimizam com precisão o processo de análise das produções escritas em sala de aula. Tem o mérito de captar o processo de escrita em contexto ecológico e em tempo real da sala de aula (FELIPETO, p.1406b, 2019).

pausas e suas significações durante os processos de escrita colaborativa dos quais participam crianças do 1º ano do ensino fundamental em situação escolar. Vale enfatizar que a escolha da diáde para este trabalho foi pautada pelo fato de se tratar de um corpus do banco de dados do LAME que tinha sido, até então, pouco analisado.

Para tanto, teremos como material de análise o manuscrito escolar, este definido por Calil como:

Tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não com o ensino da língua portuguesa escrita, o escritor produz na sua condição de aluno. Em uma palavra o manuscrito escolar é o produto de processo escritural que tem a instituição escolar como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever. (CALIL, 2008, p. 24).

Portanto, o manuscrito “é o resultado de um processo de escrita que mostra a intensidade dos conflitos enunciativos que vão, pouco a pouco, estruturando um texto até ele ser dado como 'acabado” (FELIPETO, 2019, p. 134), além do registro em áudio e em vídeo de todo o processo registrado através do SR. Essas mídias sincronizadas geram o que chamamos de “filme-sincro”, que nos permite ter acesso a todo o processo de criação de forma integral e cronológica, proporcionando uma investigação mais completa sobre os caminhos percorridos durante o processo de textualização.

A Genética Textual é um novo campo interdisciplinar² que tem apresentado um rápido crescimento e que se dedica a desvendar os mecanismos de criação através de métodos e técnicas que permitem explorar, cientificamente, o que os manuscritos representam. Fenoglio afirma que “a genética dos textos visa [...] elucidar o trabalho da escritura e interpretar seu processo” (2013, p. 21), uma vez que o texto não pode ser analisado como um produto fechado, estático, mas sim como algo em construção.

²Em geral, as abordagens em Genética Textual adotam a Linguística da Enunciação (Benveniste, 1991, Authier-Revuz, 2004), o Dialogismo bakhtiniano (1999) e a Psicologia Cognitiva (2004).

Assim a GT possui algumas premissas e técnicas que permitem a análise do processo. Uma delas é estabelecer/desvendar a ordem provável de composição de um texto, além dos seus mecanismos de desintegração (que desestabilizam o texto, como, por exemplo, as rasuras) e de reintegração (que devolvem ao texto sua estabilidade, através da reformulação). Interpretar a escritura escondida atrás das rasuras permite circunscrever a gênese da obra e, para isso, o investigador pode analisar as marcas deixadas ao longo da produção. Entretanto, com relação às pausas, é preciso considerar que, como elas significam a interrupção/ausência da produção, muitas vezes acompanhadas de silêncios, se não houver acesso ao processo capturado em ato, ou seja, em tempo real, a investigação se torna inviável.

O SR é atualmente uma das ferramentas mais completas para registro de processos de escritura em tempo real, um sistema que, tendo a escrita colaborativa como meio e como aliada, é considerado o protagonista para uma abordagem genética refinada. Mais detalhes acerca do SR serão dados nos tópicos "metodologia" e "análise e discussão".

Nosso estudo é de cunho quali-quantitativo e oportuniza, através do SR, reflexões acerca das pausas em seu aspecto linguístico, de modo que as perguntas que procuraremos responder são: a) as pausas que se verificam durante o processo de escrita estão relacionadas ao texto que está sendo produzido? b) os comentários que surgem no momento precedente e posterior a uma pausa estão relacionados a que aspectos textuais? Ou seja, quando os alunos fazem pausas enquanto escrevem, a que elas se direcionam? À ortografia, grafia, léxico, sentido? A algo que não esteja relacionado ao texto?

Destarte, nossa investigação não se deterá apenas ao fator tempo, mas ele será relevante para compreendermos quanto tempo nossos participantes de pesquisa dedicam às pausas e o que fazem delas. Por isso, consideraremos a pausa como aquilo que cria um ponto de ruptura no curso da dinâmica escritural, e, como critério analítico, teremos como padrão o limite de 1 segundo acima de pausa, descartando a pausa física de segmentação das palavras que não esteja acompanhada de uma reflexão aparente. Assim, para cada evento correspondendo potencialmente a uma pausa, tentaremos determinar o que a motivou.

Assim, este trabalho trilhará o seguinte caminho: no capítulo inicial, traremos as principais abordagens sobre o fenômeno da pausa na escrita, as concepções teóricas apontadas nas literaturas e as evidências voltadas para a questão da pausa. É preciso salientar

que a maior parte desses estudos vem de pesquisadores ligados à Psicologia Cognitiva, pois a pausa é considerada a manifestação de um processo cognitivo que ocorre durante a produção da linguagem escrita.

Na sequência, no segundo capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa, com um breve histórico sobre a Crítica Genética e sua manifestação no Brasil, discutindo os seus avanços para os estudos nas áreas da Linguística e da Genética Textual. Logo em seguida, discutiremos sobre a relação dos processos cognitivos com a questão pausa, e, para esta discussão, teremos como respaldo a Psicologia Cognitiva. Ainda sobre o prisma do referencial teórico, em última instância, traremos o sujeito benvenistiano e sua construção intersubjetiva e dialógica.

Já no terceiro capítulo, detalharemos a metodologia da pesquisa pela qual nossos dados foram coletados, através da utilização do aparato tecnológico do Sistema Ramos, que nos permite analisar a transcrição do processo, do manuscrito e do filme-sincro. Esses dados analisados, resultantes da escrita colaborativa em tempo real de uma díade recém-alfabetizada, pertencem ao Laboratório de Manuscrito Escolar (LAME). Cabe ressaltar que o objeto de pesquisa em questão, a pausa, é uma nova proposta de estudos para o LAME, já que, até o momento, essa temática não tinha sido abordada.

No quarto capítulo, apresentaremos as análises dos dados, seus respectivos resultados e explicitaremos as incidências das pausas e as categorias às quais elas se relacionam à quantificação e à duração do tempo de cada pausa.

E, por fim, no último capítulo, nas considerações finais, buscaremos discutir sobre a interpretação dos resultados comparativos das análises dos dados, a partir dos embasamentos teóricos desse estudo, e apontaremos as possibilidades que se abrem em torno da questão da pausa para as pesquisas futuras.

A CONCEPÇÃO DE PAUSAS NA ESCRITA

É necessário evidenciar que nos direcionamos à Psicologia Cognitiva com o objetivo de buscar um entendimento para a questão da pausa, trazer à tona o processo cognitivo que subjaz na composição de um texto, por exemplo, já que a Linguística não se debruçou o suficiente, ainda, em questões envolvendo a cognição. Então, buscamos relacionar o lugar do sujeito na Psicologia Cognitiva com o sujeito da enunciação, aquele proposto por Benveniste, que traz o sujeito como centro de referência, para explicar como o aparelho formal da enunciação, o discurso, marca a subjetividade, que, de acordo com Benveniste (1991, p. 288), é “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”, na estrutura da língua.

O interesse inicial pelo estudo das pausas ocorreu quando Van Bruggen (1946) estudou o fluxo da textualização, medindo os intervalos entre as palavras (FORTIER; PRÉFONTAINE, 1994). Com esse objetivo foi utilizado um quimógrafo (instrumento que registra graficamente os movimentos internos do organismo) para medir o tempo de escrita para 0,1 segundo, Bruggen expressou em palavras por minuto diferenças entre taxas de escrita da memória e taxas de composição.

Apesar de o trabalho desse autor ter sido criticado por não ter percebido que o índice de sílabas por palavra varia notavelmente devido às diferenças de grupo, gênero ou idioma, é necessário validar que a partir dessa abordagem foi possível ampliar as pesquisas sobre as interrupções na atividade motora, muito embora, ainda seja um campo pouco explorado, sobretudo quando se trata de alunos escrevendo seus primeiros textos.

É válido afirmar que a intenção de investigar a pausa, antes dos anos de 1970, foi impulsionada pelos estudos sobre revisão de textos, já que, à época, o foco estava no texto já acabado e não no processo de textualização. Assim, percebeu-se que “para que haja revisão e releitura, deve haver uma interrupção da atividade motora na inscrição de texto” (MATSUHASHI, 1987, p. 107).

Assim, os autores, que buscaram compreender o que ocorre no processo de textualização para que haja a interrupção grafomotora, contribuíram para a conceituação da pausa, para a discussão sobre o tempo de pausa, o nível de automatização da escrita e quais métodos seriam possíveis para se chegar a um resultado consistente.

2.1 Diferentes abordagens

Em nossos estudos, verificamos a compreensão que alguns estudiosos tiveram em relação à supressão do momento da escrita e seus processos cognitivos. Veremos nesta seção como diferentes autores se posicionam com relação às pausas.

Um dos modelos mais importantes foi proposto pelo psicólogo John Hayes e pela pesquisadora Linda Flower (1980) que, com relação a esse processamento de escrita, apresentou um modelo dividido em três partes fundamentais para a sua execução: o planejamento, a escrita e a revisão. Esse modelo trata do contexto de produção da tarefa, que envolve o problema retórico e o texto produzido até um determinado momento, dos processos de composição, que corresponde ao processo de textualização; e a memória de longo prazo do escritor, isto significa, o conhecimento automatizado.

O modelo de Flower e Hayes (1981) limita-se à dimensão internalista, pois seu interesse reside na subjetividade da produção escrita. Portanto esse modelo adota um paradigma cognitivista, que rompe com a ideia de texto acabado e põe em relevo o processo de criação da escrita, considerando as atividades cognitivas movidas pelo escritor durante a textualização.

A partir dessa perspectiva, podemos apreender que a etapa de processo de escrita é composta por subprocessos, são eles:

- O planejamento, que é a mobilização dos processos mentais para criar um determinado texto, fazendo uso da memória para selecionar, recuperar conteúdos armazenados na memória de longo prazo e organizá-los em um plano de texto hierárquico levando em consideração o objetivo da produção.

- Temos também a textualização, que está relacionada aos momentos em que o escrevente transpõe as ideias elaboradas na etapa de planejamento para um plano mais

concreto, a escrita, momento em que o texto começa a ganhar corpo, ou melhor, a expressão em forma linguística dos conteúdos, pela recuperação do conhecimento armazenado em forma proposicional.

- E em seguida, temos a atividade de revisão, que é o momento em que o escritor avalia o seu próprio texto, passando de autor para leitor. Portanto é o momento de acréscimos, de não aceitação, de substituição, de supressão, de reelaboração estrutural, linguística, de convenção de escrita, isto é, ao revisar, há pausa. Mas também é verdade que nem toda pausa introduz alguma revisão, mas toda revisão propõe uma pausa. O que significa que a pausa pode ocorrer durante qualquer etapa do processo, mesmo no planejamento, quando há apenas a combinação oral. No entanto, neste estudo as pausas só começam a ser contabilizadas a partir do momento em que a dupla inicia efetivamente a escrita, que tem como ponto de partida o título do texto.

Vale salientar que a revisão é um processo complexo e que pede um replanejamento, pois envolve modificações de naturezas superficiais e profundas e que são essenciais para a execução do processamento da tarefa, em razão disso, a etapa de revisão está totalmente imbricada com as outras etapas.

Em nosso estudo, consideramos que a revisão não é apenas uma etapa, pois ela pode ocorrer a qualquer instante do processo de escritura, pois é aqui que ocorrem os processos de avaliação e correção e, por isso, pode interromper qualquer outro processo e pode ocorrer a qualquer momento durante o ato de compor.

Além disso, vale lembrar que escreventes novatos podem não dominar completamente a atividade grafomotora e, portanto, pressupõe-se que o tempo de pausa intrapalavra e interpalavras³ pode ser maior que quando o comparamos com o de adultos escreventes. Enquanto Chenu; Pellegrino; Jisa; Fayol (2014) tratam em seus estudos sobre a dinâmica da escrita em âmbito de produção textual, assim requer que o produtor do texto na vida real considere estratégias de organização, mesmo que inconscientemente (se

³Ou seja, durante a escrita de uma palavra e entre a escrita de palavras.

considerarmos o contexto de crianças recém-alfabetizadas), que envolvem estabelecer objetivos, imaginar um destinatário, traduzir ideias em formas linguísticas, gerenciar ações grafomotoras, gestos etc. Portanto, de acordo com os apontamentos desses estudos, para compreender a escrita requer a observação de como ela ocorre em tempo real.

Desta forma, eles entendem que as manifestações comportamentais da escrita são atividades escriturais, ou seja, movimentos e pressão da caneta, taxas de escrita (momento em que a caneta discorre sobre a folha de papel), e as pausas são momentos de inatividades escriturais, em outros termos, qualquer coisa que não seja atividade gráfica no papel é definida como uma pausa. Mas é preciso explicitar que, para esses estudiosos, é incompleto definir a pausa apenas como ato de inatividade, pois há processos cognitivos que ocorrem simultaneamente.

Também Cabe ressaltar que o objeto de pesquisa em questão, a pausa, é um novo campo de estudos que se apresenta para o LAME, já que, até o momento, essa temática não tinha sido abordada. Assim, surge um caminho desafiador, por ser um campo de estudo ainda com poucas referências, principalmente no Brasil, e convidativo, por ser um estudo que pode dialogar com outras temáticas apontadas pela GT, para os futuros pesquisadores em Genética Textual.

É preciso ratificar que em nossa pesquisa a pausa e a atividade de escrita estão diretamente imbricadas, assim como, para os pesquisadores citados acima que consideram a pausa como um dos principais métodos para se acessar a dinâmica da escrita e nos traz uma gama de possibilidades de análises, tais como, o que foi escrito, o que está sendo ou será escrito, bem como pausas, ritmos de escrita, pressão da caneta e localização desses fenômenos, como, por exemplo, em relação às unidades linguísticas.

Apesar disso, nessa abordagem foram levantadas algumas questões que limitam esses estudos, já que os métodos propostos não disponibilizam de recursos audiovisuais e materiais tecnológicos avançados que registrem o processo de criação em tempo real, desde a escrita se fazendo quanto à interação que ocorre durante o texto, sendo essas condições necessárias para analisar as incidências das pausas e a quê elas se relacionam. Assim, Chenu *et al* (2014) relacionaram o tempo de pausa com o nível de atividade cognitiva e consideraram que uma

pausa curta não é suficiente para atingir um nível alto de atividade, visto que, para um planejamento ou uma revisão do texto, é necessário um esforço maior da cognição.

De acordo com a visão de Schilperoord (1996), as pausas são paradas temporárias do curso da caneta com a manutenção da ponta do escrevente no papel e os movimentos no ar. As pausas são vistas como um reflexo de atividades custosas cognitivamente. Assim, estabelece a ideia de que as pausas são correlatos comportamentais de processos cognitivos de alta intensidade, isto é, durante as pausas grafomotoras, a supressão da escrita, quando voltada para a questão da textualização, corresponde ao momento em que o cérebro planeja, seleciona e organiza as ideias, através da busca dos elementos coerentes, fornecidos pelo sistema linguístico e arquivado na memória de longo prazo do escritor, objetivando clareza na mensagem enviada.

No entanto, vale ressaltar que um processo cognitivo particular pode revelar diferentes correlatos comportamentais, assim como um comportamento particular pode manifestar diferentes processos cognitivos, em diferentes momentos, mas também, pode ocorrer simultaneamente, ou seja, a atividade cognitiva também acontece durante o processo escritural (SCHILPEROORD, 2022). Ademais, uma pausa que ocorre durante um determinado tipo de atividade pode não estar necessariamente relacionada a esta atividade, mas, pode, por exemplo, estar associada a uma situação de fadiga, de algo que chamou a atenção em sala de aula etc.

Vale explicitar que, de acordo com Flower; Hayes (1981); Level (1989), os principais tipos de processos cognitivos identificados como correlatos para pausas são as ações de recuperar, planejar, formular, monitorar, reparar. Por isso, Schilperoord, (2002) defende que as pausas voltadas para as questões de tarefa, aquelas associadas apenas às atividades motoras, não sejam analisadas como correlatas dos processos cognitivos, já que não estão ligadas diretamente ao processo de escrita. Como é evidenciado em um dos nossos dados analisados, quando “L olha para frente. Enquanto a professora conversa com A” (pausa de número 64, do 8º episódio). Em nosso estudo, as pausas voltadas apenas para as questões de tarefa são quantificadas, mas não são qualificadas para a análise de incidências de pausas.

E, ainda de acordo com Schilperoord (1996), ao analisar as pausas, é preciso definir um limite para sua abordagem. Assim, esse autor propõe duas abordagens diferentes: uma

abordagem orientada temporalmente, que consiste em definir um limite e observar os locais de pausa, e uma abordagem orientada linguisticamente, que consiste em postular a existência de unidades linguísticas e examinar como a duração da pausa varia nos limites ou dentro dessas unidades.

Já McCutchen (1996), em relação ao tempo de pausa, afirma que longos tempos de pausas que se encontram em escritores que ainda não dominam de forma eficiente o processo de escrita, corresponderiam a processos cognitivos longos e dispendiosos, além de atenção necessária para a transcrição. Já tempos de pausas curtas são mais encontradas em bons escritores, isto é, aqueles em que o processo de escrita já está automatizado (SØVIK; ARNTZEN; THYGESEN, 1987).

Ainda de acordo com McCutchen (1996), as pausas são vestígios da elaboração de um texto, são processos cognitivos e essas atividades cognitivas podem ocorrer simultaneamente ao processo de textualização. Então, quando temos as operações grafomotoras com o tempo limite com menos de 1 segundo, seja para segmentar uma palavra, desenhar uma barra em um t ou para executar um retorno de linha, por exemplo, não necessariamente interessam aos pesquisadores, já que esses movimentos são considerados intervalos “físicos”.

