



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

ROSIENE OMENA BISPO

**COMENTÁRIOS DESDOBRADOS SOBRE MARCAS DE PONTUAÇÃO: ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE DUAS DUPLAS DE ALUNOS**

MACEIÓ – AL
2024

ROSIENE OMENA BISPO

**COMENTÁRIOS DESDOBRADOS SOBRE MARCAS DE PONTUAÇÃO: ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE DUAS DUPLAS DE ALUNOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para defesa de doutorado na área de Linguística, linha de pesquisa Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira

**MACEIÓ – AL
2024**

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Lívia Silva dos Santos - CRB 1670

B622c Bispo, Rosiene Omena.

Comentários desdobrados sobre marcas de pontuação : estudo comparativo entre duas duplas de alunos / Rosiene Omena Bispo. – 2024.
164 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.

Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas.
Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 154-159.

Anexo: f. 160-164.

1. Conhecimento metalinguístico. 2. Genética textual. 3. Escrita colaborativa.
4. Manuscrito escolar. I. Título.

CDU: 8:37.013

Dedico

Aos meus pais - José Amancio Bispo (*in memoriam*) que foi para o plano celestial no curso dessa pesquisa, mas que vive eternamente em meu coração e à minha mãe – Maria Cicera Omena Bispo - a melhor e maior orientadora na estrada da vida.

Às minhas filhas - Evanny Petrhryle Bispo Silva e Eshilly Rhana Bispo Silva – de quem cuido como quem guarda um tesouro. Minhas amadas, deixo a vocês o legado do meu exemplo de resiliência, de humildade, de amor pelos estudos e pela profissão.

A você, meu querido marido - Cicero Nobre Rodrigues -, cuja presença afetou positivamente a minha vida em todos os aspectos e tornaram meus dias mais suaves, mais alegres e mais prazerosos. Com toda a verdade que há em mim, lhe digo que a tua chegada em minha vida coloriu os meus dias com as cores da renovação e me mostrou que “nada do que foi será igual ou de um jeito que já foi um dia”... Gratidão infinita pelo apoio e incentivo!

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão vem da palavra latina *gratus* que é traduzida como agradecido ou ser grato, ou seja, é a qualidade de reconhecer e valorizar as dádivas recebidas. Considerando o que Paulo escreveu em 1 Tessalonicenses (5:18), agradeço, em primeiro lugar, a Deus por seu amor, pela sua Graça infinita para comigo em cada momento da minha vida. Até aqui o Senhor tem me sustentado e, nesse cuidado diário, muitas vezes, me levado a lugares áridos para que eu possa aprender com o deserto e me fortalecer como ser humano e como profissional.

Desejo externar, também, a minha gratidão a todos os professores que fizeram parte da minha vida acadêmica, particularmente, aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa - Dra. Hozanete Alves de Lima (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN), Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (Instituto Federal de Alagoas – IFAL), Dra. Adna de Almeida Lopes (Universidade Federal de Alagoas – UFAL), Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (Universidade Federal de Alagoas – UFAL), Dr. Daywid Wagner de Melo (Universidade Federal de Alagoas) pelas valiosas contribuições e, de forma muito especial, agradeço ao meu orientador, Dr. Eduardo Calil, pelas leituras, pelas orientações, pela pessoa incrível e competente que ele é. Louvo a Deus por sua vida e quero dizer que o conhecer foi um inestimável presente em minha vida acadêmica e desejo, ainda, continuar nossa parceria depois do término dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e aos integrantes do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'AME) por todo trabalho que desempenham e pela riqueza dos dados que compartilhamos nos últimos anos.

Aos queridos companheiros de trabalho da Diretoria do Departamento Geral de Ensino (DDGE) que, estão sempre na torcida e no apoio diário. Pela amizade fraternal que tanto me faz bem, meus sinceros agradecimentos!

E, por fim, mas não menos importante, meus agradecimentos aos familiares em especial, à minha irmã Raabe Omena Bispo, com quem compartilho os sabores da mesma profissão, e aos amigos com os quais festejo a vida e as minhas conquistas!

Como é bom render graças ao Senhor e cantar louvores ao teu nome, óAltíssimo; anunciar de
manhã o teu amor leal e de noite a tua fidelidade.
(Salmos 92:1-2).

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à Genética Textual, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa apoia-se em estudos dedicados a compreender processos de produção de textos em contexto escolar (Fabre, 1990; Boré, 2015; Doquet 2009; Calil, 2008, 2017; Felipeto 2008, 2012) e investiga as marcas de pontuação da frase (MPF) feitas por alunos recém-alfabetizados, em narrativas ficcionais (contos etiológicos) inventadas, visando aprofundar as investigações sobre atividades metalinguísticas (Gombert, 1996; Myhill, 2011; Calil, Myhill, 2020). O material de pesquisa foi coletado em uma sala de aula do 2º ano, durante o desenvolvimento do projeto didático “Contos do Como e do Por que”. A partir desse material constitui-se um *corpus* composto por dois subconjuntos: 1. Produto textual, composto por 67 manuscritos escolares, escritos, individualmente e em dupla, pelos alunos da turma; 2. Processo de escrita, composto pelo registro fílmico (Sistema Ramos) de 20 processos de produção textual, sendo 10 processos de uma díade e 10 processos de outra díade. No subconjunto 1 foram identificadas 510 MPF. A partir desta identificação, listamos os seguintes tipos de MPF no produto textual: letra maiúscula, vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto e vírgula, travessão, sendo as mais usadas a letra maiúscula (226), o ponto final (129) e a vírgula (111). No subconjunto 2, analisamos os momentos em que as duplas inscreveram os sinais de ponto final e vírgula, tendo como objeto de análise os comentários espontâneos associados a esses objetos textuais. Identificamos três modos de ocorrência de inscrições desses sinais: 1. Inscrição sem verbalização; 2. Inscrição com verbalização do termo linguístico; 3. Inscrição com comentários. A ocorrência 1. teve a maior concentração numérica. Nela a díade Ca_Ig inscreveu 24 pontos e 35 vírgulas e a díade So_Ma inscreveu 15 pontos e 28 vírgulas. Na ocorrência 2. Ca_Ig inscreveu 13 pontos e 4 vírgulas e So_Ma 2 pontos e 6 vírgulas. Na ocorrência 3. Ca_Ig inscreveu 7 vírgulas, sendo 4 delas seguidas por comentários desdobrados e 3 pontos, sendo, apenas 1 seguido de comentário desdobrado; a díade So_Ma inscreveu 3 vírgulas, sendo, apenas 1 seguida de comentário desdobrado. Também foram observados que o ponto e a vírgula, duas MPF, podem ser usadas com pouca diferenciação em suas funções linguísticas e semânticas. Às vezes, a vírgula é inscrita na posição de pontofinal, às vezes, o ponto final é inscrito na posição da vírgula. Conforme sugerido pelos comentários espontâneos verbalizados, há indicação de que o não uso ou o uso intercambiável dessas MPF está associado, de um lado, à formação da noção de frase e às possibilidades de divisão interna da frase. Além disso, o uso de ponto para fechamento de história parece se sobrepor ao de ponto para fechamento de frase e, por fim, identificamos o uso da vírgula associada à pausa, reforçando a influência da instrução escolar.

Palavras-chave: Pontuação. Comentários espontâneos. Escrita colaborativa. Atividades metalinguísticas.

ABSTRACT

This research, linked to Textual Genetics, from a linguistic-enunciative approach is based on studies dedicated to understanding text production processes in a school context (Fabre 1990, Boré, 2015, Doquet 2009, Calil, 2008, 2017, Felipeto 2008, 2012) and investigates the sentence punctuation marks (MPF), made by newly literate students, in invented fictional narratives (etiological tales), aiming to deepen investigations into metalinguistic activities (Gombert, 1996, Myhill, 2011, Calil, Myhill 2020). The research material was collected in a 2nd year classroom, during the development of the didactic project "Tales of how and why". From this material, a corpus composed of two subsets was created: 1. Textual product, composed of 67 school manuscripts, written, individually and in pairs, by the students in the class; 2. Writing process, composed of film recording (Ramos System) of 20 textual production processes, 10 processes from one dyad and 10 processes from another dyad. In subset 1, 510 MPF were identified. From this identification, we list the following types of MPF in the textual product: capital letter, comma, period, question mark, exclamation mark, semicolon, dash, the most used being the capital letter (226), the period (129) and the comma (111). In subset 2, we analyzed the moments in which the pairs entered the full stop and comma signs, taking as the object of analysis the spontaneous comments associated with these textual objects. We identified three ways in which these signs are inscribed: 1. Inscription without verbalization; 2. Inscription with verbalization of the linguistic term; 3. Registration with comments. The occurrence 1. had the highest numerical concentration. In it, the Ca Ig dyad entered 24 points and 35 commas and the So Ma dyad entered 15 points and 28 commas. In occurrence 2. Ca ig entered 13 points and 4 commas and SoMa 2 points and 6 commas. In occurrence 3. Ca ig entered 7 commas, 4 of which were followed by unfolded comments and 3 periods, with only 1 followed by an unfolded comment; the So Ma dyad entered 3 commas, with only 1 followed by an extended comment. It was also observed that the period and the comma, two MPFs, can be used with little differentiation in their linguistic and semantic functions. Sometimes the comma is inscribed in the full stop position, sometimes the full stop is inscribed in the comma position. As suggested by the spontaneous verbalized comments, there is an indication that the non-use or interchangeable use of these MPF is associated, on the one hand, with the formation of the notion of a sentence and the possibilities of internal division of the sentence. Furthermore, the use of a period to close a story seems to overlap with that of a period to close a sentence and, finally, we identified the use of the comma associated with the pause, reinforcing the influence of school instruction.

Keywords: Punctuation. Spontaneous comments. Collaborative Writing Activities metalinguistic

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distinção entre conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva- Jhon Flavel.....	44
Figura 2 - Exemplo de texto dialogal.....	50
Figura 3 - “O guarda-roupa- mágico” (8º processo, 02/04/1992)” (CALIL, 2016, p.545).....	53
Figura 4 - Rasura escrita.....	53
Figura 5 - Estado do manuscrito escolar “Os três todinhos e dona Sabor”, linhas 10 a 12, aos 25:51, (6º processo, 28/11/1991).....	56
Figura 6 - Manuscritos com marcas de pontuação mapeadas (arquivo PPT).....	63
Figura 7 - Manuscrito escolar sem MPF.....	65
Figura 8 - ME1 Ca_ Ig: “Como surgiu o ambiente e os animais?”.....	71
Figura 9 - ME2 Ca_ Ig: “Por que o cachorro faz au au e o gato faz miau?”.....	75
Figura 10 - ME3 Ca_ Ig: “Por que a abelha faz mel?”.....	79
Figura 11 - ME4 Ca_ Ig: “Por que existe o arco-íris”.....	81
Figura 12 - ME5 Ca_ Ig: “O fogo do vulcão”.....	84
Figura 13 - ME6 Ca_ Ig: “Por que o dragão solta fogo?”.....	86
Figura 14 - ME7 Ca_ Ig: “Por que a bruxa é má?”.....	91
Figura 15 - ME8 Ca_ Ig: “A juba do leão”.....	94
Figura 16 - ME9 Ca_ Ig: “Como surgiram as palavras.”.....	98
Figura 17 - ME10 Ca_ Ig: “Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos.”.....	101
Figura 18 - ME1 So_Ma: “Porque a girafa tem o pescoço longo”.....	105
Figura 19 - ME2 So_Ma: “Por que o cachorro faz au, au ? E o gato faz miau”.....	107
Figura 20 - ME3 So_Ma: “Por que os pássaros voão”.....	109
Figura 21 - ME4 So_Ma: “Por que o coelho pula”.....	110
Figura 22 - ME5 So_Ma: “O fogo do vulcão”.....	112
Figura 23 - ME6 So_Ma: “Por que a galinha tem asa mais não voa?”.....	114
Figura 24 - ME7 So_Ma: “Por que a bruxa é má?”.....	117
Figura 25 - ME1 So_Ma: “Por que o esquilo gosta de nozes”.....	118
Figura 26 - ME9 So_Ma: “Como surgiram as palavras”.....	122
Figura 27 - ME10 So_Ma: “Porque o sol brilha”.....	125
Figura 28 - Transcrição normativa do ME10 Ca_Ig.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rasuras não visíveis	38
Quadro 2 - Semelhanças e diferenças entre a produção oral e a escrita	46
Quadro 3 - Manuscritos escolares produzidos pela dupla Ca_Ig	60
Quadro 4 - Manuscritos escolares produzidos pela dupla So_Ma	61
Quadro 5 - Trechos finais dos ME da dupla So_Ma: ponto final no fechamento de histórias	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual do emprego da pontuação no Pré e Pós-teste	33
Tabela 2 - Quantidade de pastas e seus respectivos contos	60
Tabela 3 - Pastas com manuscritos coletados a cada proposta de produção textual.....	64
Tabela 4 - Ocorrências do ponto e da vírgula – ECR2012_Ca_Ig.....	130
Tabela 5 - Ocorrências do ponto e da vírgula – ECR2012_So_Ma	131

LISTA DE ABREVIATURAS

GT – Genética textual
TD – Texto dialogal
EDR - Enunciado de discurso reportado
OT- Objeto textual
PT - Pontos de tensão
ROC - Rasura oral comentada
SR – Sistema Ramos
ME – Manuscritos escolares
ECR- Escola Criar e Recriar
P – Processo
SMED – Secretaria Municipal da Educação
CS – Comentário simples
CD – Comentário desdobrado
TL – Tema livre
TS – Tema sugerido
PS – Personagem sugerido
LAME – Laboratório do Manuscrito Escolar
PPT – Apresentação do *Power Point*
MP – Marcas de pontuação
MPF – Marcas de pontuação de frase
QTD - Quantidade

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Distribuição das ocorrências de MPF mais usadas pela díade Ca-Ig.....	66
Gráfico 2 - Distribuição das ocorrências de MPF mais usadas pela díade So_Ma.....	67
Gráfico 3 - Ocorrências MPF: ponto final e vírgula (díade Ca_Ig)	69
Gráfico 4 - Ocorrências das MPF: ponto final e vírgula (díade So_Ma).....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 OS PRINCIPAIS ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO DE PONTUAÇÃO	26
2.1 Processos de escritura e manuscrito escolar	35
2.2 Conhecimento metalinguístico e aquisição da pontuação	42
3 GENÉTICA TEXTUAL: A TRILHA DA GÊNESE DO PROCESSO CRIATIVO DO MANUSCRITO ESCOLAR.....	49
3.1 Processo de escritura: recursividade e reflexão metalinguística.....	49
4 METODOLOGIA E COMPOSIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA.....	58
4.1. Coleta do <i>Corpus</i>	58
4.2 <i>Corpus</i> da pesquisa e categorias de análise	59
5 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS: DOIS SUBCONJUNTOS.....	62
5.1 Análises do subconjunto 1: produto textual.....	62
5.1.1 Análise das ocorrências de MPF da díade: Ca_Ig	66
5.1.2 Análise das ocorrências de MPF da díade: Ma_So	67
5.2 Análise do subconjunto 2: processos de escrita colaborativa	67
5.2.1 Processos de escrita colaborativa: dupla Ca_Ig.....	69
5.2.1.1 Processo 1 (ME1) díade Ca_Ig: TD1,T2	70
5.2.1.2 Processo 2 (ME2) díade Ca_Ig: TD1, TD2, TD3 e TD4.....	74
5.2.1.3 Processo 3 (ME3) díade Ca_Ig: TD1 e TD2	78
5.2.1.4 Processo 4 (ME4) da díade Ca_Ig: TD1, T2 e TD3	81
5.2.1.5 Processo 5 (ME5) da díade Ca_Ig: TD1.....	84
5.2.1.6 Processo 6 (ME6) da díade Ca_Ig:TD1, TD2, TD3 e TD4.....	86
5.2.1.7 Processo 7 (ME7) da díade Ca_Ig: TD1, TD2 e TD3	90
5.2.1.8 Processo 8 (ME8) da díade Ca_Ig: TD1, TD2, TD3 e TD4.....	94
5.2.1.9 Processo 9 (ME9) da díade Ca_Ig: TD1, TD2 e TD3	98
5.2.1.10 Processo 10 (ME10) da díade Ca_Ig: TD1, TD2 e TD3	100
5.2.2 Processos de escrita colaborativa da díade So_Ma	103
5.2.2.1 Processo 1 (ME1) díade So_Ma:TD1.....	105
5.2.2.2 Processo 2 (ME1) díade So_Ma: sem texto dialogal.....	106
5.2.2.3 Processo 3 (ME1) díade So_Ma: sem texto dialogal.....	108
5.2.2.4 Processo 4 (ME1) díade So_Ma: TD1.....	110
5.2.2.5 Processo 5 (ME1) díade So_Ma: TD1.....	112
5.2.2.6 Processo 6 (ME1) díade So_Ma: TD1 e TD2.....	114
5.2.2.7 Processo 7 (ME1) díade So_Ma: sem texto dialogal.....	116
5.2.2.8 Processo 8 (ME1) díade So_Ma: TD1 e TD2.....	118
5.2.2.9 Processo 9 (ME1) díade So_Ma: TD1, TD2 e TD3	121
5.2.2.10 Processo 10 (ME1) díade So_Ma: TD1, TD2 e TD3	124

6. COMENTÁRIOS DESDOBRADOS: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ASDÍADES	
CA_IG E SO_MA.....	129
6.2 Ocorrências da vírgula e do ponto inscritos nos ME das díades Ca_IG e So_Ma.....	129
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	160

1 INTRODUÇÃO

Antes de apresentar e justificar o estudo em tela, abro¹ aspas para discorrer um pouco sobre a minha trajetória profissional. Ela está imbricada com minha história de vida e, conseqüentemente, com a minha identidade. Sou filha de pais analfabetos funcionais. Nasci no campo, cresci em meio à natureza e colaborei, desde a mais tenra idade, com o trabalho doméstico.

Entre as muitas tarefas que hoje parecem inapropriadas à vida de uma criança, eu, alegremente, realizei as seguintes: colhia guanxuma no mato para transformar em vassoura, varria o terreiro de terra batida, lavava pratos na bica, abanava o fogo à lenha e cuidava das panelas até que o alimento estivesse cozido, preparava a boia (uma espécie de prato feito, quentinha) da minha mãe e levava no roçado onde ela cultivava a terra. Além disso, era minha a tarefa de depenar e tratar dos passarinhos que meu pai baleava para fazer espetinhos. Esses e outros animais da mata atlântica compunham, à época, a base proteica das nossas refeições.

Foi um tempo bom, regado a mel de abelha, que meu pai trazia das noites de caçadas. Não tínhamos energia elétrica, nem banheiro dentro de casa, nem água encanada, nem escola formal, mas tínhamos as estrelas, a água da bica e do rio. Tínhamos os cajueiros, as mangueiras, os cafezais, as goiabeiras, os pés de carambolas, os dias de farinhada, as noites em que se botava fogo no canavial. E ainda éramos agraciados com as histórias de assombração contadas por minha avó paterna, no chão de terra batida, depois que terminávamos as torradas de castanhas de caju.

De repente, tudo isso ficou para trás, tudo se modificou. Fomos morar na cidade porque brotou na minha mãe, depois que frequentou aulas no Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, o desejo de que nós, seus três filhos à época, fôssemos para a escola.

Desenrolar o fio do novelo que me constrói como cidadã lajense, como professora que sou, dizer da minha trajetória até aqui, revela um pouco do quão significativo é fazer o que faço, expõe a paixão pela Ciência e pela Educação. A narrativa que fiz nos parágrafos anteriores me leva para outra etapa da minha vida: a escola.

Ingressei na escola pública estadual com sete anos de idade. Meu irmão mais velho tinha nove anos e o mais novo seis anos. Na minha sala de aula todos tinham passado pela educação infantil, tiveram acesso a livros, a cinema, a clube, exceto eu e outra menina que, rapidamente, tornou-se minha amiga. Pertencer à mesma classe econômica nos igualava

¹ A tese é predominantemente em 3ª pessoa, no entanto, houve a necessidade, neste trecho inicial, do uso da 1ª pessoa para explicar de onde partiu o interesse por este estudo.

socioeconomicamente e nos distanciava dos demais colegas que vinham de famílias mais abastadas.

Nossa amizade se fortaleceu, crescemos nos apoiando. Terminamos todo o ensino fundamental lado a lado, sentindo na pele, por vezes, a rejeição dos colegas e, até mesmo, de determinados professores.

Lembro-me como hoje quando um colega de sala se referindo a mim disse: “ela é bonitinha, só precisa de um banho de loja”. Mal sabiam eles que eu tinha que faxinar a casa de uma professora, vender peixe seco no mercado na feira livre da cidade aos domingos, cuidar de casa e de três irmãos com apenas 10 anos de idade. Nessa época, já éramos quatro, pois nasceu minha irmã mais nova. Tudo isso para ajudar meus pais, que passavam a maior parte da semana na roça enquanto nós ficamos na cidade para poder estudar. Julgo ter sido uma adulta no corpo de uma criança, tamanha a responsabilidade que era incumbida à minha pessoa.

A escola era o lugar que me fazia sonhar. Era meu passaporte para um futuro diferente daquele presente em que vivíamos. Eu acreditava nisso com todas as minhas forças. No final da 8ª série, pensei que meus sonhos não se concretizariam, pois a única escola de Ensino Médio no município era uma escola Cenecista e meus pais não podiam pagar meus estudos. Mas, sem que eu possa explicar, no início do ano seguinte, a Secretaria Municipal de Educação abriu matrículas para a 1ª turma de magistério em uma escola pública municipal.

Meu caro, leitor, a sensação de poder realizar o sonho foi tão intensa que sinto não possuir as palavras certas para expressar tamanha satisfação! Na medida do possível, tentarei descrever um pouco da minha experiência no Magistério.

Todas as disciplinas da então grade curricular eram desafiadoras e bem diferentes do Ensino Fundamental. Além das teorias, tínhamos aulas das didáticas, ou seja, tínhamos a disciplina Língua Portuguesa e Métodos e Técnicas de Ensino de Língua Portuguesa, a disciplina Matemática e Métodos e Técnicas de Ensino de Matemática e acontecia a mesma coisa com os demais componentes curriculares.

Todas as aulas que envolviam técnicas de ensino dependiam da aquisição de material para confeccionarmos instrumentos pedagógicos como: cartazes, quadro de pregas, fantoches, palitoques, teatro de sombra etc., que usávamos nas aulas práticas. O custo de tudo isso era muito alto para minha família. Assim, para conseguir me manter no magistério, fui trabalhar num espaço clandestino no qual eram fabricados fogos de artifícios. Passava os dias fazendo caixa de bombas, *lameando* mosquito (colocando pólvora num artefato feito de bambu). Lembrar esse episódio, ainda hoje, me faz ecoar as vozes dos colegas: “nossa que cheiro de pólvora!”... A pólvora deixava um cheiro forte entranhado nos cabelos e no corpo todo. O

silêncio era meu companheiro.

Em 1993, quando estava no terceiro ano do Magistério, logo após concluir o estágio de regência numa turma da 2ª série, sob a supervisão de três excelentes profissionais da educação lajense, cujos nomes registro a título de homenagem: Zenilda Querino, Givanete Gueiros (*in memoriam*) e Marizete Moraes, veio o convite para substituir a professora da sala onde estagiei, visto que ela se afastaria para usufruir da licença maternidade. Assim, no segundo semestre de 1993, na Escola Municipal José Nunes de Arruda, iniciei a minha vida como profissional da educação.

Fui professora alfabetizadora e transitei entre as turmas dos anos iniciais de 1993 até o ano 2000, quando concluí curso superior de Letras pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. À época, recebi portaria para passar a lecionar como professora de Língua Portuguesa nas turmas de anos finais. De 2000 a 2006 também lecionei na escola particular Emília Ferreira nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assumi, ao longo dos anos, outras funções dentro no âmbito educacional: diretora adjunta em duas escolas municipais, diretora geral em uma escola estadual de Ensino Médio. E, desde 2013, tenho atuado na Secretaria Municipal de Educação de São José da Laje. Primeiro como diretora geral de ensino, por oito anos consecutivos à frente da Diretora do Departamento Geral de Ensino – DDGE, e, atualmente, como técnica no mesmo setor.

Para o meu trabalho, tenho levado toda a minha experiência, mas não descarto a necessidade de continuar adquirindo novas competências e desenvolvendo novas habilidades que advêm do estudo. Desde então, fiz três pós-graduações *Latu sensu*: Docência do Ensino Superior (UNEAL), Mídias pela Educação e Gestão Escolar (UFAL).

Nesse ínterim, não poderia deixar de mencionar a importante contribuição do mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS (primeira turma da Universidade Federal de Alagoas - UFAL). O mestrado foi um divisor de águas na minha vida profissional. O acesso às teorias de cada disciplina, a troca de experiências com os professores e com os colegas de sala, me permitiram ampliar meu olhar como pesquisadora e como professora.

A minha pesquisa do mestrado, orientada pelo Dr. Luiz Fernando Gomes, foi desenvolvida numa turma de 8º ano com foco nos multiletramentos, na história e na identidade dos meus alunos. A experiência foi um marco na minha trajetória profissional, uma vez que o meu olhar sobre o que era escola foi ampliado, foi estendido para além dos muros. Conhecer a identidade do aluno e a sua história de vida faz toda a diferença, modifica nossa relação professor-aluno e abre a porta para o ensino e a aprendizagem ativa.

Esse espírito de pesquisador aguçado pelo mestrado se estendeu para meu trabalho na

SMED. Nesse ambiente, como diretora geral de ensino, precisava acompanhar o desempenho de todas as etapas e modalidades de ensino ofertadas pela Rede. E, uma das etapas que julgo mais desafiante é a dos anos iniciais, pois nela nos deparamos com o complexo processo de alfabetização.

A esse respeito o escore da última Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2016) evidenciou que, apesar de termos indicadores melhores do que de outros municípios alagoanos, ainda, estávamos longe de alcançarmos resultados satisfatórios na alfabetização. Esse gatilho fez com que a SMED² me encaminhasse para 2ª Jornada Internacional de Alfabetização, realizada em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFC em 2016.

Nesse evento, participei do workshop com o professor Dr. José Moraes da Universidade Federal de Bruxelas – ULB e conheci também a ilustre profa. Emérita Leonor Scliar-Cabral da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Ambos trataram em suas abordagens de uma alfabetização embasada nas descobertas avançadas da Neurociência, da Linguística e da Psicolinguística. Posteriormente, aprofundei meus estudos no Sistema Scliar de Alfabetização - SSA e, junto com o Dr. Ricardo Jorge, intensificamos o movimento de formação de alfabetizadores, já instalado na Rede, levando o Sistema Scliar de alfabetização-SSA ao conhecimento de professores e coordenadores do município, durante todo o ano de 2017. Esse movimento de formação continuada possibilitou a implantação de uma nova política de Alfabetização em São José da Laje.

Essa política envolveu a formação continuada fundamentada no Sistema Scliar de Alfabetização, a aquisição e o uso de material didático para o professor e para o aluno desenvolvido pela professora Leonor. Pouco tempo depois, estendemos essa política de alfabetização também à Educação Infantil elaborando um material complementar à luz do SSA. Nossa governança tem dado continuidade, ano após ano, aos trabalhos exitosos uns dos outros. Esse fato é responsável por alavancar os indicadores do município ao longo dos anos junto a uma equipe comprometida com a aprendizagem de cada munícipe.

Ser formadora de professores alfabetizadores tem sido um imenso desafio. Já avançamos muito. O Relatório de Participação no Índice Municipal de Qualidade de Alagoas - IQEAL (2023), que avalia o Índice da qualidade da alfabetização – IQA, o Índice de qualidade do quinto ano do Ensino Fundamental - IQF, o Índice de Qualidade de Acesso e Permanência – IQAP, o Tamanho da Rede – TR, o Fator Socioeconômico - FSE e o Índice de Aprovação apontou que São José da Laje ocupa o 3º lugar em Alagoas num total de 102 municípios.

² Várias Secretarias da Educação do Estado de Alagoas utilizam a sigla SEMED, mas o município de São José da Laje-AL utiliza a sigla SMED.

Ainda, desde 2013, estou incluída na equipe de formadores de professores dos 3º e 5º anos e dos professores dos 6ºs aos 9ºs anos. Essa formação em particular tem o propósito de alavancar a proficiência dos alunos em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. O resultado padronizado do Sistema de Avaliação Básica – SAEB, ao longo da sua série histórica (2005-2021), mostra o quanto conseguimos evoluir nesse aspecto. Na última avaliação, o MEC projetou a média do IDEB para 5,3 e a nota real do IDEB do município foi de 7,4 nos anos iniciais. Nos anos finais, a média projetada era de 4,8 e a nota real do IDEB foi de 6,2. Esse desempenho nos posicionou entre os cinco municípios com maior IDEB do Estado.

Nessa jornada, tenho visto os desafios do cotidiano e sentido na pele o emaranhado de situações que envolvem o ambiente escolar. Nada é tão intenso e tão complexo quanto o universo da sala de aula. Ela reúne alunos vindos de situações familiares, étnicas, religiosas e socioeconômicas díspares e, ao mesmo tempo, reúne, simplesmente, crianças, adolescentes, adultos, seres humanos.

Posso antecipar que o doutoramento e todo o arcabouço teórico a que tive acesso, os debates com professores e colegas nas salas virtuais, e, principalmente, a parceria com meu orientador, facilitaram o meu contato inicial com a Genética Textual e têm sido os responsáveis por uma revolução interior. Têm, ainda, me impelido a fazer determinados questionamentos e a mudar, às vezes, de rota, a desejar investigar mais e a experimentar novas metodologias no meu ambiente de trabalho. Ou seja, têm me modificado e me expandido. E, nessa modificação, percebo a minha incompletude. Isso traz uma sensação que faz crescer em mim o desejo de me completar no outro e com o outro numa soma de esforços e de conhecimentos em torno do mesmo propósito: melhorar a qualidade da educação quer seja na escola pública quer seja na escola privada.

Essa tese é a continuação dos meus esforços como educadora, consciente da importância da pesquisa científica para melhoria da Educação. O *corpus* em torno do qual ela se constrói é de uma escola privada, cujos alunos são socioeconomicamente mais favorecidos dos que os que costumam ter contato nas escolas públicas. Em muitos aspectos, é difícil comparar alunos de mundos tão distintos. Mas, a experiência de produzir a dois um único texto, a escrita colaborativa, é uma estratégia metodológica perfeitamente compatível e viável também para a escola pública

Por continuar acreditando na escola como lugar de ensino e de aprendizagem, como lugar que aponta caminhos e alimenta sonhos, é que prossigo na busca por conhecimento. E, nessa procura, numa banca de arguição, na qual apresentei o projeto intitulado: “Os processos de aquisição da leitura e da escrita: uma reflexão das políticas públicas de alfabetização e a

sistematização desse processo à luz das ciências cognitivas das linguagens configuradas pelo Sistema Scliar de Alfabetização”, me deparei, pela primeira vez, com meu atual orientador.

A arguição foi marcante e com muitos questionamentos. Entre eles um que não vou esquecer: “você teria problema em mudar o tema do projeto?” A minha resposta decerto você, caro leitor, já sabe, do contrário não estaria lendo essas linhas... Adentrar, a partir desse episódio, no arcabouço da Genética Textual tem sido uma desafiadora e prazerosa trilha, fecho aspas.

A literatura mostra que os estudos genéticos tiveram início com manuscritos literários, na década de 1970, a partir do surgimento da disciplina Crítica Genética. Ela deu relevo aos documentos relacionados ao processo de escritura de uma obra literária apontando-os como objeto científico privilegiado na busca dos caminhos traçados por escritores renomados. Oliveira (2021) afirma que esse novo campo interdisciplinar surgiu com a compra de uma coleção significativa de Haine pela Biblioteca Nacional da França em 1966. Em 1968, o CNRS – Centre National de La Recherche Scientifique – criou uma equipe de pesquisa encarregada de classificar, explorar e editar essa coleção. E, desde a publicação da coletânea “*Os Essais de Critique Génétique*” por Louis Hay, esses estudos têm se expandido.

A Genética é uma área importante e sua principal qualidade é trazer à tona uma riqueza fantástica de materiais, por vezes, ignorados e esquecidos (Willemart, 1993). Ou seja, a relevância dessa área está no papel minucioso que desempenha ao descrever e estudar os mecanismos de escritura confrontando o que o texto foi com o que poderia ter sido. Isso ajuda a relativizar a noção de texto fechado e concluído e a desmistificar a própria noção de texto (Grésillon, 1991).

Seguindo esse caminho, o trabalho pioneiro da professora francesa Claudine Fabre “*Les Brouillons D’écoliers*” recuperou cópias e rascunhos criados pelos alunos em sala de aula. Sua investigação a partir dos rascunhos evidenciou mecanismos que acontecem durante o processo de escrita como: adicionar, apagar, substituir e mover. Seu trabalho é ponto de referência para os manuscritos escolares. Sua pesquisa com alunos na faixa etária de 7 a 10 anos averiguou traços deixados nas reescrituras de um mesmo texto. Seus achados apontaram uma evolução e revelaram que as tentativas e erros, os conflitos, as renúncias ou os avanços marcados pela rasura nos rascunhos fazem da linguagem escrita e do discurso escrito uma obra que se realiza no contexto escolar.

Como decorrência da expansão de seu campo, Doquet-Lacoste (2003) propõe a

substituição do nome "Crítica Genética"³ para "Genética Textual" (GT), uma vez que o termo "crítica" aparece sempre muito relacionado à “coisa literária” e não abrange, certamente, o conjunto das pesquisas preocupadas com o processo de produção, seja de uma peça teatral, de uma obra literária ou, como em nosso caso, de processos de escrita produzidos em sala de aula.

A pesquisadora Doquet-Lacoste (2002, 2003a, 2003b) usou como ferramenta metodológica um sofisticado computador “Gênese do texto” criado pela Associação Francesa para a Leitura, para examinar o que os alunos de 10 e 11 anos registraram no programa durante o processo de escritura. O programa armazenava todas as operações de escritura, incluindo acréscimos, substituições, apagamentos e deslocamentos, organizando-as de acordo com as pausas e deslocamentos do cursor.

Outros pesquisadores dessa área de atuação (Gréssillon, 2007; Calil, 2009, 2008, Biasi, 2011; Boré, 2015;) têm se dedicado a analisar o manuscrito escolar, buscando identificar e interpretar aspectos relativos às atividades metalinguísticas (Gombert, 1996) de escreventes novatos, relacionadas aos diferentes níveis linguísticos e ao modo como se estabelece a gênese do manuscrito em curso.

Dentro desse escopo, os estudos desenvolvidos por pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) têm proposto como objeto de investigação os processos de escritura colaborativa em que dois alunos dialogam e escrevem narrativas ficcionais em uma mesma folha de papel, gerando, portanto, um único manuscrito escolar. Esses processos são registrados por meio da técnica proposta pelo Sistema Ramos (Calil, 2020).

Diferentes aspectos gráficos, linguísticos e textuais, emergentes durante a gênese textual dos manuscritos escolares gerados pelo Sistema Ramos, têm sido analisados por pesquisadores do LAME (Felipeto, 2008, 2012; Souza e Calil, 2018; Dikson, 2018; Lira, 2017). Entre os mais variados objetos de conhecimento investigados pelo grupo destacamos: “O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto, questões em torno da rasura e da escritura colaborativa” (Felipeto, 2012); “A construção do discurso reportado em processos de escritura de manuscritos escolares por duas díades de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental - fronteiras entre o oral e o escrito” (Lira, 2017); “Gênese textual de um título: estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados” (Calil, 2021), etc.

Esses estudos, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa (Amorim, 2013; Braga, 2017; Calil, 2017, 2020; Calil, Felipeto, 2021), visam aprofundar as investigações sobre

³ Para maiores detalhes sobre o nascimento do campo da Genética Textual, consultar trabalhos dos pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Indicamos Oliveira (2021) disponível no repositório UFAL.

as atividades metalinguísticas (Gombert, 1996; Myhill, 2011) expressas pelos alunos enquanto falam espontaneamente, entre si, e rasuram aquilo que está sendo inscrito e linearizado durante o processo de textualização.

Diante do exposto, nosso estudo, vinculado à Genética Textual, tem como objetivo investigar as marcas de pontuação da frase (MPF), feitas por alunos recém-alfabetizados, em narrativas ficcionais (contos etiológicos) inventadas. Muitos estudos têm se dedicado a analisar as marcas de pontuação de alunos recém-alfabetizados. Entre esses estudos destacamos os de Mendes (2009), Rocha (1996) e Chacon (2003).

Nossa proposta, além de investigar as MPF, a partir do produto (contos etiológicos), produzidas por alunos recém-alfabetizados no subconjunto 1, diferentemente de outras propostas, a exemplo de Hall e Robson (1996); Ferreiro e Pontercorvo (1999); Edelsky (1983), que se concentram apenas no produto, buscaremos no subconjunto 2, nos processos de escritura a dois, composto pelo registro fílmico (Sistema Ramos – Calil, 2020) de duas duplas de alunos, analisar os momentos em que elas inscreveram duas MPF: o ponto e a vírgula. Para isso, consideraremos como objeto de análise os comentários espontâneos associados a esses objetos textuais.

No contexto desse estudo, responderemos às seguintes questões: Quais e quantas MPF ocorreram no conjunto de manuscritos escolares? Quais MPF mais se destacaram? Em que momentos as duplas inscreveram as MPF que mais se destacaram? Qual a relação delas com o processo de linearização? Quais MPF são reconhecidas por meio de comentários espontâneos? Quais comentários expressam atividades metalinguísticas?

Para atender a todas essas perspectivas, aos pressupostos adotados, às questões perscrutadas e à tese a ser defendida, projetamos uma estrutura textual para este trabalho, que o organiza em 6 seções (além da Introdução e das Considerações Finais), subdivididos em tópicos e subtópicos.

A seção 2 (primeira posterior à introdução), destinada a uma revisão da literatura, apresenta os principais estudos sobre pontuação (Edelsky, 1983; Hall, 1999, 2005; Chacon, 2003; Ferreiro e Teberosky, 1999 etc.); discute importantes estudos do LAME sobre rasura, fala espontânea, comentários e pontuação (Calil, 1989, 2008, 2017; Felipeto e Calil, 2021, Barbeiro et al 2021) e trata sobre o conhecimento metalinguístico e sua relação com o aprendizado (Gombert, 1996; Myhill, 2011; Camps, 2014).

Na terceira seção, apresentamos o aporte teórico que dá suporte ao nosso trabalho. Para isso, instauramos elementos essenciais para a nossa análise. Começamos com a noção de Texto-Dialogal (Calil, 2017), uma vez que nossa análise no subconjunto 2 irá considerar esse

fenômeno linguístico enunciativo. Na sequência, damos ênfase ao objeto textual, a rasura oral e escrita e aos comentários simples e desdobrados (Calil, 2016, 2017, 2022).

A quarta seção sistematiza a nossa pesquisa e enfatiza o desenvolvimento do projeto didático “Contos do Como e do Por que”. Na sequência, apresentamos a coleta do *corpus* composto por dois subconjuntos: 1. Produto textual composto por 67 manuscritos e 2. Processos de Escrita Textual de duas díades, 10 processos de cada, somando um total de 20 processos textuais.

A quinta seção empreende a análise e está dividido em dois subconjuntos. No primeiro, apresentamos a análise quantitativa e descrevemos todo o percurso de mapeamento dos dados. Nessa etapa, relatamos as ocorrências de todas as marcas de pontuação de frase - MPF que encontramos nos 67 manuscritos escolares da turma e apontamos as que ocorreram com maior frequência. No segundo subconjunto, analisamos os processos de produção dos ME de duas díades: Ca_Ig e So_Ma. Neles, identificamos três modos de ocorrências das inscrições do ponto e da vírgula: 1. Inscrição sem verbalização; 2. Inscrição com verbalização do termo linguístico e 3. Inscrições do termo linguístico com comentários.

Na sexta seção, continuamos a análise e apresentamos a análise comparativa entre os resultados das verbalizações dos termos linguísticos seguidos por comentários espontâneos das duas díades de alunos maceioenses. Nessa etapa, recapitulamos por meio dos processos, os trechos dos TD de cada dupla em que foram verbalizados o termo linguístico “ponto” e termo linguístico “vírgula” acompanhados por comentários desdobrados e destacamos o pensamento metalinguístico que se desenvolve durante o processo de escritura dessas crianças recém-alfabetizadas.

Nas considerações finais, retomamos os pontos principais da tese, reiteramos os resultados abalizados pela análise dos dados, apontamos que foram poucos os comentários desdobrados e que nem sempre esses comentários se referem ao OT em questão. Além disso, evidenciamos a importância da escrita colaborativa, permeada por conflitos cognitivos que permitem aos alunos examinarem seus pensamentos, recorrentemente, acompanhados por enunciados que exibem atividades de reflexão sobre a língua.

Além disso, reiteramos que a pontuação é um tema instigante, que merece estudo sobre diferentes perspectivas. E ratificamos que analisar essas marcas a partir dos comentários desdobrados realizados por crianças recém-alfabetizadas considerando a análise multimodal e microgenética torna o tema ainda mais instigante, mais significativo, pois o invisível torna-se visível, como podemos verificar na análise da dupla Ca_Ig, a vírgula concorrendo com o ponto e sendo usada com pouca diferenciação entre si, ou mesmo, o ponto acompanhado por um

comentário gráfico-espacial e não por sua função na frase, ou ainda a vírgula sendo associada à marca para respirar como revelou a análise da dupla So_Ma.

2 OS PRINCIPAIS ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO DE PONTUAÇÃO

Vários estudos realizados em contextos diferentes e com diferentes metodologias têm se dedicado a compreender as marcas de pontuação (MP) deixadas por crianças recém-alfabetizadas. Entre eles, podemos destacar Edelsky (1983) com crianças norte-americanas, Hall (1999, 2005) com crianças inglesas, Dávalos e Ferreiro (2019) com crianças espanholas, Calil *et al* (2021) com crianças francesas, Rocha (1996), Chacon (2003) e Mendes (2009) com alunos brasileiros, Ferreiro e Teberosky (1999) com alunos franceses, espanhóis e brasileiros.

Ferreiro e Pontecorvo (1999) procuram compreender o uso da pontuação na escrita de crianças da segunda série do Ensino Fundamental. De antemão, elas deixam claro que para crianças, recém-alfabetizadas, regular a pontuação é uma tarefa extremamente difícil. Elas alegam que esses pequenos ainda estão lidando com problemas ortográficos, morfológicos e semânticos.

Nesse estudo, com o objetivo de compreender o uso da pontuação na escrita infantil e evitar uma atitude normativa, as autoras, antes de trazerem à tona os dados da pesquisa, fazem uma breve retomada histórica sobre o surgimento da pontuação.

Entre as informações relevantes recuperadas destacamos as seguintes: a pontuação começou a se estabelecer na cultura ocidental no século VI d.C.; os textos originais não eram pontuados e nem mesmo segmentados em palavra; pontuar era tarefa do leitor que também era intérprete; a técnica da leitura silenciosa mudou a função da pontuação e a introdução sistemática de espaços em branco entre as palavras passou a existir. Na escola, advertem as pesquisadoras, a pontuação é ensinada como se fosse normativa quando deve ser considerada a partir da conexão e organização particular de cada gênero textual. E ainda, informam que ao longo do tempo, com o advento da imprensa, a pontuação se multiplicou e passou a ser considerada como objeto de estudo de historiadores e linguistas.