Porém, nada a priori nos permite afirmar que uma pausa desse tamanho aproximado não é traço de elaboração de mensagem quando não corresponde a um retorno de linha ou uma conclusão de letra (barra t, acento etc.). Ou, até mesmo, se uma pausa corresponde a uma atividade grafomotora para a realização de outra atividade em paralela, cognitiva, já que para Foulin (1995), o ritmo mais lento da produção escrita, em comparação ao da produção oral, torna mais fácil para o escritor envolver-se em processamento paralelo, em outras atividades cognitivas que não estejam relacionadas à tarefa que está sendo realizada no momento, durante execução grafomotora, mas que não necessariamente desaceleraria a execução da operação grafomotora. Isso de acordo com a teoria da capacidade, de Just; Carpenter (1992); McCutchen (1996), que aponta para a questão da capacidade do escritor em executar uma determinada tarefa enquanto realiza uma atividade cognitiva voltada para outra tarefa, um exemplo palpável é quando estamos escrevendo um determinado texto e respondendo às demandas das pessoas ao nosso redor.

Na sequência, Favart; Olive (2005) propõem que os tempos de pausas dedicados ao planejamento, à geração de texto ou à revisão se beneficiariam de recursos atencionais liberados em termos de execução motora. Esses autores acreditam que a revisão intervém, por um lado, para modificar o texto atual, mas também como um instrumento para orientar a escrita.

De acordo com esses autores, as pausas seriam índices dos tratamentos implementados. Portanto, longas pausas refletiriam tratamentos longos e caros e pausas curtas em tratamentos rápidos e baratos, isto é, as durações e as frequências das pausas são tanto mais longas quanto a unidade a ser produzida na organização estrutural do texto.

Com os avanços metodológicos, é possível analisar simultaneamente a atividade gráfica e o processamento ocular dos escritores, de acordo com Chesnet; Alamargot (2005). Assim, é possível identificar os processos envolvidos nas pausas e na transcrição a partir do olhar do editor sobre seu texto.

Para Chenu *et al* (2014), a análise das pausas é um dos métodos preferidos para acessar a dinâmica da escrita e se baseia na ideia de que as pausas seriam correlatos comportamentais dos processos cognitivos, ou seja, uma coisa não pode ser separada da outra, o que vai de encontro ao preconizado por Schilperoord (1996), que citamos mais acima. Assim, ao considerar essa informação, é essencial que a Linguística desenvolva esse olhar mais abrangente para o sujeito, aquele sujeito da enunciação discutido por Benveniste que é, ao mesmo tempo, o sujeito da enunciação que põe a língua em movimento toda vez que enuncia e é sempre também o sujeito da cognição.

As manifestações comportamentais da escrita são atividades escriturais (movimentos e pressão da caneta, velocidade de escrita) e inatividade escritural (pausas). As variáveis que se podem examinar são diversas e incluem o que foi escrito, o que está sendo ou será escrito, bem como as pausas e localização desses fenômenos (por exemplo, em relação às unidades linguísticas). No entanto, uma pausa que ocorre durante a atividade de escrita pode não estar necessariamente relacionada a essa atividade. Assim, é necessário esclarecer o que estamos observando ao estudar o fenômeno da pausa. Para Chenu *et al*,

Normalmente, uma pausa se refere a uma parada temporária, uma pausa na atividade ou um momento de descanso. Determinamos uma pausa como um tempo

de inatividade da escritura. Em outras palavras, a caneta estica para cima ou para baixo, mas não se move. [«] Um problema particularmente difícil é a determinação do tempo de inatividade (2014, p. 02).

Achados de estudos em tempo real, de Foulin (1995), vincularam as pausas às etapas de planejamento e de revisão. No entanto, um estudo de Alves (2008), em que explorou a distribuição e o esforço cognitivo dos processos de escrita (planejamento, tradução, revisão) ocorridos durante as pausas e durante a execução motora na produção de um texto narrativo, confirmou que o planejamento e a revisão foram ativados principalmente durante as pausas (ambos em torno de 17%). Mas também, descobriu que a etapa da textualização propriamente dita foi ativada de forma semelhante (15%). Isto significa que nenhum desses processos de escrita pode ser considerado típico de pausas, já que elas tendem a ocorrer em todas as fases da escritura: planejamento, textualização e revisão.

Chenu *et al* (2014) propuseram, em estudos relacionados a mesma temática, dois métodos de estudo com o objetivo de identificar qual o limite de automatização em um texto escrito, a fim de desvendar qual o encargo cognitivo ligado às operações grafomotoras, que seria o resultado de uma ativação do desenvolvimento cognitivo de alto nível. Logo, o primeiro método estava relacionado à hipótese de que cada tipo de pausa pode ser diferenciado de outro e, para tal comprovação, seriam utilizadas as referências da distribuição gaussiana, ou seja, o método estatístico que demonstraria em quê as pausas incide.

O segundo método proposto foi a análise dos pontos de ruptura durante a dinâmica da escrita, considerando a heterogeneidade dos dados. Mesmo assim, os métodos não conseguiam abarcar a complexidade da situação do processo de textualização, pois alguns questionamentos surgiram, a exemplo, uma pausa detectada, mesmo longa, pode ser devido ao tempo necessário para a mobilidade da caneta (refletindo apenas sobre o aspecto grafomotor).

A coleta foi realizada por meio de tablets digitalizadores e do Eye and Pen software¹, Chesnet e Alamargot, (2005). Cada participante produziu um texto narrativo e um texto expositivo em seu idioma nativo, com intervalo de 1 semana entre as duas produções escritas. Diferentemente do Sistema Ramos que tem um aporte multimodal para a obtenção dos

dados, esses métodos não utilizam vídeo. Assim, inviabilizam o acesso ao processo de criação em tempo real, limitando a análise dos dados.

Desse modo, Chenu *et al* (2014) chegam à conclusão de que não há elementos suficientes que possam confirmar que, durante a pausa longa, ligada ao processo grafomotor, ou mesmo a uma pausa curta, não ocorra inatividade, que os processos cognitivos de alto nível não estejam operando conjuntamente. Em vista disso, não se deve excluir a possibilidade de que uma tarefa cognitiva de alto nível possa ser realizada em paralelo.

Em relação ao nível de automatização e sua relação com o tempo de pausas, temos o estudo de Rosenblum (2003), que fez um experimento com crianças israelenses de 8 e 9 anos, o qual pediu para que essas crianças copiassem sinais gráficos semelhantes à escrita hebraica (escrita coloquial) e à escrita latina (escrita desconhecida), bem como palavras, frases e parágrafos. Os resultados mostraram que as crianças do grupo de bons escritores, cuja escrita foi a mais automatizada, produziu significativamente menos momentos de inatividade grafomotora do que o de crianças do grupo de escritores baixos, aqueles que ainda não têm as habilidades do processo de escrita automatizadas.

Com o objetivo de compreender e descrever a temporalidade das pausas ocorridas no texto escrito, alguns autores debruçaram-se sobre as funções das pausas, criando métodos e protocolos de análises, buscando delinear um escopo conceitual. Surgiu, então, o interesse em verificar o tempo na supressão da escrita e a considerar que os momentos de inatividades grafomotoras, durante a escrita, ofereciam pistas observáveis aos processos cognitivos que contribuíam para a produção do discurso (MATSUHASHI, 1981).

É válido enfatizar que os estudos sobre os processos cognitivos voltados para a questão da escrita surgiram a partir de 1980, quando houve um grande avanço nas pesquisas em Psicolinguística, sobretudo, um grande interesse em investigar os processos cognitivos que ocorrem durante o processamento da escrita, já que, antes disso, o foco era no produto da atividade cognitiva, o texto.

Contudo, nosso trabalho não se deterá apenas no fator tempo, mas ele será relevante, sim, para compreendermos quanto tempo nossos sujeitos de pesquisa dedicam às pausas e o que fazem delas. Por isso, consideraremos a pausa como aquilo que cria um ponto de ruptura

no curso da dinâmica escritural. Assim, para cada evento correspondendo potencialmente a uma pausa, tentaremos determinar o que a motivou.

Este estudo concebe que as pausas são atividades cognitivas inerentes ao ato de escritura e imprescindíveis para a produção textual, ao mesmo tempo em que desempenha uma função estratégica de (re)formulação, podendo vir acompanhadas de rasuras ou como forma de evitá-las.

É importante pontuar que alguns estudos, apesar de relevantes, apontam limites para o avanço de pesquisas sobre as pausas, pois não conseguem observar, por exemplo, se a pausa está relacionada a questões outras diferentes da tarefa (como, por exemplo, coçar a cabeça, ajustar a posição na cadeira, olhar pela janela, conversar com o parceiro sobre coisas não relacionadas à atividade etc.), já que isso requer ferramentas específicas de observação e captura de dados.

Cabe enfatizar que os limites encontrados por outros estudos são vencidos pelo Sistema Ramos, método utilizado em nossa pesquisa e que oportuniza a apreensão dos dados em tempo real, minimizando as dificuldades enfrentadas por outros métodos, já que o registro é feito no instante em que ele ocorre através da sincronização de diferentes mídias. Este método consiste em registrar a produção escrita em tempo real de díades que escrevem colaborativamente um único texto, especificamente crianças pré-alfabetizadas. Sobre isso, trataremos mais adiante, no capítulo sobre a metodologia de pesquisa.

GENÉTICA TEXTUAL

Nossos estudos estão embasados nos pressupostos teóricos da Genética Textual, que é uma área que possibilita estudar a gênese do texto, ou seja, esmiuçar o percurso por ele trilhado e, através das pistas deixadas pelo texto, recuperar o seu processo de criação.

3.1 Breve panorama histórico

A Crítica Genética é um campo teórico-metodológico que tem o objetivo de reconstituir uma história do texto em estado nascente e surgiu com a necessidade de analisar e documentar uma importante coletânea de Heinrich Heine, em 1966, ano em que a Biblioteca Nacional da França adquiriu esses manuscritos. Diante disso, no ano de 1968, o *CNRS - Centre National de La Recherche Scientifique* instituiu uma equipe de pesquisadores, fundada e dirigida por Louis Hay, encarregada de classificar, explorar, editar e analisar essa coleção.

Em conformidade com Almuth Grésillon (1991), a nova corrente recebeu o nome de Crítica Genética após a publicação de uma coletânea publicada por Louis Hay, intitulada os *Essais de Critique Génétique* (em 1979, pela Editora Flammarion) e, desde então, vem se desenvolvendo rapidamente, apesar de ainda ser um campo novo e promissor. Seu crescimento deve-se a sua "eficácia interpretativa", de acordo com Kamada (1997), pois tem permitido à Crítica Genética "ampliar seu campo de aplicação e, por isso, é proposto por Doquet (2003) a substituição terminológica dessa área de estudos, de "Crítica Genética" para "Genética Textual", já que o termo Crítica Genética limitava a área a textos literários e não abarcava os processos criativos de outros textos. Assim, com o interesse de difundir as pesquisas do processo de criação, "as obras teatrais, filosóficas, pictóricas, arquitetônicas e, até mesmo, manuscritos produzidos em contexto escolar permeiam entre as reflexões genéticas propostas até então" (1997, p. 67).

Alguns dos principais autores desse campo de pesquisa são franceses: Pierre-Marc de Biasi; Almuth Grésillon, cujas publicações ainda norteiam os estudos de Crítica genética, compreende nossos principais apoios teóricos. De acordo com Grésillon, este novo campo

de pesquisa visa descrever o percurso que confronta o que o texto foi com o que poderia ter sido, quer dizer, aponta para as possibilidades de rumo que um texto pode trilhar, contribuindo, assim, para relativizar a noção de texto fechado, concluído e para desmistificar a própria noção de texto (GRÉSILLON, 1991).

Por ser um campo de estudo que dispõe de seu próprio método, a Crítica Genética tem uma estruturação processual específica a ser cumprida pelo geneticista, e para isso são utilizadas estratégias de organização, transcrição e edição do que os geneticistas chamam de dossiê genético, Biase (2000), a função dele é organizar os documentos necessários para o estudo genético de uma obra.

Para estabelecer um corpus é necessário constituir um dossiê integral dos manuscritos disponíveis da obra em questão, reunindo e autenticando todo o material. Vale acentuar que não são considerados manuscritos apenas aqueles que são produzidos manualmente, mas também os digitais estão inseridos (textos digitados, imagens, áudios ou vídeos), de acordo com os avanços tecnológicos.

Em direção à análise dos manuscritos, de acordo com Biase (2000) e Grésillon (2007), os geneticistas precisam considerar as quatro fases genéticas de um corpus:

Pré-redacional é a fase que antecede o momento de escrita propriamente dita, chamada também como fase de pesquisa preliminar e fase de inicialização, que pode ocorrer como um ato meramente psíquico, quer dizer, que não deixa rastro algum, como defendem alguns autores. No caso da escrita colaborativa entre díades, que será apresentada mais adiante neste trabalho de pesquisa, a fase pré-redacional corresponde ao momento da combinação, em que a dupla discute a proposta de construção do texto, e há rasuras orais também nela, embora essa fase também ocorra durante o episódio analisado, ela não faz parte de nosso objeto de estudo.

Temos ainda a fase redacional, o momento em que se inicia a execução da escrita propriamente dita cujas anotações podem acontecer por meio de abreviaturas ou escrita telegráfica ou estenografa. Aqui, é possível encontrar rasuras que permitem acompanhar mais detalhadamente o processo de criação da obra. Cabe lembrar que essa fase interessa diretamente a nossa investigação que se inicia a partir da escrita do título do texto.

Dando continuidade, encontramos a fase pré-editorial, o instante em que escrita entra na fase de "conclusão", contudo, são permitidos ainda quaisquer tipos de rasuras que sejam necessárias conforme o entendimento do autor, fase em que também ocorrem as revisões do material.

E, em uma última fase, a editorial, quando o autor autoriza a publicação de sua obra, depois da correção da última prova tipográfica. Nesse processo, a realização da análise crítica dos manuscritos pede que se considere o tipo de rasura encontrado e que tipo de transcrição será realizado, a depender de quem está realizando esse estudo e quais seus objetivos com os manuscritos.

Vale salientar que, apesar de nossa pesquisa ser voltada para a questão da pausa, consideramos relevante abordar a classificação das rasuras, mesmo que de forma sucinta, já que, assim como as pausas, há uma heterogeneidade de rasuras no processo escritural, que nos convoca a questionamentos e explicações sobre o que ocorre durante o processo de criação quando as rasuras e as pausas estão relacionadas, por exemplo, se ocorre a pausa no momento em que antecede e sucede a rasura.

Assim, os tipos de rasuras podem ser classificados de acordo com sua funcionalidade no texto: supressão (retirada definitiva de uma palavra ou um trecho), substituição (lugar por lugar, quando a substituição foi algo próximo ou igual ao trecho; por elipse, quando o segmento substitutivo for menor que o trecho substituído; por acréscimo, quando o trecho substitutivo for maior que o trecho substituído); deslocamento ou transferência, quando há um reordenamento de palavras ou trechos do texto, resultando em uma melhor escrita, suspensão, quando o autor percebe que uma substituição pode acontecer a posteriori, ele adia as alterações que deseja realizar; utilização, quando o risco não é acompanhado de nenhum acréscimo ou substituição.

Assim, como traz Grésillon, “o manuscrito opõe uma escrita em que cada página possui sua forma e sua semiótica próprias: liberdade de gestão de espaço gráfico, variabilidade da orientação, do comprimento e dos números de linhas, riscos e acréscimos” (GRÉSSILON, 2007, p.51). Desse modo é necessário confrontar a obra de todas as maneiras possíveis, levando em consideração o seu processo de escrita (o escrever, o apagar, o rasurar,

o reler, o acrescentar etc.), isto é, as idas e vindas de movimentos de criação que não se apresentam no texto “final”, pois, como menciona Biasi:

A obra literária escrita no primeiro rascunho sem a menor correção é provavelmente uma ficção, uma fábula que só tem credibilidade a partir do cruzamento entre uma certa ideia histórica de heroísmo intelectual [...] e a existência de textos publicados ou completos cujos rascunhos e arquivos preparatórios desapareceram completamente (BIASI, 1996, p. 01).

Portanto, a rasura é inerente ao ato de escrever e revela, através de marcas deixadas nos rascunhos, o processo de criação que, a partir do conhecimento linguístico e da atividade cognitiva, o sujeito significa o mundo e é significado.

Neste estudo, a rasura é compreendida tal qual a pausa, como uma atividade cognitiva, pois, para rasurar é necessário que haja reflexão sobre o que foi escrito, trazendo à tona vestígios das escolhas e/ou abandonos na construção do texto, movimentos esses que só são possíveis a partir do processo cognitivo.

3.1.1 A crítica genética no Brasil

Os estudos brasileiros em Crítica Genética têm se destacado no cenário internacional por desenvolver pesquisas inovadoras e por ampliar as reflexões e a aplicação de seus métodos, possibilitando a difusão da área através de contribuições significativas para os avanços das pesquisas em processos gerais de criação, os quais saem da óptica apenas do literário e dialoga com uma infinidade de gêneros textuais.

A construção do panorama histórico da Crítica Genética no Brasil teve como precursor Phillipe Willemart⁴, com a publicação no folhetim de São Paulo, em 29 de abril de 1984, com o artigo “O prototexto: edição crítica e gênese do texto”, no qual o autor apontava para a relevância do estudo das notas e dos rascunhos que se antecipavam ao texto

⁴Phillipe Willemart, de formação psicanalítica e literária, é Professor titular em literatura francesa, orienta doutorandos e pós-doutorandos em Crítica Genética e Psicanálise e é membro fundador do Laboratório do Manuscrito Literário, ligado ao Núcleo de Apoio à Pesquisa em Crítica Genérica da USP.

editado e memorava que na Alemanha o interesse “por tudo que escrevia o autor antes ou em vista do texto publicado” (WILLEMART, 1984a, p. 4) já era uma realidade.

Willemart aponta para a necessidade de se trazer a Crítica Genética para a academia, mas com um basilar teórico-metodológico, a partir de uma definição e organização que viabilize olhar para o prototexto como marcas testemunhais que nos permitem chegar a uma epistemologia da criação, melhor dizendo, não há como estudar a criação sem considerar o processo. O autor também delineou o perfil do geneticista, ou melhor, do “crítico”, como era chamado à época. Assim o papel do pesquisador genético não se limitava a ler e a interpretar, mas organizar os manuscritos sem referências de lugar e tempo, sem uma ordem aparente e buscar, a partir dos dados disponíveis, através das pistas deixadas, a natureza do texto, sendo capaz de perceber a heterogeneidade presente em cada documento, e mesmo assim dar conta de interpretá-lo para si e para o outro.

A partir desse novo olhar para o texto e, conseqüentemente, para o prototexto, Willemart alerta para a necessidade de uma teoria que dê conta do prototexto, já que ele não é uma tentativa de texto, “um embrião que se desenvolve segundo uma lei de evolução definida e planejada, mas, apesar do prefixo, é texto” (WILLEMART, 1984a, p.5) e, portanto, é fundamental concebê-lo como tal. No entanto, as suas especificidades, marcadas pelas rasuras, permitem-nos conhecer a criação, o seu ponto de partida, os anseios do escritor, as conexões realizadas no momento da criação.

Vale evidenciar que o nosso trabalho se debruça aos estudos voltados para as pausas ocorridas durante o processo de criação e escritura em contextos escolares, a partir da interação entre alunos recém-alfabetizados. Para esta discussão, traremos como embasamento teórico a linha de estudos de Grésillon (2007), que é voltada a análises de processos de criação, assim como, os pesquisadores Calil (2008, 2009, 2016); Felipeto (2008, 2012) que trabalham com o manuscrito escolar e a escritura de diferentes gêneros a partir de escrita colaborativa.

Como recurso metodológico, utilizamos as filmagens desses processos de criação, marcados por uma escrita conjunta de um único texto por uma díade de alunas, nosso viés investigativo pretende trazer contribuições ao campo da Genética Textual (GT), ao evidenciar, dentro do caminhar metodológico de um projeto didático, as incidências das

pausas e suas significações durante o processo de criação de textos em ambiente de sala de aula.

A PSICOLOGIA COGNITIVA

A Teoria cognitiva surgiu nos Estados Unidos entre as décadas de 1950 e 1960 como uma forma de crítica ao comportamentalismo, que postulava, em linhas gerais, a aprendizagem como resultado de um condicionamento do indivíduo quando exposto a uma situação de estímulo e resposta.

Com relação a esse pensamento, o behaviorismo tem duas matrizes de origem: o estruturalismo, nascido na Europa, que estudava fenômenos estáticos e o funcionalismo, que tinha uma mentalidade mais voltada para os caminhos da mudança (LAKOMY, 2008).

Dentre os autores da corrente behaviorista, temos como pioneiro John B. Watson, que defendia uma linha de estudo voltada para a pura observação e procedimentos objetivos para comprovar que o comportamento era estímulo e, por isso, poderia ser aprendido, desconsiderando os estados mentais da consciência e as emoções como fatores determinantes para o comportamento humano.

Outro nome representativo para o behaviorismo é o de Burrhus Frederic Skinner, que foi um psicólogo estadunidense criador do behaviorismo radical. Skinner ampliou a teoria do behaviorismo de John B. Watson, adicionando elementos filosóficos na teoria psicológica comportamental.

Vale enfatizar que Skinner (2000) assume que o comportamento é uma interação entre o organismo e o meio, portanto, as mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual aos estímulos que ocorrem no meio, mas, ainda assim, rejeita a questão da consciência. Esse autor assume que o comportamento humano é uma resposta às recompensas do meio externo, conseqüentemente, seus comportamentos psicológicos são uma resposta aos estímulos que recebe desde o nascimento.

Como afirmou Gardner (1995), a teoria behaviorista foi falha em ser uma ciência da mente, pois é inconcebível estudar o cérebro sem considerar a consciência, já que o cérebro e o comportamento, apesar de serem distintos, estão relacionados, o cérebro é físico, um

órgão do corpo, enquanto o comportamento uma ação, mas um é responsável pelo outro (KOLB; WHISHAW, 2002).

Assim, na busca por uma compreensão das leis básicas do funcionamento da mente humana, surgiu a Psicologia Cognitiva, formalmente entre 1950 e 1970, na tentativa de investigar os processos mentais subjacentes ao comportamento humano (ANDERSON, 2004). Um dos primeiros trabalhos na área foi o de Willian James com os estudos sobre a atenção e a memória.

A Psicologia Cognitiva abrange como principais objetos de estudo a percepção, o pensamento e a memória, procurando explicar como o ser humano percebe o mundo e como se utiliza do conhecimento para desenvolver diversas funções cognitivas como: falar, raciocinar, resolver situações-problema, memorizar, entre outras.

A partir disso, apoiamo-nos na Psicologia Cognitiva para compreender a relação da pausa com o processo de escrita, buscando revelar as atividades cognitivas que ocorrem nos processos de composição, em momentos distintos de textualização, e, também, durante a supressão da escrita.

4.1 Os processos cognitivos relacionados às pausas

Processo cognitivo é o nome dado à atividade cerebral que realizamos cotidianamente, isto é, toda a interpretação das informações armazenadas pelo cérebro. Esse processo é o que nos permite entender as situações e nos posicionar em relação às demandas das práticas sociais. Cada um desses processos mobiliza atividades cerebrais básicas, com objetivos distintos, e nos permite compreender, aprender, criar e armazenar ideias.

Então, refletir sobre os processos cognitivos que ocorrem durante a leitura e a escrita, denominado como o segundo sistema linguístico simbólico a ser apreendido e que se apoia no primeiro sistema, que são as competências auditivas, de acordo com Cruz (2004), traz algumas questões pertinentes ao nosso estudo, uma vez que, quando acontece a pausa na escrita, significa que há um processo cognitivo intenso em atividade, buscando respostas, analisando, pressupondo, selecionando informações que favoreçam a mensagem que será enviada, com o objetivo de se fazer entender.

Desta forma, de acordo com os nossos dados de análise, as pausas nos revelam que os processos cognitivos estão relacionados tanto às questões de ordem estrutural dos signos linguísticos, como de ordem gramatical, de conteúdo etc. Além disso, há momentos de inatividades na escrita para selecionar as possibilidades de combinações e escolhas disponíveis dentro do campo de alternativas dos eixos de organização, o eixo sintagmático e o eixo paradigmático.

O ESTATUTO TEÓRICO DO SUJEITO

A necessidade de definição do sujeito acabou por descortinar um leque de estudos que buscaram compreender o lugar da subjetividade na linguagem, pois, de maneira geral, esses estudos sempre se preocuparam mais com a linguagem como sendo um produto acabado, isento das suas condições de produção.

5.1 O sujeito da Linguística Moderna

Como premissa teórica voltada para o estudo da linguagem, temos a Linguística, área postulada como ciência formalmente constituída a partir dos estudos de Ferdinand Saussure, com a obra *Curso de linguística Geral* surgida em 1916, na França, que ao buscar compreender a natureza da língua a delimitou como objeto teórico da linguística.

O recorte teórico saussuriano teve como objetivo descrever os sistemas linguísticos, explicando o seu funcionamento e estabelecendo os elementos que fazem parte de sua ordem própria. Mas é importante reconhecer que, apesar das limitações apresentadas por esta teoria, não há como negar que foi esse recorte saussuriano que possibilitou o avanço nos estudos da linguagem.

Assim, para escapar das variações incontroláveis da fala e da subjetividade, a Linguística moderna deixa de fora de sua análise o sujeito, concebido como soberano por controlar a fala, e essa considerada como algo que é particular, individual ao sujeito.

Ainda que, ao delimitar o objeto de pesquisa, tenha desprezado o falante e as condições de produção da linguagem, pois, de acordo com Saussure, “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem” (SAUSSURE, 2006 [1973], p. 16), é possível verificar que Saussure não negou a existência do sujeito, ele apenas não foi o objeto de estudo naquele momento. Mas a relevância do legado desse linguista foi justamente apontar outras possibilidades nesse campo de estudo.

Nesse contexto, dentre os estudos interessados no sujeito, temos como um dos primeiros linguistas a fazer referência à subjetividade na linguagem, Émile Benveniste que aborda a questão do sujeito a partir da enunciação e defende que é a capacidade do locutor de se propor como sujeito na linguagem que o denomina como tal.

5.2 A abordagem enunciativa em Émile Benveniste

Em 1918, após assistir a um curso de Antoine Meillet, discípulo de Ferdinand de Saussure, considerado o fundador da Linguística Moderna, Émile Benveniste seguindo, portanto, uma formação linguística, foi um linguista estruturalista francês e ingressou como professor no *Collège de France*, em 1937. Apesar de ser grande especialista em indoeuropeu, comparatista de numerosas línguas antigas e modernas, Benveniste somente consegue assegurar a divulgação de suas teses entre os linguistas após a publicação do primeiro volume de *Problèmes de linguistique générale* (em português, Problemas de Linguística Geral), em 1966, por ser um período em que se pensa a linguagem abstraído-se do sujeito.

A abordagem enunciativa benvenistiana desperta o interesse entre filósofos e psicanalistas, dentre eles, Jacques Lacan, que em 1956 solicitou a Benveniste sua colaboração no primeiro número da Revista *La Psychanalyse*. Mas foi em 1970 que suas posições ganharam terreno, devido à publicação de um artigo sobre a enunciação, na revista de linguística *Langages*. Sua última publicação foi *Problèmes de linguistique générale II*, em 1974.

A Teoria Enunciativa de Benveniste nasce ao se deparar com o paradigma saussuriano e ao se questionar sobre os dois conceitos, a língua e a fala, vistas separadamente, e buscar entender como é possível passar de um para o outro. Assim, Benveniste acreditava que havia uma instância de mediação, a enunciação, que se refere ao ato de dizer. Assim, ele declarava que “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Já o enunciado é o que é e o que foi dito, ou seja, o produto da enunciação.

Nas palavras do linguista brasileiro, Luiz Fiorin (2020), uma instância é um conjunto de categorias que cria um domínio teórico e, por conseguinte, um domínio de análise. Então,

para a realidade da Linguística, ao agrupar as categorias, encontramos diversas delas, adjetivos, numerais, conjunções etc. Assim, podemos afirmar que toda frase, e não apenas as frases, mas também as palavras e até os signos extralinguísticos possuem dois eixos: paradigmático e sintagmático, respectivamente, um de seleção e outro de combinação que atendem a critérios do próprio sistema linguístico.

Dessa forma, podemos afirmar que a enunciação é compreendida como um conjunto de categorias que auxiliam no processo de passagem que ocorre da língua para a fala. Nesse conjunto, estão as categorias *ego hic et nunc*, do latim, que em português significa eu aqui e agora, essas categorias são estabelecidas como elementos dêiticos e embreadores, pois indicam a pessoa, que é o indivíduo presente no enunciado, o espaço, que é o local explicitado ou não no enunciado, e o tempo dentro de um enunciado.

Assim, a enunciação é vista, também, como uma instância pressuposta pelo enunciado, já que é a partir do enunciado que existe o enunciador, o indivíduo responsável pelo que foi dito, a pessoa indicada no enunciado, ou seja, o eu do enunciado. Dessa forma, esse dito é uma enunciação onde o indivíduo que a disse é pressuposto, portanto é um enunciador, este caracterizado, em nossa pesquisa, pelo processo dialógico entre a dupla, verificado em tempo real, através da escrita colaborativa, que nos permite verificar a subjetividade evidenciada na intersubjetividade.

Já uma enunciação anunciada é aquela em que existe um narrador, pois aqui foi adicionada a categoria ego. Então é necessário separar as instâncias para não as confundir. Afinal, enunciador é configurado como autor da história e narrador como quem conta a história. Mas também é possível que o narrador passe a palavra, quando isso ocorre, quem recebe a palavra é chamado interlocutor. De acordo com a noção de enunciação benvenistiana que é centrada no sujeito e este, ao se apropriar do aparelho formal da língua, enuncia sua posição de sujeito, marcando-se como eu que, conseqüentemente, instaura o tu, ou seja,

é pelo vazio enunciativo deixado pelo “tu” que o “eu” ocupa espaço na enunciação e presentifica o “ele”, instituindo o mundo pelo discurso. Já o “ele” encontra-se ausente desta relação constitutiva entre “eu” e “tu”, já que, para Benveniste, trata-se de uma não-pessoa. No caso da escrita colaborativa em sala de aula, trata-se do objeto textual em questão (FELIPETO, 2019, p. 144).

De acordo com Benveniste (1989, p. 87), “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”. Assim a estrutura do quadro figurativo da enunciação é determinada pelo diálogo, que obrigatoriamente tem um eu e um tu, os sujeitos da enunciação, e não há possibilidade desses sujeitos serem desconsiderados em um estudo sobre língua e linguagem.

Portanto, a teoria benvenistiana contribui para a questão de nossa pesquisa por tratar das relações dialógicas do sujeito pertencente a uma língua e que apresenta sua subjetividade diante da intersubjetividade da enunciação, isto é, a relação com o outro, o eu e o tu, seja ele individual ou coletivo, é a condição necessária para a constituição do sujeito. E, em nosso trabalho, as relações dialógicas são compreendidas a partir da interação entre a díade, que, ao se propor como sujeito de linguagem, diante da instância enunciativa, apresenta-se como enunciador provido de subjetividade, emergente da intersubjetividade.

5.3 O sujeito benvenistiano

Nos estudos sobre a enunciação, Benveniste se preocupava com a significação, mas, apesar disso, sua maior contribuição para a linguística moderna é a questão da subjetividade, já que, segundo a teoria benvenistiana, a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1991, p. 286). Sendo assim, o sujeito é o cerne da sua teoria da enunciação, uma vez que é através da linguagem que a subjetividade pode se expressar.

Vale evidenciar que, em nosso trabalho, a linguagem é concebida como sendo o elemento constitutivo do sujeito, pois é na e pela linguagem que o homem se propõe sujeito, através do exercício da intersubjetividade construída no processo dialógico.

É através da prática da linguagem que podem existir os elementos de um “eu” e um “tu”. Separar o sujeito da linguagem é negar a sua subjetividade no mundo. Sobre isso, Benveniste afirma,

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a

pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. (1974, p. 285).

De acordo com o autor, a linguagem é a parte constitutiva do ser social e é na prática dialógica que a subjetividade se manifesta, a partir de sujeitos intersubjetivos que dialogam e se constituem na e pela linguagem. Assim, Benveniste nega que a língua seja um instrumento de comunicação, pois, segundo ele, “Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando com outro homem que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem e a linguagem é a própria definição de homem” (1995, p. 285).

De acordo com esta proposição, a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito no seu discurso. Então “uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível” (BENVENISTE, 1995, p. 285), em consonância, toda língua tem marcas de subjetividade, logo, a presença do sujeito é inquestionável.

Portanto, a abordagem enunciativa da linguagem implica em uma teoria do sujeito, já que são suas marcas de inscrição no enunciado que constituem o objeto de estudo. Assim como aponta para o caráter intersubjetivo da subjetividade, pois é na alteridade discursiva que o sujeito se constitui.

CAPÍTULO 6: CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa que apresentamos neste trabalho é de cunho quanti-qualitativo e se insere em um quadro teórico enunciativo no qual as pausas se apresentam como atividades cognitivas, resultantes do processo dialógico entre a díade. O *corpus* selecionado faz parte do acervo do Laboratório do Manuscrito Escolar, sediado no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Linguística, da Faculdade de Letras, mas também é laboratório de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos situados na Universidade Federal de Alagoas. Os processos analisados são compostos por dois filmes-sincro produzidos no ambiente da sala de aula, onde as alunas, ambas cursando o 1º ano do ensino fundamental em 2013, com seis anos de idade, produziram histórias inventadas a partir do gênero narrativo o qual foi abordado previamente.

Ainda nesse contexto, antes de iniciar as filmagens em sala de aula, a professora recebe uma formação sobre o trabalho que irá ser desenvolvido e como será a sua participação durante o processo de produção dos textos pelos estudantes, já que a professora é responsável pela consigna, ou seja, por orientar o processo de produção textual a ser desenvolvido. Aqui, a professora é orientada a trabalhar várias narrativas de origem e discutir com os alunos durante as aulas, pois essa dinâmica consiste em proporcionar aos alunos a familiarização com o gênero textual narrativo, assim como, expandir as possibilidades de criação e, conseqüentemente, de produções textuais.

Este estudo se propôs a investigar o processo de criação em tempo real do manuscrito escolar com o objetivo de identificar as incidências das pausas e a que elas se relacionam. Como parâmetro para responder a essas questões, utilizamos as seguintes categorias: a) a pausa que se verifica durante o processo de escrita, quando ela está relacionada ao texto que está sendo produzido; b) os comentários que surgem no momento precedente e posterior à pausa, com o objetivo de verificar a que aspectos textuais elas se direcionam, tais como ortografia, grafia, léxico, sentido etc.

Os processos analisados foram coletados na escola Criar e Recriar, situada em um bairro nobre da cidade, e fazem parte do projeto “Criar & inventar: nossos primeiros contos”. Para obtenção dos dados, com a autorização documental da direção da escola para uso dos dados dos participantes para fins de pesquisas, utilizamos o método multimodal do Sistema Ramos (SR), é uma ferramenta para coleta de dados desenvolvida pelo professor Doutor. Eduardo Calil (CNPq), que se apoia em três componentes midiáticos: o sonoro, o visual e escrito, o qual nos possibilita uma captura precisa do processo de escritura em tempo real de sala de aula, através dos recursos tecnológicos que dispõe.

Essas três mídias são instaladas e ligadas na sala de aula e seguem um protocolo inicial com o apoio sonoro produzido pela batida de uma claquete, que marca o início da proposta de produção textual. O som emitido pela claquete é capturado pelas mídias audiovisuais e instaura o ponto de partida para a sincronização de todas as mídias e da cronometragem do tempo transcorrido durante a proposta de produção textual (CALIL, 2020).