Partindo desses pressupostos, elas realizaram um estudo descritivo do uso da pontuação. As pesquisadoras procuram investigar qual a função que as crianças atribuem às marcas de pontuação quando solicitadas a escrever uma história. Para tal, propuseram a produção por escrito de uma história que fosse tradicional e suficientemente conhecida nas culturas nas quais a pesquisa se efetivaria: Chapeuzinho Vermelho. A escolha por essa narrativa se justifica, segundo as pesquisadoras, porque facilitaria a tarefa dos escritores iniciantes, ou seja, diminuiria a carga cognitiva de inventar uma história.

O estudo comparativo de Ferreiro e Pontecorvo (1999) analisou 134 histórias produzidas por crianças de baixa renda de dois idiomas: italiano e espanhol. Os textos coletados foram inseridos no sistema TEXTUS³. Esse sistema foi desenvolvido para apoiar a pesquisa

psicolinguística sobre características da linguagem escrita infantil relativa à segmentação, pontuação, ortografia, uso do léxico e estrutura do texto. Em relação às marcas de pontuação, a pesquisa focou em primeiro plano num olhar quantitativo do *corpus* como um todo e, depois, fez uma análise contrastiva de dois textos, sendo um em italiano e outro em espanhol.

Os resultados dessa pesquisa apontaram, na visão quantitativa, que os dois grupos analisados apresentaram uma quantidade próxima de marcas de pontuação, sendo um pouco maior na amostra espanhola. As marcas de pontuação mais utilizadas foram as mesmas nos dois grupos: ponto final (de vários tipos) e vírgulas. Outras marcas foram usadas pelos dois grupos (ponto e vírgula, exclamação, traço, hífen, parênteses etc.), porém, com percentuais inferiores a 10%.

Após a análise quantitativa, foram analisadas as marcas de pontuação nos textos das crianças de ambas as línguas e levantadas várias hipóteses da adequação ou não do uso de determinadas marcas em determinados trechos dos textos. Essa análise se deu a partir do olhar do pesquisador sobre o produto.

Os resultados podem ser resumidos nos seguintes pontos:

- A coleta de uma amostra de crianças da mesma idade e com antecedentes socioculturais semelhantes não produz um *corpus* homogêneo;
- As marcas não estão disponíveis desde o início para todas as crianças e é possível escrever bem organizado sem nenhuma pontuação. Os dados quantitativos sozinhos não podem oferecer uma imagem razoável dos esforços das crianças ao usar determinadas marcas não-alfabéticas;
- Uma das primeiras exibições gráficas que a maioria dessas crianças mostra é a seguinte: uma narrativa escrita tem um título no início e algum dispositivo para indicar o final.
- As crianças fizeram tentativas sofisticadas de entender a função das MP. Por exemplo, elas podem usar algumas marcas para um tipo de gênero de texto e outras para um contraste (narrativa e discurso relatado).
- O ensino de MP nos países ocidentais mostra duas tendências principais: ensinar que MP correspondem a pausas para respirar (uma instrução para o leitor) e ensinar que MP correspondem à noção de 'frases completas', 'fim de uma ideia' ou a 'estrutura lógica' do texto (uma instrução para o escritor). No entanto, as tentativas das crianças de usar MP não parecem ser guiadas por nenhuma dessas duas posições clássicas.
- O desenvolvimento da pontuação não pode ser compreendido a partir de uma perspectiva normativa;

- Cada marca de pontuação, provavelmente, tem sua própria história de desenvolvimento, mas nenhuma delas pode ser estudada isoladamente. Os sinais de pontuação também não podem ser estudados fora dos processos de produção de texto, porque o único lugar para a pontuação é um texto escrito.

Reconhecemos a importância desse estudo e não discordamos que produzir uma história impõe maior esforço cognitivo do que apenas fazer a transposição de uma narrativa tradicionalmente conhecida do imaginário infantil para o formato escrito.

Para as pesquisadoras um dos critérios estabelecidos para que o texto da criança pudesse entrar no banco de dados TEXTUS era ele se referir aos três personagens do conto infantil tradicional: a Chapeuzinho Vermelho, a sua avó e o lobo. Além de não poder conter qualquer personagem de outra história tradicional.

Ao considerarmos essa proposta, do ponto de vista de um adulto, é impossível não criar expectativas em relação às marcas de pontuação que, possivelmente, deveriam aparecer no texto, como por exemplo, marcas do discurso direto, suscitado pelos diálogos entre os personagens envolvidos na mesma teia do enredo. Essa é a percepção escolarizada da pontuação à qual estamos acostumados, “Despojar-se dessa visão pseudonormativa não é tarefa fácil, porque ficamos sem critérios óbvios para ordenar, com uma intenção minimamente classificatória, os primeiros ensaios infantis do uso da pontuação” (Ferreiro, 1996, p.128).

Para uma mudança se instalar no nosso olhar sobre a pontuação, convém olhar as contribuições trazidas pelos trabalhos realizados sobre o tema. Ferreiro (2006) aponta alguns fenômenos importantes:

- (a) A pontuação parece avançar dos limites externos para o interior (ou seja, textos com maiúscula inicial e ponto final exclusivamente *versus* textos que, ademais, apresentam alguma pontuação interna; (b) quando utiliza a pontuação no interior do texto, esta tende a se concentrar dentro e em torno dos fragmentos de discurso direto; (c) outros microespaços textuais aparecem como zonas de concentração da pontuação: listas de elementos da mesma categoria, onomatopeias, interjeições ou exclamações); (d) as fronteiras entre episódios da narrativa também são propensas a receber uma marcação gráfica (Ferreiro, 2006, p. 128-129 *apud* Ferreiro, 1991).

Outra contribuição para se refletir sobre o tema advém da pesquisa realizada por Rocha (1996). Ela analisa um dos aspectos da aquisição da pontuação: o aspecto gráfico-espacial. Entre as razões que a levaram a dirigir sua atenção para esse aspecto, ela destaca a suspeita de que a pontuação pode estar associada a fatores da escrita não focalizados pela instrução escolar e a inúmeras evidências que encontrou da complexidade da criança para lidar com o formato gráfico do texto. Dito isso, em sua pesquisa procura demonstrar que o domínio da pontuação ocorre concomitantemente com o avanço de outros aspectos textuais. Para isso, analisa 115

narrativas produzidas por crianças cearenses da 1ª, 2ª e 3ª séries, do ensino fundamental, reconstruídas a partir do reconto de “O Chapeuzinho Vermelho” e 29 entrevistas utilizadas como tarefa de revisão dessas narrativas.

Para fundamentar os procedimentos adotados na pesquisa, a autora descreve que para o redator proficiente o espaço gráfico compreende três níveis de grandeza: o nível das palavras, o nível da frase e o nível do texto.

No primeiro nível encontram-se os espaços entre as palavras e no final da pontuação sintática, o apóstrofo, o traço de união e o de divisão indicando que a palavra não está terminada. No segundo nível, estão: a letra maiúscula no início da frase ou do parágrafo, a mudança de linha para uma alínea paragrafíca ou a passagem de uma página para um novo capítulo. O terceiro nível abrange todo o livro e os capítulos, bem como a justificação, as margens, os títulos, os intertítulos, as disposições de entrelinhas, os apelos para notas, oposição de capítulos e tipos de caracteres, os métodos para destacar (pôr em relevo), a determinação do formato, a capa, a chamada de coleção, cores, ilustrações, etc. (Rocha, 1996).

Convém ressaltar que dois meses após a coleta dos textos, os pesquisadores voltaram ao ambiente da pesquisa e entregaram para as crianças cópias de dois textos, dos quais a pontuação foi eliminada, para que as crianças realizassem a tarefa de repontuar.

Os textos xerocados distribuídos estavam estruturados da seguinte forma: o primeiro possuía linhas de 1/7, se apresentava de forma corrida, sem qualquer organização e/ou sinalização de diálogos, causando para a criança problemas de segmentação e de paragrafação. O segundo estava organizado em linhas de 8/20 paralelas, formatado e respeitando a distribuição dos espaços na página, com organização paragrafíca e as convenções usadas para marcar as falas dialogais.

A tarefa de repontuar foi acompanhada por entrevistas com duplas de alunos ajuntadas a partir de tendências de pontuação semelhantes. As crianças eram levadas a refletir oralmente por meio de protocolos verbais (entrevistas gravadas) sobre as pontuações inseridas nos textos de outros colegas. O propósito dos pesquisadores era entender o modo como as crianças adquiriam a pontuação, as correlações que estabeleciam entre a pontuação e o formato interno e externo do texto.

O resultado da pesquisa mostra que:

- Há coincidência entre a formatação externa e interna do texto e o surgimento da pontuação. Eles seguem uma linha evolutiva de fora para dentro em termos de escolaridade.
- A pontuação externa antecede as distinções internas mais refinadas, como é o caso do discurso direto. A formatação interna se desenvolve em paralelo às tendências de pontuação

(quantidade e variedade de signos) e ao tamanho do texto.

- Não se confirmou a hipótese de que as crianças na revisão pontuariam mais o texto organizado que o texto “corrido”, guiado pelas pistas gráficas espaciais que continham.
- E, por fim, as entrevistas sobre a tarefa de revisão reiteraram que ao pontuar o texto as crianças apelam para os indícios gráfico-visuais, sobretudo em seus limites externos (final de frases e parágrafos).

Assim como Ferreiro e Pontecorvo (1999) e Rocha (1996), o pesquisador Hall (1999) também realizou um estudo sobre o uso da pontuação com crianças pequenas. Ele investigou 16 crianças com idade entre 5 e 9 anos no Reino Unido. O princípio central da sua pesquisa foi capturar a aprendizagem da pontuação no ambiente ecológico de sala de aula. Convém, desde já, evidenciar que a descrição do ambiente ecológico descrito por Hall difere do ambiente ecológico descrito pelo LAME.

Nosso grupo, coordenado por Calil, entende por ambiente ecológico de sala de aula, um ambiente *in natura*, ou seja, um espaço no qual a intervenção do pesquisador seja quase nula, ou seja, os pesquisadores se limitam a instalar o equipamento no ambiente de sala de aula e nos participantes. Concluída essa tarefa, ausentam-se do espaço e a aula segue seu curso normal. Os dados capturados por um sistema multimodal, Sistema Ramos (Calil, 2020) permitem acessar, posteriormente, de forma precisa o processo de fundição das palavras, das ideias, dos devaneios, dos gestos e movimentos da caneta, dos alunos, da professora, enquanto brotam as linhas que darão forma aos manuscritos escolares. Já no ambiente ecológico descrito por Hall, os pesquisadores estavam presentes na sala de aula, em média dois dias e meio por semana, por um período longo de dois anos para coletar os dados por meio de: observações, entrevistas e exames de amostras de redação. Ou seja, possivelmente, a presença dos pesquisadores e, por vezes, alguns questionamentos dirigidos aos alunos configurem-se como condicionantes para modificar o “ambiente ecológico” mesmo que minimamente.

Os resultados evidenciaram que:

- As marcas de pontuação usadas pelas crianças até o final do segundo ano apresentavam princípios gráficos ao invés de princípios linguísticos.
- A decisão das crianças de basear sua pontuação em princípios gráficos foi fundamentada nas informações disponíveis no ambiente de sala de aula;
- Na maioria dos casos, a pontuação foi, simplesmente, omitida e somente quando as crianças foram questionadas se havia algo que gostariam de acrescentar ou alterar que elas inseriram pontuação;

- A pontuação não era intrínseca ao ato de escrever, e, para tantas crianças, era algo que era acrescentado depois que a escrita já estava feita.

Na percepção dos pesquisadores, a pontuação, na maioria dos casos, era omitida pelas crianças. Os protocolos verbais realizados pelos pesquisadores instavam as crianças a voltarem ao texto. Embora, eles não dissessem o que as crianças deviam acrescentar, elas, automaticamente, pegavam a caneta e começavam a pontuar, geralmente no final das frases ou do texto, reflexo do ensino do contexto escolar. Nos dois anos em que se desenvolveu a pesquisa, observou-se ainda que a preocupação das crianças com a caligrafia e com a ortografia era dominante e a pontuação negligenciada.

Talvez, tal comportamento esteja alinhado com a prática do professor que, na maioria das vezes, apenas lembrava ao aluno para colocar determinada marca de pontuação sem quaisquer comentários explicativos, ou seja, sem explicações mais linguísticas. Logo, a compreensão da pontuação era para eles uma prática distante do uso.

Outra pesquisa realizada por Hall (2005) envolveu 96 crianças entre 7 e 11 anos de quatro escolas de áreas sociais diferentes. As crianças que fizeram parte dos grupos focais foram selecionadas após um exercício de inserção de pontuação.

O projeto usou uma variedade de métodos para coleta de dados: entrevistas, observações na sala de aula, coleta de trabalhos infantis e exercícios específicos de problemas de pontuação. Entre esses métodos, o mais inovador foi a captura das discussões orais entre as crianças e/ou entre uma criança e o pesquisador enquanto participavam da resolução de problemas.

No total, foram desenvolvidas três tarefas: na primeira, as crianças teriam que tomar uma decisão conjuntamente sobre pontuar ou não um texto contendo caixas onde supostamente a pontuação poderia ser necessária. Na segunda tarefa, cada grupo teria que continuar uma história ditando cada movimento para o pesquisador digitador com laptop. E a terceira tarefa consistiu em analisar um texto e dizer se tinha pontuação correta, incorreta e/ou ausente.

As evidências das observações sugerem que os exercícios, mesmo dinâmicos, eram de natureza ritualística, predominantemente instrucional. Os locais onde deveriam ser ou não inseridas a pontuação eram pré-selecionados pelos pesquisadores em textos já escritos, com exceção do exercício 2, no qual o grupo de alunos teria que continuar uma história, ditando cada movimento para um adulto com um laptop que digitaria o texto. E o que seria ditar cada movimento? Cada movimento significa exatamente o quê?

Além disso, estariam essas crianças à vontade em ditar a continuação de um texto para uma terceira figura, o pesquisador com um laptop? Esse movimento desconfigura a naturalidade do ambiente ecológico de sala de aula, remete aos primórdios onde, geralmente, um adulto

ditava o texto para um escriba. Outrossim, a análise do material não inclui as falas espontâneas dos alunos durante as discussões propostas pelos exercícios. E se tivessem sido incluídas na análise, ainda assim, estaria fora de uma situação real de produção.

Os resultados parecem apresentar mudanças em relação à pesquisa realizada por ele anteriormente, talvez impulsionada pela imposição da nova estratégia nacional de alfabetização que alterou o currículo da maioria das escolas por intermédio do projeto a “Hora da Alfabetização”, no qual havia expectativas sobre o que os professores deveriam ensinar incluindo, nessa proposta, o processo linear no qual a pontuação deveria ser introduzida em uma sequência específica.

Os resultados dessa pesquisa corroboram os dados da pesquisa anterior, mas também mostram que em séries mais avançadas houve:

- Uma mudança do uso de princípios gráficos para princípios linguísticos ou estruturais;
- Um movimento de confusão terminológica para a clareza terminológica;
- Maior precisão no uso de sinais de pontuação.

Contudo, evidências deste estudo revelam que as crianças estão menos seguras do que se poderia esperar pela documentação da estrutura de ensino e ainda perduram muitas preocupações.

Embora já venha sendo pesquisada há muito tempo, ainda há muito para se descobrir a respeito da pontuação. A sua importância não destoa da importância de outros temas bem mais explorados na literatura como: ortografia, aquisição do sistema alfabético, leitura etc.

O interesse pelo assunto, antes negligenciado, vem crescendo entre pesquisadores de diversas nacionalidades, inclusive entre os brasileiros. É o caso de Silva e Brandão (1999) que, tentando tornar a pontuação menos abstrata e mais observável, levaram uma série de propostas didáticas para ser desenvolvida numa 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do Recife/PE.

A turma era composta por 26 alunos com idade entre 8 e 12 anos. Desse total, 11 já haviam sido reprovados pelo menos uma vez. Os pesquisadores realizaram com a turma um pré-teste (reprodução escrita de uma história) e o resultado preliminar mostrou que 14 alunos não empregaram qualquer sinal de pontuação; 5 alunos empregaram apenas o ponto ao concluir o texto e 7 alunos empregaram alguns sinais de pontuação, em geral de modo desviante, inadequado.

Após esse pré-teste, durante todo o ano letivo, os pesquisadores propuseram várias atividades, nas quais os alunos escreviam a mesma frase alterando o sinal de pontuação,

produziram textos dialogais seguidos de revisão coletiva e debateram o emprego da pontuação em livros paradidáticos, a exemplo do livro “As anedotinhas do bichinho da maçã”, de Ziraldo. No mês de novembro, foi realizado o pós-teste. O resultado aparece na tabela “Percentual do emprego da pontuação no Pré e Pós-teste”, reproduzida a seguir:

Tabela 1 - Percentual do emprego da pontuação no Pré e Pós-teste

Categoria	Pré-teste	Pós-teste
1. Ausência total de sinais de pontuação	53,9%	19,2%
2. Uso do ponto apenas ao final	19,2%	3,8%
3. Emprego de alguns sinais desviantes	43,3%	50%
4. Emprego de alguns sinais convencionais	3,8%	30,8%
5. Uso do espaço do parágrafo	0%	50%

Fonte: Silva, Brandão (1999, p. 135)

Como podemos observar, inicialmente, o grupo investigado quase não tinha conhecimento acerca das marcas de pontuação, nem, tampouco, conhecia sua função nos textos. A pesquisa mostra que eles viam a acentuação e a pontuação como sendo a mesma coisa.

O trabalho desenvolvido pelos pesquisadores na turma resultou no melhoramento do uso das marcas de pontuação. No entanto, assim como as outras pesquisas já mencionadas, percebemos que embora essa proposta seja válida e significativa, revela pouco sobre a aquisição da pontuação.

Os dados apresentados, quantitativos e comparativos, são importantes, mas a ausência de uma metodologia que registre o que os alunos pensam e falam sobre determinadas marcas de pontuação enquanto as empregam no texto que estão construindo deixa escapar como a aquisição dessas marcas acontece na prática. Além disso, as atividades desenvolvidas com a turma eram, na maioria, instrucionais e a solicitação da produção textual era para verificar em que nível eles conseguiram apreender o que foi discutido sobre o tema em sala.

E, por fim, apresentamos um estudo que explorou hipóteses acerca das motivações linguísticas que subjazem a presença não convencional ou convencional da vírgula. O estudo foi realizado por Tenani (2021) e questiona a visão reducionista a respeito da vírgula à medida que procura demonstrar a possibilidade de serem recuperadas as relações entre a fala e a escrita projetadas pelo escrevente no processo de produção textual.

Tenani analisa um único texto que faz parte de um banco de 5.519 textos manuscritos

produzidos por 662 alunos do Ensino Fundamental II (anos finais) no âmbito de um projeto entre Unesp e uma escola estadual paulista.

Embora o público-alvo desse trabalho não seja crianças do fundamental I, como os apresentados anteriormente, ele também elege a pontuação como tema, buscando entender o que a vírgula revela na produção de texto.

Seu estudo se reporta a outros estudos realizados por Carvalho (2019) e Paiva (2021) quanto à tendência de presenças e ausências de vírgulas. Os resultados mostram, a partir do texto do gênero relato, 37% de presenças de vírgulas convencionais, 7% de presenças de vírgulas não convencionais. E apontam que:

- As presenças convencionais aumentam ao longo dos anos letivos;
- As presenças não convencionais da vírgula diminuem paulatinamente do 6º ao 8º ano e inesperadamente aumentam no 9º ano;
- As ausências não convencionais decrescem, ano a ano, a partir do 7º ano, mas não chegam a desaparecer no 9º ano.

A partir desses resultados, a pesquisadora elege um texto “Amazônia patrimônio do Brasil” e classifica as vírgulas que aparecem nele como não convencionais, ou convencionais e procura explicar, hipoteticamente, o emprego de cada uma das vírgulas no texto e até mesmo das vírgulas ausentes. Segundo Tenani (2021), a vírgula pode ser classificada como convencional quando estiver sendo usada de acordo com as regras de natureza sintática e não convencional quando destoar dessa natureza.

Seus argumentos, nos quais não vamos entrar no mérito da questão, dão ênfase a demonstrar que as vírgulas delimitam e hierarquizam argumentos em um texto e buscam sustentar que no registro visual da vírgula são projetadas variações melódicas (contorno entoacional) e pausa (potencial) que delimitam fronteiras de enunciados.

Essa pesquisa, diferentemente das já apresentadas, destaca uma metodologia na qual a analista busca identificar pistas, indícios de hipóteses do que se passa no intelecto do sujeito escritor olhando apenas os elementos linguísticos que constituem o texto.

Ela analisa o texto “como uma fotografia que captura um momento de um processo”. E, a partir desse recorte estático, procura elaborar hipóteses sobre o trabalho epilinguístico, ou seja, sobre a atividade metalinguística que acontece de forma inconsciente. Nesse caso, os resultados estarão ligados apenas ao campo das hipóteses, uma vez que a voz que é registrada justificando as ausências ou a presença de vírgulas é a voz interpretativa do pesquisador e não a voz daquele que pontuou o texto enquanto o linearizava no papel.

Nosso estudo tem em comum, com os estudos apresentados, o interesse pelo mesmo

tema: pontuação. Contudo, em muitos aspectos, se distancia das abordagens mencionadas. Todos os estudos elencados se voltam para a análise do produto, texto finalizado como em Ferreiro e Pontecorvo (1999), Rocha (1996), Silva e Brandão (1999), Tenani (2021) e Hall (1999, 2005).

Esse último, além do produto, se refere a uma metodologia inovadora: gravações de áudios e vídeos. Porém, nenhum desses estudos considerou uma análise de material empírico que apresente as falas espontâneas dos alunos sobre as marcas de pontuação que são inseridas no texto durante o processo, ou seja, durante o momento de produção do manuscrito escolar, numa situação ecológica de sala de aula, ou seja, numa situação real, *in natura*.

Entendemos como ‘situação real’ aquela em que o texto escrito ainda não existe. Uma situação em que o aluno tenha que lidar com diversos problemas linguísticos (gráfico, ortográfico, semântico, sintático, de pontuação, de coesão e coerência textual etc.), ao mesmo tempo em que está linearizando o que está escrevendo” (Calil *et al*, 2022, p.5).

E é sobre esse processo de escritura, “o do manuscrito” que passaremos a abordá-lo na próxima subseção.

2.1 Processos de escritura e manuscrito escolar

Os processos de escrituras têm sido tema de diversos estudos e debates do grupo do Laboratório de Escrita de Manuscrito Escolar – LAME, fundado e coordenado pelo professor Dr. Eduardo Calil. Desde 1989, Calil tem se dedicado aos processos de aquisição de linguagem escrita e, desde então, desenvolvido e aprimorado, ao longo dos anos, procedimentos metodológicos que envolvem uma coleta de dados que vinculam as práticas de textualização e os processos de escritura a um projeto didático.

O termo “manuscrito escolar” foi estabelecido para diferenciá-lo da expressão manuscrito literário e estabelecer a diferença entre as condições de produção de cada um. O manuscrito literário é tratado, como “esboço”, “plano” “rascunho”, ou seja, o escrevente ainda está fazendo uma espécie de croqui, ensaiando o produto final, definitivo.

Noutras palavras, Calil (2008, p.18) delineia o manuscrito literário como sendo “quase como uma confissão das dúvidas, um receio revelado pelas hesitações e rasuras, contendo uma espécie de jogo de esconde-esconde entre aquilo que não se pretende mostrar, expor, divulgar, editar, publicar e o que se quer realmente que apareça”. Ele, o manuscrito literário, foi alçado a manuscrito de trabalho pela Crítica Genética na década de 1970 e destaca-se como objeto científico privilegiado, essencial, mas também complexo que pode ajudar na busca da compreensão do processo traçado pelos escritores nas criações de suas obras.

No tocante ao manuscrito adjetivado por escolar, Calil (2008) define-o como todo e

qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, ou seja, trabalhos escritos por alunos relacionados à relação de ensino-aprendizagem coletados e organizados num dossiê genético. O manuscrito literário envolve o processo de criação de textos literários por escritores renomados “já inseridos no funcionamento intenso da língua, dos discursos, da cultura, da história, da literatura, da política, do mercado editorial etc., certamente, o engajamento do aluno em vários desses processos não existe ou ainda é incipiente” Calil (2008, p.29).

No entanto, é importante ressaltar que o interesse da Genética estendido também para o manuscrito escolar propõe uma mudança no olhar para o texto produzido no contexto de sala de aula. Reconhecer o seu valor como documento científico, como produto da ação didática no processo de ensino-aprendizado, contribui para reconfigurar o olhar daqueles que estão diretamente ligados ao processo de escritura e ao ato de escrever.

Como mencionamos anteriormente, o trabalho desenvolvido pelo grupo do LAME se diferencia dos trabalhos citados, no tópico anterior, devido aos procedimentos metodológicos adotados, que são basicamente:

- Oferecer à escola um projeto didático em Língua Portuguesa, buscando favorecer tanto a leitura quanto à escrita de textos no contexto de sala de aula;
- Oferecer formação continuada e acompanhamento pedagógico para os professores e coordenadores;
- Oferecer materiais complementares (textos impressos, livro no formato impresso ou digital) que se inserem nos gêneros contemplados no projeto didático;
- Registrar em contexto natural e ecológico de sala de aula, de modo espontâneo, rigoroso e preciso, o que acontece durante processos de produção textual por meio do Sistema Ramos (Calil, 2020);
- Coletar dos manuscritos produzidos;
- Realizar sincronização dos vídeos e áudios capturados;
- Fazer as transcrições de processos de escritura a dois, assim como codificar seus produtos.

Todo esse processo é realizado por muitas mãos e passa a compor o banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar. Os *corpora* que compõem o banco de dados do LAME tornam-se uma matéria-prima singular, visto que não se encontram registros multimodais e sincrônicos das falas de crianças de 6 a 9 anos enquanto escrevem suas histórias inventadas.

Logo, esses dados têm sido estatística e qualitativamente significantes para realização de variadas pesquisas que buscam preservar as situações reais e cotidianas da sala de aula e

compreender os diversos aspectos que permeiam o complexo processo de escritura.

Diversos e importantes estudos têm sido realizados pelos pesquisadores do grupo do LAME, entre os quais destacaremos os mais recentes Felipeto e Calil (2021), Calil e colaboradores (2022) e Barbeiro e colaboradores (2021).

Felipeto e Calil (2021), através do registro em tempo real do processo de escritura colaborativa capturado pelo Sistema Ramos, trazem à tona rasuras que não seriam identificadas pelo pesquisador se fosse analisado apenas o produto, ou seja, o manuscrito produzido pelos alunos.

As rasuras para esses pesquisadores, no caso, as rasuras não visíveis são aquelas que permeiam os fatos inerentes ao processo de textualização, mas que não aparecem no produto. Assim, para analisar, compreender e descrever onde e quando essas rasuras acontecem e “desvendar o DNA do texto” recorrerem ao processo a partir do registro em tempo real. Para eles a rasura colabora na reconstrução do percurso genético do texto.

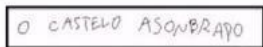
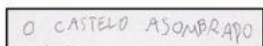
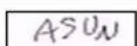
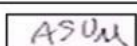
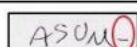
Elas são marcas expoentes de uma operação metalinguística sobre o que está sendo linearizado, indicando um retorno reflexivo sobre o já escrito. Elas também podem indicar ‘pontos de tensão’ entre o que foi inscrito e o que o escrevente reconheceu como diferente, resultando na retirada, no acréscimo, na alteração ou modificação de diferentes objetos textuais do manuscrito em curso (Felipeto e Calil, 2021, p. 93-94).

Graças ao aparato do Sistema Ramos, é possível reconstituir todo o processo de produção colaborativa e ter acesso ao mapeamento das rasuras quer sejam visíveis, quer sejam não visíveis. “Neste sentido, apenas através de uma tecnologia que registre no tempo a realização do oral e do escrito é que se é possível estabilizar a ‘volatilidade’ do oral e observar a reversibilidade do suporte gráfico” (Felipeto e Calil, 2021, p. 96). Dito isso, os pesquisadores se propõem, amparados na Genética Textual com subsídios da Linguística da Enunciação e da Psicologia cognitiva, analisar rasuras que ocorreram durante o processo de produção e mesmo depois do texto finalizado.

O *corpus* analisado no referido estudo foi extraído do Dossiê Criar e Recriar coletado a partir do desenvolvimento do “Projeto Criar e Inventar: meus primeiros contos”, no ano de 2013, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Os pesquisadores apresentam o texto “O CASTELO ASOMBRADO” produzido por uma díade de meninas, seguido de um quadro com a descrição do momento cronológico em que as rasuras não visíveis foram feitas. Os resultados apontaram 8 rasuras não visíveis.

A título de exemplo de rasura não visível, destacamos um trecho do quadro apresentado.

Quadro 1 - Rasuras não visíveis

N. rasura	Rasura não visível Antes e Depois		Tempo*	Diálogo Obs.: o nome sublinhado é de quem está escrevendo.
1 L.1	A		08'29"	Rasura feita quando Lara chama a atenção para a escrita de "ASUM", na linha 2. Ver diálogo abaixo.
	D		09'10"	
2 L. 2	A		09'02"	188. <u>A</u> : E...ra [ERA] u...ma [UMA] vez [VEZ] um [UM] cas...te...lo [CASTELO] assom [ASUN]... 189. L: Assom? Assom! 190. <u>A</u> : Assom... assom!... (Alice acrescenta uma "perna" no "N" de "ASONBRADO" do título e no "N" de "ASUN", linha 2, transformando-os em "M" [M]) Assim? 191. L: Isso.
	D		09'12"	192. <u>A</u> : Assom (Alice escrevendo o "B" de "assombrado" na outra linha [B], eu tava... 193. L: Esqueceu o tracinho. 194. <u>A</u> : Aqui? (Alice retorna à linha anterior e faz o tracinho [-]) 195. L: Aham.
3 L. 2	D		09'19"	

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2021

No recorte feito, o trabalho realizado pelos pesquisadores aponta na linha 1 (título da história), a primeira rasura sem comentário, em que Aline (nome fictício) transforma o "N" de "Asonbrado" em "M", ficando "ASOMBRADO". Em seguida, é destacado o trecho do processo dialogal que marca exatamente o tempo quando acontece esse evento:

Aline está escrevendo "ASUN" ("ASUMBRADO") no final da linha 2 quando Lara questiona "Assom? Assom!", ao que Aline responde: "Assom...Assom!" e, antes de fazer uma "perna" no "N" ao final da L2, olha para o título e, sem dizer nada referente a essa alteração, também acrescenta uma "perna" ao "N" de "ASONBRADO" do título. No entanto, pelo diálogo e pela entonação que a fala de Lara imprimiu ao "o" de "Assom", ela parece se referir ao fato de a palavra estar sendo grafada com "U", ao invés de "O", mas Aline corrige os "N" do título e da L2 e sua parceira Lara aceita essa alteração (Felipeto e Calil, 2021, p. 99).

Felipeto e Calil interpretam essa rasura como não visível, uma vez que, as meninas não apagam, nem riscam qualquer elemento anterior, apenas adicionam um traço que transforma a letra N em M. As rasuras serão detalhadas na próxima seção. Por hora, é importante salientar que o exame minucioso apresentado anteriormente, só foi possível devido à articulação do Sistema Ramos com a escrita colaborativa que permite o exame microgenético dos processos cognitivos e interacionais.

[...] o Sistema Ramos, articulado com a escrita em colaboração, favorece o exame detalhado dos processos cognitivos e interacionais, permitindo a apreensão cronológica das marcas deixadas (ou não) quando o aluno rasura o que foi já escrito. [...] E, com a possibilidade de visualizar a 'escrita se fazendo', mesmo em ausência de diálogo é possível vislumbrar momentos em que o aluno escrevente realiza alterações (perceptíveis ou não), deixando a nu todo o processo de escritura (Calil e Felipeto, 2021, p. 102).

Outra pesquisa significativa realizada pelo grupo do LAME da Universidade Federal de Alagoas (Brasil) em parceria com o grupo ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos, da Universidade de Aveiro (Portugal), analisa termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa (Barbeiro *et al*, 2021).

Esse estudo toma como base outros que, por evidências, afirmam que a gramática ensinada de forma explícita melhora o resultado da produção escrita dos alunos. Assim, como no estudo descrito anteriormente, o Sistema Ramos foi adotado como método de captura multimodal. Os dados foram coletados numa escola urbana da cidade de Aveiro.

A coleta aconteceu na mesma turma em dois momentos diferentes: ano de 2015 e posteriormente ano de 2017. Dizendo de outra maneira, a primeira coleta se deu quando as crianças estavam no 2º ano e a segunda com os mesmos alunos quando estavam no 4º ano.

O protocolo para coleta dos dados usado pelo LAME sempre são os mesmos:

- Apresentação da proposta pela professora;
- Diálogo entre os alunos sobre a narrativa ficcional que será inventada;
- Inscrição e linearização da narrativa na folha de papel;
- Leitura, revisão da história escrita;
- Desenho livre.⁴

A diferença de tempo entre as tarefas teve o intuito de observar a progressão da escrita do 2º para o 4º ano. As comandas realizadas pelas professoras nas duas situações foram iguais nas duas séries. As mesmas duplas de alunos foram orientadas a escrever uma narrativa ficcional, num total de seis tarefas, sendo três com temas livres e três com temas sugeridos pela professora.

Nesse estudo, porém, foram analisados os dois primeiros filmes sincronizados correspondentes à realização da tarefa 1, de duas díades. A partir desses filmes, os pesquisadores consideraram, numa perspectiva qualiquantitativa, como objeto de análise as ocorrências verbais de termos metalinguísticos e de natureza gramatical das operações de (re)formulação, sucedidas durante o processo de linearização do manuscrito escolar de duas duplas.

As ocorrências foram associadas aos domínios da ortografia, do texto, gênero e discurso,

⁴ Segue no anexo, a título de exemplo, o único manuscrito do corpus que está acompanhado do desenho. O desenho ainda não foi considerado para análise nos trabalhos desenvolvidos pelo LAME. Talvez em pesquisas futuras. O que se pode observar é que essa etapa é bastante esperada pelas crianças. E, como todos os alunos permanecem na sala, após concluírem o manuscrito e o tempo de escrita difere de uma dupla para outra, o desenho preenche o restante do tempo reservado para a produção do manuscrito.

da pontuação e da grafia. Os resultados apontaram que os termos mais frequentes nos processos foram: a ortografia, a pontuação e o domínio relativo ao texto, respectivamente, nos dois níveis de ensino. O domínio da gramática apresenta uma frequência inferior aos anteriores e o termo que mais aparece é *nome*, seguido de *frase* e por *palavras*. O domínio com menor ocorrência é a configuração gráfica.

Na comparação dos dois níveis, naturalmente a expansão de termos metalinguísticos ocorreu no 4º ano e o domínio que revelou maior aumento foi o domínio da pontuação. E foi, ainda, nesse domínio que se observou o alargamento do leque de termos explicitados. No 2º ano ocorreram as seguintes marcas de pontuação: ponto final ou ponto, vírgula e traço. No 4º ano, além dessas, surgiram: travessão, parágrafo, dois pontos, aspas, parênteses, ponto de exclamação, ponto de interrogação e ponto e vírgula.

Essa pesquisa teve como objetivo averiguar as ocorrências verbais de termos linguísticos e, entre elas, aquela que nos interessa em particular: a pontuação. E, quanto a esse domínio se observou pelos diálogos recuperados que os alunos questionam quanto à pontuação que devem usar:

(‘Vírgula’; ‘Espera. Mete um ponto final.’; ‘Precisas de ter um ponto...’; ‘Agora metes vírgula aqui.’), questionar quanto à pontuação a realizar (‘Pomos vírgula?’; ‘Quando é que vem o ponto final?’) ou quanto à sua justificação (‘Porque é que puseste travessão? Queres falar é?’), fundamentar as opções (‘Parágrafo que já não vamos falar mais de...’) (Barbeiro *et al*, 2022, p. 63).

Logo, não se pode desconsiderar a importância desse domínio na organização do texto. A pontuação é atualmente mais que outrora, uma ferramenta auxiliar da construção textual e sua funcionalidade precisa ser discutida a partir de situações concretas. Enfim, a contribuição desse estudo dá relevância ao fato de que a relação de (re)formulação ocorre predominantemente na dimensão discursiva e mostra que na sinergia do diálogo entre as díades durante o processo de linearização e ou mesmo da correção textual é ativado o conhecimento metalinguístico.

Embora seja possível trocar ideias com nossa voz interior, fazer ponderações sobre as questões gramaticais, trocar ideias com o outro torna o aprendizado mais significativo, uma vez que existe a troca de informações, de conhecimento. Logo, concluem os pesquisadores:

Os saberes gramaticais aprendidos de forma sistemática e através de um processo ‘científico’ de construção de conhecimentos, numa lógica de desenvolvimento linguístico e tendo na base o pensamento espontâneo dos alunos sobre determinados fenômenos da língua tornar-se-ão num instrumento poderoso para a progressão no uso da língua de modo reflexivo, o que muito difere dum ensino de gramática apostado em apresentação de definições com exemplos e exercícios, sem estabelecimento de pontes para o uso (Calil *et al*, 2022, p. 70).

Outro estudo bem recente, realizado por Calil e colaboradores (2021), que nos interessa em particular, investigou as marcas de pontuação em 6 processos de escritura e os respectivos manuscritos escolares de uma dupla de alunas francesas de 6 -7 anos.

O *corpus* foi coletado por meio de registros fílmicos semanais, durante a tarefa de produção textual em dupla, sem a presença de pesquisadores dentro da sala de aula, durante 2 meses. Esse estudo, assim como os dois abordados anteriormente, se destaca dos demais pelas condições ecológicas e interacionistas de sala de aula.

Ou seja, nessas investigações, diferentemente das de Hall (2009), Ferreiro e Pontecorvo (1996), Rocha (1996), entre outras, as crianças são filmadas enquanto escrevem livremente a dois um único texto, os pesquisadores em nenhum momento interferem na pesquisa, e as ocorrências das MP nos manuscritos escolares foram mapeadas considerando o manuscrito escolar e os filmes-sincronizados, também editados segundo a técnica proposta pelo Sistema Ramos (Calil, 2020).

O objetivo, nesse estudo, foi compreender os usos que as alunas francesas fazem da vírgula, de verificar as funções que atribuem a ela, além de analisar as atividades metalinguísticas relacionadas às ocorrências dessa marca de pontuação em particular.

Por atividades metalinguísticas, esses pesquisadores assumem, como o faremos no nosso trabalho, as delimitações propostas por Fontichi e Camps (2014) mais bem detalhadas no tópico a seguir.

O foco recai sobre as atividades metalinguísticas verbalizadas na linguagem cotidiana, sem termos técnicos e sob as atividades metalinguísticas verbalizadas em metalinguagem específica, ou seja, aquelas que tomam como base de apoio o conhecimento e a sistematização de conceitos gramaticais escolares.

Para realizar pormenorizadamente essa atividade, o grupo de pesquisadores traz à tona o conceito de texto dialogal (Calil, 2017), Objeto Textual (OT), comentário simples e comentários desdobrados entre outros que detalharemos na seção 3.

Os resultados apresentam a vírgula como a MP mais usada, apesar de ter ocorrido somente em três manuscritos dos seis processos filmados. A pesquisa destaca a diferença no modo de inscrição das vírgulas materializadas nos manuscritos escolares. Em dois processos (1ª e 4ª), as vírgulas só foram lembradas após o término da história. No 4º processo, as 8 vírgulas inscritas foram alocadas uma a uma, nos finais das linhas, inscritas de uma única vez, sem qualquer relação com o conteúdo narrativo.

Nesses processos, a pesquisa salienta que os comentários e os usos das vírgulas e

respectivos manuscritos são bons exemplos de atividades metalinguísticas relacionadas à pontuação gráfico-espacial e detalha que os comentários feitos pelas alunas espelham possíveis falas de um adulto (“porque senão não podemos respirar”) e os comentários relacionados ao uso, associados às posições em que as vírgulas são inscritas na folha de papel sugerem atividades metalinguísticas que ainda não são propriamente metalinguística.

Além disso, o estudo acrescenta que no 6º processo foram inscritas 12 vírgulas, 5 inseridas durante a linearização do ME em curso, todas delimitando fechamento de frase e 4 antecedendo o conectivo “e”. Além disso, duas rasuras indicam a concorrência entre “ponto” e “vírgula”. Essas mudanças sugerem a gênese da “pontuação linguística”, ou seja, um conhecimento implícito sobre o uso e função da vírgula. No entanto, os pesquisadores evidenciam que este conhecimento não é verbalizado e, os argumentos continuam com valores “gráfico-espaciais” sugerindo que a verbalização da atividade metalinguística não coincide com o implícito.

Nosso estudo, a exemplo de outros trabalhos realizados pela equipe do LAME, segue os passos metodológicos do último estudo descrito, buscando compreender os usos que as crianças recém-alfabetizadas fazem sobre as marcas de pontuação, quais funções atribuem a elas e o que dialogam sobre essas MP enquanto as inscrevem no texto na folha de papel buscando evidências de pensamento metalinguístico.

2.2 Conhecimento metalinguístico e aquisição da pontuação

O termo metalinguístico surgiu pela primeira vez ainda no século IV a. C, contudo, sua propagação foi introjetada no campo da linguística pela Linguística Estrutural, notadamente pelo trabalho de Jakobson (1960) e do Círculo Linguístico de Praga. A princípio, Gombert (1996), era usado pelos linguistas para designar atividades ligadas à metalinguagem, ou seja, uma linguagem composta por um conjunto de palavras que desencadeia terminologias linguísticas. Para essa perspectiva a metalinguística estava preocupada com a atividade linguística centrada na linguagem. Dizendo de outra maneira, a metalinguística dependia da capacidade da linguagem para se referir a si mesma. Posteriormente, numa perspectiva funcional, passou-se a considerar o funcionamento da linguagem tal como ela é usada por falantes reais.

É preciso reconhecer, como chama a atenção Myhill (2015), que até certo ponto a palavra metalinguística é uma palavra problemática, principalmente, pelo seu papel gramatical de adjetivo. Ela é empregada na literatura de pesquisa de maneiras distintas, a exemplo: consciência metalinguística, compreensão metalinguística, atividade metalinguística, comportamento metalinguístico, conhecimento metalinguístico. Assim, a cada vez que ela se

acopla a um substantivo diferente, este acaba por alterar, mesmo que sutilmente, o foco conceitual.

Além dos aspectos já evidenciados, a palavra metalinguística também sofre alterações a depender das lentes disciplinares sobre as quais é analisada. Os linguistas acreditam que o adjetivo "metalinguístico" é proveniente do substantivo "metalinguagem" e, por conseguinte, qualifica os termos em que a linguagem se refere a si mesma. Para os psicolinguistas cognitivos, as atividades metalinguísticas são um subcampo da metacognição que trata da linguagem e de como ela é usada.

Inclui as atividades de reflexão sobre a linguagem, bem como as atividades de controle consciente e planejamento intencional pelo sujeito de seus próprios processos de processamento linguístico (na compreensão ou na produção). Em outras palavras, o linguista está interessado na parte da metalinguagem na linguagem, o psicolinguista nas especificidades da metalinguística no metacognitivo (Gombert, 1996, p.1).

Camps (2014) dialoga com as ideias de Gombert e acrescenta que Beneviste (1974), um dos mais renomados linguistas, refere-se à metalinguística como sendo a capacidade humana de se distanciar da linguagem para examiná-la à medida que a utilizamos na atividade comunicativa. Logo, o termo não está apenas atrelado a uma das funções da linguagem. Ou seja, o termo metalinguístico numa visão benevistiana é a designação de atividades cognitivas sobre a língua e não a simples atividade linguística sobre a língua.

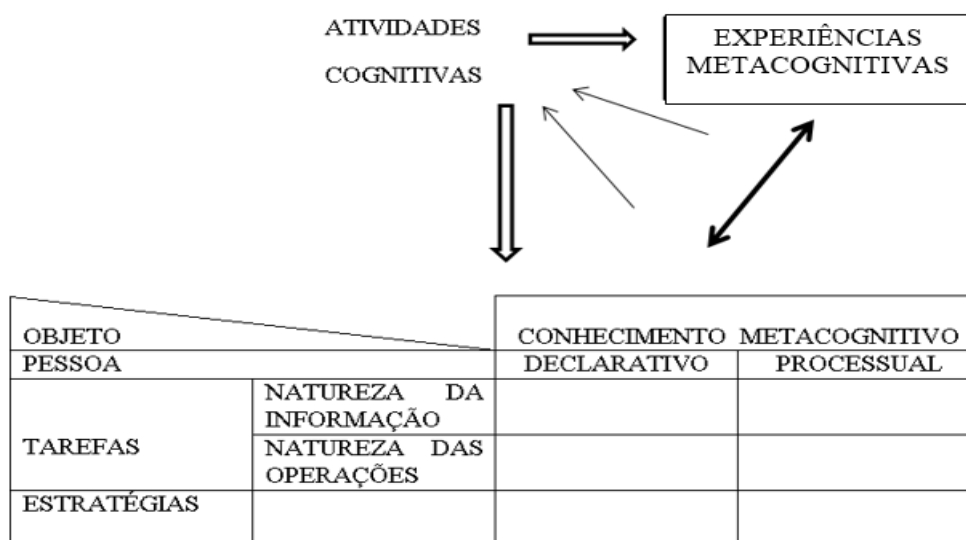
E como todo o comportamento linguístico é gerido cognitivamente, Camps (2019) para evitar qualquer controvérsia, primeiro especifica as atividades metacognitivas e situa as atividades metalinguísticas dentro delas, depois diferencia vários tipos de atividades cognitivas na linguagem para identificar as não metalinguísticas por meio de um breve relato da análise de metacognição de John Flavell (1976) que afirma que o termo "metacognição" refere-se ao conhecimento que um indivíduo tem sobre seus próprios processos e resultados cognitivos ou sobre qualquer coisa relacionada a eles, como as características de informações ou dados relevantes para sua aprendizagem.

Flavell dá um exemplo claro sobre essa atividade. Para ele uma pessoa desenvolve atividade metacognitiva (incluindo metamemória, metaaprendizagem, metaatenção e metalinguagem, entre outras) quando entende que está tendo mais dificuldade em aprender A do que B; Se lhe ocorrer que precisa verificar C, duas vezes, antes de aceitá-lo como fato; Se lhe ocorrer, em uma situação de tarefa de múltipla escolha, que é melhor considerar todas as possibilidades, antes de decidir qual é a melhor. “Entre outras coisas, a metacognição refere-se ao controle ativo, regulação e orquestração desses processos em relação aos dados cognitivos ou objetos com os quais eles se relacionam, normalmente de acordo com uma meta ou objetivo

concreto” (Flavell, 1976, p. 232 *apud* Gombert, 1993, tradução nossa).

O conhecimento metacognitivo é, noutras palavras, o (re)conhecimento do certo e do errado no processamento das informações, e dá ao sujeito a capacidade de controlar, regular e orquestrar a tarefa a ser realizada sobre determinados processos e produtos cognitivos e ou qualquer coisa a eles articuladas. A figura 1, a seguir, ilustra a distinção entre conhecimento metacognitivo que corresponde ao conjunto de informações que os indivíduos têm à sua disposição sobre a atividade cognitiva e outra experiência metacognitiva, que é a soma de tudo que cada indivíduo já sentiu em relação à atividade cognitiva de qualquer tipo (Gombert, 1993).

Figura 1 - Distinção entre conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva - Jhon Flavell



Fonte: (Flavell, 1979 *apud* Gombert, 1993, p.573) **(Tradução nossa)**

Nessa figura 1, Gombert (1993) explica que John Flavell distingue o conhecimento metacognitivo de experiência metacognitiva. O primeiro é o conjunto de informações que as pessoas têm à sua disposição (em LTM) sobre atividades cognitivas. A segunda é a experiência metacognitiva, que é a soma de tudo o que as pessoas já sentiram em relação a qualquer tipo de atividade cognitiva.

A partir dessa explanação, Gombert (1992) esclarece que a metalinguística é um subcampo da metacognição e que seu desenvolvimento possui 5 subdomínios:

1. Metafonológico: que envolve a compreensão dos sons que constroem palavras;
2. Metalexical/metassemântico: que está relacionado à compreensão das estruturas e significados das palavras;

3. Metassintático: que é a capacidade de raciocinar de forma consciente e intencional sobre a sintaxe;

4. Metapragmático: nesse subdomínio se desenvolve a compreensão de como usar adequadamente a linguagem em contexto social;

5. Metatextual: nesse aspecto se desenvolve a compreensão da estrutura do texto, estão inclusos ainda a coesão e coerência.

Assim, para darmos clareza ao enfoque sobre o qual nosso trabalho se desenvolve, consideraremos o conceito proposto por Gombert (1992) que sugere que o termo metalinguístico é uma atitude reflexiva em relação aos objetos da linguagem e sua manipulação. Considerando, ainda, as manifestações que esta atividade pode ter nos processos de ensino - aprendizagem de línguas. E adotaremos, também, as delimitações suscitadas por Fontich e Camps (2014). Eles admitem que hajam atividades metalinguísticas implícitas ou atividades epilinguísticas, todavia, em seus trabalhos, concentram-se em atividades metalinguísticas explícitas identificadas como:

a) Atividades metalinguísticas não explicitamente verbalizadas que podem se manifestar em atividades procedimentais, como reafirmações, repetições, ênfases etc.;

b) Atividades verbalizadas em linguagem cotidiana;

c) Atividades metalinguísticas verbalizadas com uso de metalinguagem específica.

Esse conhecimento metalinguístico sobre a linguagem apresentados nos itens “b” e “c” serão, respectivamente, o alvo de nossa análise. Ou seja, tudo aquilo que pode ser visto na conversa espontânea e informal entre os alunos a respeito da linguagem que produzem e/ou manipulam sem verbalizar termos linguísticos e quando há enunciação de conceitos linguísticos específicos, no nosso caso em especial, o conhecimento metalinguístico que incidirá sobre as marcas de pontuação - o foco dos nossos estudos, que ocorreram durante a construção de manuscrito escolar que será delineado no próximo subtópico dessa seção.

Atividades metalinguísticas em relação à aprendizagem da escrita com várias perspectivas têm sido o alvo de muitos estudos (Myhill, 2014; Gombert, 1992, 1996; Camps e Milian, 1999) visto que escrever é indubitavelmente, um ato de refletir, selecionar, revisar (Myhill, 2011) e, por conseguinte se baseia na atividade metalinguística.

É pertinente evidenciar que a compreensão metalinguística na escrita difere da compreensão metalinguística oral. Para percebermos o porquê dessa distinção convém analisar o quadro a seguir elaborado por Scliar-Cabral (2022), que expõe as semelhanças e as diferenças entre a produção oral e a escrita.

Quadro 2 - Semelhanças e diferenças entre a produção oral e a escrita

Características	Comum	Fala	Escrita
Adquirida		X	
Aprendida			X
Determinada biopsicologicamente		X	
Usa o próprio corpo		X	
Invenção Cultural			X
Usa artefatos			X
Comunicação face a face		X	
Ruptura espaço-temporal			X
Momentânea		X	
Permanente			X
Continuidade		X	
Espaços em branco/contrastes entre letras			X
Processamento			
1. Início da mensagem ou texto: intenção pragmática	X		
2. Planejamento	X		
3. Modalização e entonação		X	
4. Da memória semântica à lexicalização e sintaxização	X		
5. Atribuição do acento de intensidade		X	
6. Radicais no léxico ortográfico para irregularidades			X
7. Juntura externa (sândi externo)		X	
8. Silabificação		X	
9. Sistemas alfabéticos: Codificação			X
10. Pontuação pela sintaxe			X
11. Execução pelos gestos da fonação		X	
12. Execução pelos gestos manuais			X
13. Monitoria online	X		
14. Reescritura			X
15.Revisão			X
Estrutura: Nível do/da			
1.Texto ou mensagem	X		
2. Enunciado		X	
3. Parágrafo			X
4. Sentença (período)	X		
5. Padrão entoação		X	
6. Pontuação			X
7. Oração	X		
8. Frase	X		

9. Núcleo	X		
10. Morfema	X		
11. Fonema		X	
12. Grafema			X
13. Letra			X
14. Traços fonéticos (com função distintiva)		X	
15. Traços gráficos (sem função distintiva)			X

Fonte: Scliar-Cabral (2022, p. 20-21)

Scliar-Cabral (2022) adverte que, para entender o que é escrever e como a criança aprende a fazê-lo, é pertinente compreender o que é falar e como a criança desenvolve essa competência, por isso desenvolveu o quadro distintivo, que no presente trabalho está disponível como quadro 1. Para evidenciar que a fala e a escrita estão ligadas à produção da linguagem verbal e têm muito em comum, especialmente, em sistema de escrita alfabética, como nosso caso. Porém, também apresenta diferenças entre si que precisam ser conhecidas pela pessoa que pretende conduzir da melhor maneira o processo da aprendizagem de escrever.

É pertinente salientar que outros linguistas representados no Brasil por Marcuschi (1986, 1992, 1994) e Koch (1992) de visão interacionista, ao se referirem às relações entre fala e escrita, afirmam que não é possível estabelecer semelhanças e diferenças entre os contrapontos formais dessas práticas sem associá-las a seus usos cotidianos. Marcuschi considera que essa visão dicotômica é estritamente empírica e insensível aos fenômenos dialógicos e discursivos.

Há, ainda, a ideia de que a linguagem escrita é, essencialmente, a recodificação da linguagem falada, mas, é mais comum que a natureza relacionada enfatize as diferenças entre esses dois sistemas. Além disso, as limitações práticas de cada um desses tipos de comunicação diferenciam as maneiras pelas quais o controle pode ser exercido tanto na produção quanto na compreensão. Assim, enquanto a pessoa a quem se dirige a fala oral tem opção de interromper o locutor para pedir informações adicionais, o leitor é obrigado a se basear apenas no texto, o que não significa necessariamente que sua compreensão melhore (Gombert, 1992).

A despeito das diferentes visões sobre fala e escrita, o que pretendemos ao referendarmos o Quadro 1, é demonstrar que a ausência de feedback imediato na escrita a diferencia do sistema oral e a torna mais desafiadora, mais laboriosa. E “a consequência cognitiva disso é o nível mais alto de abstração e elaboração exigido no processamento da linguagem escrita” (Gombert, 1992, p. 151), ou seja, o sistema de escrita precisa atender a níveis elaborados de explicitação, de instrução direta enquanto a linguagem oral é adquirida por meio das interações sociais.

Antes de começar a escrever, é preciso escolher um tema, determinar o propósito do texto e ter uma ideia do que o leitor deve entender, ou seja, a que gênero textual, dado propósito se filiaria. Então, é preciso localizar as ideias que devem ser traduzidas em palavras na memória de longo prazo ou ainda em fontes externas. Essas ideias devem ter uma configuração global coerente e se relacionar com o conhecimento prévio esperado do leitor (Gombert, 1992).

Tudo isso faz com que a atividade metalinguística seja imprescindível na produção escrita uma vez que o ato de escrever requer necessariamente uma decisão sobre a linguagem: seleção, planejamento, reflexão e revisão (Myhill, 2011).

Este trabalho se concentra nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem escrita e defende que escrever precisa ser aprendido. Sabemos que as marcas de pontuação são recursos importantes da linguagem escrita. Então, defendemos que alunos recém-alfabetizados já possam aprender que as utilizações dessas marcas como recurso da escrita contribuem na compreensão dos sentidos de um enunciado e nos seus efeitos comunicativos.

A seguir descreveremos o processo de aquisição da linguagem escrita desenvolvido e aprimorado por Calil e descreveremos pesquisas realizadas, cujo foco recai sobre atividades metalinguísticas.

3 GENÉTICA TEXTUAL: A TRILHA DA GÊNESE DO PROCESSO CRIATIVO DO MANUSCRITO ESCOLAR

Nesta seção, fixaremos nosso olhar nos estudos da Genética Textual percorridos por Calil e colaboradores a partir do desenvolvimento da metodologia de captura multimodal. Na trajetória oferecemos, por meio de exemplos e reflexões, uma compreensão de texto dialogal, objeto textual, pontos de tensão, rasura e comentários espontâneos.

3.1 Processo de escritura: recursividade e reflexão metalinguística

Calil (2016) afirma que, desde os anos 1980, a Genética Textual (GT) tem investigado o percurso genético de textos produzidos em contextos escolares e destaca a francesa Claudine Fabre (1990, 2002) como influenciadora de vários estudos sobre as atividades reflexivas e operações metalinguísticas que ocorrem durante o processo de escrita colaborativa.

Outro trabalho evidenciado por ele é o da também francesa Claudine Doquet (2011) que usou o programa *Gènese du Texte* para capturar simultaneamente o movimento do cursor, do teclado e do mouse possibilitando o registro fiel e preciso das movimentações realizadas pelo escrevente durante a gênese do texto. Esse programa possibilitou a Doquet inserir um elemento adicional às análises da gênese do texto: tempo e pausas que acompanhavam as substituições ou apagamentos lexicais.

Esses novos elementos permitiram que se levantassem diversas hipóteses referentes às intenções do escrevente ou mesmo sobre o que supostamente poderiam estar pensando ao fazer determinadas escolhas. O programa *Gènese du Texte*, diferentemente de outros estudos que analisam apenas o produto textual, manuscrito escolar, conseguiu mapear cronologicamente a rasura e a hesitação do aluno, mas não conseguiu explicitar o que se passava nesse espaço tempo em sua cabeça.

Pensando em suprir essa e outras lacunas, ou seja, evidenciar o que os alunos pensam enquanto linearizam suas histórias inventadas, o LAME desenvolveu e tem aperfeiçoado o moderno método de captura multimodal seguindo rigorosos critérios:

Em nossos estudos (Calil, 2003, 2008, 2012a, 2012b, 2013) propomos uma metodologia usando recursos multimodais para o registro do manuscrito em curso, respeitando as condições ecológicas, didáticas e interacionais da sala de aula. Considerando práticas de produção textual adotadas por escolas que assumem uma base curricular 'sócio-construtivista', elegemos a produção textual colaborativa (escrever a dois um único texto), como procedimento didático-metodológico para se ter acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem (Calil, 2016, p. 533).

A partir dessa metodologia de captura multimodal, o grupo do LAME tem, desde 1989, alimentado seu banco de dados realizando coleta em diferentes países: Brasil, Portugal e França. Os dados coletados seguem sempre a mesma dinâmica estratégica: requisitar que dois participantes realizem a tarefa de produzir cooperativamente um único texto, escrita colaborativa.

Essa tarefa é direcionada pela consigna do/a professor/a que orienta que cada díade planeje, combine sobre o que vai escrever. Essa organização colaborativa propicia o diálogo entre a dupla caracterizado por falas espontâneas, gestos, e expressões faciais gerando os textos dialogais. Do ponto de vista de Felipeto

O formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita. Do ponto de vista didático-metodológico [...], a produção textual colaborativa diática (escrever a dois um único texto) permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido pelos alunos (Felipeto, 2019, p. 135).

A fim de externar a riqueza de informações embutidas no texto dialogal, propomos um olhar para o trecho a seguir apresentado por Calil e Amorim (2017, p. 1184). Esse trecho dialogal faz parte do *corpus* coletado durante o período de dois anos. O trecho do texto dialogal do processo exibido a seguir foi estabelecido por duas alunas paulistanas de uma escola particular: Isabel e Nara. Elas estavam à época no início do 2º ano do Ensino Fundamental.

Figura 2 - Exemplo de texto dialogal

TD2 – 7º processo (manuscrito *A princesa e a pedra encantada*), 2º momento, 17:58 – 19:10.

(Isabel e Nara estão sentadas uma ao lado da outra. Isabel, olhando para Nara, propõe o que pode ser escrito. Enquanto fala, a aluna muda entonação da sua voz e faz pantominas e movimentos corporais. Nara está olhando e acompanhando a narração de Isabel).

254. ISABEL (Começando a contar para Nara a história que irão escrever.) Era uma vez... um príncipe e uma princesa. Um dia o príncipe estava andando... andando... O príncipe... tropeçou numa pedra e bateu a cabeça na árvore. E daí, então eles ficaram... beem... eles... Ele ficou uma pedra. Daí veio a princesa, tropeçou na pedra dele, bateu a cabeça na árvore e também virou uma pedra. Daí veio um dos soldados deles... que veio... tropeçou numa pedra e... tropeçou numa... nas pedras deles... bateu a cabeça...

255. NARA ...e virou uma pedra.

256. ISABEL ...e... e... virou outra pedra. Então, três pedras encantadas. Daí *ele falou (Fazendo a voz do Soldado e pantominas) O único jeito de alguém se sair... um dar um beijo no outro^{1b}*. Daí um... a princesa deu um beijo no príncipe. O um... deu na princesa. Daí a princesa deu um beijo noo... nooo... noooo... nooo... no soldado. O soldado ganhou um beijo na... Daí o soldado... viu... Daí eles viveram... felizes para sempre.

257. NARA Ah, muito curtinha!

258. ISABEL Ah, mas é uma história, Nara.

No exemplo, nós temos a transcrição de um trecho do texto dialogal – TD2. Esse trecho faz parte do 7º processo de produção textual da díade. O manuscrito escolar que surgiu concomitantemente com o processo foi intitulado: A princesa e a pedra encantada. Na sequência temos marcado o tempo em que ocorreu o diálogo 17h58min – 19h10min. Entre parênteses estão às rubricas que descrevem o que a dupla está fazendo, como estão posicionadas, entonação de voz que muda e os movimentos corporais que fazem. Depois, marcada por uma enumeração, estão os turnos dialogais de cada uma. Toda essa estrutura compõe o texto dialogal.

No texto dialogal, são mapeados os objetos textuais - OT (melhor detalhado a seguir) a serem analisados. Nesse caso o OT é o enunciado de discurso reportado (EDR). Para contabilizar os EDR envolvendo a fala de personagens, os autores consideram aqueles em que houve mudança de elementos dêiticos (pronomes, advérbios) e elementos verbais (tempo, conjugação), caracterizando, portanto, uma mudança de plano enunciativo que “acontece no turno 256 (Isabel), quando é proferido o EDR1b, acompanhando pela mudança de entonação e gesticulação da aluna, descrevendo as ações dos personagens e falando como se fosse o personagem Soldado: *Daí ele falou o único jeito de alguém se sair... um dar um beijo no outro*”.

Calil e Amorim atribuem as hesitações e reformulações à dificuldade das alunas em elaborar o discurso direto. Essa constatação se dá a partir das marcas interacionais capturadas no texto dialogal. Nesse caso específico, pela fala da Nara no turno 257 sobre a narrativa proposta: “*Ah, muito curtinha*”! A partir dessa constatação, afirmam que a interpretação de Nara é mais pragmática do que propriamente textual (ou seja, ela não indica uma reflexão metatextual sobre o conteúdo da narrativa inventada, mas apenas se está curta ou não).

A explicitação dos saberes que as crianças recém-alfabetizadas possuem ou ainda estão sedimentando são frutos das investigações já dos primeiros trabalhos realizados por Calil (1995,1998) destacados por meio de um importante fenômeno: a rasura. Para ele, “quando se escreve, a rasura aparece como uma forma de “diálogo silencioso” com algo que já está escrito e/ ou com o que falta estar lá” (Calil, 2008, p. 50). Logo, Calil e seu grupo, tomando como base outros trabalhos cujo interesse comum é o processo de escritura da língua escrita mediados pelas práticas de escritura no contexto escolar tem se voltado para esse fenômeno.

Em *Escutar o Invisível*, Calil (2008, p. 20) diz que “as marcas de rasura podem indicar apagamentos, deslocamentos, substituições e acréscimos de letras, frases, palavras, versos, parágrafos, estrofes, capítulos etc., deixadas ao longo do processo de escritura de qualquer escritor”. Esse tratamento dado à rasura está alinhado à teoria da Enunciação e noções de “atividade “epilinguística” e metalinguagem” desenvolvida por Culioli (1982).

Logo, esse fenômeno está presente tanto em produções de escritores renomados como nos manuscritos daqueles que começam a dar seus primeiros passos no mundo da escrita.

Sobre essa noção de atividade metalinguística, objeto de estudo privilegiado, supõe-se um movimento de retroação, ou seja, um movimento de retorno do escritor em direção ao texto, dizendo de outra forma:

A retomada de um termo enunciado anteriormente indica o reconhecimento de sua importância para o manuscrito em curso e o que diz o escrevente explicita o que ele sabe e pensa sobre esse termo e, principalmente, sugere a relação que o escrevente faz sobre sua pertinência (ou não) para o que está sendo escrito. A inter-relação entre estes aspectos caracteriza-se como “pontos de tensão”, conforme definimos em Calil (1998, p. 97) no processo de escritura a dois (Calil, 2016, p. 535).

Ou seja, a retomada temática faz parte do funcionamento do texto dialogal - TD e no fluxo do diálogo é identificado, a partir dos pontos de tensão, movimentos recursivos, os “objetos textuais” – OT. Um OT é reconhecido a partir de elementos linguísticos, textuais, gráficos ou espaciais enunciados pelos locutores que podem ser apagados, substituídos, inseridos ou deslocados, conforme já evidenciamos anteriormente.

Ao seguir a trilha da gênese do processo criativo dos manuscritos escolares, Calil identificou “pontos de tensão” no fluxo dialogal que geram operações metalinguísticas idênticas àquelas interpretadas a partir das rasuras grafadas, escrita. Logo, as abordagens do grupo do LAME podem se reportar tanto à rasura escrita quanto ao que Calil cunhou como sendo “rasura oral”.

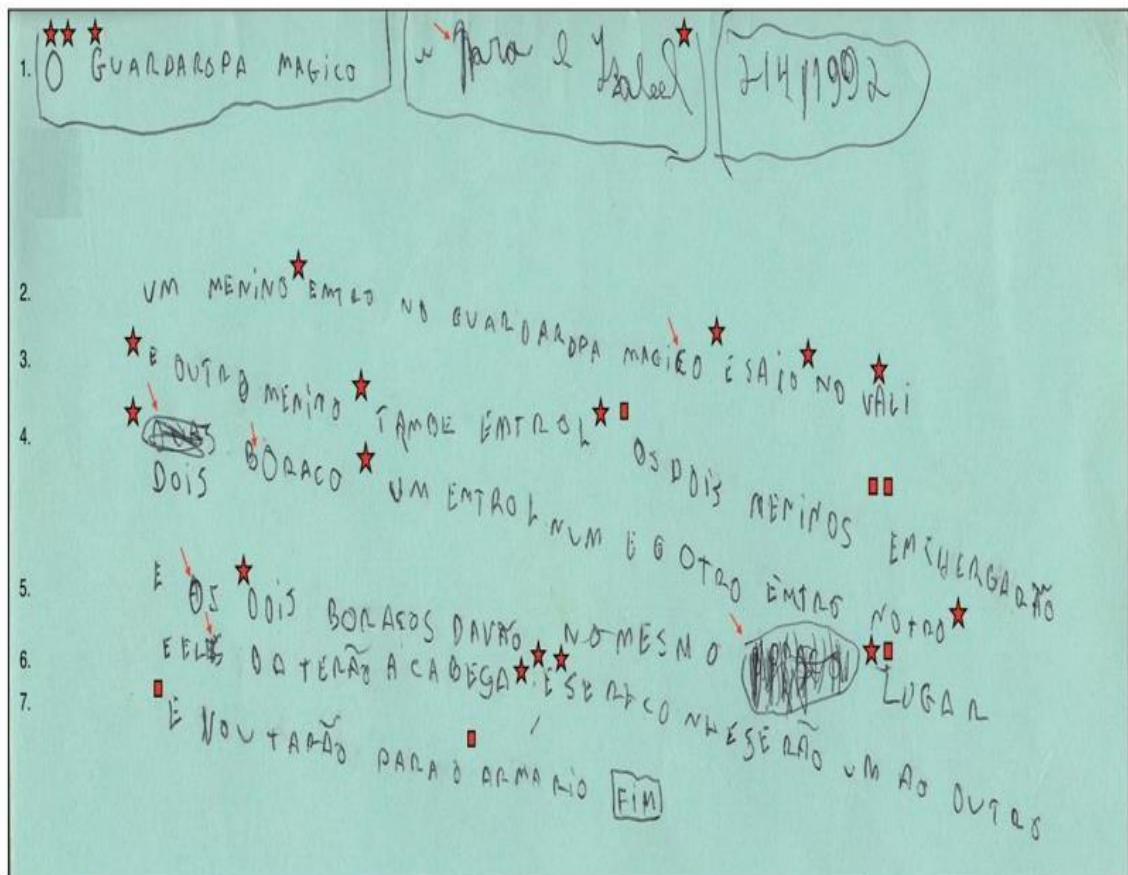
Sobre a primeira Calil (2016, p. 536) esclarece que “a rasura escrita indica em sua essência, uma alteração ou mudança no que já foi escrito, caracterizada pelo retorno mais ou menos complexo do escrevente sobre um determinado ponto do manuscrito em curso”. Sobre a segunda informa:

A rasura oral, caracterizada co-enunciativamente durante a escritura colaborativa, preserva o dizer espontâneo e compartilhado. Estabelecida durante o processo de escritura, ela indica de modo espontâneo e imprevisível como cada aluno altera ou modifica elementos a serem escritos no manuscrito em curso. Desta forma, o registro de rasuras orais mapeia a gênese do processo de escritura a dois (Calil, 2016, p. 536).

Os pontos de tensão - PT que são apontados no fluxo dialogal indicam os movimentos recursivos sobre o que as crianças escreveram ou que ainda vão escrever. O registro do diálogo indica como o texto está sendo gestado. A seguir, vamos apresentar um exemplo de rasura escrita (Calil, 2016), por meio da qual é possível perceber o quanto é produtiva a produção textual colaborativa e a quantidade riquíssima de informações fornecidas por meio das reflexões metalinguísticas que ocorreram ao longo do processo de escritura.

Para facilitar nossa compreensão e guiar nosso olhar para o texto intitulado: “O Guarda-roupa Mágico”, escrito pela díade Nara e Isabel, o pesquisador colocou estrelas para apontar os pontos de tensão do manuscrito em curso, cujos OT foram reconhecidos por Isabel (a escrevente) e quadrados para indicar os pontos em que Nara (a ditante) reconheceu algum OT. Assim, podemos verificar 19 estrelas e 6 quadrados, um total de 25 pontos de tensão em um único manuscrito.

Figura 3 - “O Guarda-roupa Mágico (8º processo, 02/04/1992)”



Fonte: Banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar

Dos 25 pontos de tensão apontados vamos evidenciar o que Calil relacionou com a rasura escrita, a título de exemplo:

Figura 4 - Rasura escrita

3. [...] Os dois meninos enxergaram

4. ~~duas~~buraco(s)

dois

Fonte: Banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar

Numa análise que leve em conta apenas o produto, ou seja, o manuscrito escolar, o que se pode deduzir ao olhar esse exemplo é que a rasura na linha 4 foi efetivada em algum momento na linearização na narrativa, mas não se pode dizer com exatidão em que momento, nem o que o escrevente estava pensando quando rasurou o termo ~~duas buraco(s)~~. Assim, é apenas possível inferir que a concorrência entre “dois” e “duas” está relacionada à concordância de gênero numeral determinada pelo substantivo masculino “buracos” (Calil, 2016).

Nosso objetivo ao mostrar esse trecho é apenas para evidenciar que a “a rasura escrita traz a indicação de que naquele ponto houve uma tensão. Mas, ela não revela qual foi. Também não é possível sabermos quais reflexões metalinguísticas foram feitas por um ou por outro aluno quando substituíram uma palavra por outra” (Calil, 2016, p. 548).

A riqueza, o detalhamento dessa rasura se verifica ao analisar o processo. “É o registro audiovisual, em tempo real da sala de aula, do processo de escritura a dois, capturando o que a díade está falando e, ao mesmo tempo, o que está sendo escrito que favorece o reconhecimento de reflexões sobre elementos narrativos textuais” (Calil, 2017, p. 163). Esse registro audiovisual, além de favorecer o reconhecimento e as reflexões sobre as rasuras escritas possibilita também a identificação da rasura oral evidenciando que esse tipo de rasura pode ganhar destaque no processo coenunciativo e escritural.

A partir de uma reinterpretação de Bres e Nowakowska (2006, p. 35-36), Calil (2017) justifica que o intercâmbio *in presentia* de turnos de fala, concatenado pelas enunciações, suas rupturas, pausas, sobreposições, deslocamentos, articulações sintáticas e retomadas temáticas são parte do TD e durante o fluxo dialogal elementos linguísticos, textuais, gráficos ou espaciais – OT são reconhecidos e se caracterizam por uma parada. Essa parada, acompanhada de um retorno sobre o OT – determina a rasura oral assim manifestada:

- Rasura oral direta (ROD): é marcada por retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito), substituindo-os ou alterando-os, sem que haja qualquer tipo de comentário feito por um dos locutores. Exemplo: Aluno A: um chamava ‘Toti’ e o outro...

Aluno B: ‘Todi’!

Aluna A: É ‘Todi’

Calil (2016) considera essa rasura oral direta porque acontece o reconhecimento do OT “Toti”, nome que foi dado a um personagem do texto: Os três todinhos e dona sabor. Essa retomada foi direta, uma vez que foi feita a substituição pela palavra “Todi” sem quaisquer comentários atribuídos ao termo em tela.

Uma vez apontada rasura oral direta, ou seja, sem a presença de comentários, por consequência se pode identificar rasura oral comentada.

- Rasura oral comentada (ROC): é marcada por retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito) sucedidos por comentários orais proferidos pelos locutores, visando à sua alteração ou substituição no manuscrito em curso.

- Rasuras Escritas Comentadas (REC): rasura escrita que apresenta verbalização sobre a ocorrência, podendo o comentário ser produzido antes ou depois do rasura.

A ROC, conforme Calil (2022) citando outros estudos, a saber: Calil, (2016); Myhill, (2020); Calil, Pereira, (2018) e a REC, apresenta duas estruturas linguísticos-enunciativas básicas:

- Comentário simples: Comentários com estruturas linguístico-enunciativas curtas sem a explicação ou desenvolvimento de um argumento.

- Comentário desdobrado: Comentários com estruturas linguístico-enunciativas mais longas, apresentando valor argumentativo (descrição, explicação, justificação).

O texto dialogal a seguir extraído do Manuscrito “As irmãs”, 25: 58-26: 28 (Calil, 2017) explicita dois comentários simples:

156. ISABEL: (Ditando)... E ela...
 157. NARA*: (Repetindo e escrevendo ‘ela’) ...e [E]... (mudando de linha para escrever ‘la’) E ela [LA]... (terminando de escrever ‘ela’ e olhando para Isabel).
 158. ISABEL: (Ditando) Tocou a campainha...
 159. NARA*: (Escrevendo ‘tocou’.) To [TO]...co[CO]...
 160. ISABEL: (Enfatizando o final da ‘tocou’.) Tocoouuu.
 161. NARA*:...toco-coo [U] (Terminando de escrever ‘tocou’ [TOCOU]. Olhando para Isabel e rindo).
 162. ISABEL: (Rindo e pedindo para Nara parar de rir.) A vai, Nara.
 163. NARA*: (Apontando para a palavra |’tocou’|) **Aiiii...fiz o ‘u’.**
 164. ISABEL: \Ah, deixa...\
165. NARA*: (Escrevendo a letra ‘L’ sobre a letra ‘U’ na palavra | TOCOU|.) \Vou pôr o ‘ele’\.

(grifo nosso)

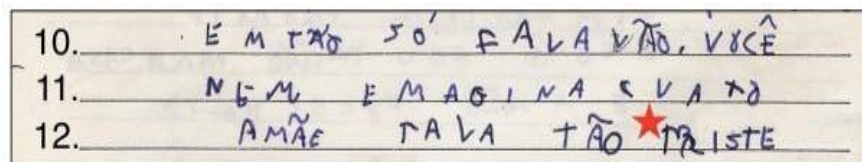
Nara reconhece no turno 163 o OT “Aiiii...fiz o ‘u’”. Nele ela explicita uma questão ortográfica. Essa ROC recebe dois comentários: o Primeiro feito por Isabel “Ah, deixa...” e o segundo pela escrevente Nara: Vou pôr o ‘ele’. Em nenhum deles houve argumentos que explicitassem a necessidade ou o porquê da substituição do “U” pelo “L”, logo, temos dois comentários simples.

Calil (2022) explica que ao contrário dos comentários simples, os desdobrados

apresentam estruturas linguísticas que podem conter termos como: porque, caso contrário, mas deve ter, parece que, ou seja, quer dizer, eles vão pensar que, ou seja, se parecer com...

A seguir vamos explicitar um TD usado por Calil (2016) que ilustra perfeitamente uma ROC seguida de comentário desdobrado. Esse TD apresenta rasuras orais cujo OT recebe comentários de valor semântico que incide sobre a palavra ‘triste’ (linha 12), também parte do manuscrito intitulado: Os três Todinhos e a Dona Sabor (Calil, 2016, p. 543):

Figura 5 - Estado do manuscrito escolar “Os três todinhos e a dona Sabor”, linhas 10 a 12, aos 25:51, (6º processo, 28/11/1991).



Fonte: Banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar

TD 6º processo (manuscrito "Os três todinhos e a dona Sabor"), 25:00-25:51

198. ISABEL: (Lendo então só falavam')... Então só falavam. (Escrevendo o sinal de ponto após "falavam [FALAVAO]) Ponto (Flexionando a voz e lendo "você nem".) Você nem... (Escrevendo imagina quanto) imagina... i [E]... ma [MA]... gi [GI]... na[NA]... (Escrevendo quanto [CUATO] Acabando de escrever quanto' e virando-se para Nara bruscamente) De repente... Não. A mãe tava... **tava muito triste né?** Mas foi uma choradeira dessa... (Gesticulando como se fosse o personagem)... apareceu uma fada de repente... daí eles ficam com medo, né? ... apareceu uma fada, né?

199. NARA: Eles nunca tinha visto a fada.

200. ISABEL: (Escrevendo a mãe'.)... **a mãe... a mãe⁵** [A MÃE]... (Escrevendo e flexionando a voz)... **tava tão solitária.** (Escrevendo estava tão[TAVATÃO])

201. NARA: (Perguntando com ênfase.) **Solitária?**

202. ISABEL: Não. tava... Não. tava... **'Solitária quer dizer sozinha, então não tem nada a ver.** (Escrevendo triste'.) **Tava... tava... tão triste** [TRISTE]... que os filhos delasó falavam...

Fonte: Banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar

Esse TD, ao contrário do apresentado anteriormente, não apresenta marcas de rasuras

gráficas. Isso acontece porque o retorno enunciativo sobre o objeto textual se deu oralmente e só foi possível perceber a partir do TD que se deu durante o processo de linearização do manuscrito. No fluxo dialogal (turno 198), Isabel evidencia que a mãe estava triste, contudo quando vai escrever ao invés de triste diz ‘solitária’.

A palavra solitária causa estranhamento em sua colega e é reconhecida como OT. A pergunta feita com ênfase por Nara (solitária?) leva Isabel a uma reflexão metalinguística. No turno 200 Isabel argumenta: ‘*Solitária*’ quer dizer ‘sozinha’, então não tem nada a ver.’ Esse comentário é desdobrado visto que o argumento tem valor explicativo e equivale a dizer noutras palavras: não vamos escrever solitária porque solitária quer dizer sozinha e não tem nada a ver.

Enfim, esses encadeamentos entre os OT reconhecidos e os comentários espontâneos que ocorrem durante o fluxo dialogal nos ajudam a compreender as atividades metalinguísticas de alunos recém-alfabetizados. Os comentários podem incidir sobre as questões gráficas, linguísticas ou textuais. Calil e Myhill (2020) afirmam que, em geral, o comentário tem o efeito de manter a modificação ou a exclusão do objeto textual, representar o pensamento metalinguístico. Mas, convém dizer que os comentários espontâneos das crianças nem sempre abordam o Objeto Textual.

Assim, delimitado por esse quadro teórico-metodológico, pretendemos identificar as MP nos manuscritos escolares de duas duplas de alunos maceioenses recém-alfabetizadas, se houve alguma forma de rasura relacionada “ao ponto e a vírgula” e se os comentários espontâneos caracterizariam as atividades metalinguísticas indicando o modo de pensar desses alunos sobre as referidas MP.

4 METODOLOGIA E COMPOSIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA

Nosso estudo é de cunho quantiquantitativo e foi adotado o Sistema Ramos (Calil, 2020) como método de captura multimodal, síncrona e simultânea para dar conta da complexidade da escrita diática, do texto (resgistro do processo e do produto) e do contexto ecológico da sala.

O estudo em questão integra um “projeto-mãe” denominado “Escritura em Sala de Aula: proposta, práticas, processos e produtos (ESALA)”, financiados pelo CNPq. Esse projeto-mãe foi desenvolvido durante os anos de 2012 e 2016. Entre abril e junho de 2012, foram coletados dados em uma escola da cidade de Maceió.

O material coletado, catalogado como “Dossiê Criar_2012”, faz parte do Banco de Dados Práticas de Textualização na Escola (PTE), sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas. Esse Dossiê foi composto pela coleta dos manuscritos escolares produzidos por alunos de uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula.

O projeto teve o apoio do Centro de Educação (CEDU), Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), além de estar associado aos estudos realizados no Institut de Textes et Manuscrits Modernes (ITEM/CNRS) e ao Laboratório École, Mutations, Apprentissages (EMA) mediante associação do coordenador deste projeto didático, Dr. Eduardo Calil.

4.1. Coleta do *Corpus*

A coleta dos dados aconteceu em uma escola particular: Escola Criar e Recriar, situada no bairro do Farol/ Maceió. Essa instituição atende aos alunos das etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, oferece a opção ensino integral e bilíngue, funciona nos turnos matutino e vespertino, e seus alunos advêm de famílias predominantemente de classe média. Além das aulas convencionais, os alunos são convidados, ainda, a participarem de aulas de campo, aulas de música, de xadrez, de informática e da prática de esportes. Pedagogicamente, a escola adota uma prática educacional socioconstrutivista e, portanto, faz parte do currículo o desenvolvimento de um número significativo de projetos didáticos.

Para coleta do *corpus*, foi desenvolvido nessa escola o projeto e dispositivo didático “Contos do Como e do Por que”, planejado a partir do gênero contos etiológicos que, segundo Calil (2012), são enquadrados na categoria contos populares. Esses contos procuram explicar o porquê e a origem das coisas, a razão de ser, um aspecto etc., de uma forma imaginária e divertida.

O projeto didático é uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico, elaborado

com base em um dado gênero textual, utilizado com a finalidade de fomentar a formação do leitor literário e do aluno produtor de texto.

O projeto didático “Contos do Como e do Por que”, elaborado e coordenado por Calil, ofereceu às professoras um suporte para o trabalho com o gênero etiológico – escasso e limitado nos livros didáticos. E, objetivou ainda, proporcionar aos alunos recém-alfabetizados uma imersão no gênero textual contos de origem. Para isso, ofereceu uma quantidade expressiva de textos que, ao serem trabalhados pelas professoras de maneira sistematizada, em propostas de leitura e interpretação de textos, possibilitaram aos alunos subsídios para criarem seus próprios contos etiológicos.

A turma que participou do projeto era composta por 11 alunos, sendo: 7 meninos e 4 meninas. Eles foram organizados em cinco duplas e um trio. Semanalmente, a professora lia contos etiológicos para eles e uma vez por semana os alunos produziram histórias inventadas.

Ao longo do projeto, foram registradas 12 tarefas de produção de contos etiológicos. Na primeira e na última proposta, os alunos escreveram individualmente e, nas outras 10 propostas, escreveram de forma colaborativa, ou seja, em dúade e/ou trio. Em todas as tarefas, os grupos com os mesmos alunos foram mantidos, ocorrendo alternâncias apenas no papel de escrevente e ditante.

A coleta e a pós-coleta de dados seguiram as recomendações do Sistema Ramos – SR, um método construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escritura em tempo e espaço real de sala de aula (Calil, 2020).

4.2 Corpus da pesquisa e categorias de análise

Nosso *corpus* é composto por 67 manuscritos escolares. A partir desse material, constitui-se um *corpus* composto por dois subconjuntos: 1. Produto textual, composto por 67 manuscritos escolares, escritos individualmente e em dupla. 2. Processo de escrita, composto pelo registro fílmico (Sistema Ramos) de 20 processos de produção textual, sendo 10 processos de uma dúade e 10 processos de outra dúade.

No subconjunto 1, no produto textual, vamos realizar um levantamento de todas as marcas de pontuação de frase inscritas em todos os manuscritos produzidos individualmente e em dupla. Esse *corpus* encontra-se dividido em 12 arquivos contendo seus respectivos ME.

Tabela 2 - Quantidade de arquivos e seus respectivos contos

Arquivo	Manuscritos
1	10
2	4
3	5
4	4
5	5
6	5
7	4
8	4
9	5
10	5
11	5
12	11
Total	67

Fonte: Dados da pesquisa 2012

Como podemos verificar a quantidade de manuscritos oscila, pois dependia da frequência dos alunos no dia da coleta. No subconjunto 2, analisaremos 10 processos de produção textual de cada uma das duas duplas: dupla 1 (Ca_Ig) e dupla 2 (So_Ma). Vale salientar que essas duas díades foram as únicas filmadas durante essa coleta e elas estiveram presentes em todos os momentos.

Quadro 3 - Manuscritos escolares produzidos pela dupla Ca_Ig

	Data	Proposta	Título ⁵	Escrevente
1.	20.04.12	(TL)	Como surgiu o ambiente e os animais?	Ca
2.	23.04.12	(TS)	Por que o cachorro faz au-au? E o gato faz miau?	Ig
3.	03.05.12	(TL)	Porque a abelha faz mel?	Ca
4.	07.05.12	(PS)	Por que existe o arco-íris	Ig
5.	14.05.12	(TS)	O fogo do vulcão.	Ca
6.	21.05.12	(TL)	Por que o dragão solta fogo?	Ig
7.	28.05.12	(TS)	Por que a bruxa é má?	Ca
8.	04.06.12	(TL)	A juba do leão	Ig
9.	11.06.12	(TS)	Como surgiram as palavras.	Ca
10.	13.06.12	(TL)	Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos.	Ig

Fonte: Dados da pesquisa 2012

⁵ Nos quadros, foi mantida a escrita original dos títulos dos contos etiológicos criados por cada díade.