Para isso, o SR faz uso de alguns dispositivos, como folha com micropontos, caneta *smartpen* com câmera infravermelha na ponta, microfone de lapela e minigravador digital acoplado à cintura de cada um dos alunos, câmera em frente às alunas, fixada à mesa de trabalho dos alunos, por um braço articulado. Uma câmera com lente grande angular posicionada ao fundo da sala de aula também registra todo o movimento da professora e dos alunos. Os participantes não demonstraram resistências para participar das filmagens e nem se sentiram constrangidos diante das câmeras, ao contrário, acharam divertido e logo esqueceram que estavam sendo filmados, agindo assim com naturalidade.

Como resultado das gravações, temos a geração de um filme sincronizado que oferece ao pesquisador informações sobre o produto (manuscrito) registrado na folha de papel. O manuscrito em curso registrado pela caneta inteligente e o diálogo entre os alunos e o professor capturado pelo gravador digital (FELIPETO, 2020).

6.1 Projeto desenvolvido na escola

No projeto didático, "Criar & inventar: nossos primeiros contos", desenvolvido em uma escola privada entre os meses de maio e novembro de 2013, foram produzidos 10

episódios de escrita colaborativa dos quais participaram sete duplas de alunos, todos com 6 anos de idade. As duplas foram escolhidas pelo critério de afinidade e, após a organização da sala de aula, era definido quem ia escrever e quem ia acompanhar, sempre alternando a posse da caneta. O procedimento adotado foi o seguinte: a professora apresentava a consigna, as duplas combinavam a história e, após o momento de combinação, recebiam a folha com micropontas e a caneta *smartpen*, iniciando-se assim o momento de inscrição (escrita, de acordo com HAYES E FLOWER) do texto. Ao finalizarem a escrita da história, a dupla avisava à professora, que solicitava uma releitura com o objetivo de verificarem se havia, ainda, alguma coisa a reformular.

6.2 Sistema Ramos

O Sistema Ramos é um método captura multimodal (visual, sonora e escrita), que nos fornece informações simultâneas do processo de escritura no tempo e espaço da sala de aula em contexto ecológico (isto é, com todo o aparato natural de um ambiente escolar) e didático em tempo real de criação.

O registro é feito a partir de mídias sincronizadas, através de câmeras de vídeo, responsável por capturar o contexto da sala de aula e a interação entre alunos e professor; gravadores digitais e microfones, que capturando a fala espontânea dos alunos escreventes e o diálogo entre os participantes; e o registro escrito é realizado através de uma caneta inteligente, *smartpen*, e do programa *HandSpy*, que captura o traço da tinta na folha de papel.

Assim, cada um desses instrumentos e a técnica de sincronização geram uma única mídia, o filme-sincronizado. Por isso, o Sistema Ramos é o método mais completo para a compreensão do percurso genético e da construção textual e suas relações com os conteúdos de ensino e a aprendizagem dos alunos recém-alfabetizados, pois nos oferece um amplo conjunto de informações semânticas, pragmáticas, linguísticas, cognitivas e interacionais.

6.3 Participantes envolvidos

No projeto elaborado pelos pesquisadores do LAME, os participantes, que efetivamente participam da interação em sala de aula, são a professora, responsável por

manter a organização da turma e direcioná-la para a produção do texto, e sete díades que produzem o texto colaborativamente.

Durante o processo de criação do texto, tanto a professora quanto as duplas são posicionadas de forma estratégica para favorecer a captura de todo o contexto interacional de professor-aluno, de aluno-aluno e de aluno-texto, nos possibilitando o acesso a um material completo de dados para análise, através da captura multimodal (visual, sonora e escrita).

Nesse contexto, a proposta do projeto desenvolvido ocorreu da seguinte forma: no primeiro momento, houve a exploração do gênero temático com momentos de leitura, tanto pela professora quanto pelas duplas; a partir daí, a consigna foi dirigida pela professora que instruiu as díades, ainda sem estar em posse do papel e da caneta, a planejarem a história que iriam escrever e o título que dariam ao texto; e, por último, a professora sugeriu o título para a produção textual, mas as crianças teriam que inventar as histórias, então, apesar de terem o mesmo título, as narrativas seriam diferentes.

6.4 A transcrição do *corpus* e a seleção da amostra

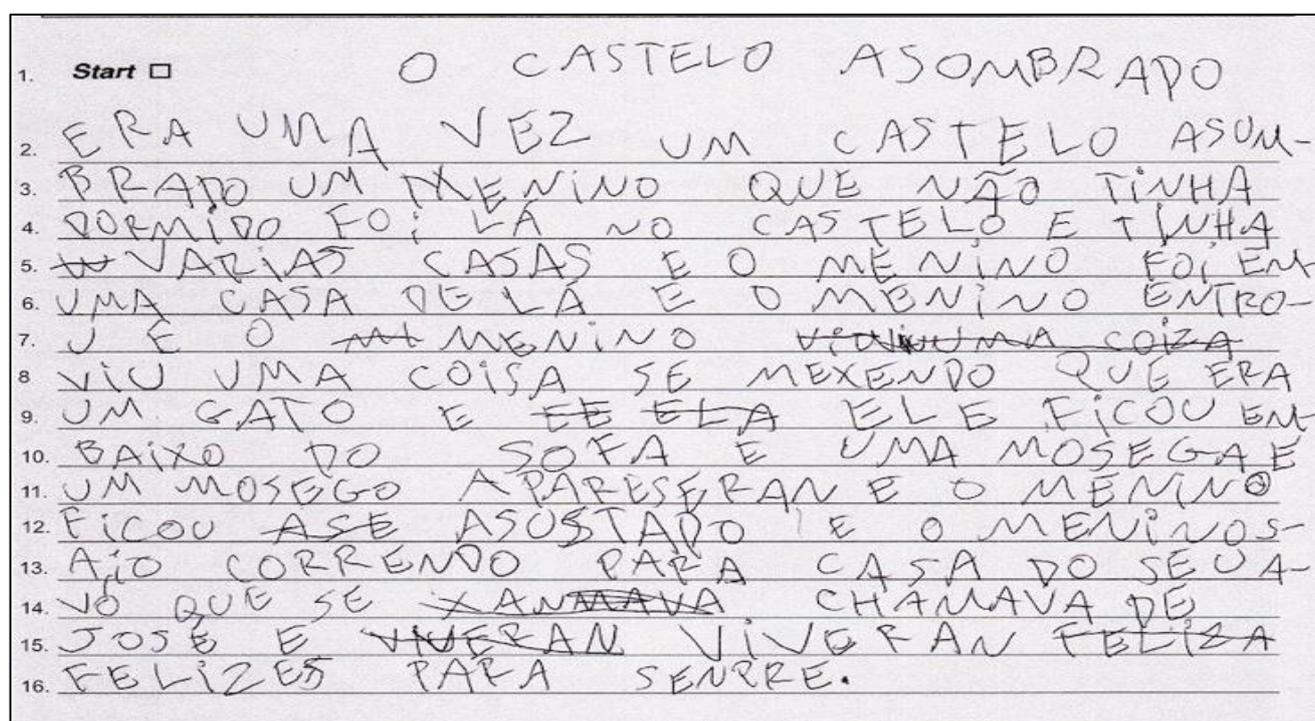
A transcrição dos dados foi realizada pelo grupo de pesquisa do Laboratório do Manuscrito Escolar, o LAME, que desenvolve estudos sobre os processos de produção textual de alunos, refletindo os aspectos da criatividade, da ortografia, do discurso, da pontuação, da pausa, entre outras categorias de análise. Esse projeto acadêmico-científico funciona na Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A seleção das amostras ocorreu por conveniência, para que atendessem ao propósito da pesquisa deste estudo, no caso em questão, a pausa. Assim, o filme-sincronizado da díade, foi considerado de acordo com as maiores possibilidades de material para a análise, a partir do processo de escritura em tempo real, em situação formal de sala de aula, atendendo a alguns critérios de análise pré-estabelecidos pelo LAME.

6.5 Dados selecionados

Nosso estudo selecionou para análise dois episódios em que uma dupla, A e L, escreveu colaborativamente uma narrativa ficcional intitulada “O castelo asombrado”, que apresentaremos abaixo:

Imagem 1 - Manuscrito analisado



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

É preciso dizer que o episódio selecionado para análise foi o 3º, realizado em 14/06/2013, e o motivo de sua escolha foi o fato de que, a partir dessa data, houve um aperfeiçoamento do SR, que passou a permitir ao pesquisador a visualização da escrita "se fazendo", do traço se formando na folha de papel, o que permite melhor acurácia na análise dos dados, como pode ser observado na imagem abaixo:

Imagem 2 - Exemplo de díade escrevendo colaborativamente



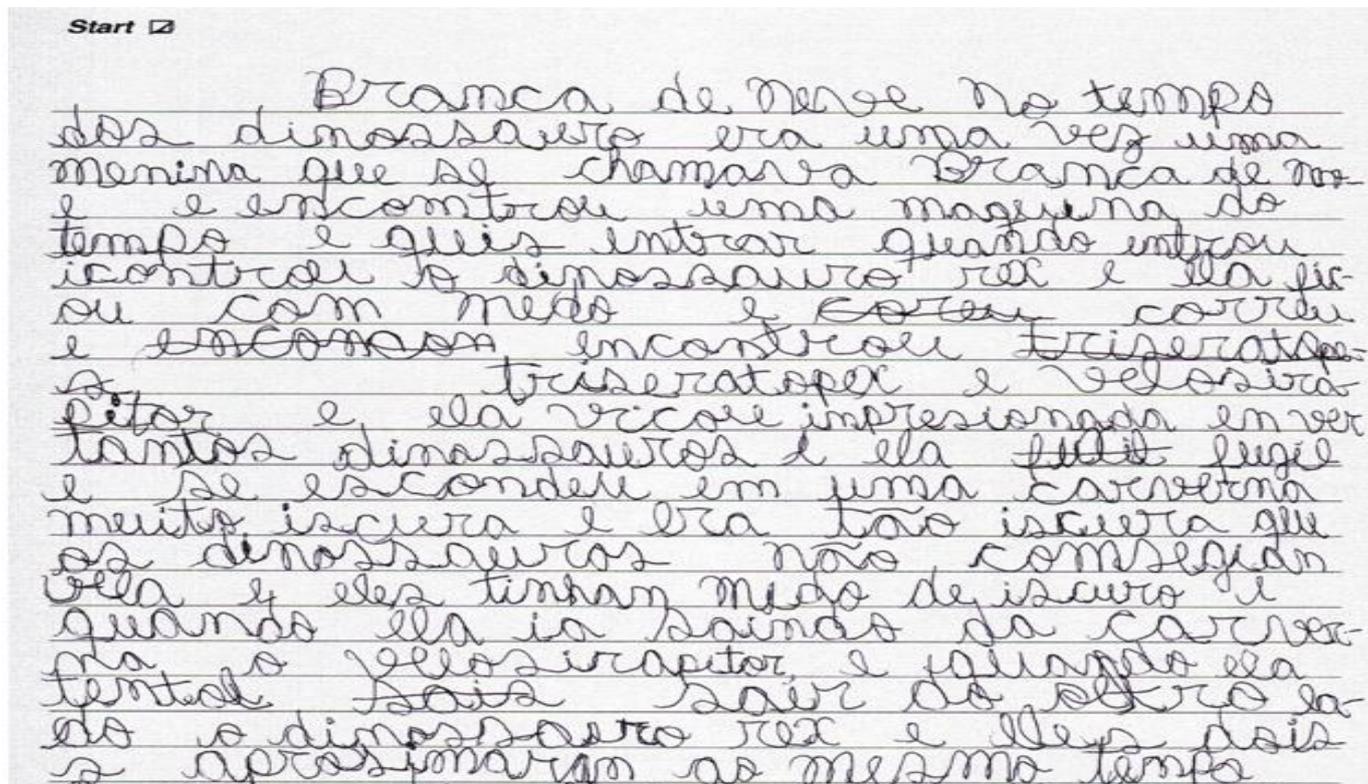
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Como se pode observar na imagem acima, o SR fornece acesso ao diálogo entre as díades, posteriormente transcrito e a aspectos paralinguísticos e interacionais. No canto superior esquerdo é possível ver o cronômetro e, no inferior esquerdo, a imagem do que ocorre em toda a sala de aula. Já do lado inferior direito é possível ver duas barras: a primeira, com o texto já escrito, estático. A segunda, com o texto *entraîn de se faire*, ou seja, podemos acompanhar todo o traçado realizado pelos alunos, de modo que nada passa se perde.

No processo que analisaremos A é a responsável por escrever e L acompanha o que foi combinado. O início de nossa análise ocorre a partir do momento em que elas recebem a caneta *smartpen*, logo após terem combinado a história e termina quando elas informam ao professor que terminaram o texto. Em suma, a análise abrange o período que vai das 00:24':20" aos 00:35':43".

No momento seguinte, em um novo processo de análise, temos uma inversão de escritor, passando L a ser a responsável pela escrita do texto, enquanto A segue o combinado e auxilia na criação textual. Assim, a dupla desenvolve um texto intitulado como “Branca de neve no tempo dos dinossauro”, como mostra o manuscrito a seguir.

Imagem 3 - Manuscrito analisado



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Vale salientar que neste processo de análise foi selecionado o 8º episódio, realizado em 18/10/2013. E, ainda, que ambos os episódios, 3º e 8º, foram eleitos intencionalmente, já que a pretensão deste trabalho é promover uma comparação das incidências das pausas, por isso consideramos que um confronto dos dados a partir de dois momentos de textualização com a mesma dupla seria algo interessante, porém, exercendo papéis distintos, já que, em cada episódio, um escritor é responsável pela escrita efetivamente, como podemos verificar na próxima imagem.

Imagem 4 - Dupla escrevendo colaborativamente.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Como evidencia a imagem acima, trata-se de uma escrita colaborativa, registrada em tempo real. Aqui, L está de posse da *smartpen*, portanto, é ela quem irá conduzir a escrita, lembrando que, assim como ocorreu na análise do primeiro dado, o recorte desta análise também ocorre a partir do momento em que a dupla recebe a caneta, logo após terem combinado a história e termina quando elas informam à professora que o texto foi concluído. Desse modo, a análise em questão ocorre no período que vai dos 00:27:06" à 01:16:18".

CAPÍTULO 7: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a obtenção dos dados, através do SR, foram utilizados alguns dispositivos, como folha com micropontos, caneta *smartpen* com câmera infravermelha na ponta, microfone de lapela e minigravador digital acoplado à cintura de cada um dos alunos, câmera em frente às alunas, fixada à mesa de trabalho dos alunos, por um braço articulado. Uma câmera com lente grande angular posicionada ao fundo da sala de aula também registra todo o movimento do professor e dos alunos. Como resultado, temos a geração de um filme sincronizado que oferece ao pesquisador informações sobre o produto (manuscrito) registrado na folha de papel, o manuscrito em curso, registrado pela caneta inteligente e o diálogo entre os alunos e o professor, capturado pelo gravador digital (FELIPETO, 2020).

O estudo em tempo real possibilitado pelo SR é essencial para explorar a dinâmica do processo de criação, pois as pausas faladas ou silenciadas são situações que seriam perdidas se contássemos apenas com o produto final. A pausa da atividade escrita, acompanhada de comentários produzidos pelos alunos nos dá a possibilidade de refazer o percurso constitutivo do texto, revelando suas marcas subjetivas, contextuais, linguísticas. Como diz Calil,

O Sistema Ramos oferece um amplo conjunto de informações (pragmáticas, linguísticas, cognitivas, interacionais, didático-curriculares) interconectadas, favorecendo a compreensão do percurso genético e da construção textual e suas relações com os conteúdos de ensino e a aprendizagem dos alunos recém-alfabetizados (2020, p. 22).

O primeiro quadro, disponibilizado em anexo, mostra, juntamente com todas as ocorrências de pausas, esse "amplo conjunto de informações" a que se refere Calil. Por esse motivo, é possível saber, de forma precisa, o que ocorre segundo a segundo do processo de escrita. Ao analisarmos o filme-sincro e o cotejarmos com a transcrição do processo, temos a identificação de pausas de duração variável, que ocorreram no meio da escrita de uma palavra, após a escrita de uma palavra, ou antes, do início de uma frase. Identificamos a

ocorrência de 30 pausas, com variação entre 2 e 24 segundos, distribuídas da seguinte forma, segundo a ordem de ocorrência: número, tempo, duração, contextualização e texto dialogal e incidências.

O quadro com o texto-dialogal desse processo de escritura em tempo e espaço real é representativo da dinâmica interacional de uma sala de aula, assim como permite a análise microgenética do percurso da criação textual com as questões que lhe são inerentes: idas e vindas, pausas, hesitações. Determinar a partir de quanto tempo algo é considerado uma pausa é algo difícil e percebê-las pode ser mais difícil ainda. De acordo com Chenu *et. al*,

Para a linguagem falada, a definição deste limiar é feita por referência à percepção. O limite padrão de 200-250 ms (Goldman-Eisler, 1968; Grosjean e Deschamps, 1975) é motivado pelo fato de que pausas mais curtas não são facilmente percebidas (Zellner, 1994). Para a linguagem escrita, o critério mais utilizado é um limite de 1 s (2014, p. 02).

Em nossos dados, como está referendado no quadro 1, a pausa mais curta foi de 2s e a mais longa, de 24s e, dos 00:11':23" que as alunas levaram para escrever a história, a partir do momento em que começam a escrever o título, o tempo de pausa total foi de 00:03':75", ou seja, correspondente a 33,39% do tempo total, ao passo que 00:07':48" foi de escrita contínua, isto é, 66,61% em relação ao tempo total.

As exemplificações apresentadas pelas figuras seguintes serão referenciadas, respectivamente, pelo número de pausa; pelo tempo contabilizado em hora/minuto/segundo; pela duração de pausa; pela contextualização e texto-dialogal e pela incidência de pausa.

De todas as ocorrências de pausas, apenas 4 não tinham relação direta com o texto, inclusive a mais longa (11ª pausa, de 24s, conforme o contexto dialogal abaixo), em que A estica os braços, demonstrando fadiga.