Quadro 4 - Manuscritos escolares produzidos pela dupla So_Ma

	Data	Proposta	Título	Escrevente
1.	20.04.12	(TL)	Porque a girafa tem pescoço longo	So
2.	23.04.12	(TS)	Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau	Ma
3.	03.05.12	(TL)	Por que os pássaros voão	So
4.	07.05.12	(PS)	Por que o coelho pula	Ma
5.	14.05.12	(TS)	O fogo do vulcão	So
6.	21.05.12	(TL)	Por que a galinha tem asa mais não voa?	Ma
7.	28.05.12	(TS)	Por que a bruxa é má?	So
8.	04.06.12	(TL)	Por que o esquilo gosta de nozes	Ma
9.	11.06.12	(TS)	Como surgiram as palavras	So
10.	13.06.12	(TL)	Porque o sol brilha	Ma

Fonte: Dados da pesquisa 2012

Legenda:

TL = tema livre

TS = tema sugerido

PS = personagem sugerido

Nos manuscritos escolares coletados, identificamos todas as marcas de pontuação inseridas nos manuscritos escolares. Posteriormente, as ocorrências das MP que mais foram usadas pelas duplas: a vírgula e o ponto. Além disso, nos processos de produção dos ME, buscaremos identificar os comentários feitos pelos alunos sobre essas duas MP no momento de linearização dos manuscritos capturados pelo SR.

Para identificar as MP em questão, a partir do filme sincronizado, consideramos o momento em que as duplas reconheceram verbalmente ou por gestos a necessidade de sua inscrição. A escolha dessas MP se deu porque tanto o ponto quanto a vírgula tiveram uma quantidade significativa de ocorrência nos manuscritos das duas díades. Além do que, a vírgula não é uma MP esperada ou frequente na produção textual de crianças recém-alfabetizadas (Arsenau, 2020 *apud* Calil *et al* 2021).

5 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS: DOIS SUBCONJUNTOS

Nossa análise será exposta em duas etapas: Subconjunto 1, produto textual e subconjunto 2, processo de escrita. Na primeira etapa, vamos descrever todo o percurso realizado para mapear as marcas de pontuação nos ME e apresentar o resultado dessa investigação. Na sequência, analisamos os processos das duas díades e as verbalizações espontâneas associadas aos objetos textuais: vírgula e ponto. A delimitação dessas duas marcas de pontuação é fruto do resultado da análise da primeira etapa apresentada a seguir.

5.1 Análises do subconjunto 1: produto textual

Nosso *corpus* contém, no total, 67 ME. Esses manuscritos foram produzidos ora individualmente, ora em díades. A primeira e a última produção textual foram produzidas individualmente e 10 produções foram realizadas em dupla.

Nossa primeira tarefa foi analisar um a um cada manuscrito e mapear todas as marcas de pontuação neles contidas. Para iniciar o mapeamento dos dados, colocamos todos os textos previamente organizados, considerando a ordem cronológica das propostas e produção dos manuscritos, respectivamente, em arquivos PPT. Assim, pela ordem, colocamos todos os ME da primeira produção individual, depois os ME produzidos em dupla e, por fim, os ME da segunda produção individual.

Em seguida, mapeamos todas as marcas de pontuação. Para isso, enumeramos a quantidade de linhas e de palavras de todos os ME produzidos, depois inserimos caixinhas na cor vermelha em todas as MP sequencialmente enumeradas. E, para concluirmos essa etapa, registramos o quantitativo de cada item: linhas, palavras, tipos e quantidade de cada MP no campo anotações do PPT encontrados nos 67 ME. A Figura a seguir exemplifica os primeiros passos da análise.

Figura 6 - Manuscritos com marcas de pontuação mapeadas (arquivo PPT)

059_18_06_2012_TL_CAIO 1

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ca

DINAMIZADORA: _____ DATA: 18/06/2012

1 PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Porque a porca espinha tem espinha.

2. Gi muito tempo atrás a porca espinha não

3. tinha espinhas era bem lisa. Mas daí ficou

4. chatona e fingendo os outros animais.

5. Os fingendo a rapa de ferrugento, a galinha

6. de fedorento. Mas um dia a porca espinha

7. mentiu que a porca a leão que ia dizendo

8. que ia achar toda comida que encontrasse pela

9. frente. Então a rei da selva fez um feitiço

10. e os espinhos começaram a crescer. a

11. depois esse dia a porca espinha tem espinha

12. e sim.

13. _____

Anotações

Linhas: 12

Palavras: 85

MP: 17

Letra maiúscula: 7 (1, 3, 5, 8, 11, 13, 16)

Ponto final: 7 (2, 4, 7, 10, 12, 15, 17)

Vírgula: 3 (6, 9, 14)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2012

Na sequência, preenchemos uma planilha no Excel com os dados do PPT, o que nos auxiliou na compilação dos dados. No entanto, nossos resultados serão apresentados na forma de tabelas para melhor visualização.

Tabela 3 - Arquivos com manuscritos coletados a cada proposta de produção textual

MPF		Proposta de ME												Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
1.	Letra maiúscula	22	9	22	21	14	21	16	16	13	17	18	37	226
2	Vírgula	13	6	7	7	2	6	4	13	8	21	13	11	111
3.	Ponto Final	10	6	8	5	6	16	8	10	14	12	14	20	129
5	Interrogação	2	1	8	1	0	0	2	4	0	0	0	2	20
6.	Exclamação	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
7.	Ponto e Vírgula	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
8	Travessão	5	1	1	1	1	0	0	1	0	3	3	2	18
Total (qqt MP) por proposta		54	23	47	35	23	43	30	44	35	53	48	72	507
Total de palavras por proposta		880	394	396	319	367	337	380	372	475	466	638	975	5999
Média MP (qqt de palavras)		16,2	17,1	8,4	9,1	15,9	7,8	12,6	8,4	13,5	8,7	13,2	13,5	11,8

Fonte: Dados da Pesquisa, 2012

Na Tabela 3, na coluna vertical, aparecem nominalmente as marcas de pontuação de frase-MPF que encontramos nos manuscritos escolares. Na coluna horizontal, aparece enumeradas a quantidade de propostas de produção, totalizando 12. Em cada proposta de produção, quer individual, quer em díade, foram mapeadas a quantidade das MP elencadas e a quantidade de palavras. Por fim, para extrairmos a média de MP por quantidade de palavras, somamos a média de palavras de cada proposta e dividimos pela quantidade de MP.

Essa Tabela mostra que as marcas de pontuação mais usadas ao longo do “Projeto do Como e do Por que” foram: letras maiúsculas (226), ponto final (129) e a vírgula (111). Olhando para a 1ª proposta de produções individuais com 880 palavras e para a 12ª proposta também individual, com 975 palavras percebemos ao longo do trabalho os textos aumentaram de tamanho.

No entanto, vale salientar que na 12ª proposta de produção textual temos 11

manuscritos, ou seja, um a mais que na 1ª proposta. Mas, mesmo que subtraímos a quantidade de palavras que compuseram esse ME (11), um total de 57 palavras, ainda assim, na 12ª aplicação o número de palavras, 918, é superior. Essa evidência confirma que os textos da 12ª proposta são maiores que o da 1ª.

É importante esclarecer, ainda, que olhando essas mesmas propostas, vamos perceber que as MP também aumentaram na sua totalidade, de 54MP para 72 MP, se compararmos a quantidade na primeira e na última proposta. E, nesse aspecto, devemos enfatizar que o acréscimo de 1 manuscrito, na última produção, não é o responsável pelo aumento dessas marcas porque diferentemente dos demais alunos, esse escrevente não usou nenhuma marca de pontuação. A Figura 7 a seguir corrobora essa informação:

Figura 7 - Manuscrito escolar sem MPF

068_18_06_2012_TL YU... 1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CR I A R E R E C R E I A R

APRENDIZ: _____
DINAMIZADO: _____

DATA: ____/____/____

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. em que Berninda aliqum
2. era um pouco um pouco mais que
3. era uma imaturo criança
4. um menino ~~era~~ não estava da
5. criança Berninda queria a criança
6. sa que tinha ideiam que
7. fazia Berninda rica rica
8. via um menino a a a a a
9. seu filho queria a criança
10. te um menino mentando a criança
11. ~~era~~ a criança a criança
12. sa a criança a criança a criança
13. e era a criança a criança a criança

14. Berninda

068_18_06_2012_TL YU

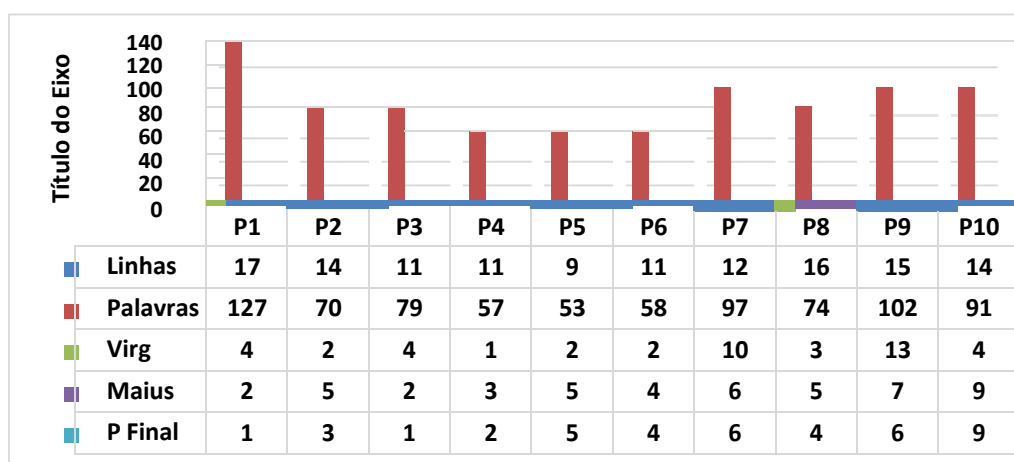
Esse é um típico exemplo do que Mendes (2009) designou de “escrita não pontuada”. Ou seja, é o estágio inicial da escrita independente. Nessa fase, a criança está concentrada noutras escolhas como: recursos gráficos, a lógica sequencial, temporal do fluxo discursivo e parece não ter consciência que existem outros recursos gráficos como a pontuação, que é essencial na construção de significados.

Voltando nosso olhar para a Tabela, considerando as produções escritas de forma colaborativa e comparando a primeira produção com a última, na coluna P2 e P11, percebemos, também, um aumento no tamanho dos textos uma vez que a P2 contém 394 palavras e a P11 contém 638 palavras. Notamos que não só aumentou o número de palavras como também de marcas de pontuação de frase de 23 MP na P2 para 48 MP na P11. Logo, podemos afirmar que o trabalho colaborativo de produzir a dois um único texto, ao longo do projeto, tornou a produção mais desenvolvida e a pontuação passou a se manifestar com larga ocorrência na organização textual.

Os Gráficos 1 e 2, a seguir, mostram as ocorrências das MP de pontuação de frases mais recorrentes nas propostas de produção colaborativa das díades 1 e 2, que serão analisadas pormenorizadamente no subconjunto 2.

5.1.1 Análise das ocorrências de MPF da díade: Ca Ig

Gráfico 1 - Distribuição das ocorrências de MPF mais usadas pela díade Ca_Ig



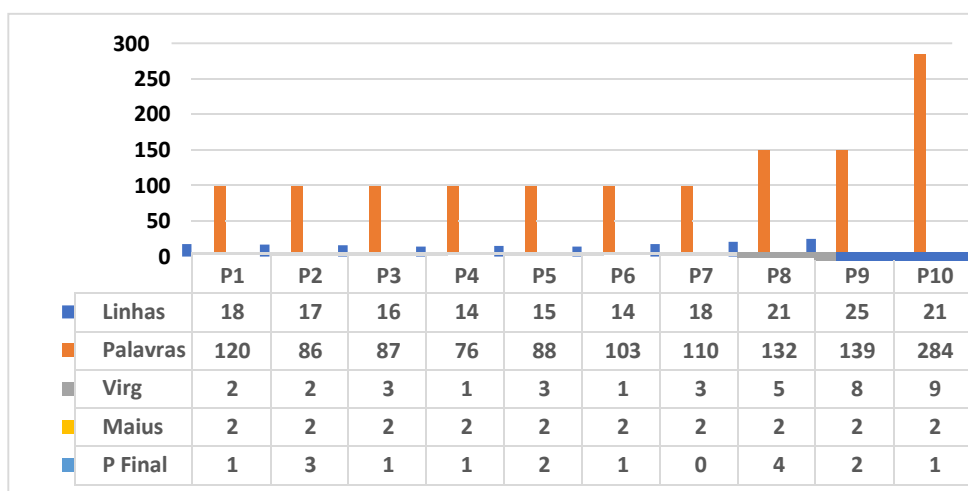
Fonte: Dados da Pesquisa, 2012

Conforme o Gráfico 1, as marcas de pontuação mais usadas pela díade nos contos etiológicos produzidos ao longo do “Projeto do Como e do Por que” foram: letras maiúsculas (48), vírgulas (45) e ponto final (41). Os usos dessas marcas de pontuação foram aumentando à medida que as produções iam sendo solicitadas. A vírgula aparece 45 vezes e seu uso mais

elevado acontece na sétima e na nona produção textual.

5.1.2 Análise das ocorrências de MPF da díade: Ma So

Gráfico 2 - Distribuição das ocorrências de MPF mais usadas pela díade Ma_So



Fonte: Dados da Pesquisa, 2012

Nos ME dessa díade, as MP mais usadas foram: vírgula (37), letra maiúscula (20) e ponto final (16). Coincidentemente, a MP letra maiúscula aparece 2 vezes em cada ME. O produto mostra que essa ME foi usada nos 10 manuscritos em dupla exatamente no mesmo lugar: no início do título e no início de cada texto.

Na análise do produto, manuscrito escolar, mapeamos todas as marcas de pontuação usadas em todos os ME produzidos individualmente ou de forma colaborativa. A análise quantitativa nos apontou que as MPF mais usadas foram: letras maiúsculas, vírgulas e ponto final. Além disso, pudemos constatar que o uso das MPF aumentou nas últimas produções em dupla e também na produção individual, tal como o tamanho dos textos. Foi esse resultado que nos levou a delimitar as MP que serão observadas a partir de agora na análise das díades que tiveram seus processos registrados pelo Sistema Ramos ao longo de todo o projeto didático desenvolvido.

5.2 Análise do subconjunto 2: processos de escrita colaborativa

A nossa análise investiga as marcas de pontuação que ocorrem enquanto os alunos planejam e produzem juntos, ou seja, colaborativamente, uma única narrativa ficcional escrita por meio de uma única caneta, numa única folha de papel.

Importante ressaltar que, diferentemente de outras pesquisas nas quais os participantes

recebem alguma orientação que coloca em xeque o objeto, fruto da investigação do pesquisador, a nossa proposta de trabalho, fundamentada num projeto didático, propõe uma dinâmica de leituras, debates e reflexões sobre um gênero textual específico.

Após a leitura e reflexões sobre vários textos do mesmo gênero, os alunos participam de uma produção textual coletiva na qual a professora é a escriba. Essa metodologia é usada para orientar os alunos nos passos que precisam seguir, ou seja, é uma preparação para que, sozinhos e ou em dupla, eles sejam capazes de planejar e produzir seus próprios manuscritos escolares.

A produção coletiva foi seguida por duas produções individuais e 10 produções em díades e aconteceram numa periodicidade semanal no contexto de sala de aula. Nesse momento, deter-nos-emos à análise dos processos que geraram 10 manuscritos de duas díades. O que chamamos de processo é tudo que acontece desde o momento em que a consigna é direcionada à turma pela professora, logo após a batida da claquete, até o momento que os alunos concluem o produto, o manuscrito escolar.

O processo é capturado pelo SR e, posteriormente, um componente do LAME faz a transcrição multimodal. Essa etapa leva muito tempo para ser organizada, pode levar vários dias, é extremamente trabalhosa, requer muito empenho e atenção. Durante o processo nasce o produto. Muitas marcas, rasuras podem ser vistas no produto, porém outras só aparecem no processo. O processo detalha, revela as ideias que farão ou não parte do produto. O processo pode revelar ainda o que se passa na cabeça das crianças enquanto elas tecem seus manuscritos. Essa revelação se dá pela interlocução entre as díades graças à proposta de escrita colaborativa.

Considerando o processo, mas também o produto, nesse trabalho, procuramos investigar em que momento as díades escreveram os sinais de ponto e da vírgula, quais foram reconhecidas por meio de comentários espontâneos e quais comentários expressam atividades metalinguísticas. Para isso, identificamos três modos de ocorrências de inscrições desses sinais:

1. Inscrição sem verbalização;
2. Inscrição com verbalização do termo linguístico;
3. Inscrição com verbalização do termo linguístico com comentários.

Antes de analisarmos o processo, vamos considerar o que André (2012, p. 43) nos indica: “O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos”.

Levando em conta as observações feitas pelo autor, vamos nos ater, por enquanto, a

conhecer um pouco sobre a vida e procedência dos alunos que compõem as duplas cujos processos serão analisados na sequência. Posteriormente, faremos o reconhecimento das MPF, já elencadas, considerando os textos dialogais e neles a enunciação de termos técnicos, no caso, a verbalização do termo vírgula e ponto final ou termos genéricos que possam ser atribuídos a eles, como: pontinho, tracinho, bolinha etc.

5.2.1 Processos de escrita colaborativa: dupla Ca_Ig

A seleção e formação das díades obedecem aos seguintes critérios: “alunos que já tivessem, minimamente, compreendido o sistema de base alfabética; alunos que não se inibissem diante de uma câmera de vídeo, tivessem boa relação pessoal e falassem alto” (Calil, 2004, p. 5).

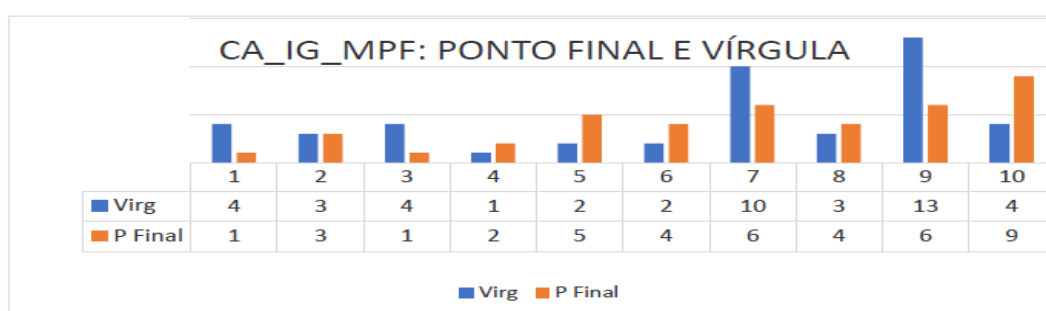
Como ficou claro, além de recém-alfabetizadas, a dupla precisava se relacionar bem entre si, ter uma amizade constituída, o que permite, provavelmente, que colaborem com afinco e prazer um com o outro na tarefa proposta.

A dupla que passaremos a descrever é formada por dois meninos, cujos nomes estão representados pelas duas primeiras letras do primeiro nome. Ca, na época em que o “Projeto do Como e do Por que” foi realizado, estava com 7 anos e 4 meses e morava com os pais e dois irmãos. Seus pais possuem nível superior completo. Seu genitor exerce a profissão de dentista e sua genitora a profissão de médica oftalmologista.

Seu parceiro de trabalho Ig, no início do projeto, estava com 6 anos e 10 meses, diferentemente de Ca, ele, até então, era filho único, morava com uma tia, uma prima e com sua mãe que tinha se separado do seu pai. A mãe formou-se em odontologia e realizava atendimento como dentista, seu pai, embora formado em Geografia, atuava como vendedor e morava no Estado de Pernambuco, mais precisamente na cidade do Recife.

O Gráfico a seguir mostra as ocorrências dos sinais de ponto final e vírgulas ao longo dos 10 processos da dupla Ca_Ig.

Gráfico 3 - Ocorrências MPF: ponto final e vírgula (díade Ca_Ig)



Fonte: Dados da Pesquisa, 2012

Como pudemos visualizar no Gráfico, ao longo dos 10 processos da dupla Ca_Ig, computamos 45 ocorrências de vírgulas e 41 ocorrências de pontos finais. É pertinente ressaltar que, em se tratando de alunos do 2º do Ensino Fundamental, essa quantidade de usos de marcas de pontuação é elevada. As vírgulas não são uma MP esperadas em ME de crianças recém-alfabetizadas, mas ocorreram em todas os ME, com ocorrências em maior quantidade nos ME 7 e 9. Em ambos os ME, o escrevente foi o Ca. A incidência de maior quantidade do sinal ponto final aconteceu na última produção em dupla.

Conforme o Gráfico evidenciou, ocorreram vírgulas e ponto final em todos os manuscritos. Logo, analisamos todos os episódios em que a dupla de alunos reconhece a necessidade da inscrição dessas MP. Assim, serão apresentados e discutidos os 10 manuscritos escolares (ME1 a ME10) e processos. As apresentações dos processos serão acompanhadas de códigos de identificação, a escrita linear dos TD, a temporalidade, bem como a multimodalidade da capturada dos dados. Logo, usamos os seguintes procedimentos:

- Código de identificação: ECR (Escola Criar e Recriar) + ano da coleta de dados (2012) + número que indica a ordem dos manuscritos e respectivos processos (0001_P1) + o tempo (início e fim do TD em cada episódio geral);
- Cada diálogo é numerado: cada mudança de fala em cada tarefa foi enumerada sequencialmente a partir da apresentação da consigna apresentada pela professora, assim, o número das linhas apresentam onde ela ocorreu no episódio geral;
- Um asterisco indica o escriba da tarefa de escrita;
- Os parênteses captam a atividade não verbal;
- Destacamos na cor vermelha o objeto textual reconhecido pelo aluno;
- Destacamos na cor azul o comentário relacionado ao objeto textual.

5.2.1.1 Processo 1 (ME1) diáde Ca_Ig: TD1,T2

O tempo de filmagem desse processo foi 50:54 dos quais 39:42 foram empregados no processo de escritura. O tema para a produção do conto etiológico foi livre e aconteceu no dia 20/04/2012. O ME foi intitulado: Como surgiu o ambiente e os animais? Há nele 17 linhas, 127 palavras e 8 MP sendo: 2 letras maiúsculas, 4 vírgulas e 1 ponto final.

Conforme tratamos anteriormente, na análise do subconjunto 1, colocamos caixinhas na cor vermelha em todas as MP dos manuscritos produzidos. Para destacarmos as MP (vírgula e ponto final), elas foram colocadas dentro de caixinhas na cor azul.

Durante a formulação da narrativa, momento no qual a dupla decide sobre o que vai

escrever, Ig fala com Ca sobre um livrinho que produziu no ano anterior, ou seja, quando ele estava na 1ª série. A sua narrativa deixa claro que ele já teve uma experiência anterior com o gênero textual conto etiológico. Porém, isso em nada diminuía a sua empolgação em participar do projeto: “olha ela tá filmando”, “eu acho que é ao vivo, hein?”, “tomara que seja ao vivo porque eu quero ser chique e famoso”. Esses trechos capturados da fala dos alunos, durante o planejamento do primeiro conto etiológico da dupla, comprovam a emoção deles em participar do projeto.

Esse processo nos leva para a sala de aula, na qual a professora circula lembrando as instruções e explicando aos alunos que irão escrever de caneta. Além disso, orienta que se errarem basta fazer um traço sobre a palavra. Enquanto fala, distribui as folhas para a inscrição do conto.

A essa altura, Ca, já com sua folha em mãos, começa a discutir o título do texto e sugere ao colega que façam uma história sobre animais. A professora entrega-lhe a caneta. Nesse momento, ele interrompe Ig e convoca-o para começarem a redigir imediatamente. Antes de destacarmos os trechos dialogais, apresentaremos, a cada processo, o ME produzido pela díade, no qual estão destacadas as MP que serão analisadas juntamente com o texto dialogal ocorrido entre os alunos durante os processos de linearização.

Figura 8 - ME1 Ca_ Ig: Como surgiu o ambiente e os animais?

012_20_04_2012_TL_CA E IG_1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

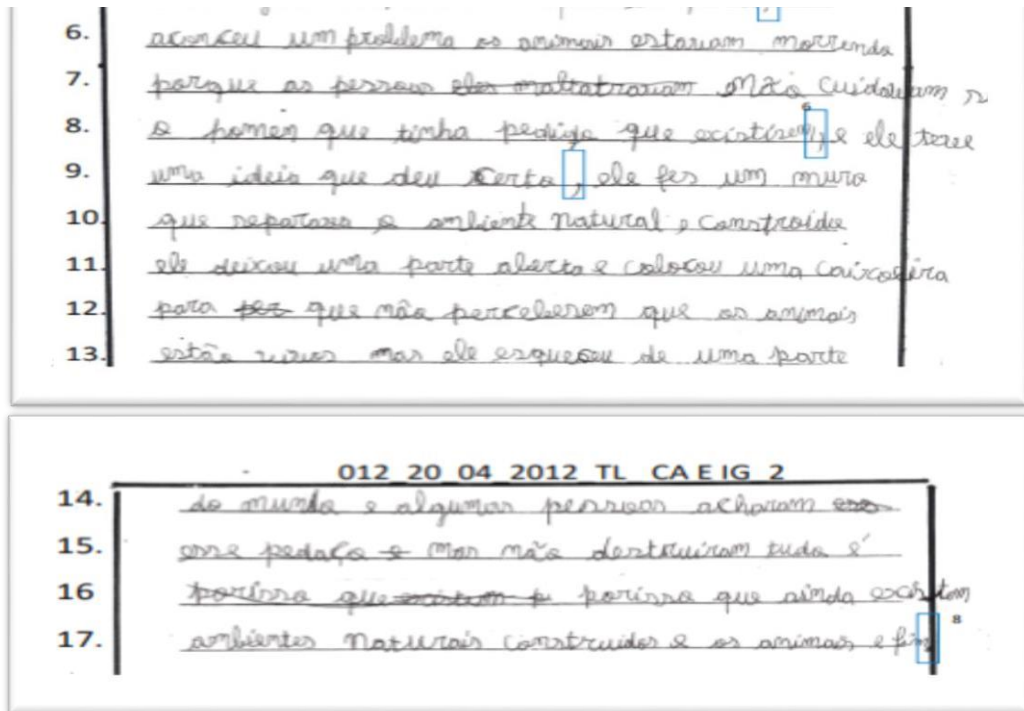
CRICIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ca e Ig DATA: 20/04/2012

DINAMIZADORA: _____

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. 1 Como surgiu o ambiente e os animais? 2
2. 3 O homem queria lugares e mais seres vivos, então
3. na noite caiu uma antela cadente e ele pediu
4. que os existissem ambientes e animais, na
5. dia seguinte apareceu o que ele pediu, mas

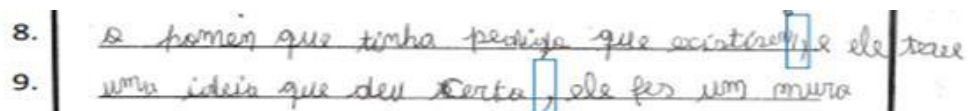


Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

A primeira vírgula (linha 4) colocada antes da expressão adverbial de tempo “no dia seguinte”, a segunda (linha 5) colocada antes da conjunção coordenativa adversativa “mas” e a quarta vírgula (linha 9) colocada entre orações foram escritas sem verbalização.

Já a terceira vírgula, linha 8, foi verbalizada, porém, essa verbalização não aconteceu durante a linearização do texto, mas no momento de leitura de revisão (turno 360), conforme mostra o trecho do texto dialogal a seguir.

TD1: ECR2012_001_P1, 00:27:28 – 00:27:51:00



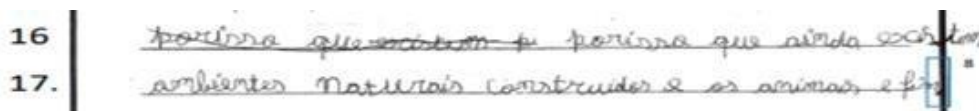
360.CA*: Va-vamo ler para ver se tem palavras repetidas como a tia disse. Ainda tem essa parte daqui. (virando a folha.) Acho que ainda tem muito espaço. (Lendo e Ig acompanhando silenciosamente.) O homem queria lugares e mais seres vivos, então na noite cai... (Parando de ler, deixa “a perna” do ‘e’ da palavra “noite” mais visível.) na noite caiu uma estrela cadente e ele pediu que existissem ambientes. Ambientes e animais. No dia seguinte, apar:: (Ca para brevemente a leitura e retoma novamente.) vamos lá, no dia seguinte apareceu o que ele pediu, mas aconteceu um problema, os animais estavam morrendo, porque as pessoas não cui-cuidavam, cuidavam, só o

homem que tinha pedido que existissem, que existissem, (Ca acrescenta a vírgula, falando em voz alta.) **vírgula** [,] e ele teve uma ideia que deu certo. Ele fez um muro que sepa, que separava o ambiente natural e construído ele deixou uma parte aberta e colocou uma cachoeira para. (Ca finaliza a leitura e dá continuidade a escrita.) que [que]

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

A prática de revisão parece estar atrelada à didática da professora que circulava pela sala lembrando os alunos sobre o que deviam fazer. Um desses lembretes foi que lessem o que estavam escrevendo para verificar se estavam repetindo palavras iguais. Durante a leitura do trecho [...] “o homem que tinha pedido que existissem, que existissem”, Ca, o leitor, acrescenta a MP verbalizando o termo linguístico “vírgula”, mas essa verbalização não é seguida por comentário.

TD2: ECR2012_001_P1, 00:27:28 – 00:27:51:00



436.CA*: (Virando o manuscrito começa a ler a história. Enquanto isso, Ig fica em pé acompanhando) Como surgiu o ambiente e os animais? O homem queria lugares e mais seres vivos, então na noite, na noite caiu uma estrela cadente e ele pediu que existissem ambientes e animais. No dia seguinte, apareceu o que ele pediu, mas, aconteceu um problema os animais estavam morrendo, porque as pessoas não cuida-cuidavam, cuidavam, só o homem que tinha pedido que existissem e ele teve uma ideia que deu certo. Ele fez um muro que separava o ambiente natural e construído, ele deixou uma parte aberta e colocou uma cachoeira para que não percebessem que os animais estavam vivos, mas ele esqueceu de uma parte do mundo (Repetindo.) do mundo e algumas pessoas acha acharam esse pedaço, mas não destruíram tudo. É é por isso que ainda existem ambientes naturais, construídos e os animais e fim.

437.IG: Tá legal!

438.CA*: **Eita o ponto⁶**. (Colocando o ponto final.) **Pronto quase que não tinha esse ponto, né? Bom.** (Levantando-se para entregar o conto)

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

⁶ Destacaremos de vermelho o objeto textual reconhecido pelo aluno(a) e em azul o comentário relacionado a esse objeto textual.

Após concluírem a produção textual, seguindo a recomendação da professora, a dupla começou a reler o texto, momento leitura. Ca começa a ler a história e Ig fica de pé acompanhando. Ao ler a última palavra “fim”, que já é uma fórmula de fechamento de narrativas ficcionais, ainda sente a falta do ponto final. Nesse momento, ele verbaliza esse OT “Eita, o ponto” e faz um comentário simples sobre a falta da pontuação “pronto quase que não tinha um ponto, né”?

Esse comentário assemelha-se ao que Calil *et al* (2021) fazem ao descrever a vírgula colocada pela aluna Isadora na história já terminada (I, turno 528). Nesse caso, em vez de vírgula, o aluno Ca após terminar o texto e fazer a sua leitura, percebeu que esqueceu o ponto final. Logo, esse TD nos fornece a importante informação do reconhecimento tardio do ponto final, inscrito depois de concluído o processo de linearização, como uma recordação, inclusive marcada pela interjeição “eita”.

Logo, podemos afirmar que o ponto não foi inserido durante o processo de linearização do manuscrito, conforme evidenciou o filme sincronizado. O aluno Ca acrescentou o ponto depois de concluída a narrativa após pronunciar o comentário simples e, na sequência, ele entregou o ME à professora.

Nesse processo, das quatro vírgulas inscritas, apenas, uma foi inscrita com verbalização do termo linguístico sem comentário, durante o processo de leitura de revisão, ainda com o manuscrito em curso. Já o único ponto final encontrado no ME foi inscrito como fechamento da história seguido de comentário simples, depois de concluído o ME.

5.2.1.2 Processo 2 (ME2) díade Ca_Ig: TD1, TD2, TD3 e TD4

O tempo de filmagem do processo foi 01:11:46, dos quais 44:17 foram dedicados no processo de escritura. A proposta foi sugerida e teve como tema: Por que o cachorro faz “au-au”? E o gato faz “miau?” e aconteceu no dia 23/04/2012. O ME produzido pela dupla possui: 14 linhas, 70 palavras e 13 MP sendo: 5 letras maiúsculas, 2 interrogações, 3 pontos finais, 3 vírgulas e 1 hífen de divisão.

É importante ressaltar que o papel de escrevente e ditante se alternam a cada proposta de produção textual. Nessa, o escrevente foi o Ig. E, nesse dia, ele se mostrou ansioso, fez várias perguntas à equipe do LAME enquanto os componentes organizavam o equipamento de gravação.

Figura 9 - ME2 Ca_Ig: Por que o cachorro faz au au ? E o gato faz miau?

- 016_23_04_2012_TL_IG E CA_1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Yg - e. Ca

DINAMIZADORA: _____ DATA: 23/04/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. 1 Por que o cachorro faz au au?
2. 2 E o gato faz miau?
3. 3 Uma casa, via um gato
4. 4 e um cachorro. Um homem queria
5. 5 saber o som que eles faziam.
6. 6 O gato e o cachorro cachorro faz
7. 7 o som que eles fazem.
8. 8 Ele disse um som meio.
9. 9 Eu disse para eles fazerem
10. 10 o som deles. O homem conseguiu
11. 11 depois de passar dois meses.
12. 12 Ele contou e foi assim que o
13. 13 cachorro e o gato se fazem
14. 14 o som deles.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

TD1: ECR2012_002_P2, 00:15:12 – 00:16:16:15

3. Uma casa, via um gato

4. e um cachorro. Um homem queria

160. IG*: (Ig acrescenta um ponto final após a grafia de “cho” [...] e questionando a professora.) Mas cachorro é a mesma coisa de cão!

161. PROFESSORA: Mas a tia quer a palavra ‘cachorro’ Ig, pra ficar todo mundo igual, tá? (Ig, reforça o ponto final desenhando o sinal. A professora segue, falando com toda turma.) Lembre-se um pouco, ó, dos contos que a tia já contou em sala, não é? Pra ter uma ideia: **L** de como se inicia um conto, não é? Lembrando que a história sempre

acon... a aaa... (Reformulando.) os contos eles aconteceram eles começam como? ‘Que há muito tempo atrás, não é?’

162. CA: (Ca conversando com Ig simultaneamente à fala da professora.) Ig, eu tenho uma dica pra a gente fazer **um ponto**. Quando você fazer um ponto ó você não faz assim ó, uma bola. Você faz um pontinho e só arrasta ele só um pouquiinho pouquinho. (Referindo-se ao ponto final desenhado por Ig.)

163. IG*: Eu vou logo fazer um ponto grande e-eu já estou acostumado.

164. CA: É-é só uma dica, Ig:: é uma dica pra você fica melhor, tá. **Tem que fazer um ponto pequeno::** Tá?! É só uma dica pe-só pra melhorar, tá... tá? Ma-mas vem cá... 

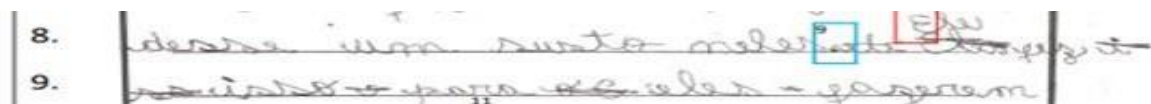
165. IG*: (Interrompendo o Ca.) Mas como é que eu vou fazer pequeno? 

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Como podemos observar no texto dialogal, o ponto é inserido na linha 4 sem que o escrevente o verbalize. Ca, o ditante, que acompanha atentamente o processo de escritura é o responsável pela verbalização da MPF “ponto”.

Em seguida, ele mesmo tece um comentário sobre esse OT “Quando você fazer um ponto ó você não faz assim ó, uma bola. Você faz um pontinho e só arrasta ele só um pouquiinho pouquinho”. No entanto, o comentário não é sobre o uso normativo do ponto, como uma marca de final de frase que no caso caberia, pois está fechando uma sentença e começando outra, marcada pelo início de uma letra maiúscula. O comentário se desdobra em torno da função gráfica do ponto, “ponto pequeno”, “ponto grande”. A réplica é um comentário simples de natureza subjetiva “Eu vou logo fazer um ponto grande eu já estou acostumado”.

TD2: ECR2012_002_P2, 00:26:47 – 00:28:36:22



270. CA: Neles. Eles... tirando o ‘n’ de ‘neles’ aí fica ‘eles’... eles (Ig escreve [ele], e, logo em seguida, rasura [ele] acrescentando um ponto final depois da palavra ‘neles’. Ca questionando.) Ig, tava certo! :: Agora sim, agora que não tá. Neles.

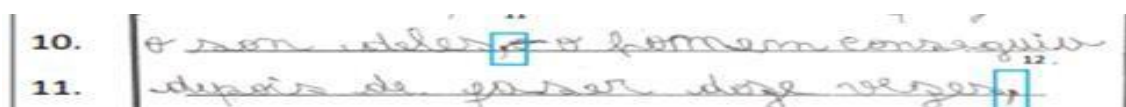
271. IG*: (Tentando explicar a rasura.) **Eu coloquei ponto!**

272. CA: (Verificando o ponto escrito.) Ahh tá!:: **Não precisa não, Ig, de ponto!** (Escrevendo [Ele]:: (Observando o que o Ig estava escrevendo.) fez [fez i]... (Ig continua escrevendo [ss] na linha seguinte, enquanto Ca fica confuso.) Fizeram?!

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse texto dialogal, constatamos que Ig coloca o ponto na linha 8 e só depois verbaliza esse OT “Eu coloquei o ponto”. Olhando para a estrutura frasal, a colocação do ponto nesse lugar está correta. Assim como no texto dialogal apresentado anteriormente, ele está fechando uma sentença e começando outra marcada pelo início de uma letra maiúscula. No entanto, Ig parece não estar seguro da função dessa MP, pois, não é capaz de argumentar com seu colega e se rende ao comentário simples de Ca “precisa não Ig de ponto! A falta de argumento de Ig impede o desdobramento do comentário.

TD3: ECR2012_002_P2, 00:33:47:04 – 00:34:22:13



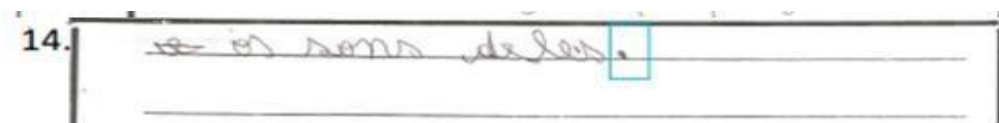
322. IG*: Tem que contar as pernas do M. (Apontando novamente o traçado e o desenho da letra ‘m’.) Esses aqui ó, esses espaçozinhos. (Ditando as palavras e escrevendo, enquanto Ca desenha sobre a mesa a letra ‘m’.) o [o]... som [son]... de [de]... les [les]:: deles. :: (Ig acrescentando um ponto final [.] após a palavra ‘deles’.)

323. CA: (Apontando para o final da palavra [deles]) **Vírgula, vírgula, Ig!** (Ig sobrepondo o sinal da vírgula ao ponto final [.,]):: O homem (Ig escrevendo)

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Esse trecho do texto dialogal captura com exatidão o ponto sendo colocado na linha 10 por Ig sem nenhuma verbalização. Imediatamente, seu colega, que acompanha a linearização atentamente, aponta para o final da palavra “deles” escrita antes do ponto inserido e verbaliza: “Vírgula, vírgula, Ig”. Instantaneamente, Ig rasura o ponto sobrepondo a vírgula sem nenhum questionamento. Foi feita a rasura de substituição acompanhada pela verbalização do termo linguístico. Logo, não há nenhum comentário, só a verbalização do OT, pois Ig aceita a sugestão sem questionar. Vale salientar que não é possível identificar claramente, no produto, o ponto que a vírgula rasurou e encobriu. Há, ainda, no texto outra vírgula na linha 11 que apenas foi inscrita sem verbalização.

TD4: ECR2012_002_P2, 00:40:35:15 – 00:41:05:08



389.CA: **Ponto**. (Ig, acrescentando o ponto final [.]). Agora-agora vam-vamos ler tudo de novo. Vamos lá. (Virando a página e começando a ler o texto do início.) Numa casa L viviam um gato e um cachorro. Agora você lê.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Para finalizar o manuscrito, Ca, o ditante, novamente verbaliza OT “ponto”, mas não faz nenhum comentário. Após concluído o texto, no momento de revisão, o Ig, a pedido de Ca, continua a leitura, quando ele está na linha 5 depois de faziam, Ca verbaliza o termo linguístico vírgula, pega a caneta e pede para Ig inscrever essa MP.

No produto, essa vírgula é quase imperceptível, a ponto de não ser mapeada, mas o SR caputra os detalhes e revela essa MP sendo colocada no momento da revisão.

Nesse processo, localizamos 3 vírgulas e 3 pontos finais. O primeiro ponto registrado no ME, linha 4, foi verbalizado pelo ditante que também fez o comentário desdobrado em torno da função gráfica do OT. Esse OT só vai aparecer novamente na linha 8, verbalizado pelo escrevente, seguido de um comentário simples feito pelo ditante. Nas linhas 5, 10 e 11 do ME há o registro de vírgula. O primeiro registro dessa MP acontece após uma rasura de substituição, pois o ponto é trocado pela vírgula. Esse OT é verbalizado pelo ditante (linha 10), no segundo registro desse OT, na revisão textual, no terceiro registro é apenas verbalizado e assim como no anterior não há a presença de comentários.

5.2.1.3 Processo 3 (ME3) díade Ca_Ig: TD1 e TD2

O tempo de filmagem desse processo foi 01:01:11, dos quais 37:14 foi o tempo que a dupla levou para entregar o ME à professora e iniciar a etapa do desenho livre. A produção textual aconteceu no dia 03/05/2012 e a proposta foi livre. A dupla levou o tempo 14:16 para decidir o título do conto etiológico: Por que as abelhas fazem mel? O ME produzido possui: 11 linhas, 79 palavras e 10 MP sendo: 2 letras maiúsculas, 1 interrogação, 4 vírgulas, 1 ponto final e 2 hífen de divisão.

Nesse dia, a dupla teve um impasse para decidir o título do conto porque cada um tinha uma ideia diferente. Então, para resolvê-lo Ig propôs que recorressem a uma brincadeira infantil: ímpar ou par? A princípio, Ca não aceita a proposta e, o impasse continua. Ca quer o título: Por que a abelha faz mel? E Ig quer: Por que o dragão solta fogo?

Ao perceber a demora dos dois em começar a produção textual, a professora resolve intervir perguntando se já haviam planejado. Nesse instante, Ig propõe, novamente, a brincadeira “ímpar ou par?” buscando resolver o conflito. Ca, por fim, aceita a brincadeira e vence. Mas, a vitória ficou condicionada à decisão conjunta de, na próxima tarefa de produção, o título ser um dos temas sugeridos por Ig: Por que existe o arco-íris?