Figura 1 - Manuscrito do 3º episódio

11	00:28':04" – 00:28':28"	24	Após escrever "LÁ", A para, estica os braços e ambas olham para o que já havia sido escrito até então sem comentários.	Pausa sem relação direta com o texto
----	-------------------------------	----	--	--------------------------------------

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Por se tratar de escrita colaborativa, a maioria das pausas vem acompanhada de comentários, com exceção de 3 delas, a 9ª, a 11ª (exposta acima) e a 18ª pausas, de acordo com as figuras que seguem.

Figura 2 - Manuscrito do 3º episódio

9	00:27':38" – 00:27':43"	5	Após a escrita de "EN", em "O MENINO FOI EN" (1.5), A faz uma pausa sem qualquer comentário, mas continua olhando para o papel.	Pausa sem relação direta com o texto
---	-------------------------------	---	---	--------------------------------------

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013

Figura 3 - Manuscrito do 3º episódio

18	00:30':42 – 00:30':46	4	Ao escrever "E ELE FICOU" (1.9), A faz uma pausa como se estivesse pensando na continuidade.	Pausa sem relação direta com o texto
----	-----------------------------	---	--	--------------------------------------

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Entretanto, o SR nos permite observar que, em algumas situações, apesar de não esboçarem nenhum comentário, o olhar para o papel pode indicar que a pausa está relacionada ao texto.

Um detalhe importante a ser apontado é que A vocaliza o que escreve durante todo o processo, mas nem sempre isso acontece, como já foi observado por outros trabalhos (CALIL, 2018, 2019; FELIPETO, 2018, 2019). Além disso, apesar de ainda escrever em caixa alta, A tem uma ótima fluência e velocidade de escrita e suas maiores dúvidas são de cunho ortográfico.

Com efeito, observamos que a pausa é mais rápida quando A não precisa da ajuda de L para resolver a questão, ou seja, quando ela mesma, ainda que tenha solicitado ajuda se apercebe do equívoco, como na 16ª pausa (2s), nas 23ª, 29ª e 30ª pausas (com 4s). Como representam as figuras na sequência.

Figura 4 - Manuscrito do 3º episódio

16	00:30':31" – 00:30':33"	2	A interrompe ao escrever "EE" para "ELE" (1.9) rasura e comenta: "eu fiz dois E".	Antecipação
----	-------------------------------	---	---	-------------

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Aqui, A, ao refletir sobre a escrita da palavra “ELE”, verbaliza sobre sua reflexão e se antecipa ao “erro”, corrigindo-o após a rasura. Demonstrando atenção e domínio da escrita.

Figura 5 - Manuscrito do 3º episódio

23	00:32':59" – 00:33':03"	4	A começa a escrever "CORI" (para "CORRENDO", l. 13) e interrompe para perguntar a L como se escreve. Ela própria responde: 247. A: e [E] o [O] me... [ME] ni... [NI] no... [NO] saio [SAIO] cor [COR] r:: com dois “R” rendo, correndo? É!	Ortografia
----	-------------------------------	---	---	------------

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Outro momento em que A verbaliza a sua dúvida ocorre na 23ª pausa, mesmo pedindo a ajuda de L, a própria A é levada a refletir sobre a escrita da palavra “CORRENDO”, incidindo assim em uma pausa ortográfica, ou seja, a busca pela escrita gramaticalmente correta, demonstrando conhecimento sobre a regra da escrita, mesmo que não tenha consciência sobre a questão do dígrafo.

Figura 6 - Manuscrito do 3º episódio

29	00:35:03" – 00:35:07"	4	A pausa e retorna sobre o 2º "V" de "VIVERAM", reescreve, para depois rasurar a palavra inteira: 270. A: ...e vi... veram [VIVERAN] (A pronuncia o "r" vibrante). Tá errado essa palavra (rasura VIVERAN) vi... [VI] ve... [VE] ram [RAN] (pronuncia o "r" vibrante).	Grafia
30	00:35:19" – 00:35:23"	4	A escreve "FELIZA" (l.15), rasura e a reescreve na linha seguinte: 270. A: felizes [FELIZA] (A para, olha para o que escreveu e diz 'felizas!', rasura toda a palavra) fe... [FE] li... [LI] zes [ZES] pa... [PA] ra [RA] sem... [SEM] pre [PRE]). Terminamos.	Ortografia

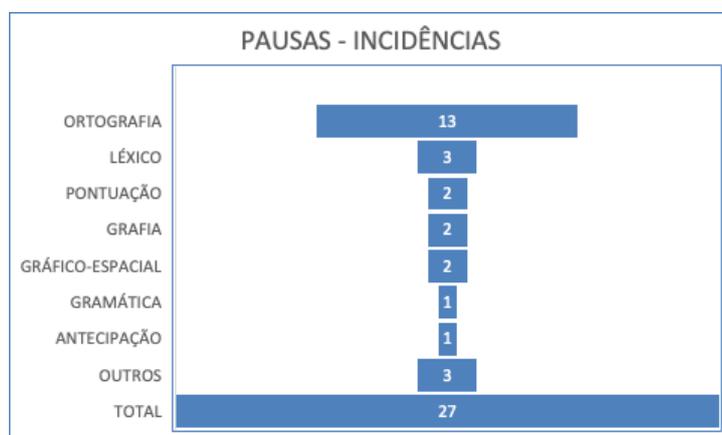
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Já na 29ª pausa, percebe-se que A fica em dúvida em relação à escrita da palavra “VIVERAM” e a escreve [VIVERAN], mesmo sem conseguir identificar o que estava errado, fica claro que algo a incomoda em sua escrita e isso é um dado riquíssimo, pois é uma evidência de que naquele momento está ocorrendo uma atividade cognitiva de busca em camadas de memórias profundas. Esta pausa incide na grafia, isto é, uma possível forma de escrita, ainda que esteja gramaticalmente errada.

Em relação à 30ª pausa, trata-se de uma incidência ortográfica que explicita a automatização de uma regra linguística pertencente à língua escrita, no caso, o plural da palavra “FELIZ”.

Como podemos visualizar na tabela em seguida, em grande parte, as pausas incidem sobre questões ortográficas, conforme mostra a tabela abaixo:

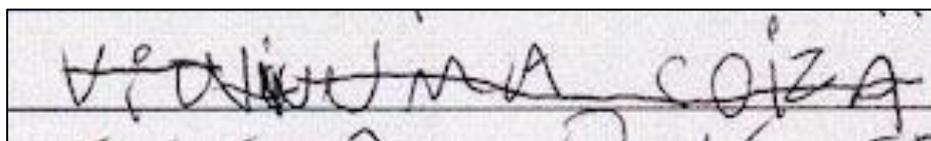
Tabela 1 - Incidências de pausas



Fonte: 3º episódio analisado

Das 30 pausas realizadas, 27 estão relacionadas com o texto e 4 não têm relação direta com a produção do texto em curso, totalizando 31 incidências. Ora, como é possível que 30 pausas incidam sobre 31 objetos? Essa é a vantagem que uma análise microgenética (a esse respeito, ver também ANOKHINA, 2019)⁵ oferece: em primeiro lugar, se analisássemos apenas o produto, não haveria pausa alguma, já que o manuscrito não as mostra; em segundo lugar, a análise do diálogo conjuntamente com a observação do filme-sincro nos permite afirmar com precisão que mais de um apontamento pode ocorrer em uma única pausa, que é o que ocorre na pausa de n. 15, que transcreveremos abaixo:

Imagem 5 - Rasura de "viu uma coiza".



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Diálogo ocorrido entre os 00:29:40" e 00:29:51":

⁵Segundo Anokhina (2019), a abordagem genética tem testemunhado uma ascensão sem precedentes em diferentes regiões do mundo. Seu objetivo é melhor compreender o processo pelo qual uma obra – da grande literatura ou ordinária – se constituiu.

Logo após L dizer que "VIO" é com "U", A rasura a palavra e tenta escrevê-la entre o elemento rasurado e "UMA", mas percebe que ficou "apertado". Então, ela interrompe a escrita dizendo que irá apagar o "viu uma coisa" (1.7). L comenta "coisa é com 's'".

226. A: Não. Eu vou apagar esse daqui (Rasurando [VIU UMA COIZA], porque não coube a palavra 'viu'). Porque não tá certo, né, L?

227. L: É. 'Coisa' é com 'esse'. (Falando com ênfase e olhando pra A.)
Co-i-sa. é com 'esse', entendeu?

No turno 226, quando A inicia a pausa, ela está se dirigindo a uma questão gráfico-espacial, que é o fato de "VIU" não ter cabido entre o "VIØU" rasurado e "UMA". Já L, durante a mesma pausa, concorda com A, mas aproveita para acrescentar que "Coisa é com s", ou seja, chamando a atenção para um problema ortográfico. Temos, assim, 2 direcionamentos em uma mesma pausa.

Cabe evidenciar que das 30 pausas observadas, L realiza 9 delas. Com exceção da primeira interrupção (ver quadro acima) em que L brinca de repórter, todas as outras foram para apontar problemas ortográficos (4), lexicais (1), gráficos (1) e de pontuação (2). Portanto, é A que está de posse da caneta, que produz as outras 21 pausas, sendo (9) para revisões ortográficas, (2) para resoluções lexicais, (1) gráfica, (1) referente à pontuação, (2) para adequações gráfico-espaciais, (2) gramaticais, (1) antecipação, outros (3). Provavelmente, por ser portador de um papel diferenciado, A foi responsável por ocasionar um índice maior de pausas, pois, apesar de pedir a colaboração de sua dupla, é perceptível que assume uma responsabilidade de textualização, pelo fato de a caneta estar sob a sua guarda, já que na escrita colaborativa há "[...] o escritor controlando e oficializando um resultado e seu companheiro se encarregando de iniciar novas proposições e, eventualmente, de ditá-las" (APOTHÉLOZ, p. 172, 2005). E, ainda, como nos diz Felipeto, 2015, a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão sobre a linguagem, de forma ainda mais intensa que quando a escrita é realizada individualmente.

Os dados acima, além de nos fornecerem subsídios para responder a quem as pausas se relacionam e suas incidências, validam a importância da escrita colaborativa no processo de aprendizagem a partir da interação com o outro, pois, conforme Vygotsky (2005), a

qualidade do processo de aprendizagem depende da interação com o outro e com o meio. É a partir das relações interpessoais de troca com parceiros sociais, nas negociações de sentidos, mediada pela linguagem, que se constrói e se internaliza o conhecimento.

Outro fator importante defendido por este último autor é que, como as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem, a interação é a condição favorável para o desenvolvimento, ou seja, sem ela, o indivíduo em potencial não se desenvolve como deveria.

Além disso, outra questão pertinente ao nosso trabalho diz respeito à zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky (2005), que traz a ideia do conhecimento internalizado e o potencial do que pode ser aprendido, tendo como condição a interação com o outro.

Trazendo essas informações à luz de nossa pesquisa, fica evidente o quanto é primordial a proposta de se trabalhar com a escrita colaborativa para o processo de aprendizagem. Percebemos, em vários momentos, o quanto a interação com o outro ou a falta dela pode contribuir ou comprometer a fluidez no processo de textualização e, conseqüentemente, a aprendizagem.

No próximo momento de análise, foi selecionado o 8º episódio, realizado em 18/10/2013. Vale ressaltar que ambos os episódios foram eleitos de forma intencional, já que a pretensão deste trabalho é promover uma comparação das incidências das pausas, para tanto consideramos que é interessante um confronto desses dados, a partir de dois momentos de textualização com a mesma dupla, mas com papéis distintos, já que, em cada episódio, um escritor é responsável pela escrita efetivamente.

De acordo com o quadro 2, que se encontra completo em anexo, foram identificadas a ocorrência de 65 pausas, com variação entre 1 segundo e 58 segundos correspondentes, respectivamente, às 58ª e 39ª pausas.

Figura 7 - Manuscrito do 8º episódio

39	00:55:36"	58	460. Não Esquece que isso aqui vai pra França? (Levantando o manuscrito.)	Sem relação direta com o texto.
	–			
	00:56:34"		461. A: Eu sei! O tio sabe falar francês!	
			462. L: Ainda bem que eu não moro na França. Eu só moro no Francês!	
			463. A: O tio. (Apontando para trás.) L :: O tio é que vai entregar as histórias pra, pra, pra França. ::Eee ele sabe falar francês.	

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

É importante mencionar que a figura acima está fragmentada, devido ao seu diálogo extenso, mas que pode ser visualizado no quadro 2 que consta nos anexos.

Figura 8 - Manuscrito do 8º episódio

58	01:11:32"	1	L fala para A que estão concluindo o texto.	Sem relação direta com o texto.
	–			
	01:11:33"		658. L: E viveram... ::Ai! A gente tá terminando!	

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Assim, em conformidade com o segundo processo analisado, a figura 8 apresenta a pausa mais curta, que foi de 1s e a mais longa de 58s, como mostra a figura 7. Então, dos 00:22:24" que as alunas levaram para escrever a história, a partir do momento em que começam a escrever o título, o tempo de pausa total foi de 00:13:27", ou seja, correspondente a 60,04% do tempo total, ao passo que 00:08:57" foram de escrita contínua, atingindo 39,96%.

Tanto a figura 7 quanto a figura 8 nos trazem um dado de muita relevância, pois indica que o tempo das pausas é relativo em comparação a sua incidência ou relação direta com o texto, já que se apresentaram temporalmente de forma extremamente dispare. E ambas as pausas não têm relação direta com o texto, evidenciando que nem sempre o maior tempo de pausa significa uma atividade cognitiva voltada para o texto.

Ainda considerando o quadro 2, vale notar que foram evidenciadas 38 ocorrências de pausas não relacionadas ao texto, inclusive algumas ocorrem de forma contínua, como exemplo, da 1ª à 8ª pausa (ver quadro 2, constante nos anexos). É possível perceber que essa

sequência de pausas, logo no início, é ocasionada pela frustração de A, por não ser a responsável por escrever o texto e pelo desânimo de L, que não queria escrever, pois ambas vocalizam o descontentamento. Dessa forma, essas pausas são seguidas de distrações constantes.

Apesar de o texto ser escrito de forma colaborativa e, por isso, se espera que as pausas venham acompanhadas de comentários, é possível identificar que isso não é uma regra, como ocorre na 8ª pausa, com duração de 4 segundos, em que a dupla faz uma pausa silenciosa. Aqui L olha para a para frente enquanto escreve a palavra dinossauro, já que está escrita na lousa. Essa informação só é recuperada devido ao SR que nos permite ter acesso ao processo fílmico em tempo real, ainda que não haja comentário.

A informação acima, sobre a eficácia do SR, é confirmada também na pausa 15ª, no diálogo da figura 9, quando A esclarece para L a forma correta de escrita da palavra “dinossauro” utilizando gestos:

Figura 9 - Manuscrito do 8º episódio

15	00:36:33" — 00:36:36"	3	A explica para L, apontando para frente, que a escrita da palavra “dinossauro” é a mesma que está no quadro. 330. A: Ééé! ::É a mesma coisa do que ali, dinossauros! (Apontando para o quadro.) 331. L: Ah, tá! (Olhando para o quadro e escrevendo [ssauro rex].)	Ortografia.
----	-----------------------------	---	--	-------------

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Uma questão relevante verificada nesse segundo filme-sincro analisado, diz respeito ao tempo mais longo em que ocorreu o processo de textualização, comparado ao primeiro dado. Isso traz algumas saliências para o nosso estudo, pois não há como negar as especificidades reveladas durante a criação, por exemplo, L escreve de forma cursiva e talvez isso interfira na velocidade da escrita, já que A escreve em caixa alta no primeiro episódio.

Outro fator considerável é que L fica totalmente dependente da contribuição de A, para que esta dite o texto e quando isso não ocorre, em alguns momentos, L simplesmente para de escrever, situação que não acontece com A quando está de posse da caneta, pois é perceptível a fluência de A, tanto em relação à escrita quanto em aspectos gramaticais.

Das 65 pausas apresentadas, a maioria delas é relacionada à questão ortográfica e à grafia. Como aponta a tabela 2:

Tabela 2 - Incidências de pausas

PAUSAS - INCIDÊNCIAS	
ORTOGRAFIA	09
LÉXICO	02
PONTUAÇÃO	03
GRAFIA	09
GRÁFICO- ESPACIAL	03
ANTECIPAÇÃO	01
OUTROS	38
TOTAL	65

Fonte: 8º episódio analisado

No que diz respeito ao tempo de pausas, temos como referência o estudo de Alves (2008) que apontou que os escritores passam pelo menos metade do tempo de composição em pausa, em processo de planejamento e revisão. Obviamente, é preciso considerar as especificidades de cada pesquisa, já que os dados analisados por esse autor são provenientes de faixas etárias diferentes, por isso, níveis intelectuais distintos.

Outro estudo também relevante sobre a questão das pausas é de Alamargot (2002) que traz uma ideia distinta de Alves (2008), pois afirma que a composição escrita se caracteriza por uma considerável quantidade de pausas e que pode ocupar até 60 ou 70% do tempo total da composição escrita.