Figura 10 - ME3 Ca_ Ig: Por que a abelha faz mel?

021_03_05_2012 TL CA E IG 1
CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA
CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ca []
DINAMIZADORA: [] DATA: 03/05/2012

1. PRODUÇÃO DE TEXTO 2

1. ⁱ [] Por que a abelha faz mel? []

2. [] A muito tempo atrás mãe existe mel []

3. um homem que queria que existisse mel []

4. e ele pediu para as abelhas fazerem mel []

5. mas elas não aceitaram a homenagem []

6. teve milhares de vezes e nada []

7. e ele pediu []

8. e elas disseram que não faziam mel []

9. e o homem disse que sabia onde []

10. tinha mel e ele pediu e deu para as []

11. abelhas [] e elas fizeram o mel e fim []

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

TD1: ECR2012_003_P3, 00:14:41:03 – 00:16:13:14

2. [] A muito tempo atrás mãe existe mel []

3. um homem que queria que existisse mel []

275. CA*: É. (Começando a escrever na linha 2. Ig não está acompanhando a linearização) Há muito [A muito]... muito.... teeeempo atrás [tempo]... a-trás [atrás]... atrás... não [não]....não... existia... e-xis-tia [existia] mel [mel]. (Ca parando de escrever no final da linha 2, continuando a contar a história.) ::: Um homem que queria saber o gosto dele... é...mandou... pedir para as abelhas fazerem o mel. mas elas não aceitaram. (Perguntando a Ig se está de acordo com a sugestão) quer?

276. IG: Pode ser.

277. CA*: (Ca colocando o ponto final no final da linha 2; Ig olhando.) **Ponto.** [.] (Sobrescrevendo a vírgula [,]) **Ah, não. Vírgula! Porque tá na mesma história...**(Apontando rapidamente o final da linha 2) **...na mesma frase.** Vamos lá. (Relendo primeira frase) Há muito tempo atrás não existia mel...

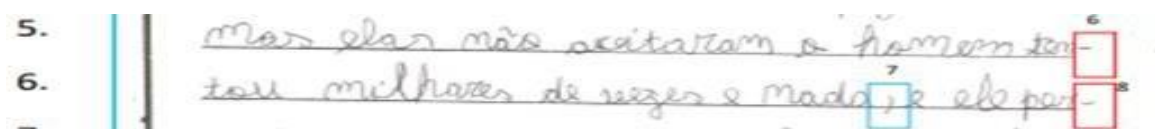
Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

No TD1, primeiro ocorre a inscrição do ponto, ao final da linha 2, fechando a frase: “Há muito tempo atrás não existia mel.” O próprio escrevente verbaliza esse termo linguístico, para, logo em seguida, rasurá-lo, sobrescrevendo e verbalizando com ênfase: “Vírgula!”. Essa ação recursiva do escrevente é acompanhada de outra verbalização de caráter metalinguístico. No comentário, que se desdobra do aluno Ca, está indicado que não pode ser usado a MP ponto final, já que tem que ser uma vírgula “Porque tá na mesma história... na mesma frase” (Ca, turno 277).

A explicação, apesar de estar acompanhada por uma breve reformulação (história x frase), sugere a concorrência entre as duas MP, ponto x vírgula. A inscrição da primeira MP, o ponto, está correta, principalmente se observarmos que a continuidade da narrativa ainda não foi linearizada, apesar de ter sido sugerido um novo período por Ig: “Um homem que queria saber o gosto dele...”. Desse modo, o sintagma nominal “um homem” garante o fechamento da frase precedente. Observa-se, contudo, que no produto não é possível identificar claramente o ponto, que a vírgula rasurou e encobriu assim como aconteceu no 2º processo.

O aluno Ca indica ter esse conhecimento implícito, ao usar de imediato e sem hesitação o ponto final. Contudo, o uso do ponto para fechamento da história parece ainda se sobrepor ao uso do ponto como marca de fechamento da frase, como fica sugerido por seu comentário.

TD2: ECR2012_003_P3, 00:20:37 – 00:21:00:16



301.CA*: Sim ou não? (Perguntando se poderia escrever a continuidade da história)

302.IG: (Respondendo que concorda com a continuação, sugerida por Ca) Sim. (Ca brincando, fazendo gesto com o polegar, positivo e negativo) Sim, pode fazer.

303.CA*: (Voltando a linearizar) Tá bom... SI... (Colocando a vírgula [,] após [nada], na linha 6).

304. IG: (Olhando rapidamente em direção à linha 6) Pode fazer...

305.CA*: (Após terminar de colocar a vírgula) **Vírgula, né?**

306. IG: (Olhando para sua mesa de trabalho) **É, vírgula!** 307.CA*: (Escrevendo) E [e]...
ele [ele]

308. IG: (Sem olhar para a folha de papel, brincado com a borracha na ponta de seu lápis, passando-a sobre a mesa de trabalho) **Mas se é só no final da história... ponto.**

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Ao retomar o enunciado já linearizado entre as linhas 5 e 6, “O homem tentou milhares de vezes e nada”, o escrevente inscreve a vírgula, reconhecendo, mas perguntando sobre sua necessidade. Ig, o aluno ditante, confirma essa pontuação, justificando que seria ponto só se fosse ao final da história. O aluno ditante retoma o mesmo argumento apresentado anteriormente pelo aluno escrevente, em um contexto linguístico semelhante, em que a MP esperada é o ponto final, já que a frase está concluída e fechada.

Esses dois comentários, nos contextos linguísticos em que ocorrem, indicam haver um conhecimento implícito sobre os usos de MP ao final de frases e orações, mas a concorrência entre ponto e vírgula sugere que os alunos ainda não diferenciam claramente suas funções linguísticas. A quarta vírgula inserida (linha 11) e o ponto final feito na mesma linha não foram verbalizados.

Nesse processo temos 4 vírgulas, 2 delas verbalizadas com comentários desdobrados primeira (linha 2) e a terceira (linha 6) . Já a primeira (linha 2) e a última (linha 11) e o ponto final (linha 11) foram inscritas sem verbalização do termo linguístico, no entanto, vale dizer que as duas MP (linha 11) foram inseridas no momento de revisão antes de entregar o ME à professora.

5.2.1.4 Processo 4 (ME4) da díade Ca_Ig: TD1, T2 e TD3

Esse processo teve a duração de 01:12:12 de filmagem. O ME foi produzido no dia 07/05/2012. Nele, mapeamos: 11 linhas, 57 palavras e 10 MP sendo: 3 letras maiúsculas, 4 hífen de união, 2 pontos finais e 1 vírgula.

Nesse dia, enquanto a equipe do LAME organizava o equipamento, Ca e Ig conversavam sobre desenhos animados, inventavam títulos de contos etiológicos e debatiam entre si sobre as mães terem sempre razão ou não quando dizem as coisas.

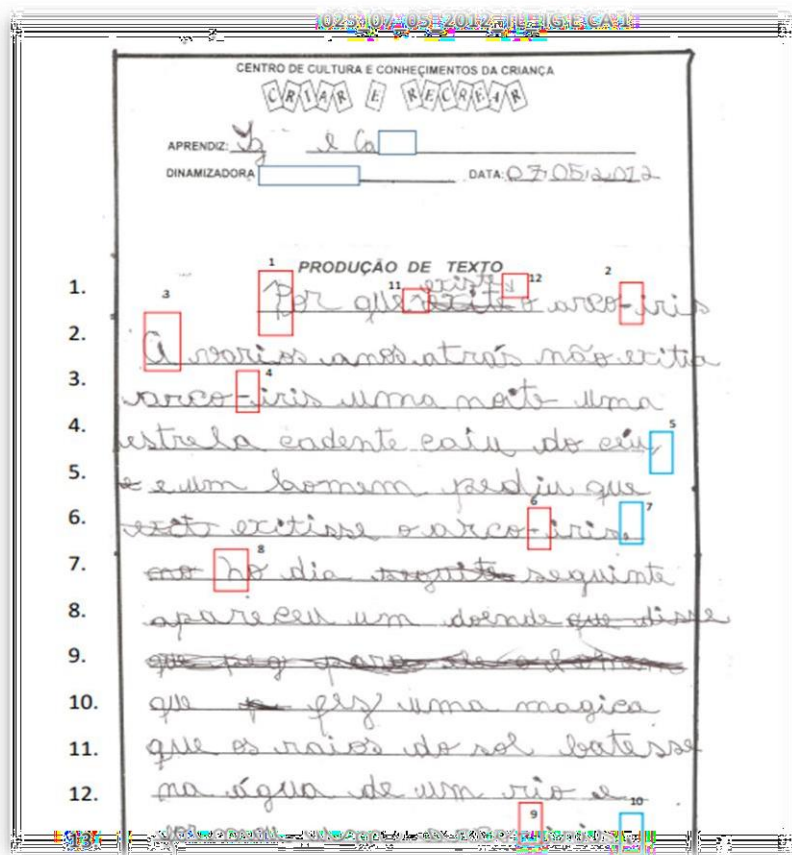
O som da claquete sendo batida e a fala do coordenador do projeto dizendo: “luz, câmera e ação” são responsáveis por parar, muito custosamente, a conversa que se debulhava

gostosamente e trazê-los para a realidade de produzir mais uma tarefa divertida de produção textual.

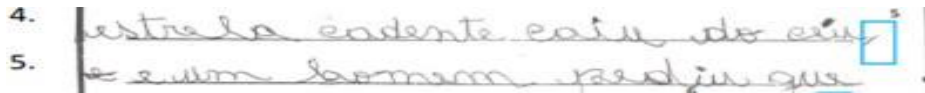
Antes dessa tarefa, a professora forma a roda de conversa, recorda com os alunos as histórias produzidas na semana anterior. Estrategicamente, ela convida cada dupla a contar a narrativa produzida. Já na roda de leitura, o Ig já se mostra ansioso sobre o que pretende escrever na tarefa do dia.

Depois que os alunos socializaram as narrativas, eles voltaram para suas carteiras e, em díade, começaram o planejamento do texto do dia. Pouco tempo se passou e um impasse aconteceu entre Ca e Ig. Dessa vez, a questão era decidir sobre os personagens que deveriam ser introduzidos no ME. E, novamente, a brincadeira infantil “ímpar ou par?” vem à tona para resolver o dilema. Na ocasião, o Ig ganhou a brincadeira, mas Ca insiste em dizer que precisam misturar as ideias. Ig se rende e, eles continuam a planejar e a brincar, simultaneamente, até receberem a folha para começar a escrever.

Figura 11 - ME4 Ca_ |Ig: Por que existe o arco-íris



: ECR2012_004_P4, 00:35:49:02 – 00:35:59:08



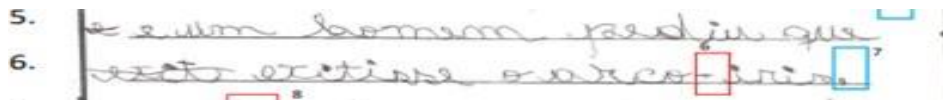
797. CA: Céu:: (Ig colocando o acento na palavra ‘céu’.) vi. E ele pediu. **Vírgula.**
Vírgula. (Pedindo para acrescentar o sinal de pontuação.)

798. IG*: **Vírgula.** (Ig colocando a vírgula após a escrita de ‘céu’ [,])

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

A única vírgula inscrita no final da linha 4, depois da expressão adverbial de lugar “do céu”, foi apenas verbalizada pelo ditante Ca, sem ser seguida por comentário. Essa é uma MP esperada por estar de acordo com regras convencionais, segundo Hall (1999), Tenani (2021), ou seja, ela separa as orações.

TD2: ECR2012_004_P4, 00:40:39:12 – 00:40:49:16



858. CA: Arco-íris. (Ditando.) No dia seguinte. Aí **ponto, ponto.** (Apontando para a palavra arco-íris e pedindo para Ig acrescentar o ponto final. Ig pontuando [.]). Nodia seguinte... (Mostrando a linha abaixo para iniciar outro parágrafo.)

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Assim, como no texto dialogal anterior, o ponto (na linha 6) foi apenas verbalizado por Ca, o ditante. Ig acata, de imediato, o pedido do colega extinguindo a possibilidade de comentário. Essa também é uma MP esperada.

TD3: ECR2012_004_P4, 01:00:15:15 – 01:00:23:23

1106. IG*: Íris.

1107. CA: (Com empolgação.) **Acabamos! Ponto.** (Mostrando o lugar para Ig colocaro ponto final.)

1108. IG*: Arco-íris. (Colocando o ponto final [.]).

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

O ponto usado para finalizar a narrativa, nesse texto dialogal, foi também apenas verbalizado por Ca. Ele tem sido usado, frequentemente, ora por Ca, ora por Ig, como fechamento de história.

Nesse processo, encontramos três MP cujos termos linguísticos foram apenas verbalizados. Em todos os casos, o Ca foi o responsável pela verbalização do termo linguístico.

5.2.1.5 Processo 5 (ME5) da díade Ca_Ig: TD1

O tempo de filmagem desse processo foi de 55:06 dos quais 32:11 foram empregados na produção do manuscrito. A produção textual aconteceu no dia 14/05/2012 a partir de uma proposta sugerida: O fogo do vulcão. Nele foram mapeadas: 9 linhas, 53 palavras e 12 MP distribuídas da seguinte forma: 5 letras maiúsculas, 2 vírgulas e 5 pontos finais.

Nessa proposta, em especial, a equipe pensou em dar um tema que não fizesse referência direta e, por isso, evitaram o uso do “por que” para ver o que aconteceria. Embora, essa seja uma questão curiosa, nosso olhar deve se concentrar nas MPF.

Assim que ouviram a proposta, a díade começou o planejamento do conto.

Figura 12 - ME5 Ca_Ig: O fogo do vulcão.

030_14_05_2012_TL_CA E IG 1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

criar e recrear

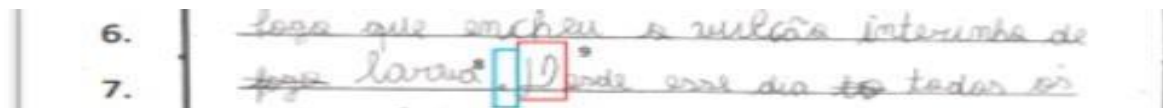
APRENDIZ: Ca I Ig

DINAMIZADORA: DATA: 14, 05, 2012

1. PRODUÇÃO DE TEXTO

1. O fogo do vulcão.
2. A muita tempo atrás o vulcão não
3. espirava fogo. Um dia foi morto em
4. um vulcão gigante, um dia o dragão
5. ficou muito grande, e espirou tanta
6. fogo que encheu o vulcão inteiro de
7. fogo larva. Onde esse dia to tedar os
8. vulcões explodiram muita foga por todos
9. os lugares. E fim.

TD1: ECR2012_005_P5, 00:16:07:12 – 00:16:40:09



222. CA*: (Interrompendo e iniciando a leitura, Ig fica mexendo na orelha de Ca). Então vamos ler. Há muito tempo atrás o vulcão não espirrava fogo um dragão foi morar em um vulcão gigante. Um dia o dragão ficou muito gripado (Corrigindo algo que não é possível visualizar na grafia de ‘gripado’.) (Repetindo.) muito gripado... muito gripado e es-espirrou tanto fogo que encheu o vulcão inteirinho de larva. **Ponto**. (Acréscendo o sinal de ponto final [.]). Então gostou? (Querendo a opinião de Ig.) (Breve pausa.) Sua vez de pensar agora.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

O primeiro ponto final que aparece no ME está no título. Ele foi inserido no término da narrativa, quando Ca, após finalizar a leitura, acrescenta o ponto final, depois da palavra lugares, linha 9. Essa foi a primeira vez que o ponto foi colocado no título, talvez essa lembrança esteja atrelada ao conhecimento implícito de ponto como fechamento de frase, indicando a sua função sintática na frase.

O ponto final (linha 3) não foi verbalizado, mas, está corretamente empregado, trata-se de uma MP esperada no fechamento de frase. Na sequência, aparece uma vírgula (linha 4) entre a expressão adverbial “um dia” que encerra a frase. Na linha 5, uma conjunção aditiva que já cumpria a sua função, visto que o sujeito é o mesmo da oração anterior, é separada por uma vírgula inscrita sem qualquer verbalização. Não esperamos que crianças recém-alfabetizadas já tenham internalizado essas regras sintáticas. O que nos parece claro é que a revisão, sugerida na didática da professora, é um momento importante. O próximo TD corrobora a importância desse momento.

Na leitura do texto, Ca percebe que deve colocar a MP e fala “ponto”. Trata-se de verbalização sem comentário, linha 7. O ponto, linha 9, depois da palavra “lugares”, foi colocado sem verbalização, novamente após o momento de revisão, de leitura. Também foi nesse exato instante, que Ca elevou a mão até o título e colocou o ponto final, já mencionado anteriormente, sem nada verbalizar. Talvez, a ausência do termo ‘por que’, indicativo de frase interrogativa, no título tenha o induzido a usar o ponto final como fechamento de frase.

Resumidamente, nesse período, das MP: 5 pontos e 2 vírgulas inscritas, apenas uma foi verbalizada sem comentário, ponto (na linha 7). As demais MP foram apenas inscritas. É importante destacar que os pontos finais inscritos foram empregados de forma convencional e, talvez, a ausência da verbalização, nesses casos, indique a crescente segurança do escrevente em relação ao uso dessa MP.

5.2.1.6 Processo 6 (ME6) da díade Ca_Ig:TD1, TD2, TD3 e TD4

A gravação desse processo durou 01:11:24. A díade levou 54:16:15 para finalizar o ME e começar o desenho. O tema foi livre e aconteceu no dia 21/05/12. O ME desse dia recebeu o seguinte título: Por que o dragão solta fogo? Há nele: 58 palavras, 11 linhas e 11 MP sendo: 4 letras maiúsculas, 1 interrogação, 2 vírgulas e 4 pontos finais.

Nesse dia, a professora leu mais um conto etiológico para a turma, fez a mediação da leitura, ora mostrando as imagens que ilustrava a narrativa, ora fazendo questionamentos. Depois, como era de praxe, apresentou a proposta e cada díade deu início ao seu planejamento textual.

Figura 13 - ME6 Ca_Ig: Por que o dragão solta fogo?

035_21_05_2012_TL_IG E CA

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CR I A R E R E C R E A R

APRENDIZ: Ca Ig

DINAMIZADORA: [blank] DATA: 21/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Por que o dragão solta fogo?
2. Um século o dragão não
3. soltava fogo, um dia o dragão
4. seu amigo do dragão pediu
5. para fazer comida mais era uma
6. armadilha. No caminho ele caiu no
7. fogo e lá ele começou a
8. queimar pela boca e pelo
9. nariz quando está muito bravo
10. desde esse dia todos os dragões soltam
11. fogo.

TD1: ECR2012_006_P6, 00:04:09:15 – 00:04:29:03



124. CA: Eu faço o ‘e’ (Ca tenta pegar a caneta de Ig, mas ele não deixa. Ig começa a escrever a vírgula [,])

125. IG*: **Completa a vírgula. Só fazer um mais um tra-cinho.** (Levantando da cadeira e Ca pegando a folha e a caneta.) **Só completar a vírgula.**

126. CA: (Falando simultaneamente a Ig.) **Não, Ig. É melhor o Ig e Ca** (Ca escrevendo [e]) **Ó, assim. Né melhor?**

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Esse trecho dialogal expõe, pela terceira vez, o impasse que acontece no momento da inscrição dos nomes da díade. Nos outros dois momentos, 1º processo e 4º processo, a vírgula foi verbalizada, mas não foi inscrita.

No primeiro, nos elementos paratextuais, Ca escreve os nomes da dupla quando Ig indica a ausência de vírgula. “tem que colocar uma vírgula aí.” (turno 82). Ele fala ao mesmo tempo em que mostra na folha o espaço de colocar os nomes e a vírgula. Ca afirma categoricamente “Não, ó... (turno 83)”. A rasura de substituição não acontece, nem o comentário se desdobra porque Ig interrompe Ca com um argumento pragmático “ah, você é o autor” (turno 85), ou seja, se ele era o autor cabia a ele decidir.

No segundo processo, esse impasse acontece novamente nos elementos paratextuais, mas, dessa vez, Ca é quem pergunta: “É. E eu posso fazer a vírgula, posso”? (turno 544). Ig responde: “Não precisa de:: (Reformulando.) Não precisa de vírgula, não. A professora entra interrompendo o diálogo e entrega a caneta a Ig. Ele começa a escrever quando Ca fala “Você, você, você não fez o ‘e’? (turno 545) e Ig faz o seguinte comentário: “Mas o “e” e a vírgula é a mesma coisa (turno 547) e a questão se encerra Ca dizendo “Tá bom. Então, posso colocar o “e”? (turno 548).

Esse processo acontece 17 dias após o primeiro ME. No momento da formulação, Ig e Ca começam uma discussão em torno dos elementos paratextuais. E falam juntos: “Eu vou colocar o nome do aprendiz. Ig decide a ordem da inscrição dos nomes quando surge o ponto de tensão e surge o OT: “É. Eu posso fazer a vírgula, posso? Ig responde: Não precisa de....

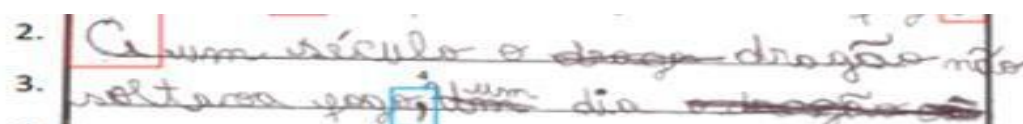
Nesse instante que começa uma ação verbalizada, uma ROC sintática que é interrompida pela professora que entrega a caneta a Ig. Então Ca reformula “não precisa de vírgula não” e continua “você, você, você não fez o ‘e’?”.

Em resposta a Ca, Ig faz o seguinte comentário desdobrado com valor explicativo: “Mas o ‘e’ e a vírgula é a mesma coisa”. Esse comentário tem um aspecto sintático, pois é a função sintática de cada um que está em discussão. A vírgula, na visão de Ig, é equivalente à conjunção coordenativa aditiva “e” e, esse não é o caso. Essa ideia já estava na cabeça de Ig, mas não foi explicitada anteriormente por ter sido tolhida por um comentário do seu colega.

No entanto, diferentemente dos outros dois, nesse processo, a vírgula foi linearizada, mas de forma tão sutil que passou despercebida no levantamento da MPF, no primeiro subconjunto da nossa proposta de trabalho.

A partir da análise do processo é que podemos verificar a inserção da vírgula ao lado da conjunção e que a questão de embate é semelhante. Ig mais uma vez verbaliza o OT vírgula entre seus nomes. Ca continua não aceitando, pois para ele a utilização do “e” entre seus nomes é mais adequada e faz um comentário simples “Não, Ig. É melhor o Ig e Ca”, “ó, assim, né melhor”. Cá não consegue argumentar justificando o porquê de “e” ser “melhor” do que a vírgula, ou seja, que a conjunção aditiva tem a função de unir dois termos, os dois substantivos próprios. Logo, nesse caso temos uma verbalização seguida de comentário simples.

TD2: ECR2012_006_P6, 00:21:13:16 – 00:21:40:00



324. CA: (Olha para a sala por um instante, mas logo retorna o olhar para o manuscrito e lê o trecho que Ig escreveu.) Um dia. Um dragão.

325. **IG*:** Só é, só é Toda vez que coloca aí aqui, aí aqui vai ser a ideia do outro.

326. CA: Então, agora já é a minha ideia.

327. IG*: (Mostrando o manuscrito para Ca e pousando a caneta indicando a mudança de sinal que já tinha feito.) **Eu modifiquei um ponto pra uma vírgula.**

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse texto dialogal, há um impasse que começa a se desenrolar bem antes. Ig, o escrevente, no momento da formulação, começa a ditar o início da narrativa “Há um século

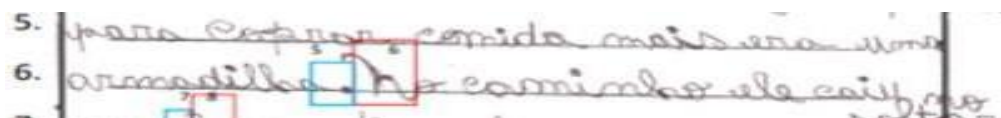
atrás o dragão não soltava fogo”, “O dragão não soltava fogo” (Falando com um tom de voz mais ameno. Ig coloca a mão no queixo) :: O dragão não soltava fogo ponto (turno 169). Nesse momento, seu colega chama sua atenção dizendo “Ig, não precisa falar isso aí, não. Só precisa falar a história” (turno 170).

Nesse processo, em especial, há uma dispersão muito grande da dupla. Eles gastam muito tempo com brincadeiras. Só no turno 229 a frase dita anteriormente começa a ser linearizada. Seu registro se dá tal qual Ig havia ditado anteriormente. Ele denota ter um conhecimento epilinguístico da estrutura da frase e insere o ponto sem verbalizar o termo linguístico. A seguir inicia outra frase: “Um dia o dragão caiu no fogo” que depois será rasurada, linhas 3 e 4. Nesse instante, o colega começa a discordar, propõe outra ideia e começa a verbalizar essa ideia. Porém, eles se dispersam com um lápis e brincam. No turno 316, voltam a se concentrar no ME “Vai lá faça. Um dia o-o dra-dragão” - Diz Ca e Ig completa: “o dragão caiu” - diz sorrindo, olhando a folha (turno 316 - 317), mas Ca insiste ditando outro texto: “o amigo dele”. Toda essa discussão leva o Ig a rasurar o ponto final, (linha 3) e desenhar, sobrepostamente, a vírgula.

Esse movimento recursivo gerou uma rasura de substituição. E provocou em Ca uma reflexão metalinguística: ‘Toda vez que coloca um ponto aí aqui, aí aqui vai ser a ideia do outro’. Aqui se percebe que o aluno Ca associa o ponto à mudança de ideia, ou seja, a frase está finalizada. A ideia inicial foi de Ig, logo o ponto indica que naquele momento, podia ser inserida a ideia de Ca “então, agora é minha a minha ideia”.

Enfim, Ca usa o argumento pragmático sobre o ponto para convencer Ig a aceitar a sua ideia e mesmo Ig afirmando ter modificado por vírgula a ideia que prevalece é a de Ca.

TD3: ECR2012_006_P6, 00:21:13:16 – 00:21:40:00



374. CA: Armadilha. Co. **Ponto.**

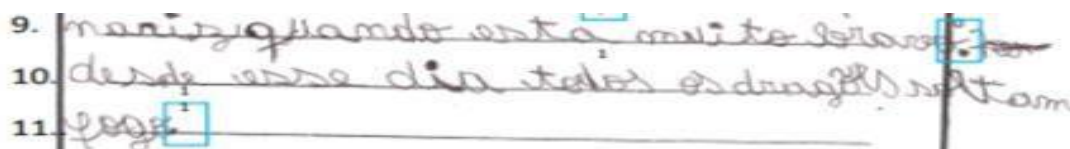
375. IG: (Sussurrando.)... dilha... **ponto.** (Escrevendo o ponto [.]).

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse trecho, o ponto, linha 6, é apenas verbalizado por Ca, o ditante, e reforçado por Ig. A MP está corretamente posicionada e o sintagma nominal seguinte iniciando com letra

maiúscula marca o início de outra frase. O ponto subsequente, linha 7, não é verbalizado.

TD4: ECR2012_006_P6, 00:21:13:16 – 00:21:40:00



523. IG: O **ponto**. (Escrevendo [.])

524. CA: O **ponto**. Desde esse dia todos os dragões soltavam fogo. (Ig olha para Cae pega em sua mão.) Des- desde bebês.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

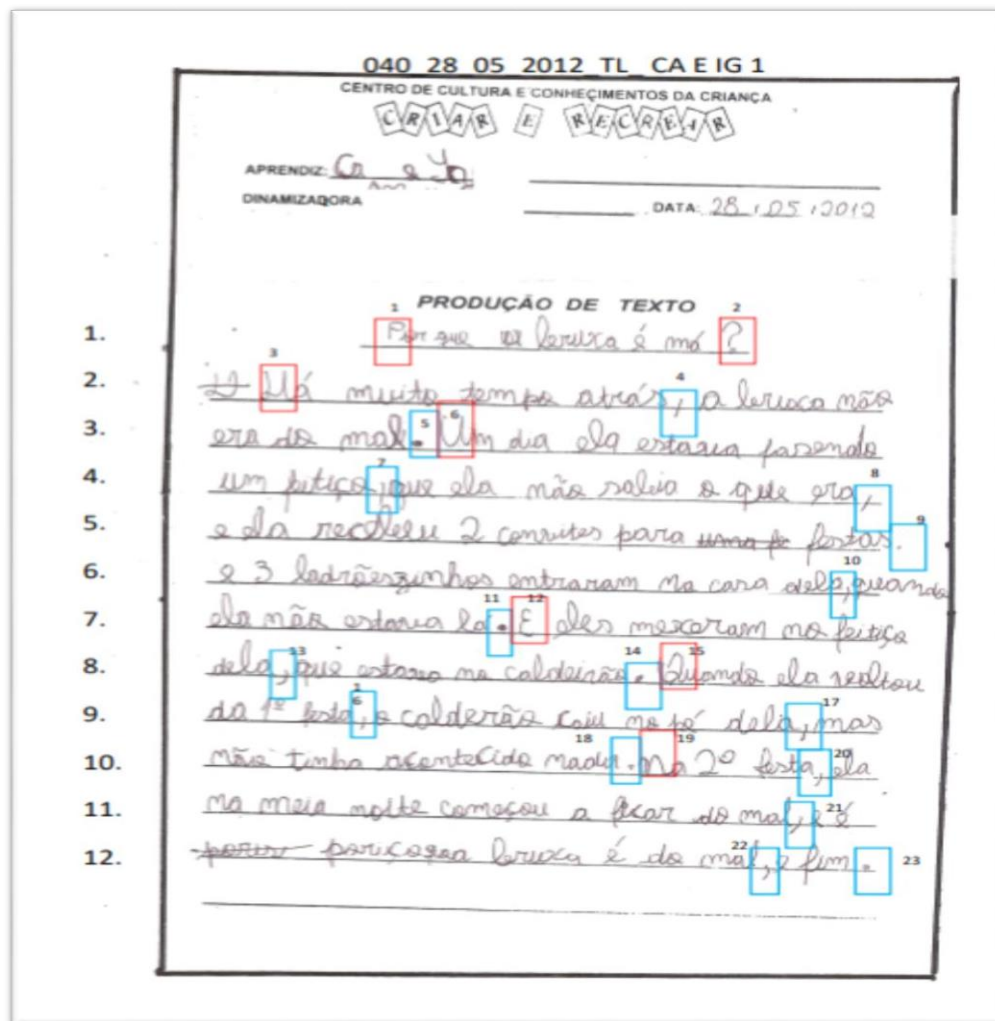
Na revisão, a professora pede a Ig para que leia o texto e, ao final da leitura, percebe que o texto pode melhorar e sugere que pensem mais um pouco. Para poder continuar o texto, Ig rasura o sinal de ponto, linha 8, após a palavra ‘boca’, transformando-o em vírgula, uma rasura de substituição, sem verbalização. O texto continua a ser linearizado e só na linha 9, nos turnos 523 - 524 outro ponto vai surgir verbalizado por Ig e reforçado por Ca. Já o último ponto, na linha 1, não é verbalizado.

Nesse processo, constatamos que, em vez de 2 vírgulas, temos 3. A primeira aparece nos elementos paratextuais, é verbalizada seguida de comentário simples. As outras duas vírgulas surgiram após rasura de substituição (linha 3 e linha 8) sendo uma verbalizada, seguida de comentário simples e outra sem verbalização. Verificamos ainda que dos 4 pontos finais que aparecem no ME dois são verbalizados sem comentários e 2 são inscritos sem verbalização.

5.2.1.7 Processo 7 (ME7) da díade Ca_Ig: TD1, TD2 e TD3

Esse processo teve um tempo de 55:44 de filmagem e, aos 28:26, a díade iniciou o desenho livre. O ME foi escrito com 12 linhas, 97 palavras a partir de uma proposta de tema sugerido no dia 28/05/12. Nele, ocorreram 23 MP: 10 vírgulas, 6 letras maiúsculas, 6 pontos finais e 1 ponto de interrogação.

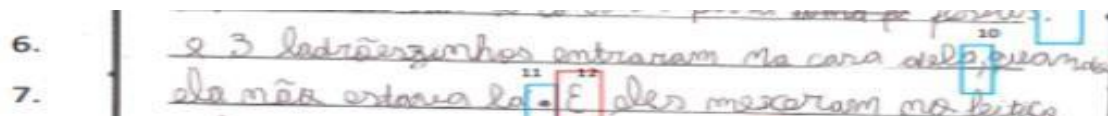
Figura 14 - ME7 Ca_ Ig: Por que a bruxa é má?



Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Ca escreve o início da primeira frase, para e lê o que escreveu, volta e coloca a primeira vírgula, linha 2, depois da expressão adverbial, sem nada verbalizar. Segue escrevendo e finaliza a frase grafando seu primeiro ponto final, linha 3, depois de ‘mal’ sem verbalização. A segunda vírgula que consta nesse ME, linha 4, antes de “que”, e a terceira depois de “era” e a quarta antes de “quando”, linha 4, também não são verbalizadas. Notamos apenas que Ca realiza repetidas paradas para ler o que escreveu e é nesse movimento de revisão que é realizada a maioria das adições das MP que ele acredita ser necessária.

TD1: ECR2012_007_P7, 00:14:57:14 – 00:15:12:04



IG: (Ca acabando de linearizar ‘quando ela não estava lá’) **Vírgula!** :: (Ca olhando para o final da linha 6, onde está linearizado ‘na casa dela quando’. Ig repetindo com ênfase) **Vírgula!** (Ca inserindo uma vírgula [,] entre ‘dela’ e ‘quando’.

CA*: (Lendo...) ...na casa dela....

IG: **Vírgula... não** (Apontando com o indicador na linha 7, no final da frase ‘ela não estava lá’) **Aqui!**

CA*: **Eu sei.** (Fazendo um ponto final [.] após ‘ela não estava lá’, linha 7) **Ponto.**

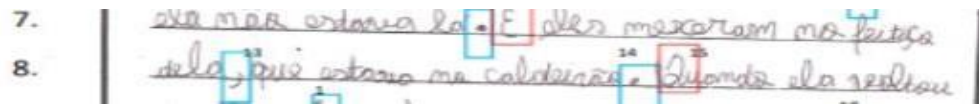
Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse manuscrito, ocorreram 10 vírgulas, no entanto, apenas a que aparece na linha 6, é indicada como OT. Ig, o ditante, que até esse ponto da construção do conto estava apático e sem ideias, reage após ser chamado à responsabilidade pelo colega escrevente e passa a acompanhar a linearização do manuscrito, contribuindo de repente: **Vírgula!** (onde está linearizado ‘na casa dela quando’. Ig repete com ênfase) e aponta exatamente o lugar em que “Ca” deve inserir a vírgula. “Aqui”!

Um aspecto a se destacar é que o comentário de Ca no turno 249, “Eu sei.” com estrutura linguístico-enunciativa curta, comentário simples, concorda plenamente com a posição da vírgula sugerida por Ig. Mas, de forma inusitada ignora a sua indicação, ou seja, sem fazer qualquer tipo de comentário verbal, contraria a indicação, pois em vez de vírgula, coloca um ponto após ‘ela não estava lá’ (linha 7).

Ou seja, se num momento ele concorda com Ig, no outro, se sente à vontade para ignorá-lo como fez, em vez de inserir vírgula, conforme orientou o ditante, inseriu o ponto para fechamento da frase. O ponto simples está perfeitamente aplicado, visto que fecha a oração e imediatamente ele usa a letra maiúscula, o que, a nosso ver, parece marcar algo cristalizado pelo discurso pedagógico: início de frase letra maiúscula. Outro aspecto a se considerar é que, ao que tudo indica, Ca apresenta ter uma maturidade maior no tocante ao uso dessa MP do que o seu colega.

TD2: ECR2012_007_P7, 00:16:28:03 – 00:17:13:14



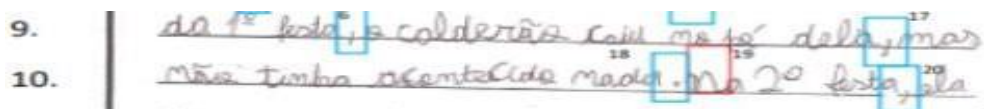
261. IG: (Observando Ca escrever.) Que estavam no caldeirão da bruxa.

262. CA*: (Lendo o que escreveu.) E eles mexeram no feitiço dela:: (Escrevendo [dela]) que estava no caldeirão. (Silabando enquanto escreve.) Es [es] ta [ta] va [va]no [no] cal [cal] dei [dei] rão [rão]. Pronto. **Ponto**. ::: (Voltando a combinação da história.) Quando ela e...

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse trecho dialogal, percebemos que a MPF ponto foi inscrita e verbalizada na linha 8 sem comentário. Na linha seguinte, foram inscritas duas vírgulas: a sexta e a sétima sem verbalização. A sexta vírgula foi inserida depois de uma oração subordinada adverbial de tempo. Ao fazer a inserção dessa MPF, Ca se mostra hesitante, mas a falta de verbalização nos impede de descobrir o que o deixou indeciso, a sétima vírgula foi inserida antes da conjunção adversativa “mas”.

TD3: ECR2012_007_P7, 00:18:47:09 – 00:19:02:02



270. CA: (Escrevendo.) [nada]

271. IG: **Ponto**. (Ca colocando o sinal de pontuação [.]) Quando ela foi pra outra festa...

272. CA: A segunda festa.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

A verbalização do turno 271 se refere ao ponto inserido depois de “nada”, linha 10. Ele também não foi comentado. As demais vírgulas e o ponto final que foram inscritos nas linhas 10, 11 e 12 não foram verbalizadas.

A ausência de verbalização e/ou a verbalização sem comentário, possivelmente, indica que o escrevente ou o ditante, que acompanha o processo de escritura, não tem dúvida sobre o

lugar em que deve inserir determinada MP.

Ca, por exemplo, as usa, na maioria das vezes, de forma bem assertiva demonstrando conhecimento implícito para o uso. Nesse processo, como já mencionado, das 10 vírgulas inscritas apenas uma foi verbalizada e comentada. E por fim, dos 6 pontos finais inscritos, 3 não foram verbalizados, enquanto os outros 3 foram verbalizados sem comentários.

5.2.1.8 Processo 8 (ME8) da díade Ca_Ig: TD1, TD2, TD3 e TD4

O tempo de filmagem desse processo foi de 01:04:36. Após os 40:18 a dupla iniciou o desenho. O manuscrito foi escrito com 16 linhas e 74 palavras, a partir de uma proposta de tema livre no dia 07/06/2012, ocorreram 12 MP: 5 letras maiúsculas, 4 pontos finais e 3 vírgulas.

Figura 15 - ME8 Ca_Ig: A juba do leão

044_04_06_2012_TL_IG E CA1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

criar e recrear

APRENDIZ: Ca 2 Ca DATA: 07/06/2012

DINAMIZADORA: _____

1 PRODUÇÃO DE TEXTO

1 A juba do leão

2 A mulher atras do leão

3 não tem juba o leão

4 pediu para um homem

5 que plantava árvores

6 dar uma juba para ela

7 Quando o homem chega

8 com o saco de sementes quando

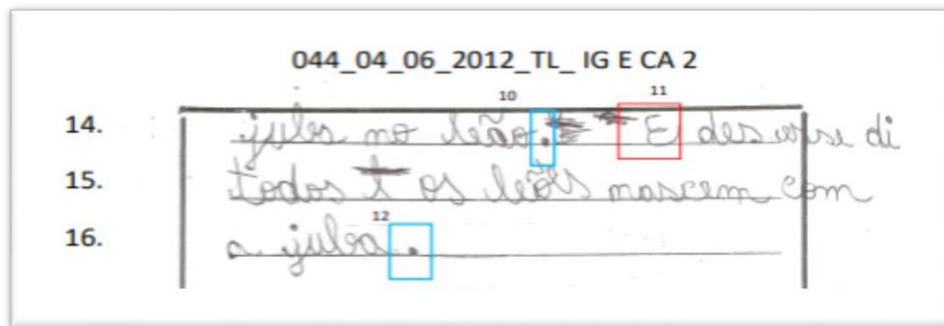
9 o homem ia dar a semente

10 para a leão comer o vento

11 fez que as sementes caíem

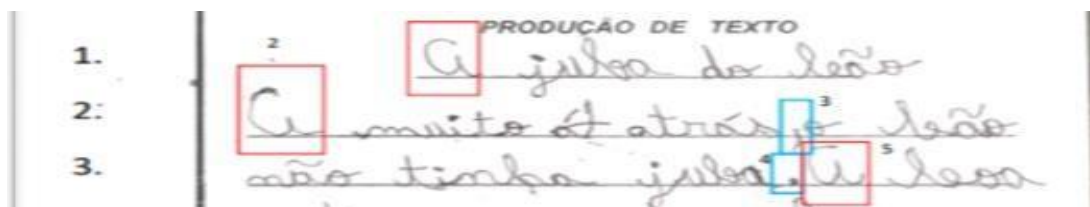
12 na juba do leão as sementes

13 foram crescer uma juba



Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

TD1: ECR2012_008_P8, 00:10:48:02 – 00:11:06:12



215. CA: Sua vez. Pronto. **Há muito tempo atrás, vírgula, Ig, Ig! Aqui ó, vírgula.** (Indicando o sinal de vírgula que deve ser acrescentado após “atrás” [,]) Há muito tempo atrás...

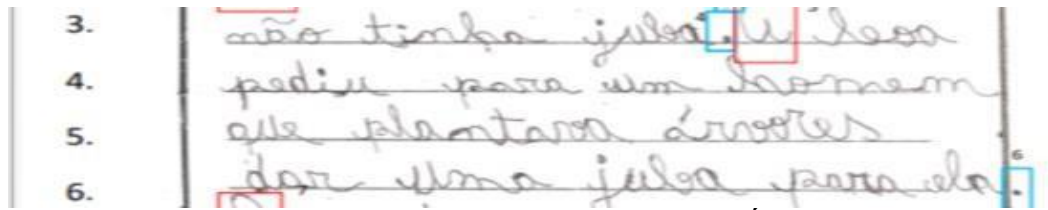
216. IG* E_CA: (Falando juntos) O leão não tinha juba.

217. CA: (Apontando com o dedo indicador.) **Ponto.** Sua vez.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse TD1, percebemos que o ditante Ca usa a mesma expressão usada no ME7 como fórmula de introdução da narrativa. E, exatamente no mesmo lugar que inseriu a vírgula anteriormente, orienta que o escrevente o faça: “Há muito tempo atrás, vírgula. Ig, Ig! Aqui ó, vírgula”. (Indicando o sinal de vírgula que deve ser acrescentado após “atrás” [,]) e reforça com comentário simples, “aqui ó, vírgula”. Nesse mesmo TD, também é verbalizado outra MP: ponto (linha 3), sem comentário.

TD2: ECR2012_008_P8, 00:15:48:20 – 00:16:19:15



239. CA: Eu sei, mas é a última palavra pra mim. É ‘ela’, então, continua, vai. (Impaciente.) Vamos lá. Vamos ler. (Lendo) Há muito tempo atrás o leão não tinha, não tinha juba. A leoa pediu para um homem que plan::tava árvores dar uma uma juba para ela.