Em nossos dados analisados, a nossa primeira amostra evidenciou que, no quadro 1, o tempo de escrita é maior que o tempo de pausa, correspondendo, respectivamente, a 66,61% e 33,39%. Já na segunda análise, o tempo de pausa correspondeu a mais da metade do tempo de escrita, chegando a 60,04%, enquanto o tempo de escrita atingiu 39,96%. Esses resultados nos convocam a refletir em relação à importância do tempo de pausa na interação mediada pela escrita, pois, ainda que haja especificidades a serem consideradas, é inegável

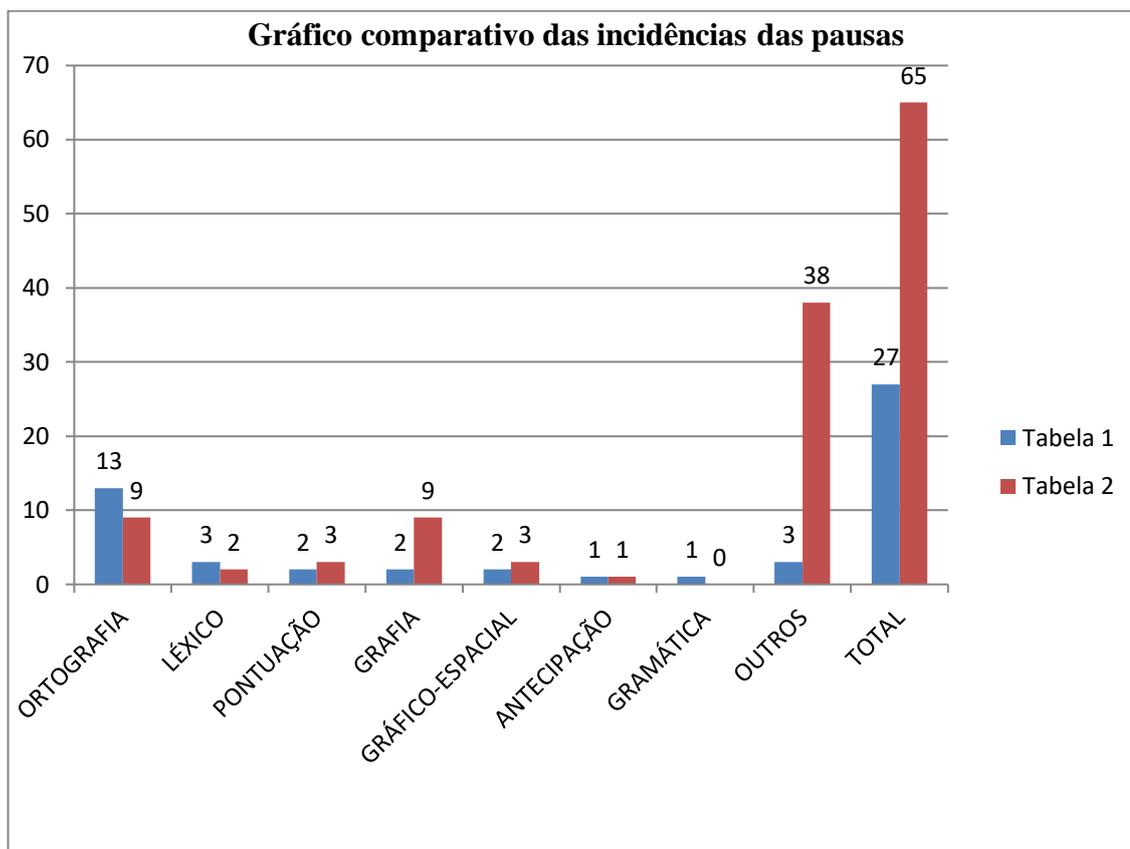
que a inatividade grafomotora, quando voltada para o texto, corresponde a um alto nível de atividade cognitiva, onde ocorrem simultaneamente vários processos mentais.

Apesar de se tratar de dados da mesma dupla, é importante validar que há diversas especificidades nos processos de textualização analisados, uma vez que a díade tinha uma troca de função durante a escrita, pois, a cada vez, uma ficava responsável por escrever o texto, enquanto a outra contribuía com ideias e/ou por ditar o texto. Também é necessário considerar a distinção na escolha de registro da escrita, já que, A escreve em caixa alta, no primeiro processo de textualização, mas L desenvolve o texto em letra cursiva, no segundo momento.

Então, toda essa questão demanda um estudo mais aprofundado, já que são características que podem ser relevantes para uma investigação relacionada ao tempo de pausa, pesquisar em que isso pode comprometer a velocidade da escrita e sua relação como processo de ensino e aprendizagem, por exemplo. Lembrando que são questões que, apesar de serem citadas nesse trabalho, não são focos diretos da pesquisa, mas que corroboram para um melhor entendimento sobre as pausas.

Para proporcionar uma melhor acurácia dos processos analisados, segue um gráfico comparativo com os resultados das categorias de análises:

Gráfico 1 - Comparativo das incidências das pausas



Fonte: elaboração própria.

Assim, nossa pesquisa demonstra que a dinâmica da escrita, na primeira análise, é feita de inúmeras pausas curtas entre movimentos contínuos de escrita. Já no segundo dado analisado, as pausas ocorrem em uma quantidade maior, sem um padrão fixo, pois variam de 1s a 58s, e a escrita é condicionada, na maior parte do tempo, pelo que é ditado por A. Assim, as pausas nos informam sobre a relação entre o manuscrito em curso e as possibilidades do processo de criação, revelando os conhecimentos já automatizados, a interação com o outro, as negociações, as tramas discursivas, as escolhas, os processos mentais etc.

Ainda em relação ao quadro comparativo, é possível verificar que uma maior incidência de pausa ocorre na mesma categoria de análise, que é a questão ortográfica, provavelmente porque a dupla analisada são alunas pré-alfabetizadas. Outra característica que chama a atenção é a diferença de incidência na grafia, nos levando ao entendimento de que isso ocorre porque L ainda não domina o sistema convencional de escrita.

Outro dado relevante é justamente a disparidade entre o tempo de pausa verificado nos dois processos de análise, pois no primeiro dado, em que A é a responsável pela escrita, há uma fluidez tanto na concatenação de ideias para (re)elaboração do texto quanto na evolução grafomotora. Mas, no segundo dado, L escreve de forma cursiva e passa todo o processo de escrita dependente do que A dita, demonstrando apatia e dispersão na maior parte do tempo, fazendo com que a dinâmica do processo de escrita se torne mais lento.

É necessário esclarecer que não estamos afirmando que um tempo longo de pausa tem relação proporcional ao momento de dispersão ou falta de produtividade do escritor, mas, com o aparato tecnológico do Sistema Ramos, conseguimos verificar mais minuciosamente em que as pausas incidem. Assim nos é revelado que, no primeiro dado analisado, há mais pausas reflexivas voltados para o texto, o que Scardamalia e Bereiter (1991) chamam de estratégia de transformação do conhecimento, momento que o escritor tem que planejar, (re)ler o texto produzido para então revisá-lo ou retomá-lo.

Além disso, é preciso considerar que a execução grafomotora e acesso ao léxico podem ser automatizados com a prática (BOURDIN; FAYOL, 2000, 2002). No entanto, é difícil tornar os processos envolvidos na geração de conteúdo, como planejamento e revisão (em nível pragmático e semântico), automáticos, pois exigem constantemente um alto nível de controle atencional. Isto é a razão pela qual os processos conceituais - também chamados de processamento de alto nível - são considerados como mais exigentes (KELLOGG, 1996).

CAPÍTULO 8: DISCUSSÕES FINAIS

Nos dados analisados foram contabilizadas 30 pausas, durante o primeiro processo de escrita, e 65 pausas no segundo processo de análise, mas é preciso evidenciar que uma pausa nem sempre está relacionada a uma única categoria, pois uma interrupção pode revelar vários processos cognitivos (aprendizagem, linguagem, atenção, memória, tomada de decisões, respostas a demandas físicas) interligados. Quando alunos escrevem em colaboração, podemos observar vários desses processos ocorrendo e muitos ajudam a desvendar o fenômeno da pausa.

È importante esclarecer que o nosso trabalho não tem como foco o aprofundamento de algum processo cognitivo, mas, apesar de o nosso objeto de estudo ser a pausa, não há como desvincular os processos cognitivos que ocorrem durante o processo de escrita.

Desde os estudos iniciais da Crítica Genética, de certo, não há espaço para concebermos o texto como algo acabado, mas como pistas que nos convocam a entender o seu percurso formativo, no qual um texto se constrói através múltiplas desconstruções, num jogo de relações conceituais, sociais, culturais, linguísticas, cognitivas. Numa dinâmica tão intensa que torna o momento único, mas múltiplo, diante das possibilidades de retorno a um lugar que não é mais o mesmo, fazendo-se novo a cada revisão, a cada reformulação. Essa dimensão das tensões na escrita fica mais evidente quando vista através do texto dialogal, no momento em que os sujeitos se lançam no plano do discurso, fazendo uso de sua subjetividade que é “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1991, p. 286).

Como diz Schilperoord (2002), as pausas são momentos ideais para os escritores realizarem operações mais exigentes (estruturar seu texto, revisar seu significado etc.). Nossos dados mostram que as pausas são importantes para escreventes novatos, sobretudo quando escrevem colaborativamente, para poderem sanar dúvidas que surgem durante o processo de escrita. Neste sentido, as pausas feitas durante a escrita são indicativas de uma reflexão sobre conteúdos escolares que estão em pauta e, para estas alunas em especial, pudemos observar que a competência ortográfica está em desenvolvimento.

Para o pesquisador, as pausas são brechas através das quais se podem conhecer os problemas e dificuldades que os escreventes encontram no curso de sua produção textual. Além disso, as pausas mediadas pela interação se apresentam como resultados de processos cognitivos de trocas sociais que se estabelecem em relação com o outro, para atingir objetivos satisfatórios em que é preciso considerar algumas etapas de planejamento, de escrita e de revisão.

Através do SR, toda atividade sobre o texto é visível ao pesquisador, mesmo que não seja perceptível em um manuscrito. Assim, a reformulação de uma letra (como a transformação de “VIO” em “VIU”, 15ª pausa) pode não ser identificável no manuscrito (as chamadas rasuras imperceptíveis, FELIPETO, 2019), mas é visível graças à escrita registrada. Os dados mostraram que as incidências das pausas ocorreram, em maior parte, em situações ortográficas, mas, também, em outros aspectos textuais (grafia, léxico, aspecto gráfico-espacial, pontuação, gramática, antecipação), assim como, revelou que o tempo de pausas, aferido durante todo o processo, é menor que o tempo destinado à escrita, já que há uma alternância entre pausas curtas e processo de escrita contínuo.

Com relação aos processos de textualização, o estudo das pausas mostra que elas desempenham uma função estratégica de (re)formulação. Com 33% do tempo total de escritura dedicado a pausas, o estudo sugere uma relação entre a qualidade do texto e o tempo de pausas. É certo que nem todas as pausas estavam relacionadas ao texto, mas, das 27 pausas detectadas, apenas 4 não tinham relação direta com a produção do texto em curso. A maioria delas estava direcionada a questões ortográficas, incidências de pausas detectadas na primeira análise.

Com relação à segunda análise, o tempo destinado às pausas é superior ao de escrita, contabilizadas em 60,04% e as incidências estão relacionadas, em sua maioria, a questões de ortografia (09) e de grafia (09). É preciso evidenciar que das 65 pausas ocorridas, 38 delas não estavam relacionadas ao texto. Assim, neste segundo momento de análise, as evidências sugerem que quanto maior o tempo de escrita, maior será a quantidade de pausas, pois existe a necessidade estratégica para a (re)formulação das informações. Mas também demonstra que outros aspectos são responsáveis pela quantidade de pausas, já que há uma dependência

direta com o escrevente, em relação à fluência linguística, extralinguística, domínio dos aspectos cognitivos, dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos.

Entretanto, há possibilidades de pesquisas futuras investigarem os dados mais abrangentes e avaliar se o tempo destinado às pausas tem relação com a forma como os alunos escrevem, por exemplo, se em caixa alta ou escrita corrente, a fim de compreender melhor sua dinâmica nos processos de escrita. Assim como analisar a duração das pausas durante as categorias as quais elas incidem e, até mesmo, em relação à posição que as pausas se apresentam, intrapalavra ou interpalavra.

Esses apontamentos são algumas das possibilidades de pesquisas que esse novo olhar pode nos direcionar, contribuindo para a ampliação do campo de estudo e, conseqüentemente, para o entendimento do que ocorre nesse momento de escrita, já que, a supressão da atividade grafomotora, a pausa, é vista, culturalmente, como um momento improdutivo, desconsiderando os processos cognitivos que se desenvolvem durante o todo o processo.

REFERÊNCIAS

AILHAUD, E. **Les retours sur le texte, traces des processus rédactionnels.** Marks of reviewing: traces of writing processes. Open Science – Published by ISTE Ltd. London, UK – open science, 2017.

ALAMARGOT, D.; CHANQUOY, L. (2002). **Les modèles de rédaction de textes.** In M. Fayol (Ed.), Production du langage: traité des sciences cognitives (pp. 45-65). Paris: Hermes.

ALAMARGOT, D.; DANSAC, C.; CHESNET, D. (in press). **Parallel processing before and after pauses:** A combined analysis of graphomotor and eye movements during procedural text production. In M. Torrance, D. Galbraith & L. v. Waes (Eds.). Recents développements in writing-process research (Vol. 2). Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Press.

ALVES, R. A.; CASTRO, S. L.; OLIVE, T. Execution and pauses in writing narratives: Processing time, cognitive effort and typing skill. **International Journal of Psychology** (2008).

ANDERSON, J. R. **Psicologia cognitiva e suas implicações experimentais.** Rio de Janeiro: LTC. (2004).

ANOKHINA, OLGA. Les corrections anticipatoires. Résultat de la désynchronisation des processus cognitifs lors de l'écriture. In: ANOKHINA, O; IDMHAND, F. La fabrique dutexte à l'épreuve de La génétique. Paris: **Éditions dès archives contemporaines**, 2018.

APOTHÉLOZ, D. Progression de texte dans lês redactions conversationnelles: Les techniques de La reformulation dans la frabrication du texte. In: MONDADA, L.; BOUCHARD, R. (ed). **Les processs de la redaction collaborative.** Paris: L'Harmattan, p. 165-199, 2005.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I.** São Paulo: Pontes, 1991.

BIASI, P. **La génétique dès textes.** Paris: Nathan, 2000.

BIASI, P. Qu'est-ce qu'une rature? In: Bertrand Rougé (ed). Ratures et repentirs, actes du V Colloquedu CICADA, 1994. PAU: **Publications de l'Université de Pau**, 1996.

CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunos de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, v.60, n.3, p.531-555, 2016a.

CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. In: **Revista ALFA**, n. 63, vol. 1, p. 27, 2019.

CHANQUOY, L.; ALAMARGOT, D., 2002. **Mémoire de travail et rédaction de textes: évolution des modèles et bilan des premiers travaux.** L'Année Psychologique, 102, 363–398.

CHANQUOY, L.; FOULIN, J.-N.; FAYOL, M. Temporal management of short text writing by children and adults. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 10 (5), p. 513-540, 1990.

CHENU, F.; PELLEGRINO, F.; JISA, H.; FAYOL, M. Interword and intraword pause threshold in writing. *Frontiers in Psychology*, **Cognitive Science**. Volume 5, 2014.

CHESNET, D.; ALAMARGOT, D. Analyse en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur: intérêt du dispositif «Eye and Pen». **L'année Psychologique**, 105(3), 477–520, 2005.

DUCROT, Oswald. **Logique, structure, communication** (à propos de Benveniste et Prieto). Paris: Minuit, 1989.

FAVART, M.; COIRIER, P. Acquisition of the linearization process in text composition in third to ninth graders: effects of textual super structure and macrostructural organization. **Journal of Psycholinguistic Research**, 2005.

FAVART, M.; OLIVE, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. **Psychologie Française**, 50(3), 273-285.

FAYOL, M.; MIRET A. Écrire, orthographier et rédiger des textes. **Psychologie Française**, 50(3), pp. 391-402, 2005.

FAYOL, M., 1997. **Des idées au texte.** Psychologie cognitive de La production verbale, orale et écrite. PUF, Paris.

FELIPETO, C. **A antecipação como recurso de evitação do erro e como produtora da rasura.** 2020 (no prelo).

FELIPETO, C. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto) vol. 63 n° 1, São Paulo Jan./Mar. 2019, Epub May 30, 2019.

FELIPETO, C. Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental. **Calidoscópio** – v. 17, n. 1, janeiro-abril 2019.

FELIPETO, C. A rasura oral como representação do heterogêneo em processos de escrita colaborativa: análise de incidências. In: R. ZOZZOLI; R. SOUTO (org.), **Sala de aula e questões contemporâneas.** Maceió, Edufal, 291 p. 2015.

FELIPETO, C. O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto? Questões em torno da rasura e da escritura colaborativa. **Revista GELNE**, Vol. 14, Natal: UFRN, 2012.

FELIPETO, C. Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 50, p. 91-101, 2008.

FENOGLIO, Irène. **Manuscritos de linguistas e genética textual**: quais os desafios para as ciências da linguagem? exemplo através dos “papiers” de Benveniste/Irène Fenoglio; tradução de Simone de Mello de Oliveira, Verli Petri da Silveira, Zélia Maria Viana Paim. – Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2013.

FERDINAND, Saussure. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, p. 279, 2006 [1973].

FERREIRA JÚNIOR, J.T.; FLORES, V.N.; CAVALCANTE, M.C.B. A Teoria de Benveniste sobre a pessoalidade e seus desdobramentos na enunciação infantil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 31, n. 2, p. 527-558, 2015.

FIORIN, J. L. (2020). Duas concepções de enunciação. **Estudos Semióticos**, 16(1), 122-137.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FLOWER, L.S.; HAYES, J.R., 1980. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (Eds.), **Cognitive Processes in Writing**. LEA, Hillsdale, NJ, pp. 31–50.

FLOWER, L.S.; HAYES, J.R., 1981. Plans that guide the composing process. In: Frederiksen, C.H., Dominic, J.F. (Eds.), **Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication**, Vol.2. Writing: Process, development and communication LEA, Hillsdale, NJ, pp. 39–58.

FLOWER, L.S.; SCHRIEVER, K.; CAREY, L.; HAAS, C.; HAYES, J.R., 1989. Planning in writing: The construction of a constructive process. Technical Report n° 34, **Center for the study of language**, Berkeley (CA) et Pittsburgh (PA).

FORTIER, G.; PRÉFONTAINE, C. Pauses, relecture et processus d'écriture. **Revue Des Sciences de L'éducation**, 20(2), 203–220. (1994).