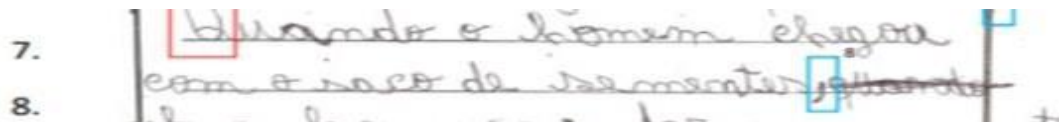
204. IG: **Ponto?**

241. CA: **Ponto.** Sua vez. (Ig olhando para Ca.). Não passe de novo, não, por favor, pense.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse fragmento, Ca está lendo o que Ig escreveu “Há muito tempo atrás o leão não tinha, não tinha juba. A leoa pediu para um homem que plan::tava árvores dar uma, uma juba para ela”. Nesse instante, Ig verbalizando o termo linguístico, pergunta: ponto? Ca confirma com um comentário simples: ponto. Esse episódio indica que Ig, a partir das atividades de escrever a dois um único texto, passa a ter uma preocupação maior com a função da MP ponto, graças à experiência vivenciada com seu colega.

TD3: ECR2012_008_P8, 00:20:24:00 – 00:20:3:16



284. IG*: (Após a frase, “quando o homem chegou com o saco de sementes” perguntando como continuar) **Ponto ou vírgula? Ponto ou vírgula?**

285. CA: **Vírgula! Porque... ainda tá na minha ideia.** (Ig inscrevendo a vírgula [,])

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

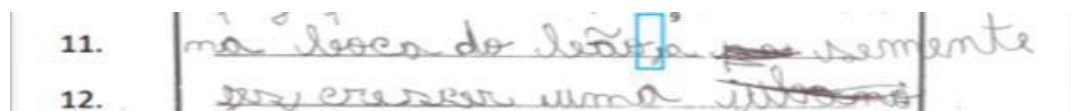
Após a linearização da frase “Quando o homem chegou com um saco de sementes” teve

início um debate interessante sobre uma ROC ortográfica. Eles debatiam o uso do “N” ou “M” antes de “P e B”. Dadas às devidas explicações, o escrevente pergunta se deve colocar ponto ou vírgula para continuar o texto. A sua pergunta é insistente e enfática “ponto ou vírgula, ponto ou vírgula”. É nesse ponto de tensão, marcado pela dúvida que, geralmente, surgem os comentários. E Ca, o aluno ditante, responde que é a vírgula, “Porque ... ainda tá na minha ideia.”

A justificativa dada caracteriza o desdobramento do comentário. A enunciação contrapõe as duas MP, pressupondo uma relação semântica entre o uso da vírgula e o uso do ponto. Isto é, o aluno justifica o uso de vírgula explicitando uma atividade metalinguística relacionada ao ponto. Ou seja, não é ponto porque ainda não concluiu sua “ideia”.

Apesar de esse argumento ser incipiente, ele cumpre com a função linguística da vírgula. Se substituirmos o termo “ideia” por “frase”, o uso da vírgula estaria claramente justificado: “porque ainda está na mesma frase”. Talvez o termo “ideia” tenha sido verbalizado em razão da falta de conhecimento do conceito de frase, pouco frequente na prática construtivista da professora, também pouco frequente no material didático adotado.

TD4: ECR2012_008_P8, 00:24:39:19 – 00:25:10:21



323. CA: (Sussurrando.) Boca do leão.

324. IG*: ... leão. [ão]

325. CA: As sementes, **ponto**.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Ig falava em voz alta o que ia, paulatinamente, escrevendo no papel. Seu parceiro acompanhava com olhos vidrados na caneta que deslizava na pauta do papel. É ele quem verbaliza o termo metalinguístico “ponto”. Porém, no produto, linha 11, onde aparece a inscrição do termo “boca do leão,” vemos a inserção de uma vírgula. Talvez, tenha sido colocado primeiro o ponto e depois, este tenha sido rasurado e sobreposta a vírgula, como já aconteceu em outros processos. Isso é apenas uma suposição, visto que o registro fílmico não permite esclarecer o fato. Os dois pontos inseridos nas linhas 14 e 16 são inscritos sem verbalização do termo linguístico.

Resumidamente, localizamos nesse processo duas verbalizações do termo linguístico vírgula, sendo uma seguida de comentário simples e a outra de comentário desdobrado. As demais vírgulas foram inscritas sem verbalização. Além disso, há três inscrições com verbalização do termo linguístico “ponto” e duas inscrições dessa mesma MP sem verbalização.

5.2.1.9 Processo 9 (ME9) da díade Ca_Ig: TD1, TD2 e TD3

O tempo de filmagem desse processo foi de 01:04:29. Após 34:36, a dupla iniciou o desenho. Esse manuscrito foi escrito com 15 linhas e 102 palavras, a partir do tema sugerido: “Como surgiram as palavras”. Nele, há 27 MP: 7 letras maiúsculas, 6 pontos finais, 13 vírgulas e 1 apóstrofo.

Figura 16. ME9 Ca_ Ig: Como Surgiram as palavras.

049_11_06_2012_TL_CA E IG 1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ca e Ig

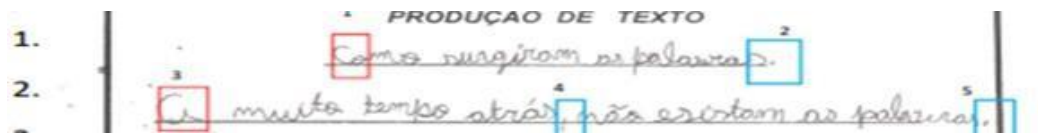
DINAMIZADORA: _____ DATA: 11.06.2012

1. PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Como surgiram as palavras.
2. Em muito tempo atrás, não existiam as palavras.
3. As pessoas se comunicavam através de
4. telefone. Um homem ~~seu~~ queria
5. encontrar as palavras, mas das mais existentes,
6. e para dizer que tinha um mapa da montanha
7. mais alta que poderia ajudá-lo. Para ele chegar
8. na montanhete, que passava por florestas e
9. rios. Na floresta ele ~~se~~ encontrou tigre, ~~leão~~,
10. aranhão, macaco e escorpião, mas conseguiu
11. passar. No rio ele encontrou, ~~leões~~ água,
12. crocodilo, piranhas e outros animais aquáticos,
13. mas passou por tudo e ~~chegou~~ chegou na
14. topa da montanha e pediu ao mago que ele
15. criasse as palavras, e fim.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

TD1: ECR2012_009_P9, 00:10:29:04 – 00:10:55:16



148. IG: (Falando ao mesmo tempo em que Ca) Não existiam.

149. CA*: ...as palavras:: **ponto** (Escrevendo [as palavras.]). E agora?

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

O Ca, nesse dia, é o escrevente e inicia o conto com a frase: “A muito tempo atrás, não existiam as palavras.” Ao finalizar a fórmula de introdução de narrativa ele inscreve e verbaliza simultaneamente a MPF: “ponto”. Ele não tece comentários sobre o uso dessa MP, porque parece ser para ele um conhecimento já cristalizado.

TD2: ECR2012_009_P9, 00:18:44:04 – 00:18:54:14

213. CA* e IG: E rios. (Ca escrevendo [rios.])

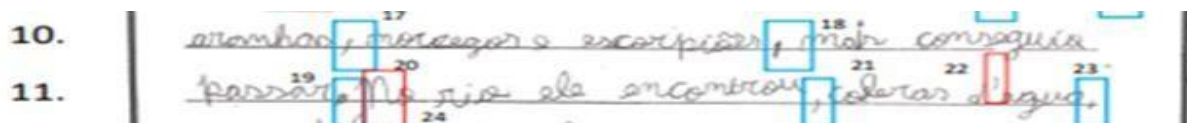
214. CA*: **Ponto**.

215. IG: Sua vez.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse trecho, é feita a inscrição de “ponto” (linha 9) depois de “rios” que é verbalizado por Ca sem comentário. É interessante ressaltar que o registro fílmico deixa claro que eles se alternam com as ideias para compor o texto. A ideia que o Ca tinha acabado de registrar no ME e fechado com o ponto final foi ditada por Ig. Ao anunciar o ponto, seu colega afirma “sua vez” (turno 215) e Ca entende perfeitamente o recado e diz: “Vamos lá! Quando ele chegou na floresta não viu nada, mas tinha vários animais perigosos”, ou seja, o ponto mais uma vez marca o fechamento de uma ideia. Ao dizer “ponto” Ig entende que o Ca é o responsável pela ideia seguinte. Essa atitude cooperativa mantém a sintonia entre os dois e enriquece o trabalho colaborativo de produzir a dois um único texto.

TD3: ECR2012_009_P9, 00:18:44:04 – 00:18:54:14



247. CA: D'água. Aqui tem que colocar uma vírgula. (Ca referindo-se ao apóstrofo que indica a supressão de letras na palavra 'd'água', e, em seguida, acrescentando a vírgula. ['']) Cobras (Escrevendo [d'agua]). Ó (Ca mostrando a escrita para Ig.) d'água pode ser assim também, ó. D, água.

248. IG: É. D'água. Cobras d'água **vírgula**. (Ig pega a caneta que está com Ca e coloca a vírgula).

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

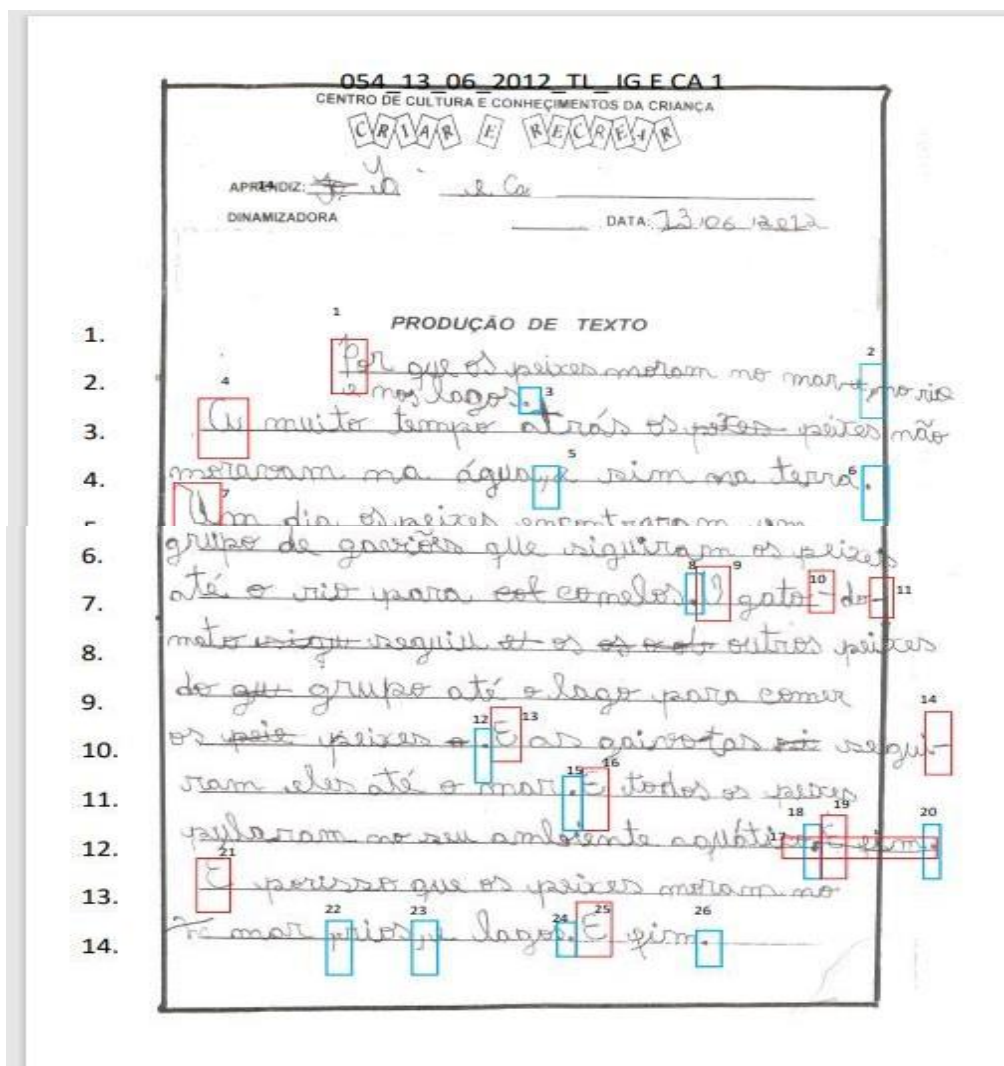
Nesse fragmento, podemos averiguar que a décima primeira vírgula (linha 11) foi inscrita e verbalizada sem comentários. As vírgulas seguintes, linhas 12 e 15, depois de “crocodilos” foram inscritas sem verbalização. E, por fim, também na linha 15, depois da fórmula de fechamento de história, foi feita a inscrição do termo linguístico “ponto” sem verbalização. Interessante perceber que o apóstrofo, tão bem empregado, também é mencionado como se fosse uma vírgula.

Resumidamente, esse processo apresenta 13 vírgulas, das quais apenas uma, linha 11, depois de “cobras d'água” é inscrita e verbalizada sem comentário. E dos 6 pontos finais inscritos apenas 2 são verbalizados sem comentários, nas linhas 2 e 9, depois de “ telefones” e “rios” respectivamente.

5.2.1.10 Processo 10 (ME10) da díade Ca_Ig: TD1, TD2 e TD3

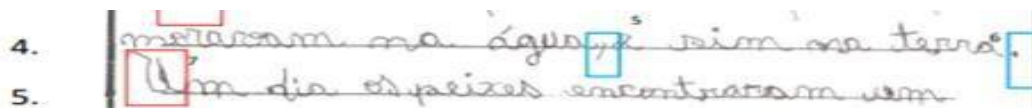
O último processo da díade teve 59:05:00 de tempo de filmagem. Aos 48:14, a dupla iniciou o desenho livre. O ME foi escrito em 14 linhas com 91 palavras a partir de um tema livre. O ME foi intitulado: Porque os peixes moram no mar, no rio e nos lagos. Nele, há 26 MP: 2 hífen de união, 1 hífen de divisão, 9 letras maiúsculas, 9 pontos finais, 4 vírgulas, 1 linha aumentada.

Figura 17 - ME10 Ca_ Ig: Porque os peixes moram no mar, no rio e nos lagos.



Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

TD1: ECR2012_010_P10, 00:14:24:16 – 00:15:26:02



182. CA: Vamos lá! Vamos ler. (Lendo.) Há muito tempo atrás os peixes não moravam na água:: e sim a terra. (Ditando.) Água **vírgula** (Ig colocando uma vírgula depois de [água].) e sim (Ig escrevendo [e si].) e "m" "m": [m] e sim na:: (Ig escrevendo [na terra]).

183. IG*: Na terra, **ponto?** (Em dúvida se deve colocar um ponto depois da palavra

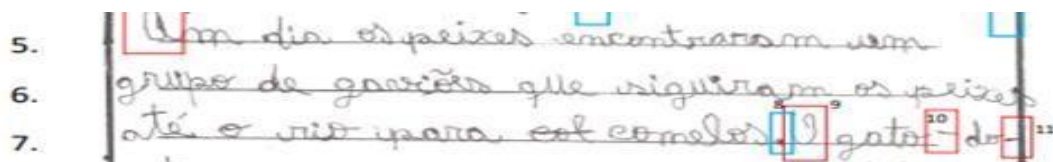
[terra].)

184. CA: **Ponto**. (Ig coloca um ponto depois da palavra [terra].)

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse fragmento, a segunda vírgula, linha 4, depois de “água”, é verbalizada sem comentário. Na sequência, Ig se mostra inseguro em relação a inserir o ponto depois de “terra”, também na linha 4. Para sair do impasse, ele pergunta ao colega: “Ponto?”. A resposta do colega acontece por meio de um comentário simples: “Ponto”. Com o ponto confirmado por Ca, Ig coloca o ponto e, imediatamente, começa a frase seguinte com letra maiúscula. Desse conhecimento, ele não precisa da confirmação do colega, pois já o faz automaticamente.

TD2: ECR2012_010_P10, 00:18:28:12 – 00:21:37:12



247. CA: Rio, **ponto**.

248. IG*: (Falando enquanto escreve.) Até o. [o]

249. CA: Rio.

250. IG*: (Continuando.) Rio. [rio]

251. CA: E **ponto. Ponto**. Até o rio.

252. IG*: (Sugerindo.) Para comê-los! Se fez, aí pra quê ele vai seguir os peixes? Pra...

253. CA: Pra comer é fa, pro rio pra comê-los, aí depois **ponto**. [] Ooo...

254. Pra comer é fa, pro rio pra comê-los, aí depois **ponto**. [] Ooo...

255. IG*: (Falando enquanto escreve.) O rio para:: [pa] [] paaara (Continuando a escrita da palavra para [ra].) para.

256. CA: (Falando baixo.) Aí depois, a-í eu já tô falando e depois, tá? E o gato do...

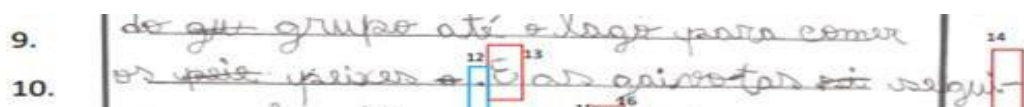
257. IG*: (Interrompendo a fala do Ig). Não. depois você me diz isso porque ainda tô em para:: (Escrevendo [col] e riscando [eə].) (Silabando.) co... [co] me...[me]...los[los]comê-los. É assim que se escreve comê-los?

258. CA: Ahã. **Ponto**.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

O TD apresentado indica a inscrição verbalizada do ponto (linha 7). Ca, o ditante, pede a Ig para escrevê-lo depois de “rio”, mas Ig, que está focado na narrativa, sugere acrescentar “para comê-los”, argumentando que, se os gaviões vão seguir os peixes até o rio, o fazem com a finalidade de comê-los. Ca se rende ao argumento, mas fica a repetir insistentemente, ou seja, por seis vezes, como mostra o TD2, que ao final da frase é necessário o ponto.

TD3: ECR2012_010_P10, 00:27:23:04 – 00:27:40:03



334. IG*: (Silabando.) Pe...i.. 3345.

335. CA: (Ditando.) Peixes, **ponto**.

336. IG*: (Falando enquanto escreve.) Peixes [peixes] xes, os peixes.

337.CA: **Ponto**.

338.IG*: **Ponto**. [.]

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse trecho, podemos ver mais uma inscrição verbalizada sem comentário, linha 10. Ca dita, o outro escreve e repete verbalmente o que escuta. As MP que aparecem nas linhas de 11 a 14 são inscritas sem verbalização. Nesse processo, dos 9 pontos finais, 2 são inscritos apenas com verbalização do termo linguístico, 1 é escrito com verbalização seguido de comentário simples e, por fim, das 4 vírgulas que são inscritas, apenas 1 é verbalizada sem comentário. Convém reforçar que o ponto simples está bem aplicado, visto que fecha a oração e, imediatamente, ele usa a letra maiúscula, trazendo à tona, mais uma vez, o discurso escolar: início de frase letra maiúscula. Enfim, pela análise concomitante do processo e do produto, podemos aferir que houve evolução quanto ao uso do ponto ao longo das 10 produções em díade e que nos últimos ME as inscrições de letras maiúsculas no início da frase e do ponto no término foram mais precisos.

5.2.2 Processos de escrita colaborativa da díade So Ma

Os manuscritos escolares dessa dupla também foram produzidos a partir do projeto didático “Contos do Como e do Por que”. A díade atendeu os critérios estabelecidos de comparecimento a todas as etapas da pesquisa para constituição do corpora.

Seus nomes, como na dupla anterior, estão representados pelas duas primeiras letras do

primeiro nome. No início do projeto didático, Ma tinha 7 anos e 8 meses de idade, residia com os pais, ambos, com escolaridade superior. O pai trabalhava como advogado e a mãe como empresária. À época era uma menina de pele morena bronzada, cabelos castanhos escuros e longos e aparentava ser bastante vaidosa, pois gostava de muitos acessórios. Um dos seus braços estava quase sempre enfeitado com muitas pulseiras coloridas.

A sua parceira, a So, na época em que foi realizado o projeto, tinha 7 anos e 8 meses de idade, residia com os pais e eles também possuíam nível superior completo. O pai trabalhava como publicitário e a mãe como arquiteta. A So tinha a pele clara e os cabelos castanhos, cortados estilo Chanel com franja. Ela gostava de mexer no seu estojo e de desenhos nos braços. Os desenhos ora eram desenhados por ela, ora ela colava figurinhas do tipo tatuagem.

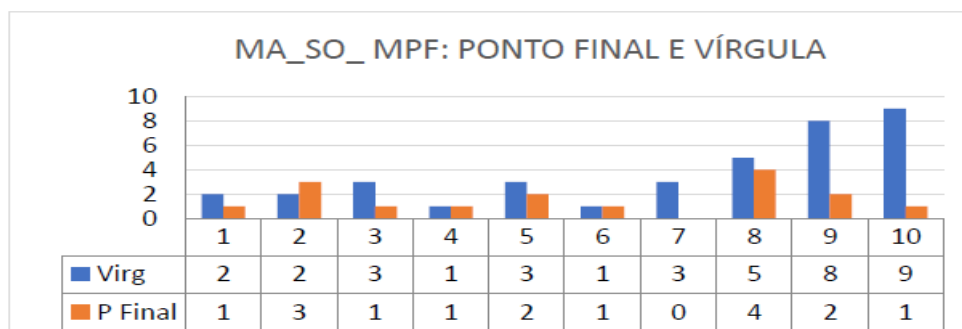
A partir do registro fílmico do processo de escritura em tempo e espaço real de sala de aula, continuaremos a análise do segundo subconjunto. Verificaremos os momentos em que essa dupla de meninas inscreveu as MPF vírgula e ponto. Assim como já procedemos anteriormente, tomaremos como objeto de análise os comentários espontâneos associados a esses objetos textuais e identificaremos os três modos de ocorrências de inscrições desses sinais:

1. Inscrição sem verbalização;
2. Inscrição com verbalização do termo linguístico;
3. Inscrição com verbalização do termo linguístico com comentários.

Como houve ocorrências de vírgulas e pontos em todos os manuscritos produzidos pela díade, então serão apresentados e discutidos os 10 manuscritos escolares (ME1 a ME10) e os 10 processos (P).

O Gráfico 4 a seguir expõe as ocorrências das vírgulas e dos pontos ao longo dos 10 processos.

Gráfico 4 - Ocorrências das MPF: vírgula e pontos finais (díade So_Ma)



Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme mostra o Gráfico, ao longo dos 10 processos da dupla Ma_So, computamos 37 ocorrências de vírgulas e 16 ocorrências de pontos finais. As vírgulas e os pontos ocorrem em todos os ME assim como na dupla anterior. A maior ocorrência de vírgulas aconteceu nos ME 9 e 10 e a maior ocorrência de ponto no ME 7. Logo, iremos analisar também todos os episódios em que as alunas reconhecem a necessidade de inscrição do ponto final e da vírgula durante os processos de produção textual dos contos etiológicos.

5.2.2.1 Processo 1 (ME1) díade So_Ma:TD1

O ME1, escrito com 120 palavras e 18 linhas, foi o resultado do processo de produção textual, (P1) que durou 00:51:03:00. Desse tempo, a díade usou 00:29:55:00 para linearizar o ME e o restante para fazer desenho livre. Ele foi inscrito a partir de uma proposta de tema livre no dia 20/04/2012 e recebeu o título: Por que a girafa tem o pescoço longo. Nele, foram mapeadas 6 MP: 2 letras maiúsculas, 1 hífen de divisão, 1 ponto final, 2 vírgulas.

Figura 18. ME1 So_Ma : Por que a girafa tem o pescoço longo

014_20_04_2012_TL_SO E MA_1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

criar e recrear

APRENDIZ: So e Ma

DINAMIZADORA: DATA: 20/04/2012

1. PRODUÇÃO DE TEXTO

2. Por que a girafa tem o pescoço longo

3. C. Muito tempo atrás havia uma girafa que

4. que não tinha pensado porquê que ela

5. ela durante apareceu uma ela cabra grande

6. que estava passando por perto da girafa a gira-

7. fa não gostava ela a cabra cansou e ela

8. a passar ela vez lá e ela falar

9. Com a girafa e ela viviam ela amigos

10. durante a cabra tinha uma irmã

11. que não gostava ela e ela por ela por

12. ela que a cabra disse que ela ela

13. ela a girafa não queria ela ela

14. ela a cabra empurrou a a girafa não

15. gostou ela e ficou com raiva da cabra

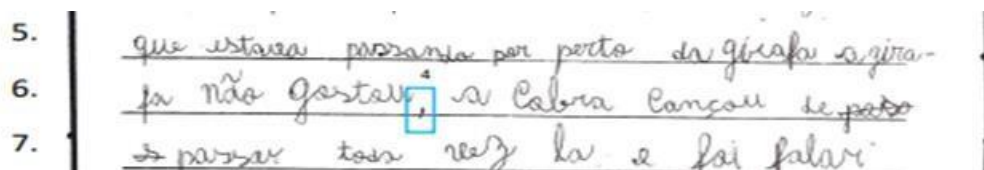
16. a girafa pisou na cabra e ela

17. a cabra ficou em pé e o ela a

18. girafa foi ela e ela que a girafa tem

o pescoço longo

TD1: ECR2012_001_P1, 00:16:31-00:16:58:20



175. *SO: Há muito tempo atrás uma girafa que não tinha pescoço de repente apareceu uma, uma cobra...

176. MA: ...grande que...

177. *SO: ...estava....

178. MA: ...tava... MA E SO: ...passando por perto:: da girafa:: a girafa...

179. MA: ...não gostou:: a:: cobra con?...

180. *SO: ...cons:: tou...

181. MA: ...a cobra consou...

182. *SO: Vamos fazer uma **vírgula** aqui? (So com a caneta após a palavra “gostou”).

183. MA: (Ma continuando a leitura)... com:: a...

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Essa díade, assim como a díade Ca_Ig, escreve um trecho e volta para ler o que escreveu. Essa estratégia de revisão é orientada pela professora que costuma circular pela sala fornecendo essa e outras orientações. E foi em um desses momentos de (re)leitura, no qual a díade se alternava e ou lia junta, que a So perguntou à Ma: “vamos fazer uma vírgula aqui?”. Sem se preocupar com a opinião da colega, a So inscreve a vírgula depois do verbo “gostou”. A Ma, concentrada na leitura, ignora a pergunta da So. Assim, a vírgula é verbalizada e inscrita sem qualquer comentário. Esse fato nos impossibilitou de traçar a gênese dessa MP nesse contexto. Contudo, se olharmos no processo o trecho no qual a MP foi inserida, veremos que cabe um ponto final, visto que, há um período frásico finalizado. Essa constatação se corrobora ao considerarmos que o sintagma nominal seguinte “a cobra” (linha 6) marca o início de outra frase. A outra vírgula (linha 12) e o ponto final (linha 18) foram inscritos sem verbalização.

5.2.2.2 Processo 2 (ME1) díade So_Ma: sem texto dialogal

O tempo de filmagem desse processo foi 01:12:05 e aos 00:50:49:00 a díade iniciou seu desenho livre. O tema para produção do tema etiológico foi sugerido: Por que o cachorro faz

‘au-au’ e o gato faz ‘miau’? Há, nele, 17 linhas, 86 palavras e 9 MP sendo: 2 letras maiúsculas, 2 vírgulas, 3 pontos finais, 1 interrogação e 1 seta.

Figura 19 - ME2 So_Ma: Por que o cachorro faz au, au? E o gato faz ‘miau

019_23_04_2012_TL_MA E SO_1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Mar 1.º ano

DINAMIZADORA: _____ DATA: 23/04/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. 1 Por que o cachorro faz
2. 2 3 au au? 3 E o gato faz
3. 4 5 miau? 6 30 gato
4. 7 8 Em uma vez o gato e o
5. 9 cachorro não falavam um
6. 10 com amigos e eles queriam
7. 11 fazer amizade com
8. 12 os cachorros de outro lugar. 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

Assim que a claquete é batida, todas as díades começam o planejamento do conto etiológico. No entanto, nesse dia, a So e Ma não conversaram muito durante o tempo previsto para o planejamento. Passados quatro minutos, a Ma faz uma tentativa de dialogar com a So, falando a fórmula de introdução de histórias ficcionais. A colega, contudo, não parece lhe dar atenção e nada diz. Quase dois minutos depois, a professora se aproxima e pergunta se elas já tinham planejado o que iriam fazer. A Ma diz que já pensaram um pouquinho e, inquieta com o silêncio de Ma, pergunta em que ela está pensando. A colega, por fim, responde que pensou algumas coisas, mas a Ma não espera para ouvir o que ela tinha a dizer e assaltando o turno de fala segue, ininterruptamente, contando o seu planejamento.

Começam a linearizar o texto e quando terminaram chamaram a professora. A Ma fez a leitura oral e a So ficou na escuta. A professora interrompeu a leitura, releu a narrativa tentando entender o que lia. Não conseguindo, deixou claro que as ideias estavam bem confusas e resolveu entregar uma nova folhinha para a dupla, visto que não tinha como resolver o problema rasurando apenas um trecho. Além disso, recomendou que elas pensassem direitinho e juntassem as ideias para o texto ficar legal.

Dito isso, afastou-se para pegar uma nova folha e entregou-a quando o cronômetro marcava 31: 07:21 de gravação. O ME, a seguir apresentado, corresponde a segunda versão. O LAME não teve acesso à primeira. A interveniência se deu porque a professora recomendou a díade que reescrevessem o texto de forma que as ideias ali postas estivessem coerentes.

O registro fílmico nos mostra que a díade não reutilizou as ideias da narrativa anterior, mesmo a professora tendo recomendado que poderiam usá-las. A preocupação da díade era conseguir escrever uma história compreensível e, para isso, reuniram esforços e fôlego. Nessa versão, verificamos a inscrição de 3 vírgulas e 2 pontos finais. É importante enfatizar que não há verbalização dessas MP.

Assim, diferentemente do que vínhamos fazendo, não apresentaremos nesse processo parte dos textos dialogais nos quais as MP são verbalizadas, uma vez que isso não aconteceu. Por fim, podemos inferir que, possivelmente, a falta de coesão e coerência apontada pela professora na primeira versão da produção textual sinalize que a escrevente, a Ma, ainda enfrenta uma sobrecarga cognitiva na estruturação do ME, além de dificuldades na estruturação das frases e dos períodos.

5.2.2.3 Processo 3 (ME1) díade So_Ma: sem texto dialogal

O tempo de filmagem desse processo foi de 01:00:35 e aos 00:34:17 a díade iniciou o desenho livre. O ME possui 16 linhas e 87 palavras produzido no dia 02/05/2012 surgiu a partir

da proposta de tema livre e recebeu o seguinte título: Por que os pássaros voam. Nele, há 11 MP: 2 letras maiúsculas, 3 vírgulas, 4 hífen de divisão, 1 ponto final, 1 linha em branco.

Figura 20 - ME3 So_ Ma: Por que os pássaros voam

023_03_05_2012_TL SO E MA_ 1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

criar e recrear

APRENDIZ: Sr. S. L. D. _____

DINAMIZADORA: _____ DATA: 03/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. PORQUE OS PÁSSAROS PÁSSAROS

2. VOAM

3. _____

4. [2] muito tempo atrás os pássaros não

5. voavam [3] ~~de repente~~ de repente eles se [4]

6. deram que ia ter uma guerra e foram

7. para lá [5] depois perderam a guerra e

8. os inimigos maiores [6] jogaram tão

9. forte os pássaros que foram parar no

10. na água [7] de repente começou a ventar

11. tão forte que se [8] seguraram [9]

12. com uma folha que foram parar no

13. céu com uns palhos e lá [10] eles encon-

14. traram um pé mágico [11] eles ficaram

15. com eles e conseguiram ganhar dos inimigos

16. os maiores e p + é porque que os pássaros

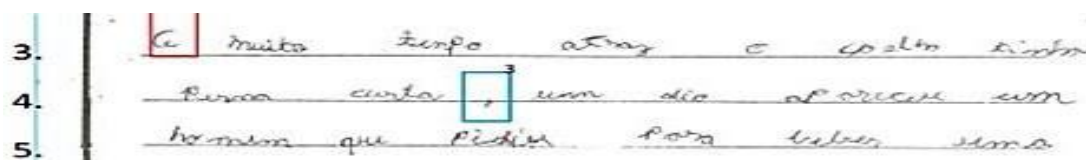
voam [12]

Fonte: Dossiê Criar, 2012

A Ma teve a ideia sobre o que escrever na roda de conversa, frequentemente, realizada pela professora para lembrar os contos de origem lidos ou escritos pelos alunos. O processo

Nesse processo, diferentemente dos dois anteriores, houve verbalização do termo linguístico destacado a seguir:

TD1: ECR2012_004_P4, 00:23:20:20-00:23:32:09



826. SO: Curta. Um dia apareceu um homem.

827. MA: U (Escrevendo [u])...

828. SO: Dá uma **vírgula!** (Fazendo vírgula [,]). Um dia...

829. SO: ...apareceu....

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse dia, durante a roda de conversa, a professora além de resgatar as histórias que cada dupla produziu na semana anterior, informou que teriam que compor uma lista com 10 personagens. Os alunos empolgados foram construindo essa lista conjuntamente. Na sequência, foi orientado que cada dupla poderia escolher um, dois e até três personagens da lista para compor a história. As meninas escolheram quatro personagens: menina, leão, animais e homem. Rapidamente, planejaram o enredo juntas e começaram a linearização.

A escrevente, porém, perguntou a sua parceira se deveria começar com a corriqueira forma de abertura de narrativas ficcionais: “Há muito tempo atrás, né?” Diante da confirmação da colega, começou a linearizar a frase e falar simultaneamente. “A muito tempo atrás o coelho tinha perna curta”. Quando ela terminou de escrever a So disse com ênfase: “Dá uma vírgula”. Ao escutar a verbalização do termo linguístico “vírgula”, a Ma acata a sugestão e insere a vírgula sem questionar.

Essa é a única vírgula que é inserida nesse ME e, embora a inscrição dela não tenha sido comentada, é possível dizer que há uma indicação de que a So não consegue distinguir, ainda, com clareza, o fechamento da frase, mas consegue intuitivamente perceber que ali cabe uma MP.

O processo revela também que outra vírgula foi verbalizada pela ditante, exatamente na linha 6, quando a escrevente estava fazendo a leitura do trecho escrito “Um dia apareceu um homem que pediu para beber uma porção mágica e ficou com pernas longas o coelho”. “Dá

uma vírgula” disse a So, mas a sua indicação foi ignorada pela escrevente e a vírgula não foi inscrita. A So acompanha tanto a escrita quanto a leitura que a colega vai fazendo do texto em construção e suas observações denotam que ela intuitivamente percebe o término da frase, contudo, sugere a vírgula quando caberia o ponto. Ou seja, o conceito de frase não está estabelecido para ela, nem a função das MP: vírgula e ponto.

Além disso, como relatado anteriormente, as meninas planejaram compor o conto etiológico com a participação de quatro personagens, mas somente três apareceram: o coelho, os animais e o homem. A MP ponto, inscrita no fechamento da história (linha 14), foi linearizado pela So quando a Ma já estava avisando à professora que tinham concluído a história. Nesse processo, das duas MPF inscritas, só a vírgula teve o seu termo linguístico verbalizado pela ditante, e essa verbalização não foi seguida por comentário. Logo, a partir da relação processo e manuscrito, podemos notar que a So está mais atenta à pontuação do que a Ma.

5.2.2.5 Processo 5 (ME1) díade So_Ma: TD1

O tempo de filmagem desse processo foi de 00:53:23:00 e aos 00:23:54:05 a díade iniciou o desenho livre. O ME tem 15 linhas e 88 palavras. Foi produzido no dia 14/05/2012. O tema proposto foi: “O fogo do vulcão”. Há, no ME, 7 MP: 2 letras maiúsculas, 2 pontos finais e 3 vírgulas.

Figura 22 - ME5 So_Ma: O fogo do vucão

033_14_05_2012_TL_SO E MA1
CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA
CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: So e Ma
DINAMIZADORA: _____ DATA: 14.05.2012

1. PRODUÇÃO DE TEXTO

2. O fogo do vucão

3. C muito tempo atrás o vucão não

4. estava fogo, mas o vucão estava

5. com fome um homem jogou fogo lá

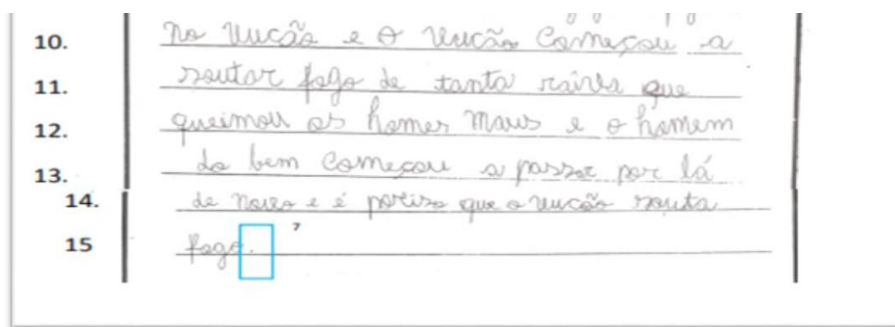
6. dentro do vucão, ai o homem

7. nunca mais tinha lá. depois

8. de muitos anos apareceu outros homens

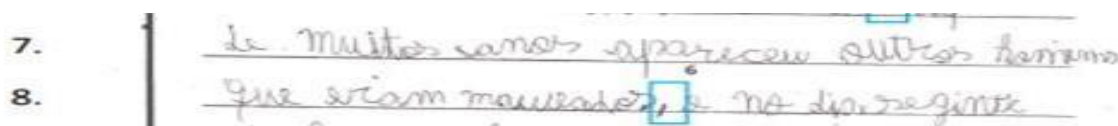
9. que eram maus, e na dia seguinte

os homens tinham jogado fogo



Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

TD1: ECR2012_005_P4, 00:21:16:15-00:22:31:14



303. SO: Tia, a gente já acabou! Vamos ler. (Lendo) Há muito tempo atrás o vulcão não soltava fogo. O vulcão estava com fome. Um homem jogou lixo dentro do vulcão. Aí o homem nunca mais tinha ido lá. Depois de muitos anos, apareceu outros homens que eram malvados e, no dia seguinte, os homens tinham jogado fogo no vulcão e o vulcão começou a soltar fogo de tanta raiva que queimou os homens maus e o homem do bem começou a passar lá por, passar por lá de novo e é por isso que o vulcão solta fogo.

304. MA: (Ma pega a folha das mãos de So). Rapidinho, me empresta aí a caneta. **Isso é uma vírgula.** Falta uma vírgula daqui, minha fia (Colocando uma vírgula depois de “malvados”): o ponto daqui (Pela filmagem, tem-se a impressão que Ma faz o ponto de alguma letra, mas não foi possível recuperar em qual letra).

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse processo, assim que a professora informou o tema, a Ma se virou para a So e, imediatamente, começou a oralizar a narrativa do dia. Pareceu-nos que toda a história já estava em sua cabeça. A So escutava estática, sem dizer uma palavra, aparentemente não estava atenta à narrativa da colega, mas essa impressão foi desfeita quando, depois de algum tempo, ela completou com uma palavra o enredo que a colega estava oralizando. Após o planejamento, as meninas chamaram a professora que lhes entregou a folha para a linearização do conto.

As MPF que aparecem no ME foram inscritas sem verbalização, exceto a vírgula (linha 8), depois de malvados. A So era a escrevente do dia. Ao terminar a linearização do manuscrito,

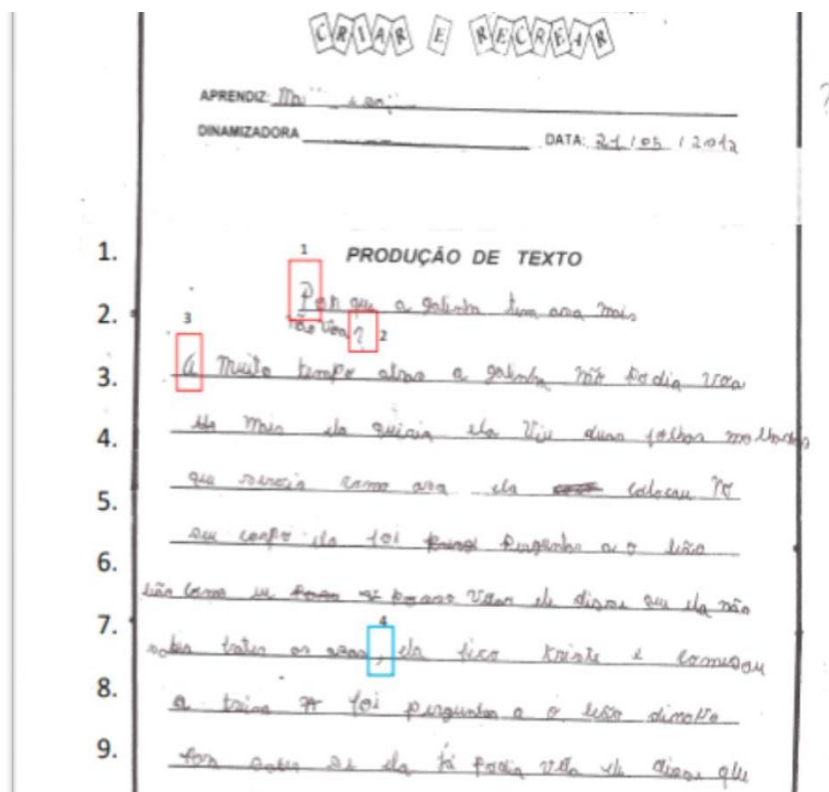
ela faz a leitura de todo o texto. Conforme mostra o filme sincronizado, de repente, a Ma, antes de expressar o termo metalinguisticamente, pega a folha da mão de So e pede que repasse a caneta. Imediatamente, ela imprime no papel a MP, e ao identificar esse OT, faz, simultaneamente, um comentário simples para justificar a sua atitude junto à colega “isso é uma vírgula, minha fia”.

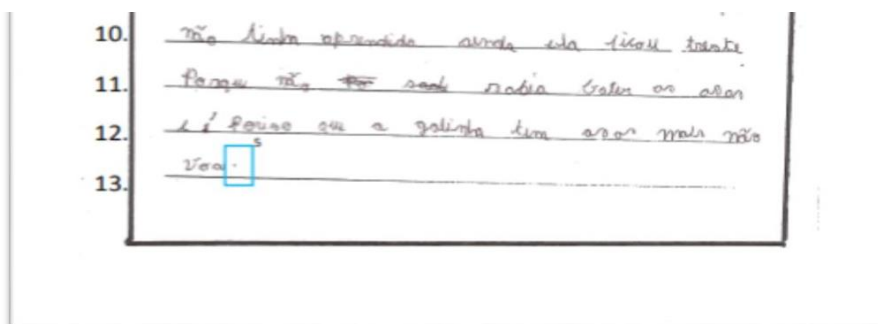
Embora o comentário feito por ela não se desdobre explicando o porquê da vírgula naquele lugar, “Falta uma vírgula daqui, minha fia” (Colocando uma vírgula depois de “malvados”), faltem duas vírgulas e não uma para isolar a expressão adverbial e a primeira devesse estar depois da conjunção aditiva, presenciamos, por meio das produções dos ME e da leitura compartilhada, respectivamente, como se dá a gênese das marcas de pontuação.

5.2.2.6 Processo 6 (ME1) díade So_Ma: TD1 e TD2

O tempo de filmagem desse processo foi 01:11:05 e com 00:55:08:09 a díade iniciou o desenho livre. O ME com 14 linhas, escrito com 103 palavras foi produzido no dia 21/05/2012, a partir do tema livre. Nele, ocorreram 5 MP: 2 letras maiúsculas, 1 vírgulas, 1 interrogação e 1 ponto final.

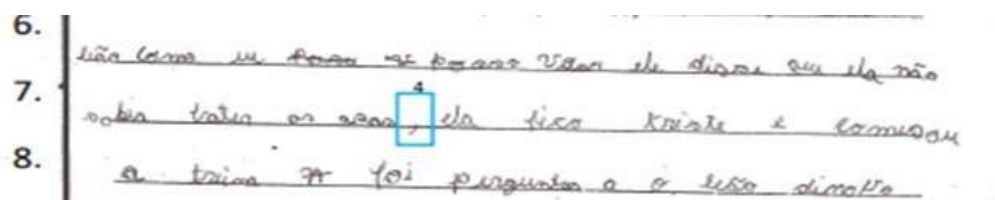
Figura 23 - ME6 So Ma: Por que a galinha tem asa mais não voa?





Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

TD1: ECR2012_006_P6, 00:47:40:21 - 00:47:53:12



346. MA: ...vo...ar (Falando e escrevendo [voa]), voar:: Ele di...sse que (Falando e escrevendo [ele disse que]). Colocou qual, aqui? (Lendo o que havia escrito no primeiro manuscrito). Que ela não sabia bater as asas. Que ela não sa...bi...a ba...ter as a...sas, as asas.

347. SO: **Vírgula** (Verbaliza So e a Ma insere a MP depois de asa na linha 7).

348. MA: (Continua falando e escrevendo [ela não sabia bater as asas,]). E...la fi...cou tris **L**⁷ (Falando e escrevendo [ela ficou tris])...

349. SO: (Simultaneamente à fala de Ma) ...te...

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012.

Nesse processo, assim que a professora pediu aos alunos para planejarem juntas o conto etiológico a Ma, rapidamente, começou a imaginar em voz alta a narrativa. Ela falava, ininterruptamente, seus pensamentos para a So, sem dar muito espaço para esta contribuir. A So escutava e brincava simultaneamente girando o estojo na carteira. Ao término da narrativa oral, a Ma perguntou à colega se estava legal. A sua parceira confirmou sinalizando positivamente

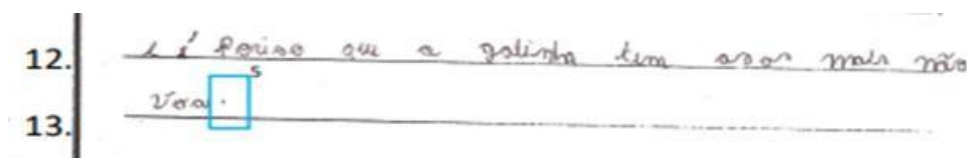
⁷ No processo de codificação do LAME o sinal **L**, indica a fala sobreposta: quando dois falantes (aluno, aluno ou aluno, professor) falam ao mesmo tempo.

com a cabeça. Na sequência, ambas avisaram à professora sobre o término do planejamento e aguardaram a entrega da folha de papel e da caneta.

Estamos trabalhando com a segunda versão do ME, pois a Ma, assim como aconteceu no 2º processo, foi convidada pela professora a reescrevê-lo uma vez que esta identificou uma contradição entre o tema e o desfecho durante o momento de leitura do conto. Dessa vez, a dupla aproveitou boa parte do texto anterior e modificou o desfecho.

Nessa versão, ocorreram duas verbalizações de termos linguísticos. A vírgula foi a primeira (linha 7). O filme sincronizado não deixa dúvidas de que a vírgula não foi inscrita durante o processo de linearização. A sua inscrição aconteceu após a verbalização do termo linguístico feita pela So, durante a leitura realizada por Ma (turno 346). Ao ouvir o trecho “Que ela não sabia bater as asas”, a So verbaliza o termo vírgula (turno 347). Ao ouvir o termo linguístico, a Ma insere-o no manuscrito depois de asas (linha 7), sem qualquer comentário. A percepção da necessidade da MP, por parte da So, está bem aplicada. Contudo, a vírgula é sugerida no lugar do ponto, uma vez que está fechando a frase “Ele disse que ela não sabia bater as asas”.

TD2: ECR2012_006_P6, 00:21:16:15-00:22:31:14



394. SO: ...voa...

395. MA*: ...voa... (Falando e escrevendo [voa]).

396. SO: **Pontooo!** (Ma coloca o ponto final).

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse TD, podemos visualizar a verbalização da segunda MP, o ponto final. Ela também foi verbalizada pela So que, com ênfase, disse: “Pontooo” quando a Ma já havia acabado de linearizar a última frase do ME e suspenso a caneta. Ao ouvir a verbalização do termo linguístico, a escrevente volta ao texto e acrescenta imediatamente o ponto final. Essa MP foi usada como marca de fechamento de história e nenhum comentário foi tecido.

5.2.2.7 Processo 7 (ME1) díade So_Ma: sem texto dialogal

O 7º processo de So_Ma foi escrito com 18 linhas e 110 palavras. O tempo de filmagem

desse processo foi 01:11:05 e com 00:55:08:09 a diáde iniciou o desenho livre. O manuscrito foi produzido a partir de um tema sugerido no dia 28/05/2012. Nele, ocorreram 7 MP: 3 vírgulas, 2 letras maiúsculas, 1 ponto de interrogação e 1 parágrafo.

Figura 24 - ME7 So_Ma: Por que a bruxa é má?

042 28 05 2012 TL SO E MA 1
CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA
CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: So
DINAMIZADORA: Ma
DATA: 28.05.12

1. PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Por que a bruxa é má?

2. Muito tempo atrás a bruxa era

3. benigna. Um dia a bruxa achou

4. um pedrinho e comeu, deixando ela

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Assim que terminou a roda de leitura e conversa, a professora deu o comando para começarem o planejamento. A Ma é uma contadora nata de história e desenvolve o conto oralmente com bastante desenvoltura. Nesse dia, à medida que criava o enredo, gesticulava e mexia em um caldeirão invisível como se ela a bruxa fosse. De súbito, ela impulsiona o corpo para frente como se tivesse levado um tombo para indicar que a bruxa caiu no caldeirão e para sugerir que foi a poção mágica que a deixou má. Quando finalizou a encenação, perguntou a So se estava boa. A So, que ouvia a tudo atentamente, não disse nenhuma palavra sobre a história, mas sugeriu que chamassem a professora para informar que já haviam pensado a história.

Nesse processo, a escrevente foi a So e, ao passo que ela ia linearizando o texto, ia

negociando com a colega elementos novos que não apareceram no planejamento. As meninas se empenharam bastante na elaboração do conto. Quanto à pontuação, o registro fílmico mostra que ela foi inserida quando a So estava linearizando o ME. As inscrições das MP foram efetivadas sem a verbalização dos seus respectivos termos linguísticos. Interessante observar que as inscrições das vírgulas colocadas nas linhas 3, 4 e 7 antecedem a expressões adverbiais, ou seja, foram inscritas em lugares esperados.

Durante a elaboração do manuscrito, também não houve verbalização de termos linguísticos referentes à pontuação analisada, logo não serão destacados trechos dos textos dialogais.

5.2.2.8 Processo 8 (ME1) díade So_Ma: TD1 e TD2

Esse processo foi escrito com 21 linhas e 132 palavras. A proposta aconteceu no dia 04/06/2012 a partir de tema livre. O tempo de filmagem desse processo foi 00:55:44:12 e com 00:45:32:21 a díade iniciou o desenho livre. Ocorreram 11 MP: 5 vírgulas, 2 letras maiúsculas e 4 pontos finais.

Essa foi a oitava produção da dupla. O tema livre abriu espaço para muitas discussões entre a díade. Quando chegaram a um consenso sobre o assunto que iriam escrever, Ma, a escrevente do dia, passou a linearizar a história.

Figura 25 - ME1 So_Ma: Por que o esquilo gosta de nozes

047 04 06 2012 TL MA E SO1
CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA
L A I A R E R E C R E A R

APRENDIZ: Ma e So
DINAMIZADORA: _____ DATA: 04/06/2012

1. PRODUÇÃO DE TEXTO

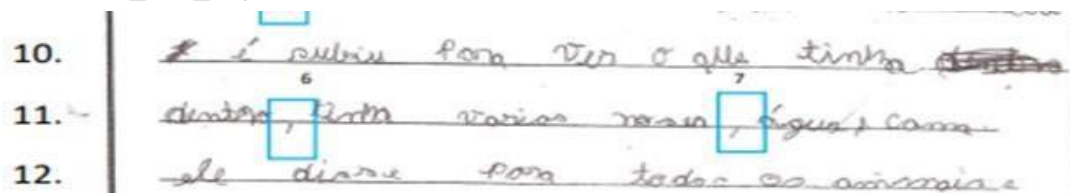
1. Por que o esquilo gosta de nozes.
2. A muito tempo de tempo atrás o esquilo não
3. tinha casa nem comida, um dia o esquilo
4. tinha perguntado para o leão onde ~~era~~ tinha
5. uma casa com comida, ele disse eu
6. não sei se você pode fazer com
7. migo o esquilo perguntou a leão ele
8. disse que era muito perigoso mas em
9. taixa, então ele viu um diabo com trinta

algum lugar”. A essa altura, a verbalização do termo metalinguístico ‘vírgula’ marca o ponto de tensão que é seguido de comentários desdobrados. A aluna ditante não consegue usar termos técnicos para explicar a necessidade da pontuação, mas, pelo exemplo, ela consegue explicar como ficaria o texto sem a referida MP. “Ó!, ó porque ó como tá”, “deixa eu mostrar como tá!”

Nesse momento, ela lê o texto rapidamente. Sua demonstração indica que esse comentário é desdobrado e exemplificado. A aluna dá indícios de que já ouviu falar em sala de aula ou por meio de um adulto que a “vírgula serve para respirar”, “para dá uma paradinha”, sem a vírgula, a leitura tornar-se-ia tão rápida que perderia o fôlego, “ia ficar assim. Rapidão!”. Dizendo de outra maneira, a “So” associa o uso da vírgula à “pausa para respirar”.

A escrevente, contudo, ignora a fala da colega que sugere colocar a vírgula num lugar qualquer. Ao contrário, indica onde inserir a vírgula, antes da expressão adverbial “um dia”. Se considerarmos que ela inseriu a vírgula numa situação similar anteriormente, podemos então dizer que isso é indicativo de indício de conhecimento metalinguístico implícito sobre os usos da vírgula. “Isso faz com que a vírgula comece a ser tratada como um objeto textual integrado à linearização do manuscrito” (Calil, *et al*, 2021, p.18).

TD2: ECR2012_008_P8, 00:23:37:05- 00:24:53:13



241. SO: Vamos ler a história do começo? (Lendo) Há muito tempo atrás, o esquilo não tinha casa nem comida. Um dia o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida. Ele:: (Confusa) ...com comida. Ele disse: — eu não sei se você pode morar comigo. O esquilo perguntou à lebre, ela disse que era muito perigoso morar:: embaixo, então, ele viu uma árvore bem bonita e subiu para ver o que tinha dentro.

242. MA*: Dentro. Tinha, tinha várias nozes para ele L comer.

243. SO: (Completando a ideia de Ma) Tinha várias nozes, para ele comer e...

244. MA*: (Interrompendo) **Aí vírgula, Calma!** Tinha (Escrevendo [, tinha]).

245. SO: Várias nozes L para...

246. MA*: (Falando ao mesmo tempo em que So dita) Várias no...zes. (Escrevendo [varias noses,]).

247. SO: Água e cama.

Nesse trecho, a So sugere que leiam novamente o texto do começo. Quando ela finaliza a leitura, a Ma pega a última palavra como gancho e continua a ditar a narrativa. “Dentro. Tinha, tinha (repete) várias nozes para ele L comer.” A So, em sintonia com a Ma, faz o mesmo movimento de retomada do último termo explicitado e continua a história. porém, a Ma a interrompe dizendo -lhe: “Aí, vírgula, calma”.

O termo linguístico verbalizado, acompanhado de “calma”, poderia ter sido utilizado com a finalidade de fazer com que a So desacelerasse a leitura. Nesse caso, estaria associada ao ritmo e à pausa. Mas a vírgula foi colocada antes de “tinha dentro,” e na sucessão escreveram “tinha várias nozes, água, cama. Nesse caso, embora o termo vírgula tenha sido apenas verbalizado, o lugar e a sucessão do que foi linearizado, posteriormente, mostra a vírgula assinalando uma de suas funções sintáticas, no caso, de separar termos de mesma função.

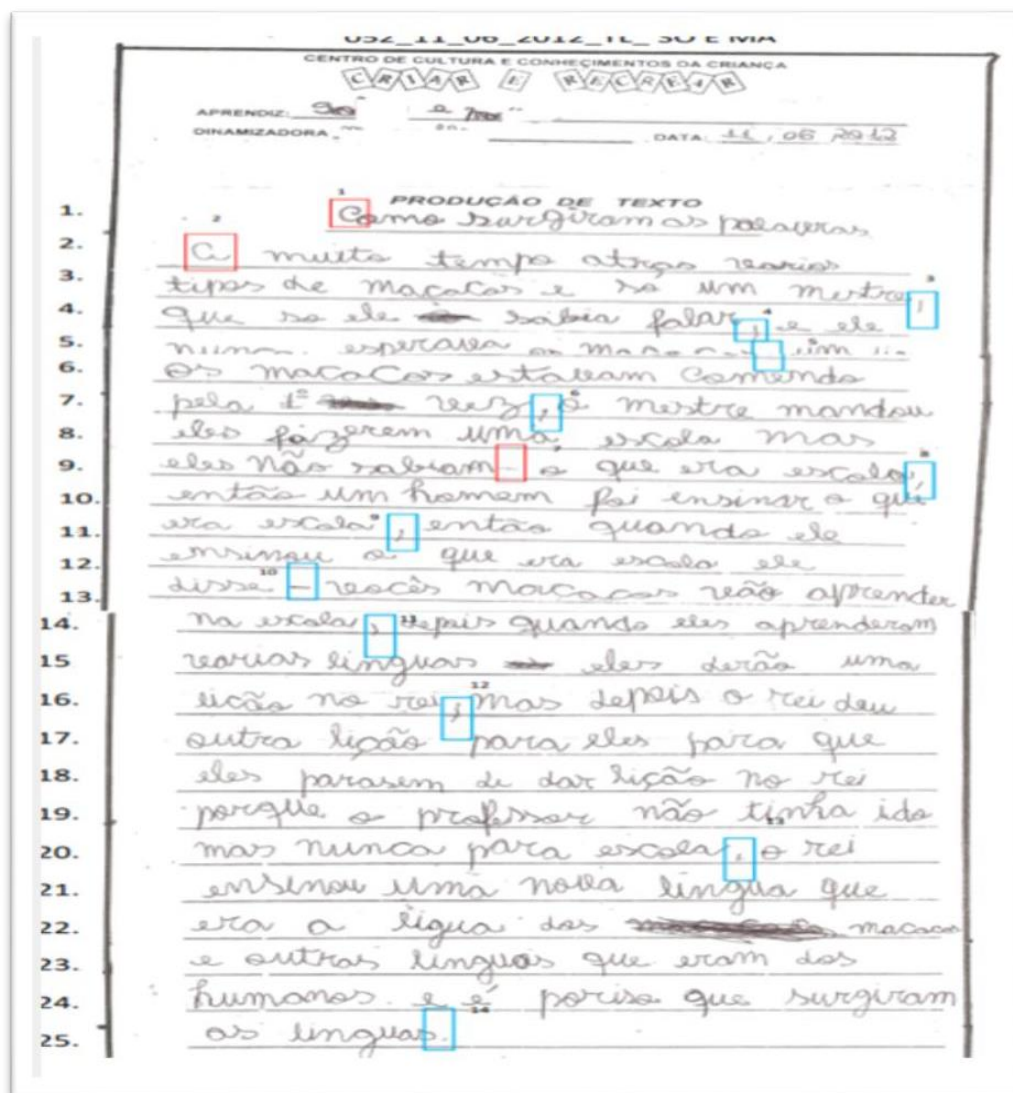
O processo mostra ainda que durante o momento em que as meninas leem o manuscrito para a professora acontece uma rasura de substituição (linha 11). A professora pede que no trecho: “dentro, tinha várias nozes, agua, cama”, a vírgula antes de água seja substituída pela conjunção “e”. Nesse caso, o processo mostra o que o produto não é capaz de revelar: rasura de substituição. Vale referendar que a professora pede para trocar a vírgula pelo “e”, mas não explicita para as meninas o porquê.

Nesse processo, verificamos que os 4 pontos foram inscritos sem verbalização do termo linguístico e que 2 das 5 vírgulas inscritas foram verbalizadas, uma delas, linha 3, seguida de comentário desdobrado fornecendo indício de conhecimento implícito sobre o uso dessa ME.

5.2.2.9 Processo 9 (ME1) díade So_Ma: TD1, TD2 e TD3

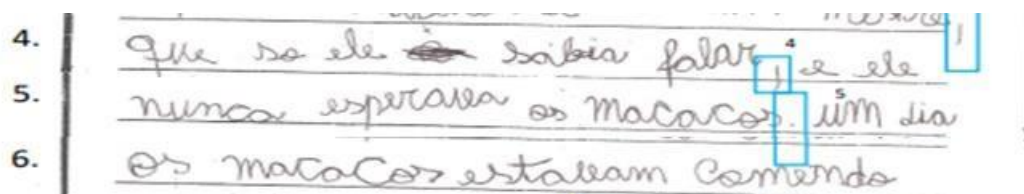
O tempo de filmagem desse processo foi de 00:01:03:48 e aos 00:36:40:04, após a batida da claquete, a díade deu início ao desenho livre. Ele foi escrito com 25 linhas e 139 palavras. A proposta aconteceu no dia 11/06/2012 a partir de tema sugerido: Como surgiram as palavras. Ocorreram 14 MP: 8 vírgulas, 2 letras maiúsculas, 3 pontos finais e 2 travessões.

Figura 26 - ME9 So_Ma: Como surgiram as palavras



Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

TD1: ECR2012_009_P9, 00:16:59:22-00:17:05:03



278. MA e SO*: ...só ele sabia falar e ele nunca esperava os macacos.

279. SO*: **Ponto** (Fazendo ponto final [.]). Um **L** dia.

280. MA: (Falando simultaneamente à So) Nunca espera. (Após a fala de So) É.

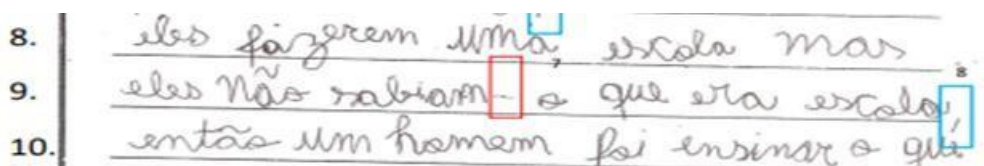
281. SO*: Um dia (Falando e escrevendo [um dia])...

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse dia, a professora, mais uma vez, lembrou à turma as características do conto etiológico e, na sequência, informou o tema sobre o qual eles deveriam construir suas histórias inventadas. Imediatamente, os alunos começaram o planejamento. Ma toca no braço de So, que está atenta à conversa de outros colegas, para que ela escute a sua ideia. A narrativa vai sendo idealizada e verbalizada por ela que só para de falar quando a professora se aproxima para entregar a folha na qual será escrito o conto daquele dia.

A So é a escrevente. O registro fílmico mostra que o primeiro ponto (linha 5) é inscrito e verbalizado por ela. Mas a inscrição dessa MP não acontece na linearização e, sim, posteriormente, em um dos muitos momentos de leitura e revisão. A Ma é quem começa a leitura, em seguida, é acompanhada pela So. “Há muito tempo atrás vários tipos de macacos e só um mestre, que só ele sabia falar, e ele nunca esperava os macacos”. Após a palavra “macacos”, a So verbaliza a MP “ponto” e a inscreve no manuscrito. A Ma continua a ditar o texto sem demonstrar qualquer preocupação com a MP verbalizada e a colega continua a escrever sem usar a letra maiúscula após o ponto. O ponto, quando inserido no interior do texto, na sequência, deve ser usado a letra maiúscula. As meninas parecem, ainda, ignorar a regra básica sobre essa marca de pontuação.

TD2: ECR2012_009_P9, 00:19 :54:22-00:20:27:00



278. MA: (Falando simultaneamente à So)... eles não sabiam o que é escola.

279. SO*: ...não sabiam o que era es...cola (Falando e escrevendo [não sabiam o que era escola])...

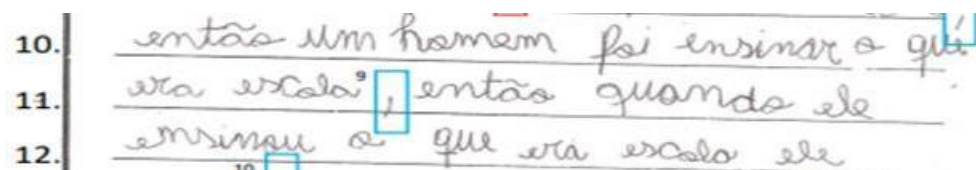
280. MA: ...escola:: **vírgula...**

281. SO*: (Fazendo vírgula sugerida por Ma [,])... então o mestre...

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse processo, foram inscritas 8 vírgulas. No entanto, apenas 2 vírgulas foram verbalizadas. A primeira (linha 9) foi verbalizada por Ma, a ditante, e linearizada pela escrevente que insere, sem questionamento, a vírgula depois da palavra escola e continua a escrever a narrativa ditada.

TD3: ECR2012_009_P9, 00:21:55:19-00:22:02:20



311. MA: Iam aprender na escola.

312. SO*: (Fazendo vírgula [,] após “escola”).

313. MA: O que era L escola. **Vírgula.** Mas, quando ele ensinou L o que era escola.

314.SO*: (Falando simultaneamente à Ma) Calma, calma:: en... tão (Falando e escrevendo simultaneamente à fala de Ma [então]).

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

O episódio transcrito mostra a segunda verbalização da vírgula nesse processo. Essa foi inscrita durante o processo de linearização pela So. Contudo, a verbalização do termo é realizada pela ditante quando lia o trecho do texto que estava sendo escrito pela colega. Ou seja, Ma apenas fez a leitura da MP que já estava inserida (linha 11). Importante notar que essa ocorrência é uma repetição da ocorrência anterior, ou seja, a vírgula é colocada depois da palavra escola e antes do advérbio “então”. Convém ainda, ressaltar que o número de inscrição de vírgula aumentou consideravelmente nesse ME e foram colocadas em lugares metalinguisticamente adequados.

Enfim, nesse processo, percebemos uma preocupação maior com a pontuação interna do texto, diferentemente dos primeiros manuscritos da díade. As meninas ainda não distinguem bem quando usar a vírgula e quando usar o ponto em se tratando da pontuação interna, possivelmente, pela ausência do conceito de frase ainda não estabilizado.

5.2.2.10 Processo 10 (ME1) díade So_Ma: TD1, TD2 e TD3

Esse manuscrito foi escrito no dia 13/06/2012, a partir de sugestão de tema livre e possui 21 linhas e 285 palavras. O tempo de filmagem desse manuscrito foi de 00:55:59 e aos 00:43:41:18 iniciaram o desenho livre. Nele, encontramos 14 MP: 9 vírgulas, 2 letras maiúsculas, 1 ponto final e 2 travessões. Concentrou-se nesse MP a maior quantidade de vírgulas.

Esse foi o último ME produzido pela díade. Durante o planejamento do conto, a Ma

pensou em dois temas e, na dúvida, resolveu perguntar a opinião da So. Elas entram num impasse, mas a Ma, com sua desenvoltura, começa a produzir oralmente o conto e vai envolvendo a So na narrativa. A companheira se deixa seduzir pelo enredo a ponto de conseguir completar a narrativa quando por segundos a Ma fica sem ideia. E decidem escrever até onde já haviam pensado.

Figura 27 - ME10 So_Ma: Por que o sol brilha

057 13 06 2012 TL Ma E SO
CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA
CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ma e So
DINAMIZADORA: _____ DATA: 13/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. 1 2 3 4 5 6 7 8
2. 1 2 3 4 5 6 7 8
3. 1 2 3 4 5 6 7 8
4. 1 2 3 4 5 6 7 8
5. 1 2 3 4 5 6 7 8
6. 1 2 3 4 5 6 7 8
7. 1 2 3 4 5 6 7 8
8. 1 2 3 4 5 6 7 8
9. 1 2 3 4 5 6 7 8
10. 1 2 3 4 5 6 7 8
11. 1 2 3 4 5 6 7 8
12. 1 2 3 4 5 6 7 8
13. 1 2 3 4 5 6 7 8
14. 1 2 3 4 5 6 7 8
15. 1 2 3 4 5 6 7 8
16. 1 2 3 4 5 6 7 8
17. 1 2 3 4 5 6 7 8
18. 1 2 3 4 5 6 7 8
19. 1 2 3 4 5 6 7 8
20. 1 2 3 4 5 6 7 8
21. 1 2 3 4 5 6 7 8
22. 1 2 3 4 5 6 7 8

Fonte: LAME, Dossiê 2012

TD1: ECR2012_010_P10, 00:12:12:09-00:12:40:18

2. 1 2 3 4 5 6 7 8

3. 1 2 3 4 5 6 7 8

4. 1 2 3 4 5 6 7 8

254. MA*: (Ma rasura [brila]) ...bri...lha..va (Falando e escrevendo [brilhava]). Brilhava. Não brilhava. (Ma lê mais uma vez o título da produção e a parte já produzida). Porque o sol brilha. Há muito tempo atrás, o sol não brilhava. Vírgula, né? (So balança a cabeça em posição positiva. Ma coloca uma [,] após “não brilhava”). Não brilhava.

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

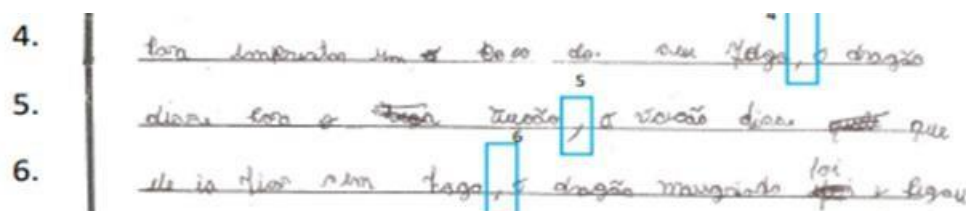
Esse fragmento do TD é o registro do momento em que a situação inicial da narrativa é gestada “A muito tempo atrás [...]. Logo após essa fórmula de introdução do conto etiológico usada pela díade, elas apresentam uma nova situação e, na maioria delas, a vírgula é linearizada sem verbalização como MP para o fechamento da frase.

Durante o projeto, cada uma das componentes foi responsável por escrever 5 dos 10 manuscritos produzidos em dupla. A So usou a vírgula exatamente no mesmo lugar em quatro dos 5 processos que escreveu: no primeiro, não usou a vírgula. No segundo, escreveu: “A muito tempo atrás os pássaros não voavam,”. No terceiro, “A muito tempo atrás o dragão não soltava fogo,”. No quarto, “A muito tempo atrás a bruxa era boazinha,”. No quinto, “A muito tempo atrás vários tipos de macacos e só um mestre”.

A sua parceira usou a vírgula na mesma posição em 3 dos 5 ME linearizados por ela. No primeiro, assim como a So, não usou nenhuma MP para o fechamento da frase. No segundo processo, usou a vírgula para fechamento de frase, tal como a So: “A muito tempo atrás o coelho tinha perna curta,”. No terceiro, não usou nenhuma MP para o fechamento da frase. No quarto, escreveu: “A muito tempo atrás o esquilo, não tinha casa,” e no quinto processo ela faz a verbalização do termo linguístico “vírgula, né?” A indagação deixa explícita o OT e o ensejo de ela se certificar de que, de fato, deveria inserir ali uma vírgula. Ao visualizar o aceno positivo do movimento da cabeça da colega, registra a MP.

A dúvida da Ma nos fornece o testemunho do ensaio que a criança faz ao interagir com o sistema de escrita, quando ela começa a perceber que as marcas de pontuação, um outro sistema, existem no texto e para o texto. “Vírgula, né”?

TD2: ECR2012_010_P10, 00:17:147:13-00:18:22:05

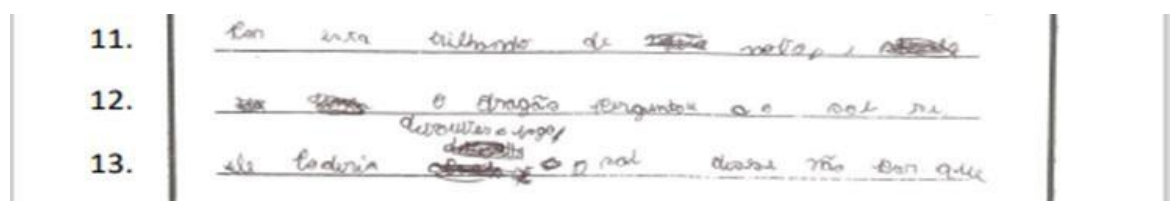


280. MA: ...o vul...cã (Falando, escrevendo e rasurando [o ~~vucã~~]) vul...cã...o (Falando e escrevendo [vucão]) vulcão:: vulcão. Aí faz o quê? Vulcão, aí **vírgula, né?** (So balança a cabeça em posição positiva, Ma faz [,]):: mas o vulcão ia ficar com muito pouco fo... não ia ficar com fogo e disse n... mas. **Eita, não tinha essa vírgula** (Ma faz referência à vírgula que acabou de fazer). O vulcão, o vul...cã...o di...sse que ele (Falando e escrevendo [o vução disse quele])...

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse caso, especificamente, essa é a única vírgula, linha 5, do ME seguida de comentário. Ma, a escrevente, enquanto concomitantemente linearizava o texto e o falava em voz alta “o vulcão, o vulcão”... hesita um pouco e continua “ Ai faz o que? ” vírgula, né? Ela pergunta a sua parceira, que não está muito atenta ao texto, mas, mesmo assim, faz sinal positivo com a cabeça. Diante da confirmação da colega, imediatamente, inscreve a MP e continua falando em voz alta linearizando o texto. De repente, diz: “eita, não tinha vírgula”. O comentário não se desdobra, nem, tampouco a vírgula é rasurada, mas a ação configurada é paralelamente à gênese da escrita, ou seja, surge a gênese das MP. A Ma, que antes parecia não se importar com essas pequenas marcas de pontuação, fecha o projeto atenta a elas, ora questionando se é para colocar a ME, ora verificando se determinada MP está bem empregada no texto. Embora ela ainda não tenha as respostas cabíveis para o emprego sintático dessas marcas de pontuação, elas já não passam despercebidas.

TD3: ECR2012_010_P10, 00:34:23:09: 00:34:40:05



361. SO: (Falando simultaneamente à Ma) O sol. (Após Ma escrever, So pega o

manuscrito) Deixa eu ver.

362. MA*: Calma. Errei a palavra. **Vírgula** (Ma faz uma [,] após “fogo”) devolver o fogo. Apaga esse sol aqui.

363. SO: (Falando simultaneamente à Ma) Por estar brilhando de. (Mais uma vez, So solicita a folha à Ma).

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Anteriormente, abordamos que nesse ME foram inscritas 9 vírgulas e 1 ponto final. Como já mencionamos antes, a Ma ainda tem questões ortográficas a resolver. As narrativas nas quais ela foi a escrevente possuem mais marcas de rasuras do que as escritas pela So. Por isso, não conseguimos perceber no produto as 10 vírgulas. Então, retificamos que nos 10 ME foram inscritas 10 vírgulas. A décima vírgula inserida no MP foi verbalizada, mas essa verbalização não foi seguida de comentários. Vale salientar que nesse ME aconteceu a maior concentração de vírgulas inscrita pela díade. Das 10 vírgulas inscritas, 3 foram verbalizadas e, apenas 1 foi acompanhada por comentário simples.

6. COMENTÁRIOS DESDOBRADOS: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS DÍADES CA_IG E SO_MA

Estudos sobre processos de escrita comprovaram que escrever pode demandar e exigir uma gama de atividades metalinguísticas. Os trabalhos de Camps (1994) e Calil e Myhill (2020) evidenciaram que procedimentos de pesquisas que consistem em verbalizar o pensamento durante o processo de escritura são ainda mais significativos e importantes quando na escrita colaborativa. Essas situações, também chamadas de “redação conversacional” (Felipeto, 2019), são situações excepcionais em que se observa tanto a escrita surgir da oralidade, quanto o inverso, a oralidade cunhar a escrita.

A redação conversacional tem a capacidade de provocar uma reflexão sobre a linguagem ainda mais intensamente do que a escrita realizada individualmente. Isso ocorre porque o sujeito é levado a escrever sobre seus próprios questionamentos, bem como sobre o questionamento do seu companheiro (Felipeto, 2015) e, concomitantemente, é levado a buscar respostas para os questionamentos que emergem dessa situação dialógica.

A investigação aqui proposta examina o processo de escrita colaborativa de alunos recém-alfabetizados, com idade 7 anos, cujas especificidades dificultam a localização de outros estudos com parâmetros semelhantes. As pesquisas que investigam o pensamento metalinguístico sobre a revisão que se desenvolve durante o processo de escritura com crianças recém-alfabetizadas são escassas e não há registros de estudos comparativos como estamos a desenvolver.

Assim, para efetivamos a análise comparativa, focaremos em alguns conceitos sugeridos pela Genética Textual, que considera o manuscrito contemporâneo como seu objeto de trabalho e local de memória das obras *in statu nascendi*. Ou seja, considera o manuscrito escolar como o produto de um processo de escrita que demonstra a intensidade dos conflitos enunciativos que gradualmente estruturam um texto até que seja considerado "acabado". Esses conflitos enunciativos capturados por meio do SR serão aqui referendados por meio dos comentários desdobrados. Antes, porém nós os convidamos a verificarem quantitativamente as ocorrências das MP vírgulas e dos pontos mapeadas ao longo dos 10 processos de cada uma das díades.

6.2 Ocorrências da vírgula e do ponto inscritos nos ME das díades Ca_IG e So_Ma

As Tabelas 4 e 5 a seguir apresentam de forma resumida e detalhada as MP inscritas nos manuscritos escolares produzidos de forma colaborativa por duas díades durante o “Projeto do Como e do Por que”. Nelas, evidenciaremos numericamente quantas e quais dessas marcas de

pontuação foram inscritas sem verbalização dos termos linguísticos, quantas foram inscritas com verbalização dos referidos termos linguísticos e, por fim, as que foram inscritas com verbalização do termo linguístico seguidas de comentário.

A partir dessa descrição, examinaremos e compararemos o pensamento metalinguístico sobre as MPF evidenciado por meio das verbalizações dos referidos termos linguísticos seguidos por comentários desdobrados feitos pelas díades e capturados em tempo real enquanto planejavam e escreviam conjuntamente seus contos etiológicos. *A priori*, deteremos ao objeto textual “ponto” e, na sequência, a “vírgula”, tomando como ponto de partida as tabelas 4 e 5.

Tabela 4 - Ocorrências da vírgula e do ponto – ECR2012_CA_IG

Processos de Ca_Ig										
Processos	MP inscritas no ME		Inscrição sem verbalização		Inscrição com verbalização do termo linguístico		Inscrição com verbalização do termo linguístico com comentário			
	Ponto	Vírgula	Ponto	Vírgula	Ponto	Vírgula	Ponto		Vírgula	
							CS	CD	CS	CD
P1	1	4	0	3	1	1	1	0	0	0
P2	3	2	0	1	1	1	1	1	0	0
P3	1	4	0	2	1	0	0	0	0	2
P4	2	1	0	1	2	0	0	0	0	0
P5	5	2	4	2	1	0	0	0	0	0
P6	4	3	2	1	2	0	0	0	1	1
P7	6	10	3	9	3	0	0	0	1	0
P8	4	3	2	1	2	0	0	0	1	1
P9	6	13	4	12	2	1	0	0	0	0
P10	9	4	6	3	2	1	0	0	0	0
Total	41	46	21	35	17	4	2	1	3	4

Fonte: Dados da Pesquisa

Legenda

Processo: P

Comentário Simples: CS

Comentário Desdobrado: CD

Conforme mostra a Tabela 4, dos 41 pontos que foram inscritos nos 10 manuscritos produzidos pela dupla Ca_Ig, 21 foram inscritos sem verbalização do termo linguístico, 17 foram inscritos apenas com verbalização do termo linguístico e 3 inscrições com verbalização do termo linguístico seguidas de comentários.

A Tabela 4 também mostra o quantitativo de vírgulas inscritas e as distribui segundo os critérios já postos. Lembrando que no subconjunto 1 mapeamos 45 vírgulas no total de ME produzidos pelas díades, no entanto, uma vírgula a mais foi percebida na análise do processo. Então, das 46 vírgulas inscritas nos 10 processos, 35 foram inscritas sem verbalização do termo linguístico, 4 foram inscritas com verbalização do termo linguístico e 7 foram inscritas com verbalização do termo linguístico seguida de comentário.

Tabela 5 - Ocorrências da vírgula e do ponto – ECR2012_SO_MA

Processos de So_Ma										
Processos	MP inscritas no ME		Inscrição sem verbalização		Inscrição com verbalização do termo linguístico		Inscrição com verbalização do termo linguístico com comentário			
	Ponto	Vírgula	Ponto	Vírgula	Ponto	Vírgula	Ponto		Vírgula	
							CS	CD	CS	CD
P1	1	2	1	1	0	1	0	0	0	0
P2	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0
P3	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0
P4	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
P5	2	3	2	2	0	0	0	0	1	0
P6	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0
P7	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0
P8	4	5	4	3	0	1	0	0	0	1
P9	3	8	2	7	1	1	0	0	0	0
P10	1	9	1	6	0	2	0	0	1	0
Total	17	37	15	28	2	6	0	0	2	1

Fonte: Dados da Pesquisa

Legenda

Processo: P

Comentário Simples: CS

Comentário Desdobrado: CD

Essa Tabela 5, com as ocorrências de vírgulas e de pontos inscritas pela díade So_Ma, ao longo do projeto, mostra que dos 17 pontos que foram mapeados nos 10 ME, 15 deles foram inscritos sem verbalização e apenas 2 com verbalização do termo linguístico.

Mostra ainda que das 37 vírgulas inscritas nos 10 ME, 28 foram inscritas sem verbalização do termo linguístico, 6 inscritas com verbalização do termo linguístico e 3 inscritas com verbalização do termo linguístico seguida de comentário.

a) Comentários desdobrados na inscrição do ponto

A pontuação é uma peça basal da comunicação e se impõe como elemento de estudo e de aprendizado. Bechara (2009, p.514) afirma que, com a Nina Catach (1980), entendemos que a pontuação se apresenta como um sistema que contribui com a escrita, constituído de sinais sintáticos cuja função é organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Essas marcas extra-alfabéticas são uma espécie peculiar de grafema e têm a capacidade de juntar às unidades alfabéticas, permutá-las e reusar seu valor.

Nesse contexto, o ponto é um sinal gráfico instituído como essencialmente separador. Ele “é uma pausa que indica o término do discurso ou parte dele”. Assinalam-na: o ponto simples, o ponto parágrafo e o ponto final (Lima, 2011, p. 551).

- 1) O ponto simples é usado é usado nas abreviaturas e no final de orações independentes, no final de cada oração ou período que, associados pelo sentido, representam desdobramentos de uma só ideia central —, sem mudança sensível, portanto, do teor do conjunto;
- 2) O ponto parágrafo, ao contrário, é de rigor quando, concluída uma unidade de composição, se vai iniciar outra de teor diferente;
- 3) O ponto chama-se final quando com ele se encerra definitivamente o trecho (Lima, 2011, p. 562-563).

No nosso trabalho, não levamos em conta essas convenções gramaticais e não focamos na distinção das funções do ponto, uma vez que, graficamente, a marca é a mesma e não há indícios de que as crianças na faixa etária com a qual estamos trabalhando saibam a distinção entre as funções dessa MP. Além disso, nosso foco de interesse é destacar e discutir as atividades metalinguísticas em relação a essa MP nos processos de escrita colaborativa.

A díade Ca_Ig, ao longo dos 10 processos, usou 24 pontos a mais que a díade So_Ma. Logo, podemos afirmar que há um desequilíbrio do uso dessa MP entre as díades. A maior quantidade de pontos usada pela díade So_Ma aconteceu no 8º processo. No total, a díade usou 4 pontos. Já a díade Ca_Ig chegou a usar 9 pontos no decorrer do 10º processo. Gombert (2003) explica que as crianças manipulam a linguagem de forma espontânea desde muito pequenas e,

somente mais tarde, desenvolvem a capacidade de controlar conscientemente suas ações linguísticas. O nosso trabalho, ancorado pelo SR, permite-nos identificar os movimentos realizados pelas crianças nas suas primeiras tentativas de reflexão sobre a linguagem.

Analizamos a atividade metalinguística a partir da verbalização, ou seja, a partir do comentário espontâneo que a criança verbaliza. Destacamos a seguir o único comentário desdobrado sobre a MP ponto.

TD1: ECR2012_002_P2, 00:15:12 – 00:16:16:15



160. IG*: (Ig acrescenta um ponto final após a grafia de “cho” [.] e questionando a professora.) Mas cachorro é a mesma coisa de cão!

161. PROFESSORA: Mas a tia quer a palavra ‘cachorro’ Ig, pra ficar todo mundo igual, tá? (Ig, reforça o ponto final desenhando o sinal. A professora segue, falando com toda turma.) Lembre-se um pouco, ó, dos contos que a tia já contou em sala, não é? Pra ter uma ideia: [] de como se inicia um conto, não é? Lembrando que a história sempre aconte... a aaa... (Reformulando.) os contos eles aconteceram eles começam como? ‘Que há muito tempo atrás, não é?’

162. CA: (Ca conversando com Ig simultaneamente à fala da professora.) Ig, eu tenho uma dica pra a gente fazer **um ponto**. Quando você fazer um ponto ó você, você não faz assim ó, uma bola. Você faz um pontinho e só arrasta ele só um pouquiinho pouquinho. (Referindo-se ao ponto final desenhado por Ig.)

163. IG*: **Eu vou logo fazer um ponto grande eu já estou acostumado.**

164. CA: É-é só uma dica, Ig:: é uma dica pra você fica melhor, tá. **Tem que fazer um ponto pequeno::** Tá?! É só uma dica pe-só pra melhorar, tá... tá? Ma-mas vem cá... []

165. IG*: (Interrompendo o Ca.) Mas como é que eu vou fazer pequeno? []

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Observamos que, na linha 4, foi linearizado o “ponto” pelo escrevente sem que este o verbalizasse, contudo, esse OT é verbalizado pelo ditante, o Ca, que diz: “Quando você fazer um ponto ó você não faz assim ó, uma bola. Você faz um pontinho e só arrasta ele só um pouquiinho pouquinho”.