FOULIN, J.-N.; FAYOL, M. Etude en temps réel de la production écrite chez des enfants de sept et huit ans. **European Journal of Psychology of Education**, 3 (4), p. 461- 475, 1988.

FOULIN, J. N. Pauses et débits: lês indicateurs temporels de la production écrite. **L'année Psychologique**, 95(3), p. 483–504. (1995).

FOULIN, J. N. To what extent does pause location predict pause duration in adults' and children's writing. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 17 (3), p. 601-620, 1998.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**. São Paulo: USP, 1995.

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

GRÉSILLON, A. Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética. **Estudos avançados**, 1991.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HAYES, J.R., FLOWER, L.S. **Textos em contexto: 1. Los procesos de lectura y escritura**. Aires, Argentina. p. 1-19, 1981.

JAFFRÉ-JEAN-PIERRE. Compétence orthographique et systems d'écriture. In: **Repères, recherché en didactique du français langue maternelle**, n. 4, p. 35-47, 1991.

KELLOGG, R.T. Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. **Memory and Cognition**, 15, p. 256-266, 1987.

KELLOGG, R.T. **The psychology of writing**. Oxford University Press, New York, 1994.

KELLOGG, R.T. A model of Working Memory in writing. In: Levy, C.M., Ransdell, S. (Eds.), **The Science of Writing: Theories, Methods, Individual differences**. LEA, Mahwah, NJ, pp. 57-72, 1996.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **Neurociência do comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Ediora IBPEX. Curitiba, 2008.

MATSUHASHI, A. Explorations in the real time production of written discourse. In M. Nystrand (Ed.), **What writers know: The language, process, and structure of written discourse**. New York, NJ: Academic Press, 1982.

MATSUHASHI, A. Pausing and planning: The tempo of written discourse production. **Research in the Teaching of English**, 15(2), 113-134, 1981.

MATSUHASHI, A. Revising the plan and altering the text. In A. Matsuhashi (dir.), **Writing in real time: Modeling production process**. Norwood, NJ: Ablex, p. 197-223, 1987.

MCCUTCHEM, D. Functional automaticity in children's writing: A problem of metacognitive control. **Written Communication** 5, p. 306-324, 1988.

MCCUTCHEM, D. The magical number three plus or minus two: Working memory in writing. In: Carlson, J.S.; Butterfly, E.C. (Eds.), **Advances in Cognition and Educational Practice, Vol. 2: Children's Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing**. J.A.I. Press, Greenwich, CT, pp. 1-30, 1994.

- MCCUTCHEN, D. A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. **Educational Psychology Review** 8 (3), p. 299–325, 1996.
- OLIVE, T.; KELLOGG, R.T. Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition. **Memory and Cognition**, 30, p. 594-600, 2002.
- OLIVE, T.; FAVART, M.; BEAUVAIS, C.; BEAUVAIS, L. Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisation. **Learning and Instruction**, 19(4), p. 299-308, 2009.
- OLIVE, T. La gestion en temps réel de la production verbale: méthodes et données. In: Fayol, M. (Ed.), **Traité des Sciences Cognitives : Production du langage**. Hermès, Paris, pp. 131–147, 2002.
- ROSENBLUM, S. The In Air phenomenon: temporal and spatial correlates of the handwriting process. **Perceptual and Motor Skills**, 96(3), p. 933, 2003.
- ROSENBLUM, S.; PARUSH, S.; Weiss, P. L. Computerized temporal handwriting characteristics of proficient and poor handwriters. **The American Journal of Occupational Therapy**, 57, p. 13-129, 2003.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. Níveis mais altos de agência para crianças na construção do conhecimento: um desafio para o design de novas mídias de conhecimento. **Journal of the Learning Sciences**, 1, p. 37-68, 1991.
- SCHILPEROORD, J. The distribution of pause time in written text production. In G. Rijlaarsdam; H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), **Theories, models and methodology in writing research**, p. 21-35. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996.
- SCHILPEROORD, J.; SANDERS, T. How hierarchical text structure affects retrieval processes: Implications of pause and text analysis. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), **Knowing what to write: Conceptual processes in text production**. Amsterdam University Press, pp. 13-30, 1999.
- SCHILPEROORD, J. On the cognitive status of pauses in discourse production. In T. Olive & C. M. Levy (Eds.), **Contemporary tools and techniques for studying writing**. Dordrecht, The Netherlands: **Kluwer Academic Publishers**, pp. 61-87, 2002.
- SERAPHIN-THIBON, Laurence. Étude de l'automatisation des mouvements d'écriture chez l'enfant de 6 à 10 ans. **Psychologie**. Université Grenoble Alpes, 2018.
- SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SØVIK, N.; ARNTZEN, O.; THYGESEN, R. Relation of spelling and writing in learning disabilities. **Perceptual and Motor Skills**, 64, p. 219-236, 1987.
- VAN DEN BERGH, H.; RIJLAARSDAM, G. The dynamics of idea generation during writing: An on-line study. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), **Knowing what to write:**

Conceptual processes in text production (pp. 99-120). Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999.

VAN BRUGGEN, J. A. (1946). Factors affecting regularity of the flow of words during written composition. **Journal of Experimental Education**, 15, 133-155.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WILLEMART, Philippe. **Universo da criação literária**. São Paulo: Edusp, 1993.

WILLEMART, Philippe. Como se constitui a escritura literária? In: ZULAR, Roberto (Org). **Criação em processo: ensaios de crítica genética**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ANEXOS

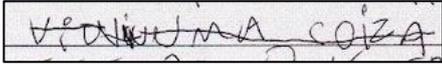
Anexo A - Quadro 1

N	Tempo ⁶	Duração	Contextualização e texto-dialogal ⁷	Incidência
1	00:24':46" – 00:24':57	11	L brinca de repórter e A, logo após escrever o título, para para escutá-la: 182.A: (verbalizando enquanto escreve) telo... [TELO] a....[A].... 183.L: Agora chama a entrevista (L simula que está com um microfone). 184.A: ssom [SOM]... 185.L: Hoje está, não está chovendo, amanhã não vai chover (SI) tchau. 186.A: ...bra... [BRA] do [DO]. 187.L: Voltamos às notícias, eu tô fazendo uma notícia de tempo, amanhã eu acho que não vai chover, tchau.	Pausa sem relação direta com o texto
2	00:25':22" – 00:25':29	7	L interrompe chamando a atenção de A para o "ASUN" que ela havia escrito, e A transforma o "N" em "M": 189.L: Assum, assum... 190.A: Assom... assom... Assim? (A acrescenta uma "perna" no "N" para transformar em "M"). 191.L: Isso.	Ortografia
3	00:25':32" – 00:25':36"	4	L interrompe para avisar a A que ela se esqueceu do traço de separação silábica em "ASUN": 193.L: Esqueceu o tracinho. 194.A: Aqui? 195.L: Aham.	Ortografia
4	00:26':09" – 00:26':11"	2	Após a escrita de "dormido" (l. 4), A pausa para olhar a dupla ao lado e esticar os braços.	Pausa sem relação direta com o texto
5	00:26':15" – 00:26':23"	8	A interrompe a escrita para responder a uma pergunta de outra aluna sobre a <i>smartpen</i> que estão usando. 201.A: Porque isso daqui é uma caneta.	Pausa sem relação direta com o texto
6	00:26':29" – 00:26':41"	12	Após a escrita de "FOI LÁ" (l. 4), A para e pergunta à L e depois à professora onde se deveria colocar a data do dia. 203.A: Onde a gente bota? Onde a gente bota? (A olha para professora). Onde a gente bota a data? 204.PROFESSORA: Não precisa não.	Pausa sem relação direta com o texto

⁶ O tempo é marcado em horas, minutos e segundos e a duração em segundos.

⁷ Na transcrição, o nome que aparece sublinhado é o de quem está escrevendo. Entre parênteses, aparecem os comentários do transcritor e, entre colchetes, o que está sendo escrito naquele instante.

			205. <u>A</u> : Tá bom.	
7	00:27:03" – 00:27:09"	6	A pausa, faz um traço sobre o "W" e comenta com L sobre como proceder em caso de erro. 205. <u>A</u> : ti... [TI] nha [NHA] (Escrevendo [TINHA]). Esqueci, (A rasura W) Olha, a tia pediu pra fazer assim quando errasse (A mostra a rasura à L). vá... [VA] ri... [RI] as... [AS]	Ortografia
8	00:27:21" – 00:27:26"	5	A escreve "casa" (1.5), faz uma pausa, acrescenta o "s" para fazer a concordância e pergunta a L se está correto. 205. <u>A</u> : (Escrevendo [VARIAS]). casa [CASA], casas [S] (Escrevendo [CASAS]). Assim? (L confirma com a cabeça).	Gramática
9	00:27:38" – 00:27:43"	5	Após a escrita de "EN", em "O MENINO FOI EN" (1.5), A faz uma pausa sem qualquer comentário, mas continua olhando para o papel.	Pausa sem relação direta com o texto
10	00:27:46" – 00:27:56"	10	L interrompe A para dizer que "EN" é com "M": 207.L: Ô, A. (Apontando para "EN" escrito no final da linha 5). 208. <u>A</u> : Oi... 209.L: É com 'eme', não com 'ene'. 210. <u>A</u> : 'eme'... (Corrigindo [EN M] com o acréscimo de um traço na letra 'N') ... 'ene'... 211.L: Isso. Muito bem.	Ortografia
11	00:28:04" – 00:28:28"	24	Após escrever "LÁ", A para, estica os braços e ambas olham para o que já havia sido escrito até então sem comentários.	Pausa sem relação direta com o texto
12	00:28:44" – 00:28:49"	5	Após escrever "E O MENINO ENTROU E" (1. 6 e 7), A interrompe para comentar com L que "ia fazer um I". 218. <u>A</u> : entro... (Indo escrever a letra 'u' no início da linha 7)uuu... [U]... e... [E] (vira-se para L, dizendo que "ia fazer logo um 'i'. Eu ia fazer o 'i' no lugar do 'e'."	Ortografia
13	00:28:54" – 00:29:02"	8	A escreve "MI" (para "menino"), pausa, comenta com L que errou e faz uma rasura em "MI": 218. <u>A</u> : (Escrevendo MI)... (Olha para L e aponta com o indicador abaixo da última linha escrita.) Eu errei essa (rasurando [MI]).	Ortografia
14	00:29:18" – 00:29:33"	15	A interrompe A para dizer que "VIO" (1.7) é "com u": 220. <u>A</u> : (Escrevendo) E o... me [ME]... ni [NI]... no [NO]... vi [VI] ...u [O]...uum [UM] ...aaa [A] ...co-i [COI] ... (L olha para a folha e interrompe A).	Ortografia

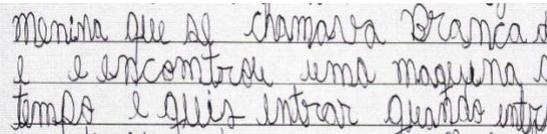
			221.L: (Apontando para a palavra 'vio': Ô, A! (A para de escrever) Viu' na verdade, não é com 'o' não. É com 'u'.	
15	00:29:40" – 00:29:51"	11	Imagem 3: rasura de "viu uma coiza".  Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar Logo após L dizer que "VIO" é com "U", A rasura a palavra e tenta escrevê-la entre o elemento rasurado e "UMA", mas percebe que ficou "apertado". Então, ela interrompe a escrita dizendo que irá apagar o "viu uma coiza" (l.7). L comenta "coisa é com 's'". 226.A: Não. Eu vou apagar esse daqui (Rasurando[VIU UMA COIZA], porque não coube a palavra 'viu'). Porque não tá certo, né, L? 227.L: É. 'Coisa' é com 'esse'. (Falando com ênfase e olhando pra A.) Co-i-sa. é com 'esse', entendeu?	Gráfico-espacial (A) Ortografia (L)
16	00:30:31" – 00:30:33"	2	A interrompe ao escrever "EE" para "ELE" (l.9) rasura e comenta: "eu fiz dois E".	Antecipação
17	00:30:36" – 00:30:39"	3	A pausa assim que escreve "ELA" ao invés de "ELE" (l.9): 235.A: E ele [ela] (A rasura ELA). de novo!!E... le... [ELE]	Ortografia
18	00:30:42 – 00:30:46	4	Ao escrever "E ELE FICOU" (l.9), A faz uma pausa como se estivesse pensando na continuidade.	Pausa sem relação direta com o texto
19	00:31:21" – 00:31:26"	5	A pausa para comentar com L que escreveu "MOSEGA" (morcega) ao invés de "MOSEGO": 235.A: e o [UM] mo... [MO] ce...[SE] go [GA]... morcega! (rindo). Eu fiz morcega...	Léxico
20	00:31:40" – 00:31:46"	6	L pausa para comentar sobre o "MOSEGA": 236.L: Morcego é com "O", é uma morcega fêmea. 237: A: Eu sei...	Léxico
21	00:32:22" – 00:32:27"	5	A escreve "ASE" (de ASUSTADO, l. 12), pausa e pergunta para L como é "ASSU": 241.A: e [E] o [O] me... [ME] ni... [NI] no... [NO] fi... [FI] cou [COU] assus... [ASE] (A rasura ASE). 242.L: Asse? 243.A: Como? Eu sei. 244.A e L: assu... [ASUS] ta... [TA] do [DO] (A escreve [ASUSTADO]).	Ortografia
22	00:32:33" – 00:32:43"	10	L questiona A sobre o formato do "S" em "ASUSTADO" (l.12): 246.L: Que é isso, hein, minha filha (L aponta para o papel), isso daí?	Grafia

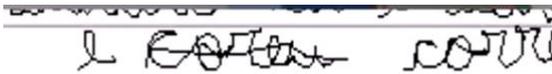
			247. <u>A</u> : Assus... (A refaz o segundo “s” da sílaba “SUS”), é um “S” isso daqui.	
23	00:32:59" – 00:33:03"	4	A começa a escrever "CORI" (para "CORRENDO", l. 13) e interrompe para perguntar a L como se escreve. Ela própria responde: 247. <u>A</u> : e [E] o [O] me... [ME] ni... [NI] no... [NO] saio [SAIO] cor [COR] r:: com dois “R” rendo, correndo? É!	Ortografia
24	00:33:30" – 00:33:33"	3	L interrompe e diz a A que tem um acento em AVÔ (l.14): 251.L: Tem um acento. 252.A: Aqui? Avô (A coloca o acento agudo).	Pontuação
25	00:33:45" – 00:33:50"	5	A interrompe para sugerir que parem a escrita em "AVÓ"(l.14): 252. <u>A</u> : Que tal a gente fazer até a casa do avô?	Gráfico-espacial
26	00:33:55" – 00:34:10"	15	A interrompe e pergunta a L se a forma como escreveu "XANMAVA" está correta: 254. <u>A</u> : Que [QUE] se [SE] cha [X] que se xamava [MAVA], tá certo, L, essa palavra 'chamava'? 255.L: Não.(A rasura XAMAVA). 256.L: Só isso, o 'chamava' tem que ser é 'cha', não é com 'X', é com “C”.	Ortografia
27	00:34:17" – 00:34:31"	14	A pausa para escolherem o nome de um personagem: 259. <u>A</u> : Chamava de... (A pausa e olha para L). 260.L: Lúcio? 261. <u>A</u> : Não. 262.L: André? 263. <u>A</u> : Não... 264.L: Ah, desisto! José? 265. <u>A</u> : É, José! (rindo e retomando a escrita).	Léxico
28	00:34:42" – 00:34:50"	8	L interrompe A para dizer que tinha que fazer o acento agudo em "JOSÉ": 267.L: Ô A,'José' na verdade tem um tracinho aqui (L mostra o lugar do acento na palavra 'José' para A). Ah, você fez (rindo).	Pontuação
29	00:35:03" – 00:35:07"	4	A pausa e retorna sobre o 2º "V" de "VIVERAM", reescreve, para depois rasurar a palavra inteira: 270. <u>A</u> : ...e vi... veram [VIVERAN] (A pronuncia o “r” vibrante). Tá errado essa palavra (rasura VIVERAN) vi... [VI] ve... [VE] ram [RAN] (pronuncia o “r” vibrante).	Grafia
30	00:35:19" – 00:35:23"	4	A escreve "FELIZA" (l.15), rasura e a reescreve na linha seguinte: 270. <u>A</u> : felizes [FELIZA] (A para, olha para o que escreveu e diz 'felizas!', rasura toda a palavra) fe... [FE] li... [LI] zes [ZES] pa... [PA] ra [RA] sem... [SEM] pre [PRE]). Terminamos.	Ortografia

To tal	00:11':23"	00:3'75"	Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.
-----------	------------	----------	---

Anexo B - Quadro 2

N	Tempo	Duração	Contextualização e texto-dialogal	Incidência
1	00:27':46" – 00:24':28"	3	L, após escrever "Bra", de Branca de neve, para e menciona que não queria escrever. 293. L: (Baixando a cabeça e falando desanimada.) E eu não queria escrever! (Escrevendo em silêncio [Branca de neve].) 294. A: (Falando baixinho.) Eu quero escre... 295. L: (Desanimada e com a mão no rosto.) Branca de neve. (Escrevendo em silêncio [no tempo])	Pausa sem relação direta com o texto.
2	00:27':35" – 00:27':38"	3	L olha para frente em silêncio.	Pausa sem relação direta com o texto
3	00:27':48" – 00:27':54"	4	L e A olham para frente, pois algo chama a atenção de ambas.	Pausa sem relação direta com o texto
4	00:28':06" – 00:28':08"	2	L olha para frente em silêncio.	Pausa sem relação direta com o texto
5	00:28':12" – 00:28':21"	9	L para em silêncio.	Pausa sem relação direta com o texto
6	00:28':35" – 00:28':38"	3	L pensa em silêncio.	Pausa sem relação direta com o texto
7	00:28':39" – 00:28':47"	8	L observa o que acontece a sua frente.	Pausa sem relação direta com o texto.
8	00:28':53" – 00:28':57"	4	L olha para frente em silêncio.	Pausa sem relação direta com o texto

9	00:29:00" – 00:29:08"	8	L para de escrever e fala que elas devem colocar seus nomes primeiro. 297. L: Di... No... (Concluindo a escrita da palavra “dinossauro” [ssauro].) :::(Lendo.) Dinossauros. :::Ah! Esquece! Coloca o nome primeiro, né? (Falando com ânimo.) Vai colocar primeiro? 298. A: (Balança a cabeça negativamente.) Pode botar o meu. (Falando desanimada e com a mão na testa.) 299. L: (Escrevendo, em silencio, [Lum/Ana Alice].) Pronto! ::Tá bom! Bora lá!	Grafia
10	00:30:38" – 00:30:53"	15	A menciona que gostaria de escrever. 309. A: (Triste.) Que se chamava Branca de Neve. (Passando o lápis na banca e falando em voz baixa.) :::Eu queria escrever.(Olhando para o lado direito.) :::Hoje a Bruna também escreve.Eu queria escrever.	Pausa sem relação direta com o texto.
11	00:31:07" – 00:31:14"	7	Enquanto L verbaliza a palavra “menina”, por duas vezes, demonstrando uma busca de ideias para dá sequência ao texto, A apenas observa. 310. L: (Escrevendo, em silêncio, [menina].) Menina. (Após escrever.) :::Me... Ni... Na. (Falando silabicamente.) ::Que se chamava. (Escrevendo [que se].) :::Que se chamava. (Escrevendo [chamava].) :::Chamava Branca de Neve. (Escrevendo [Branca de nev-].)	Léxico.
12	00:31:21" – 00:31:27"	6	Após a escrita de “que se”, L oraliza o que escreveu com o acréscimo da próxima palavra “chamava”. Enquanto A continua dispersa. 310. Que se chamava. (Escrevendo [que se].) :::Que se chamava. (Escrevendo [chamava].) :::Chamava Branca de Neve. (Escrevendo [Branca de nev-].)	Léxico.
13	00:31:32" – 00:31:35"	3	L para e mostra para A que colocou um “tracinho” porque a letra “e” não coube. 312. L: (Olhando para a Ana Alice.) Não cabe. (Escrevendo [e] na linha seguinte.) Neevee. ::Eu fiz um tracinho porque não cabe o “e”, aí eu coloquei aqui o “e”. (Apontando para o início da quarta linha.) 	Gráfico-espacial.
14	00:36:10" – 00:36:27"	17	L questiona A sobre a escrita da palavra “dinossauro”, se seria com “ss”. 327. L: Que é com dois “esses”.	Ortografia.

			328. A: Hã? 329. L: É com dois “esses” o dinossauro?	
15	00:36:33" – 00:36:36"	3	A explica para L, apontando para frente, que a escrita da palavra “dinossauro” é a mesma que está no quadro. 330. A: Ééé! ::É a mesma coisa do que ali, dinossauros! (Apontando para o quadro.) 331. L: Ah, tá! (Olhando para o quadro e escrevendo [ssauro rex].)	Ortografia.
16	00:36:50" – 00:37:47"	57	L entrega a folha para A ler o que foi escrito. Ao fazer a leitura, A chama a atenção de L por ter escrito dinossauro e não tiranossauro. 332. A: ...(Após ler o que a Luma escreveu.)::Era tiranossauro! 333. L: Mas pode ser! ::Assim! 334. A: Mas é tiranossauro!	Grafia
17	00:38:07" – 00:38:10"	3	L observa em silêncio o que está acontecendo ao lado.	Sem relação direta com o texto.
18	00:38:43" – 00:38:58"	15	L entrega a folha para A que chama a atenção para a escrita da palavra “coreu”, que deve ser escrita com dois “rr”. A pega a caneta de L e rasura a palavra e depois devolve a folha para L fazer a reescrita. 	Ortografia.
19	00:39:38" – 00:39:21"	5	L pausa para fazer a leitura em voz alta da palavra que estava escrevendo, “enconcon”, ao perceber que a escrita estava incorreta, rasurou toda a palavra. 343. L: (Em silêncio, escrevendo [e enconcon].)En...con... (Lendo silabicamente e rasurando o que foi escrito [enconcon] e escrevendo, em silêncio, [encon].)	Grafia.
20	00:39:58" – 00:40:11"	13	343. L: :::En... Con... (Silabando.) :::En... con... trou. (Silabando. Depois escreve, em silêncio, [trou].)	Grafia.
21	00:41:30" – 00:41:37"	7	L olha para o que está acontecendo ao seu redor.	Sem relação direta com o texto.

22	00:41':49" – 00:42':27"	38	L observa o que acontece em volta, se alonga e boceja. Com a aproximação da professora, L verbaliza que está esperando A para continuar a escrever o texto. A pega a folha e revisa o que foi escrito, em seguida, toma a caneta de L e rasura a palavra “ triseratopes ”, enfatizando que se escreve com x no final.	Ortografia.
23	00:42':31" – 00:42':49"	18	A devolve a folha e a <i>smartpen</i> para L, mas L não entende o porquê da rasura e questiona A. 356. A:(Observando o manuscrito.) É com “x”! :::É com “x”, triceratops! (Pegando a <i>smartpen</i> e rasurando “triseratopes”.) 357. L: Como assim? 358. A: É com “x”! 359. L: O quê? 360. A: Triceraaatops! 361. L: Siiim, mas em qual parte? 362. A: (Colocando a mão direita na cabeça.) No fiiinal! (Luma escreve, em silencio, [triseratopex].)	Ortografia.
24	00:44':22" – 00:44':26"	04	Ainda em relação à palavra “velosirapitor”, L volta ao texto porque lembra que esqueceu de fazer a divisão silábica. 363. L: ...Eita! Esqueci!(Colocando um traço para separar a sílaba: “velosira-pitor”). :::É porque não coube tia. Aí, fiz aí em cima!	Pontuação.
25	00:44':27" – 00:44':46"	18	L fala para a professora que teve que colocar o “tracinho” porque a palavra não coube na mesma linha.	Pontuação.
26	00:45':43" – 00:45':56"	13	Algo chama a atenção de L, provavelmente a interação das outras duplas.	Sem relação direta com o texto.
27	00:46':01" – 00:46':32"	31	368. L: Ai! Minha mão tá cansada! Ai! Ai, minha mão!(Abrindo e fechando a mão direita.) :::Não sei por que a tia não deixou você escrever!	Sem relação direta com o texto.
28	00:46':33" – 00:46':40"	7	L percebe que esqueceu de colocar a letra “a” em seu próprio nome, no cabeçalho. 370. L: Eita! L Esqueci de colocar o “a”. Tô doida!	Grafia.
29	00:46':44" – 00:46':50"	6	376. L: Tá cansada? (Ana Alice balança a cabeça afirmativamente.	Sem relação direta com o texto.
30	00:46':59" – 00:47':13"	14	376. L: Aninha! Fugiu é com “l” ou com “u”? 377. A: Com “l”! :::Peraí!	Ortografia.

			L volta para a palavra “fuxil” e escreve o u, enquanto verbaliza a palavra.	
31	00:47:14" – 00:47:18"	4	378. L: Giii. ::Eefuugiii. :::Droga! (Rasurando [fuxil].) 379. A: É com “l”! 380. L: Eu errei! 381. A: É com “l”! 382. L: Eu errei porque eu fiz fuugi, eu fiz fuxil, com “x”! (Colocando a mão esquerda na testa mais uma vez.) ::Sou maluca!	Antecipação.
32	00:47:20" – 00:47:37"	17	L verbaliza que errou porque escreveu a palavra com x. 382. L: Eu errei porque eu fiz fuugi, eu fiz fuxil, com “x”! (Colocando a mão esquerda na testa mais uma vez.) ::Sou maluca! 383. A: Cadê o “x”? (Luma aponta para o “x”.) :::Ah, sim!	Ortografia.
33	00:47:41" – 00:47:47"	6	384. L: (Em silêncio, rasurando “fuxil” e escrevendo [fugil].) Fu... gil. :::Pronto! Agora sim tá certo! (Passando o manuscrito para a Ana Alice.)	Ortografia.
34	00:51:45" – 00:51:53"	8	L Enquanto escreve “comse”, tentando escrever a palavra “conseguir”, L pausa para refletir sobre a última sílaba. 411. :::Segui... gui... gui. (Olhando para a Ana Alice.) :::Como é gui? ::Gui? 412. A: (Bocejando.) “G”, “i”!	Grafia.
35	00:51:56" – 00:52:01"	5	L continua em dúvida sobre a sílaba “gui”. 413. L: (Voltando a escrever.) “G”, “i”. (Escrevendo [g].) 414. A:(Repetindo em voz baixa.) “G”, “i”. 415. L: Consegui. Gui... Gui... (Colocando a mão esquerda no rosto.) Ô tiiia! 416. PROFESSORA: (Atrás da Luma.) Oi? 417. A: (Apontando para a Luma e sorrindo.) Eu disse! 418. L: Consegui. ::Consegui... 419. PROFESSORA: O “i”! 420. L: Consegui. ::Conseguuiam. (Escrevendo [ian].)	Grafia.
36	00:53:16" – 00:53:25"	9	435. A: (Quando Luma termina de escrever, em silêncio, [tinhan medo de]. Ela começa a ler em voz baixa). A história do polvo. ::Pedro Polvo. 436. L: (Olha para a prateleira, do seu lado esquerdo, para procurar o que a colega lê.) Eu já li a história do Pedro Polvo! :::Meedo do escuro. (Voltando a escrever [iscu].):::Eees... Cuuu...	Sem relação direta com o texto.

			(Concluindo a escrita da palavra “escuro” [ro].) :::Vamos lá!	
37	00:55:00" – 00:55:08"	8	450. L: (Olhando para a Ana Alice.) Como escreve “ia”? 451. A: (Soletrando.) “I”... “A”! 452. L: Ah! (Sorrindo e escrevendo [a].) :::Iia saindo da caverna. (Escrevendo [sa].)	Grafia.
38	00:55:19" – 00:55:35"	16	456. L: (Olhando para trás.) Saiiindo. 457. A: (Mostrando a câmera.) Ali! 458. L: Aaah! (Acenando para a câmera e sorrindo.) 459. A: (Sorrindo e falando em voz baixa.) Você vai aparecer na TV. 460. L: (Acenando para a câmera novamente.) Eu seei! Minha mãe até perguntou! :::Sa... :::Ia saiiindo. (Continuando a escrita da palavra “saindo” [n].)	Sem relação direta com o texto.
39	00:55:36" – 00:56:34"	58	460. Não Esquece que isso aqui vai pra França? (Levantando o manuscrito.) 461. A: Eu sei! O tio sabe falar francês! 462. L: Ainda bem que eu não moro na França. Eu só moro no Francês! 463. A: O tio. (Apontando para trás.)L :::O tio é que vai entregar as histórias pra, pra, pra França. :::Eee ele sabe falar francês. 464. L:(Falando simultaneamente a fala da Ana Alice.) Olha! :::Olhe, Ana! Eu moro no francês, mas eu não falo francês! (Balançando o dedo negativamente.) 465. A: Você fala português! 466. L: É! :::Eu falo português! 467. A: E inglês! 468. L: Éééé! (Sorrindo.) 469. A: (Apressando a colega.) Vai looogo! 470. L: (Olhando para o lado direito.) Rá! 471. A: Não! :::Porque essa foi um erro ela disse. 472. L: É! :::Ainda bem que não tem nada atrás! (Levantando o papel e olhando o verso.)	Sem relação direta com o texto.
40	00:56:49" – 00:56:52"	3	L pausa e olha para o lado.	Sem relação direta com o texto.
41	00:57:16" – 00:57:21"	5	A chama a atenção de L ao mencionar que outra dupla já finalizou o texto. 477. A: Do quê? (Olhando para o lado direito.) Elas já acabaram?	Sem relação direta com o texto.

			478. L: Quem? 479. A: Continua fazendo vai!	
42	00:57':29" – 00:58':06"	37	A e L conversam sobre as duplas que já concluíram o texto.	Sem relação direta com o texto.
43	01:00':09" – 01:00':31"	22	Enquanto L está escrevendo a palavra “sais” (Na tentativa de escrever “sair”), A chama a atenção de L sobre as duplas que receberam e receberão uma segunda folha para continuarem o texto. Então L diz que elas também vão receber agora e volta para o texto. L percebe que a palavra está incorreta, rasura “sais” e reescreve corretamente “sair”. 507. A: (Falando sobre a folha A4 que a professora entrega para os alunos desenharem quando terminam de escrever a história.) A Bruna já vai ganhar folhas! 508. L: (Observando as colegas.) A Vi... A Victória e Marina já ganharam! 509. A: Eu seei! ::Que a Bruna e o Joseph também vai ganhar! 510. L: Elas vão ganhar agora 511. A: (Batendo na cabeça da Ana Alice.) Vaaai! E faz mais rápido do que você!	Ortografia
44	01:00':35" – 01:00':38"	3	A chama a atenção de L ao reclamar da perna. 513. A: A minha perna tá acelerando! :::Ai! A minha perna está cansada!	Sem relação direta com o texto.
45	01:00':45" – 01:00':47"	2	515. A: Vai logo! 516. L: Calma! (Escrevendo [ol].)	Sem relação direta com o texto.
46	01:00':49" – 01:00':52"	3	518. L: (Olhando para a A.) Você me errou!	Sem relação direta com o texto.
47	01:01':20" – 01:01':23"	3	L ola para A e diz para ela acelerar, em tom de brincadeira. 523. L: Acelera!	Sem relação direta com o texto.
48	01:01':25" – 01:01':30"	5	A pede para L ir o mais rápido que puder.	Sem relação direta com o texto.
49	01:02':56" – 01:03':01"	2	L pede para A parar de batucar na mesa. 529. L: (Em silêncio, escrevendo [e eles do].)Paara de bater!(Olhando para a Ana Alice irritada.)	Sem relação direta com o texto.
50	01:03':05" – 01:04':00"	55	543. L: Eee como... ::Peraí! Rapidinho! (Encostando a sua mão na Ana Alice.) Aaai!	Sem relação direta com o texto.
51	01:04':14" – 00:04':18"	4	L levanta os olhos enquanto repete a sílaba “Che”, de chegaram, tentando identificar se a escrita é com x ou ch.	Grafia.

			557. L: Quaaando chegaram. :::Che... Che... Che...	
52	01:05':21" – 01:05':31"	10	L fala para A que tem um brinquedo.	Sem relação direta com o texto.
53	01:05':43" – 01:05':51"	8	A fala para L que devem gastar as linhas.	Sem relação direta com o texto.
54	01:09':17" – 01:09':30"	13	L avisa que só faltam mais duas linhas e entrega o texto para A dizer o que mais deve ser acrescentado.	Sem relação direta com o texto.
55	01:09':38" – 01:09':47"	9	L olha para frente.	Sem relação direta com o texto.
56	01:09':57" – 01:10':03"	6	L entrega o manuscrito para A, esperando que dite a continuidade do texto. 641. A: (Após uma nova leitura.) E ficou muito feliz!::Eu já sei! O fim da história! Viu? :::E depois viveram felizes para sempre e pronto! Acabou a história!	Sem relação direta com o texto.
57	01:10':49" – 01:11':02"	13	L, após a finalização da palavra “alegre”, menciona que naquela linha não cabe mais nada e fala para A, muito entusiasmada, que já vão para a última linha. Então A dita a sequência a ser acrescentada. 649. A: Porque assim... Assim a gente vai perder um pouquinho de linha! 650. L: Alegre. :::Cabe mais nada aqui! ::Agora bora pra última liinha! :::E...	Gráfico-espacial.
58	01:11':32" – 01:11':33"	1	L fala para A que estão concluindo o texto. 658. L: E viveram... ::Ai! A gente tá terminando!	Sem relação direta com o texto.
59	01:11':49" – 01:12':03"	14	L, após escrever a palavra “viveram”, mostra a folha para A afirmando que não há mais espaço para continuar o texto, então A pede para que L rasure a palavra “viveram”. Em seguida, L e A pedem à professora uma nova folha. Logo depois, a professora entrega a folha à L. Então A começa a ditar o texto: “Ela estava tão feliz e alegre”. 660. L: Viveram. ::Num dá! (Colocando a mão no queixo.) :::Buá! 661. A: (Pega o manuscrito e começa a ler.) E ela estava tão feliz e alegre. ::Espera! Apaga isso, vai! ::Temos que achar outra folha. (L rasura [viveram].) 662. L: Tiia! Preci... 663. A E L: Tiia precisamos de outra folha!	Gráfico-espacial.

60	01:12:04" – 01:13:00"	56	662. L: Tiia! Preci... 663. A E L: Tiia, precisamos de outra folha! 664. PROFESSORA: Vai usar outra é? 665. A: Não dá mais! 666. L: É! 667. A: A gente fez tudo errado! ::Mas não vamos fazer tudo de novo! 668. L: É! A gente vai fazer só vi... Viveram felizes para sempre só! (Apontando para o manuscrito.) 669. A: Não! (Lendo.) Éé... Ela estava tão feliz e alegre. :::Quee...	Sem relação direta com o texto.
61	01:13:25" – 01:13:35"	10	L é interrompida pela professora. 680. PROFESSORA: (Pegando a <i>smartpen</i> e marcando “end”, na primeira folha, e “start”, na segunda.) Licença aqui! Rapidinho!	Sem relação direta com o texto.
62	01:14:24" – 01:14:29"	5	692. L: (Olhando para frente.) Porque ela veio de fada?	Sem relação direta com o texto.
63	01:14:59" – 01:15:06"	7	L olha para frente.	Sem relação direta com o texto.
64	01:15:25" – 01:15:45"	20	L olha para frente. Enquanto a professora conversa com A.	Sem relação direta com o texto.
65	01:16:13" – 01:16:16"	3	A fala para L colocar o ponto final. 715. A: Ponto final! (L fazendo o ponto final.) ::Pronto!	Pontuação.
Total	00:22:24''	00:13:27''		

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.