A explicação que Ca fornece ao colega não é sobre o uso normativo do ponto. Ele explica que ponto não é uma bola. Portanto, nesse diálogo não há um problema relacionado à pontuação como marca de pontuação de frase, ou seja, não é um comentário sintático sobre essa MP. Aqui, o problema é gráfico-espacial “ponto pequeno”, “ponto grande”.

A réplica é um comentário simples de caráter interpessoal “eu vou fazer o ponto grande porque eu já estou acostumado”. Ou seja, a réplica não tem relação com a questão gráfica espacial. Na sequência o questionamento feito por Ig: “Mas como é que eu vou fazer pequeno?” não tem resposta, pois sua fala é sobreposta pela voz da professora.

Logo, esse é um exemplo do que Calil e Myhill (2020) defendem, uma coisa é identificar o objeto textual, outra coisa é o que se fala sobre ele. Nesse caso, o comentário desdobrado não traz uma explicação metalinguística sobre a pontuação, mais especificamente sobre o ponto final. Assim, dentro de um texto dialogal nem sempre os comentários são acompanhados de reflexão metalinguística sobre o OT em evidência. Os comentários podem ser de outra natureza. No caso em tela, é sobre a questão gráfica espacial. Podemos reafirmar também que esse reconhecimento tem um caráter heteroavaliativo, pois foi reconhecido pelo ditante e não pelo escrevente (Calil e Myhill, 2020).

A ausência de outros comentários desdobrados sobre essa MP pode indicar que as crianças acreditem que já saibam usá-la adequadamente. No 1º processo 1_TD2, Ca_Ig_turno 438 CA*Eita o ponto. (Colocando o ponto final.) Pronto quase que não tinha esse ponto, né? Bom. (Levantando-se para entregar o conto). Nesse trecho, vemos que o escrevente esqueceu, brevemente, a MP que é usada para o fechamento de história, o ponto. “Pronto quase que não tinha esse ponto, né? Bom. – diz ele e, rapidamente, coloca a MP. Ao colocar o ponto, o escrevente parece aliviado por ter lembrado do ponto para finalizar a história antes de entregar o ME para a professora.

No 3º processo_ TD2 Ca_Ig_turno 308. Ig (sem olhar para a folha de papel, brincando com a borracha na ponta do lápis, passeando sobre a mesa de trabalho) afirma: “Mas se é só no final dahistória...ponto”. E por fim, no 4º processo TD4 Ca_Ig_turno 1107. Ca: (Com empolgação.) Acabamos! Ponto. (Mostrando o lugar para Ig colocar o ponto final). Nesses episódios, não somente confirmamos a estabilização do uso do ponto final, mas também constatamos a importância do trabalho colaborativo. Ig, no turno 308, parece refletir sobre o uso do ponto para fechamento de história a partir da experiência de produzir a dois um único texto. Ou seja, as ações do seu companheiro de escrita parecem influenciar o seu pensamento. O Ig, aluno ditante, retoma um argumento apresentado anteriormente por seu colega marcando a troca de experiência, de conhecimento, ratificando assim a eficácia da escrita colaborativa.

A análise microgenética dos dados de todos os trechos dialogais em que houve a verbalização metalinguística da MP “ponto” mesmo que, somente acompanhada por comentários simples, corrobora que o uso do ponto com a finalidade de fechamento de história está bem consolidado para a díade Ca_Ig.

Com efeito, podemos afirmar que o mesmo acontece com a díade So_Ma. As alunas não teceram nenhum comentário sobre essa MP e usaram-na muito pouco no interior do texto, mas em todos os ME produzidos por elas aparece o uso do ponto no fechamento da história, com exceção do ME7, no qual se verifica uma interrogação na conclusão da história. Vale salientar que nesse processo, a ditante (Ma) que acompanhava, atentamente, a linearização do texto, rapidamente, informa à colega que não é necessária essa MP para o fechamento da história.

Ao escutá-la, a escrevente (So) rasura a MP fazendo tracinhos na interrogação, mas preservando o ponto que é colocado logo abaixo da interrogação. Assim, com efeito, podemos inferir que a escrevente manteve o ponto, em razão do conhecimento epilinguístico, implícito da função da MP ponto para fechamento de história. O Quadro 5 confirma que a dupla usou ponto final no fechamento das narrativas ficcionais inventadas.

Quadro 5 - Trechos finais dos ME da dupla So_Ma: ponto final no fechamento de histórias

ME1	[...] “e poriso que a girafa tem pescoço longo.”
ME2	[...] “e o cachorro e o gato miau.”
ME3	[...] “é por isso que os pássaros voam.”
ME4	[...] “poriso que o coelho tem pernas longas.”
ME5	[...] “poriso que o vucão soute fogo”
ME6	[...] “ é poriso que a galinha tem asas mais não voa.”
ME7	[...] “é poriso que a bruxa é má?”
ME8	[...] “é poriso que o esquilo come nozes. fim.”
ME9	[...] “ é poriso que surgiram as línguas.”
ME10	[...] “e é por isso que o sol brilha fim.”

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

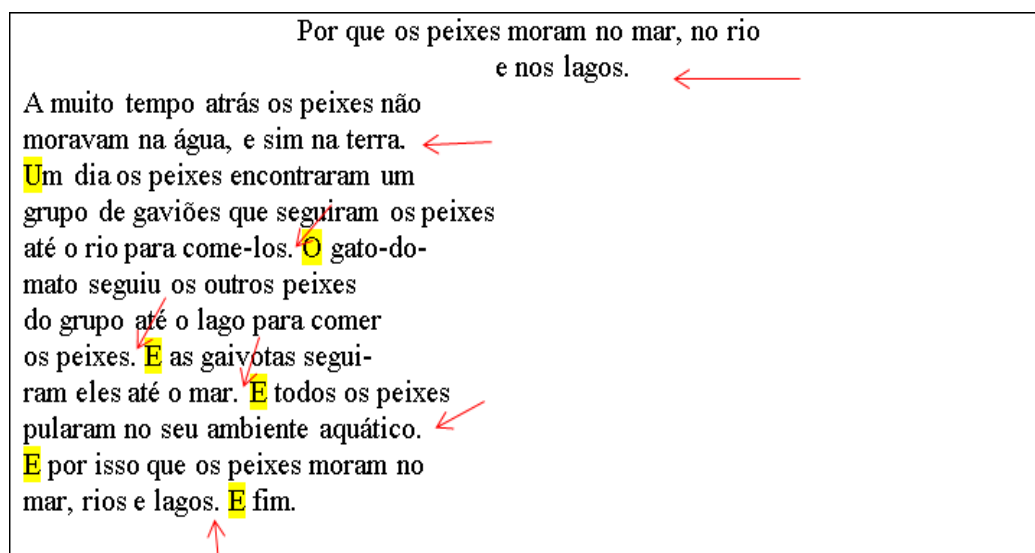
Isso tudo nos parece indicar que, quando conscientes do uso da MP em determinadas situações, no caso o uso do ponto no final de histórias, os comentários não são mais necessários,

pois a automação, ou seja, o uso consciente de determinada regra dispensa o aparecimento de OT e, conseqüentemente, o surgimento de comentários.

Um olhar comparativo, entre as díades Ca_Ig e So_Ma no uso da MP ponto, nos indica que a dupla Ca_Ig mostra uma evolução ao longo da atividade colaborativa de produção textual em relação ao uso do ponto, passando a usá-lo, com maior requência, inclusive, no interior do texto.

A título de exemplo, apresentaremos a última produção da dupla, na qual foram usados nove pontos. A versão apresentada, a seguir, está transcrita na versão normativa⁸. E, conforme as regras de transcrição usada pelo grupo do LAME, não se deve indicar as rasuras na transcrição normativa. Logo, nessa versão aparecerão, apenas, 7 pontos.

Figura 28 - Transcrição normativa do ME10 Ca_Ig.



Fonte: LAME, Dossiê Criar,2012

Legenda

Seta na cor vermelha - pontos internos,
 Destaque na cor amarela - letras
 maiúsculas

Como podemos averiguar, seis dos sete pontos inscritos no ME foram utilizados como delimitadores de unidades internas e interagem com espaços de fim de linhas e com as letras

⁸ De acordo com os parâmetros do LAME, para codificar os processos de escritura e seus ME na “versão normativa” se corrige apenas a ortografia e a separação de palavras. É necessário respeitar as mudanças de linhas e a paragrafação e não se indicam rasuras. Esses parâmetros indicam também que o número de palavras deve ser contado a partir dessa versão.

maiúsculas de início de frase. Apesar dos poucos comentários sobre o uso dessa marca de pontuação, notadamente, percebemos que, aos poucos, essa dupla parece descobrir e categorizar de certa maneira “saberes epilinguísticos” sobre essa MP, ou seja, a delimitação de fronteiras marcada pelo ponto final ao fim de cada frase, seguida de letra maiúscula marcando o início de nova sentença. Tudo isso, não acontecia quando iniciaram o “Projeto do Como e do Por que” (no primeiro ME em dupla, mapeamos, apenas, um único ponto para fechamento de história).

Essas observações não se aplicam à díade de meninas, uma vez que, usaram essa MP, quase que exclusivamente, para fechamento de história, com exceção do ME8 no qual a escrevente (Ma) faz uso dessa MP usando-a 4 vezes: duas no interior do texto como fechamento de frase e duas vezes para finalizar a história [...]. “e é poriso que o esquilo come nozes. fim.” Nesse trecho, ela finaliza com ponto, mas depois, julga necessário colocar também a fórmula de fechamento “fim” colocando novamente o ponto final.

“O uso normativo dessa marca de pontuação trazida pela gramática faz do ponto um sinal sintático, uma marca de final de frase, marcada pela queda da entonação do enunciado seguida de uma pausa. Diz-se, ainda, que encerra um pensamento, um raciocínio” (Junkes, 2002, p.130-131). Toda essa definição parece simples de dizer, contudo, explicar isso para uma criança não é muito fácil. Nossa pesquisa mostra a dificuldade no uso do ponto como marca de final de frase e chama a atenção para outra unidade complexa que deve ser marcada com essa MP, o término do parágrafo, ausente nos ME analisados.

E, por fim, mostra que a evolução do uso dessa MP, para o interior do texto, em textos produzidos de forma colaborativa por crianças recém-alfabetizadas e imersas na mesma prática de letramento se dá de forma heterogênea, a exemplo das duas díades investigadas, nos levando a concordar com Ferreiro (1996) que essa dificuldade intrínseca de situar-se, simultaneamente, no papel de produtor e receptor, ou seja, de escritor e leitor de uma história, é difícil em qualquer idade, principalmente, na idade deles.

b) Comentários desdobrados na inscrição da vírgula

São muitas as normas, descritas pelos gramáticos, relacionadas ao emprego da vírgula. Diz-se, com certa regularidade, que ela assinala, de forma ascendente, uma pausa ligeira. Além disso, os gramáticos utilizam critérios, predominantemente, sintáticos para elencar a função dessa MP.

Essa MP, de caráter polivalente, ao lado do ponto foi a MP mais usada pelas díades analisadas. Nosso estudo, de caráter interacional e naturalístico (ecológico), realiza uma análise

microgenética das vírgulas usadas e comentadas pelas díades enquanto produziam a dois uma única narrativa.

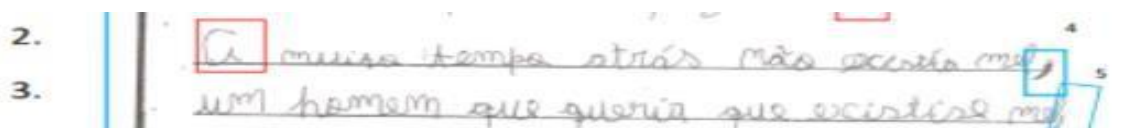
A vírgula, como já foi dito, não é uma MP esperada em textos de alunos recém-alfabetizados e, por isso, a quantidade de inscrições de vírgulas nos ME das díades nos chamaram a atenção e, conseqüentemente, levou-nos a procurar compreender a relação dessa MP com prováveis atividades metalinguísticas.

As Tabelas 4 e 5 nos mostraram, resumidamente, a quantidade, inscrita a cada produção textual, e informaram, ainda, quantas foram inscritas sem verbalização do termo linguístico, quantas foram inscritas com verbalização sem comentário e, por fim, as que foram verbalizadas e comentadas, concomitantemente, pelas díades. A díade Ca_Ig, ao longo dos 10 processos, inscreveram 46 vírgulas, enquanto a díade So_Ma inscreveram 37 vírgulas.

A pesquisa aponta o uso significativo dessa MP entre as díades. Contudo, há um diferencial de 9 vírgulas nos ME produzidos por Ca_Ig em relação à díade So_Ma. Do montante de 46 vírgulas inscritas pela díade Ca_Ig, 35 foram inscritas sem verbalização do referido termo linguístico, 4 foram inscritas e verbalizadas e 7 foram verbalizadas seguidas de comentário, sendo apenas 4 os comentários desdobrados. Do montante de 37 vírgulas escritas por So_Ma, 28 foram inscritas sem verbalização do termo linguístico, 6 com verbalização sem comentário, 3 verbalizadas seguidas por comentários e, dessas, apenas, 1 seguida por comentário desdobrado.

Nos processos de Ca_Ig, mapeamos 4 comentários desdobrados nos P3, P6 e P8. Nos processos de So_Ma encontramos um único comentário desdobrado no P8. Destacamos, a seguir, os trechos dialogais nos quais ocorreram os comentários desdobrados.

TD1: ECR2012_003_P3, 00:14:41:03 – 00:16:13:14



278. CA*: É. (Começando a escrever na linha 2. Ig não está acompanhando a linearização) Há muito [A muito]... muito.... teeeempo atrás [tempo]... a-trás [atrás]... atrás... não [não].... não... existia... e-xis-tia [existia] mel [mel]. (Ca parando de escrever no final da linha 2, continuando a contar a história.) :: Um homem que queria saber o gosto dele... é... mandou... pedir para as abelhas fazerem o mel. mas elas não aceitaram. (Perguntando a Ig se está de acordo com a sugestão.) Quer?

279. Ig: Pode ser.

280. Ca*: (Ca colocando o ponto final no final da linha 2; Ig olhando.) **Ponto.** [...] (Sobrescrevendo a vírgula [,]) **Ah, não. Vírgula! Porque tá na mesma história...** (Apontando rapidamente o final da linha 2) **...na mesma frase.** Vamos lá. (Relendo a primeira frase) Há muito tempo atrás não existia mel...

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Notamos que, a princípio, o escrevente insere o ponto, mas, na sequência, faz uma rasura de substituição, ou seja, uma autocorreção, e o ponto é sobreposto pela vírgula. Convém destacar que o conceito mais importante à Genética Textual e, por consequência, à nossa pesquisa é o de rasura, momento em que brota o reconhecimento do “problema a ser resolvido”, no qual o OT é evidenciado. Essa ação recursiva vem acompanhada de uma enunciação. Para essa ação, Felipeto (2008) utiliza o termo glosa. Para o dicionário on-line Michaelis, o termo é uma variação de grossa e tem sua origem na expressão latina “*glossa*”. Em uma das suas acepções, é conceituado como ‘comentário explicativo’. Possivelmente, conhecendo o significado do termo, Calil prefira chamá-lo de comentário. Ambos os termos, glosa e comentários, são sinônimos. A escolha de um ou de outro termo acontece, meramente, por questão de estilo.

No trecho dialogal em destaque, o argumento usado pelo escrevente denota que ele está desenvolvendo uma consciência metalinguística do uso da vírgula ao dizer: “Ah, não. Vírgula! Porque tá na mesma história... na mesma frase”. O processo fílmico revela que, só depois de ter inserido o ponto, o escrevente percebeu que, ali, deveria ser inscrita a vírgula “porque estava na mesma história... na mesma frase”.

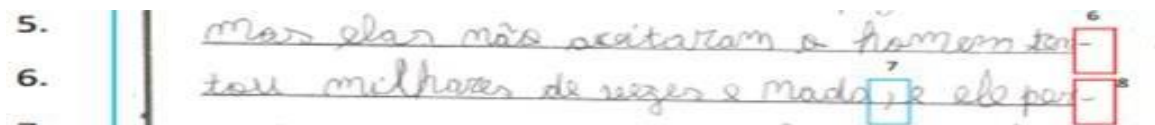
É esse momento ímpar, capturados pelo SR, que nos revela, exatamente, o que está se passando na cabeça do aluno enquanto ele efetiva determinada rasura. O comentário desdobrado, ou seja, o enunciado com estrutura linguístico-enunciativa com valor argumentativo, que segue a rasura, indica uma reflexão do aluno acerca da linguagem escrita.

Primeiro, o termo linguístico “ponto” foi verbalizado e inscrito para na sequência ser rasurado e substituído pela vírgula. O comentário desdobrado faz uma analogia, uma reformulação (história x frase) e sugere a concorrência entre os termos, como já mencionamos anteriormente. Os elementos e as funções da pontuação nem sempre são claros para os usuários da língua. Para os recém-alfabetizados, menos ainda. O ponto, colocado no primeiro momento, estava corretamente aplicado, a troca pela vírgula e o argumento indicam que as suas operações

mentais em relação à delimitação de frase ainda não estão plenamente estabilizadas.

Nesse mesmo processo, encontramos outro comentário desdobrado.

TD2: ECR2012_003_P3, 00:20:37 – 00:21:00:16



301.CA*: Sim ou não? (Perguntando se poderia escrever a continuidade da história)

302.IG: (Respondendo que concorda com a continuação, sugerida por Ca) Sim. (Ca brincando, fazendo gesto com o polegar, positivo e negativo) Sim, pode fazer.

303. CA*: (Voltando a linearizar) Tá bom... SI... (Colocando a vírgula [,] após [nada], na linha 6).

304. IG: (Olhando rapidamente em direção à linha 6) Pode fazer...

305.CA*: (Após terminar de colocar a vírgula) **Vírgula, né?**

306. IG: (Olhando para sua mesa de trabalho) **É, vírgula!**

307. CA*: (Escrevendo) E [e]... ele [ele]

308. IG: (Sem olhar para a folha de papel, brincado com a borracha na ponta de seu lápis, passando-a sobre a mesa de trabalho) **Mas se é só no final da história... ponto.**

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

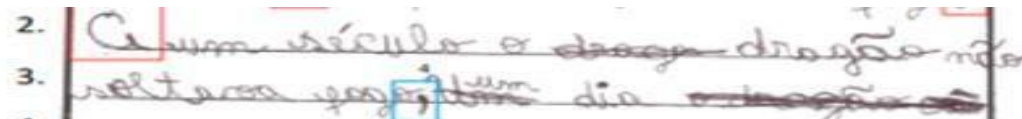
Ao retomar o enunciado, linhas 5 e 6, “O homem tentou milhares de vezes e nada”, Ca, o escrevente, lineariza a vírgula, mas como se estivesse em dúvida, consulta o colega sobre essa necessidade “ Vírgula, né?

Ig, o aluno ditante, confirma essa pontuação “É vírgula!” e com um comentário desdobrado justifica “ Mas se é só no final da história...ponto”. Nesse trecho dialogal, ele retoma o mesmo argumento apresentado anteriormente pelo aluno escrevente, em um contexto linguístico semelhante (TD1) do mesmo processo. em que a MP esperada é o ponto final, já que a frase está concluída e fechada.

O comentário espontâneo, no contexto linguístico em que ocorreu, reforça a concorrência entre a vírgula e o ponto e o argumento reiterado por Ig é um indicativo de que no processo de escrita colaborativa as ideias de um pode influenciar a do outro, ou seja, um interlocutor observa o modo de pensar do outro.

A seguir, destacamos o TD extraído do processo 6. Nele, deparamo-nos com uma rasura de substituição que vai provocar um argumento de Ig e um contra-argumento de Ca.

TD2: ECR2012_006_P6, 00:21:13:16 – 00:21:40:00



324. CA: (Olha para a sala por um instante, mas logo retorna o olhar para o manuscrito e lê o trecho que Ig escreveu.) Um dia. Um dragão.

325. **IG*:** **Só é, só é... Toda vez que coloca um ponto aí aqui, aí aqui vai ser a ideia do outro.**

326. CA: **Então, agora já é a minha ideia.**

327. **IG*:** (Mostrando o manuscrito para Ca e pousando a caneta indicando a mudança de sinal que já tinha feito.) **Eu modifiquei um ponto pra uma vírgula.**

328. CA: (Gaguejando.) Ig, **ma-ma-mas você tem que fazer a minha** (Balançando a cabeça de um lado para o outro negativamente.) **Voc-. Ig, é obrigado** (Ig demonstra insatisfação com a fala de Ca e fica se remexendo na cadeira.) Ig, você é obrigado. **A tia obriga você. Sabe por quê?** (Enquanto Ca explica para Ig porque a tia obriga os dois darem ideias para o texto Ig rasura o trecho [o dragão xxxx]) **Ela falou no início. Quando ao os dois L juntam as ideias.**

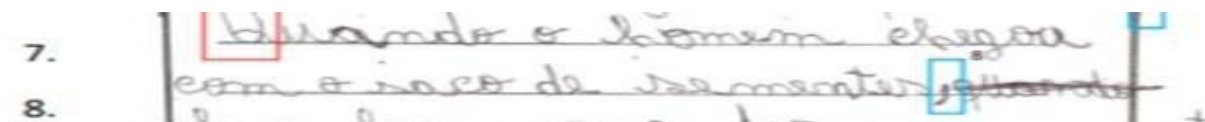
Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse trecho dialogal, Ig primeiro insere o ponto, mas, rapidamente, faz uma rasura de substituição, ou seja, sobrepõe a vírgula ao ponto realizando também uma autocorreção. E faz o comentário explicativo “Só é, só é... Toda vez que coloca um ponto aí aqui, aí aqui vai ser a ideia do outro”. Esse parece repetir a explicação que o Ca deu no processo 3 (TD1), anteriormente apresentada. Esse movimento recursivo provoca em Ca uma reflexão metalinguística: ‘Toda vez que coloca um ponto aí aqui, aí aqui vai ser a ideia do outro’. Nesse ponto, percebe-se que o aluno Ca associa o ponto à mudança de ideia, “então, agora é minha a minha ideia”, ou seja, a frase está finalizada. A ideia inicial foi de Ig, logo o ponto indica que naquele momento, dever ser inserida a ideia de Ca. “No entanto, o que o Ig quer que ele entenda é que trocou o ponto pela vírgula. Ca parece não ouvir o colega e reluta, e seu contra-argumento é de natureza pragmática.

O quarto comentário desdobrado acontece no P8. Nele, percebemos que o escrevente

para a linearização diante da dúvida de inscrever a vírgula ou o ponto.

TD4: ECR2012_008_P8, 00:20:24:22 – 00:20:35:11



286. IG*: Após a frase, “quando o homem chegou com o saco de sementes”, perguntando como continuar) **Ponto ou vírgula? Ponto ou vírgula?**

287. CA: **Vírgula! Porque... ainda tá na minha ideia.** (Ig inscrevendo a vírgula [,])

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Esse é quarto comentário desdobrado da díade sobre essa MP. Nesse processo, o escrevente faz a pergunta enfática: “Ponto ou vírgula? Ponto ou vírgula?” É nesse ponto de tensão, marcado pela dúvida que, geralmente, surgem os comentários. Ca, o aluno ditante, é quem responde “vírgula”. A resposta vem acompanhada do seguinte argumento de caráter explicativo: “Porque ... ainda tá na minha ideia.” Ratificamos que essa enunciação contrapõe as duas MP, implicando uma relação semântica entre o uso da vírgula e o uso do ponto, ou seja, ele explica que não é ponto porque ainda não concluiu sua ideia.

Logo, como já enfatizamos anteriormente, o argumento, apesar de embrionário, cumpre claramente com a função linguística da vírgula. Se trocarmos o termo “ideia” por “frase”, o uso da vírgula torna-se, nitidamente, justificado: “porque ainda está na mesma frase”.

Nota-se, também, a importância da produção textual colaborativa no favorecimento da troca de conhecimento. Ig, o ditante no processo 3, quando no papel de escrevente, é movido por uma situação por ele observada e começa a modificar o seu olhar sobre as MP, começa a levantar questionamentos e, não tendo a certeza de qual usar, pergunta ao colega: vírgula ou ponto? Ele já havia presenciado o Ca escolher entre uma e outra MP. Ao se dirigir ao colega para ajudá-lo a decidir entre o ponto e a vírgula, isso indica confiança, parceria, colaboração. Ca ajuda-o a decidir e, como fez anteriormente, justifica o uso da vírgula.

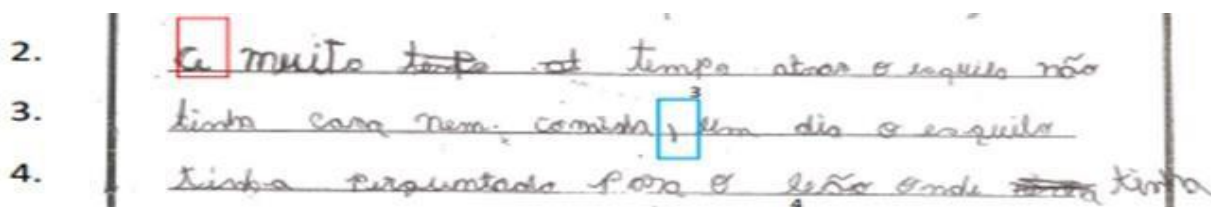
As inscrições dessa MP pela díade Ca_Ig nos ME se mantiveram basicamente, estáveis (entre 1 e 4 vírgulas por ME), com exceção do processo 7 e 9. No processo 7, foram usadas 10 vírgulas, um salto significativo que se repete no processo 9 com 13 vírgulas. Interessante observar que o uso da vírgula para a dupla de meninas se manteve mais ou menos instável (entre 1 e 5 vírgulas) na sequência dos processos de 1 a 8. Contudo, no processo 9 e 10, houve um

aumento para 8 e 10 vírgulas, respectivamente.

Ou seja, ambas as duplas, nos últimos ME produzidos, ampliaram o uso da vírgula. Nos dados analisados, encontramos maior concentração da manifestação do conhecimento metalinguístico com valor linguístico discursivo relacionado a essa MP. Embora, os comentários desdobrados, ainda sejam em número reduzido e incipiente.

A análise dos processos So_Ma revela que o termo é verbalizado e comentado uma única vez, no 8º processo.

TD1: ECR2012_008_P8, 00:18:03:07-00:18:50:22



205. SO: **Bota uma vírgula em algum lugar. Ó!, ó porque ó como tá.** (Pegando a folhapa para ler o texto) **Ó deixa eu mostrar como tá! Ó como tava antes** (Lendo rapidamente) **Há muito tempo atrás o oo leão.** (Reformulando) **o esquilo não tinha casa nem comida nem:: ó!**

206. *MA: **Uma vírgula, aqui!** (Colocando uma vírgula antes de “um dia”).

207. SO: **Era, tava assim, ó.** (Lendo o texto com rapidez) Há muito tempo atrás, o esquilo não tinha casa nem comida. Um dia ele... o esquilo foi per... tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida ele disse eu não sei se. (Continuando a história) posso morar... se sei se você pode morar comigo. **Ia ficar assim. Rapidão!**

Fonte: LAME, Dossiê Criar, 2012

Nesse trecho, observamos que a ditante pede para a escrevente colocar vírgula em algum lugar e, por não conseguir usar termos técnicos para argumentar diz: “bota uma vírgula aqui”, “Era, tava assim, ó”, lendo rapidamente. Ela, além de fazer um comentário desdobrado, dá exemplo lendo rapidamente. Seu comentário “Ia ficar assim rapidão” espelha possíveis falas de adultos (professor, pais) quando “ensinam” a função da vírgula ou a sua diferença com o “ponto”, ou seja, tem que colocar vírgula porque senão não podemos respirar (Calil *et al*, 2022).

No TD, a ditante So não consegue expressar com termos técnicos uma justificativa para a inscrição da vírgula, mas usa seu próprio procedimento para associar a vírgula à marca de

pausa ou respiração, ou seja, a vírgula serve para respirar. Essa associação não se repete com a díade Ca_Ig.

Entre os usos das marcas mais importantes de pontuação, Ferreiro (1996) coloca o uso do ponto e da vírgula. A utilização em abundância dessas duas MP traduz a intenção da criança de intervir no próprio texto, no processo de escritura. Os dados deixam nítidos que os escreventes estão atentos e fazem usos e escolhas em relação à pontuação em todos os processos, ela não é negligenciada, nem colocada aleatoriamente. Nessas escolhas, por vezes, eles interrogam a si mesmo e ou ao parceiro de escrita sobre qual MP utilizar em determinados trechos dos ME.

Nem sempre, eles dão as melhores respostas, ou seja, a resposta que corresponda ao que é esperado por um adulto. Mas, mesmo sem usar uma linguagem específica “certa”, eles dão um importante passo. Nesse contexto, o que mais importa é o movimento de retorno, de deslocamento, o instante em que eles começam a pensar e a refletir sobre a própria escrita. Esse movimento começa a surgir quando vislumbramos os comentários.

O texto dialogal, transcorrido no espaço natural de sala de aula, premia-nos com informações significativas sobre o que acontece no processo e nos permite associá-las ao produto. Além disso, a linguagem multimodal capturada pelo SR agrega outras informações, intenções, permitindo-nos até indicar características peculiares de cada participante.

A título de exemplo, podemos dizer que a díade formada por meninos é mais comunicativa e mais desenvolta do que a díade de meninas. O Ca é um leitor exímio, condecorado pela escola com medalha e placa. Tem uma visão madura para crianças na sua idade. Ig em uma de suas falas recorda que Ca é a criança que mais lê na turma e ganhou a 5ª plaquinha e até conquistou a 1ª placa permanente de melhor leitor.

Ambas as placas são prêmios do projeto “Escola para Leitor”, desenvolvido pela escola. Provavelmente, esse contato com a leitura favoreça o uso da pontuação nos textos por ele produzido. Já o Ig que é mais disperso, ora brinca com material escolar, ora presta atenção no que outras duplas estão fazendo. No entanto, nesse trabalho colaborativo de produzir a dois um único texto, seu parceiro estimula sua participação, “fale o que você pensa”, traz ele de volta à realidade, “Ig, é pra gente pensar! Ig, vamos pensar!”.

Na díade formada por meninas, a Ma é mais falante do que a So e tem uma imaginação muito fértil. Contudo, escrever as ideias no papel lhe parece um desafio, “Que droga! Sou eu que escrevo!”. O seu desabafo nos leva a reforçar o que já dissemos, anteriormente, considerando o quadro de semelhanças e diferenças entre a comunicação verbal oral e a escrita, ou seja, escrever é mais complexo. No geral, cada dupla produziu 10 contos etiológicos,

alternando os papéis de ditante e escrevente. Logo, cada uma linearizou cinco dos ME produzidos. Durante o momento de leitura para o professor, a Ma foi orientada a escrever uma nova versão em dois dos cinco ME que linearizou. O motivo para a solicitação da reescrita foi a professora não compreender as ideias inscritas na folha, ou seja, foram as incoerências encontradas em partes dos ME.

Nossos resultados indicam que a correlação entre os OT verbalizados seguidos de comentários desdobrados nos ajudam a compreender as atividades metalinguísticas dos recém-alfabetizados. Faz-se necessário ressaltar que nem sempre os comentários desdobrados correspondem à atividade metalinguística sobre o OT em tela, como evidenciamos anteriormente. A díade Ca_Ig nos seus comentários desdobrados sugerem uma concorrência entre o ponto e a vírgula (Processo 3, TD1, TD2) e aponta uma relação semântica entre o uso da vírgula e o uso do ponto (Processo 8 (TD3). Diferentemente, a díade Ma_So, por meio do únicocomentário desdobrado (Processo 8, TD1), sugere que existe uma marca gráfica, a vírgula, que serve para respirar, que não pode ser esquecida quando se escreve um texto, assim como aconteceu com a dupla de alunas francesas, analisada por Calil *et al* (2022).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do nosso trabalho, deparamos-nos com um *corpus* constituído por 67 textos de alunos recém-alfabetizados produzidos por uma turma de 2º ano de uma escola particular da cidade de Maceió, coletado em 2012. Desse montante, 46 foram produzidos de forma colaborativa. Na primeira etapa da pesquisa, trabalhamos com o produto - o ME-, fazendo o levantamento de quantas MP ocorreram no montante de ME e quais marcas de pontuação mais se destacaram.

Na fase inicial, ou seja, no primeiro contato com os textos, já vislumbramos a riqueza do projeto didático intitulado “Contos do Como do Por que”, o que resultou no registro fílmico de 10 processos de escrita colaborativa de duas díades e na escritura de 67 manuscritos de narrativas ficcionais do gênero contos etiológicos.

A escola na qual se desenvolveu o projeto, à época, era centrada na proposta construtivista. Essa prática está baseada em estudos científicos que se concentram em como as pessoas cognitivamente aprendem. Ou seja, a partir do repertório que o aluno já tem, vão-se construindo novas junturas, novas articulações. A base teórica dessa proposta foi estruturada em meados do século XX por Jean Piaget e psicólogos soviéticos, dentre os quais Vygotsky, sendo mais divulgado no Brasil.

O país começou a usar essa proposta de ensino a partir da década de 1980, mais precisamente na Escola da Vila, escola particular de São Paulo, da qual Calil era professor à época. A influência do construtivismo na educação brasileira pode ser verificada nos documentos oficiais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014). Há posições díspares sobre essa base teórica, mas não convém entrar no cerne dessa questão neste trabalho. Ao que tudo indica, a base construtivista ou socioconstrutivista se coaduna bem aos estudantes com pais letrados, que, em grande parte, possuem um nível de letramento e de condição financeira, que oportunizam o desenvolvimento do processo de base alfabética de seus filhos e, por extensão, estimulam, em muito, práticas voltadas à leitura e à escritura.

Os registros capturados, ao longo do projeto pelo SR, em momento algum apontaram resistência dos alunos diante de cada consigna apresentada pelas professoras (houve alternância de professoras na turma no decorrer do projeto). Ao contrário, a fala de Ca: “Que sorte nossa de participar disso, né? Acho até que a gente vai aparecer na TV” (Processo 6, turno 218), evidenciou o prazer em participar do projeto, de escrever a dois um único texto e de ter esse momento registrado por vídeo e áudio.

A investigação, aqui apresentada traz especificidades que dificultam localizar trabalhos através de parâmetros equivalentes, ou seja, analisa as marcas de pontuação no produto e no processo de escrita colaborativa de alunos recém-alfabetizados, capturados no ambiente ecológico de sala de aula.

Dizendo de outra maneira, a sala de aula ecológica é a sala no seu estado natural, preservada, ou seja, os participantes estão conscientes que estão fazendo parte do projeto e que estão sendo filmados. Contudo, vale salientar que, após o equipamento ser instalado, os pesquisadores não ficam presentes na sala de aula e não interferem no trabalho pedagógico do professor. Rapidamente, as crianças se adaptam ao equipamento e seus comportamentos, suas falas não são elaboradas para determinado fim, mas, sim, são falas espontâneas, naturais. Este é o ambiente ecológico na compreensão de Calil e colaboradores, diferentemente, do que descrevem outros pesquisadores, a exemplo de Hall (1999).

Outrossim, é cabível dizer que essa observação, nesse ambiente ecológico, é permeada pelo projeto didático “Contos do Como e do Por que”, sugerido pelo grupo do LAME. No projeto, verifica-se uma proposta concernente ao trabalho de base construtivista, já adotado pela escola, mas também propõe uma prática de produção textual pouco utilizada no meio pedagógico: proposta de Escrita Colaborativa.

Cabe ressaltar que, como descreve Felipeto (2019), entendemos a escrita colaborativa como uma situação em que dois ou mais participantes assumem o compromisso de escrever conjuntamente um único texto. Considerando as dificuldades inerentes ao ato de escrever textos, as dificuldades que as crianças têm de coordenar vários aspectos ao mesmo tempo, os PCN (1997) já propunham planejar o texto coletivamente (o enredo da história, por exemplo) para que, depois, o aluno pudesse escrever a sua versão em pares. O referido documento corrobora a prática adotada pelo LAME e, considerando o aporte teórico que embasa a nossa pesquisa, “a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão sobre a linguagem” (Felipeto, 2009).

Nossos resultados evidenciam e apresentam a importância da escrita colaborativa permeada por conflitos cognitivos que permitem aos alunos examinarem seus pensamentos, recorrentemente, acompanhados por enunciados que exibem atividades de reflexão sobre a língua. A captura multimodal que registra a interação entre as díades, para além de revelar o OT de decisão a cada momento, permite o acesso ao conhecimento metalinguístico acionado para a tomada de decisão (Barbeiro *et al*, 2021).

A questão que delineou nosso trabalho, a partir de uma abordagem linguístico - enunciativa, investigou as marcas de pontuação de frase (MPF) deixadas por escreventes recém-

alfabetizados enquanto inventavam e linearizavam contos etiológicos. Nosso *corpus* foi constituído por dois subconjuntos: 1. Produto textual, composto por 67 ME, produzidos individualmente e de forma colaborativa e 2. Processos de produção textual, 20 no total, sendo 10 de uma díade e 10 de outra.

No primeiro subconjunto, mapeamos todas as marcas de pontuação usadas em todos os manuscritos. A partir dessa identificação, listamos os seguintes tipos de MPF no produto textual: letra maiúscula, vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto e vírgula, travessão, sendo as mais usadas a letra maiúscula (226), o ponto final (129) e a vírgula (111).

Além disso, verificamos que tanto nas produções das narrativas ficcionais produzidas individualmente quanto nas produzidas em dupla, houve, ao longo da execução do “Projeto Didático do Como e do Por que”, o aumento do uso de marcas de pontuação, exceto, por uma rara exceção, anteriormente, apresentada (Figura 7: Manuscrito escolar sem MPF). A extensão textual, medida através do número de palavras, ratifica a eficácia do trabalho colaborativo de produzir a dois um único texto.

Contudo, cabe a nós destacar que os alunos envolvidos no projeto tinham uma boa posição socioeconômica, estudavam numa escola de classe média alta, estavam imersos em práticas de letramento, quer promovidas pelo “Projeto do Como e do Por que”, quer pelo projeto de leitura desenvolvido pela escola dando acessos a variados livros paradidáticos e a outros materiais de suporte pedagógicos. Isso não significa dizer que outros alunos, em condições distintas, ou seja, de classe menos favorecida também não sejam capazes de produzir ME equivalentes se submetidos à mesma prática pedagógica.

No segundo subconjunto, foram analisados os momentos em que as duplas inscreveram as MP ponto final e vírgula, tendo como objeto de análise os comentários espontâneos associados a esses objetos textuais. Neles, identificamos três modos de ocorrências de inscrições desses sinais:

1. Inscrição sem verbalização;
2. Inscrição com verbalização do termo linguístico;
3. Inscrição com verbalização do termo linguístico com comentários.

Os resultados revelam que o ponto e a vírgula foram inscritos em maior quantidade sem verbalização do termo linguístico. No total, foram inscritos pela dupla Ca_Ig 24 pontos e 35 vírgulas sem a verbalização do termo linguístico e pela dupla So_Ma foram inscritas sem verbalização 15 pontos e 28 vírgulas.

Quanto às inscrições com verbalização do termo linguístico, Ca_Ig inscreveram 13

pontos e 4 vírgulas e So_Ma inscreveram 2 pontos e 6 vírgulas. A terceira ocorrência analisada teve um percentual ainda menor. Os termos verbalizados seguidos de comentários foram poucos entre as díades analisadas. A díade Ca_Ig verbalizou e comentou 3 pontos, sendo apenas um, seguindo de comentário desdobrado. A vírgula apresentou uma quantidade maior de ocorrência verbalizada e comentada por eles: 7 no total, sendo 3 seguidas de comentários simples e 4 seguidas de comentários desdobrados. Já díade So_Ma, ao longo da execução do projeto didático, não apresentou nenhuma inscrição de ponto seguida de comentário, porém, a vírgula foi inscrita, verbalizada e comentada por elas 3 vezes, mas, apenas uma vírgula teve a verbalização do termo linguístico seguida de comentário desdobrado.

Olhando para esses dados, vemo-nos inclinados a concordar com Vieira (2012), que nos alerta que, em geral, os sujeitos pouco explicitam seus procedimentos para pontuar. Esse fato pode se dar por não possuírem, dadas as idades em que se encontram, uma consciência metalinguística necessária a tal feito. Todavia, podemos confirmar que dado o quantitativo de comentários desdobrados que encontramos no nosso *corpus*, cinco no total, nos mostram a gênese do processo de pontuação.

Essa raridade torna esse resultado ainda mais significativo, pois os cinco comentários desdobrados sobre os usos do ponto e da vírgula destacados nos processos das díades são exemplos pertinentes de atividades metalinguísticas. A metalinguagem tem sido objeto de Camps em vários estudos (Camps, 1994; Camps e Ribas, 1997), os quais produziram resultados importantes. Um deles é que os alunos são capazes de planejar e revisar textos desde que obtenham as condições adequadas no processo.

São muitos os aspectos a considerar quando se trata de produzir e revisar um texto: a intenção pragmática, coerência, adequação lexical, pontuação, ortografia e a legibilidade. Os processos analisados nos permitiram observar que, por várias vezes, a professora orienta que os alunos devem parar para ler o que escreveram. É nesse momento, que a escrita colaborativa ganha relevo, pois a revisão acontece entre dois interlocutores em diferentes momentos e culmina com a participação da professora no “momento leitura”. E, por vezes, é nesse momento, que acontecem as rasuras. Logo, do ponto de vista científico, somente refletindo sobre o que incidem as rasuras é que podemos perceber mais seguramente quais aprendizado(s) está(ão) em curso em dado momento e essa reflexão pode fornecer orientações e instrumentos para melhorar a prática do trabalho do professor.

Nossa análise aponta que, ao longo do projeto, a dupla Ca_Ig evoluiu no uso da MP ponto. Essas marcas de pontuação passaram a ser mais usadas, intratextualmente, como delimitadores de unidades internas, ou seja, como delimitadores de frase, interagindo com letras

maiúsculas para iniciar a sentença subsequente. Embora, o único comentário desdobrado envolvendo essa MP não tenha sido, necessariamente, sobre a função do ponto na frase, mas sim de um comentário de natureza gráfico-espacial.

Revela, ainda, que a díade de meninas é a única que associa à vírgula a marca de pausa ou respiração evidenciando a influência da instrução escolar. Para elas, assim como aconteceu com as alunas francesas, pesquisadas por Calil, *et al* (2022), existe uma marca gráfica, no caso, a vírgula, que serve para respirar. Já o uso do ponto para fechamento de histórias é observado nos processos das duas díades e parece se sobrepor ao uso de vírgula para fechamento de frase.

Além disso, mostra que o ponto e a vírgula foram usados com pouca diferenciação em suas funções linguísticas e semânticas. Ora a vírgula é inscrita na posição de ponto ora o ponto é inscrito na posição da vírgula. Os comentários espontâneos verbalizados e desdobrados nos indicam que o uso congruente dessas MPF está coligado à noção de frase, ainda não instabilizada.

Tudo isso nos leva a considerar que a escrita precisa de níveis mais elaborados de explicitação do que a produção verbal oral. Myhill (2011) enfatiza que o ato de escrever requer planejamento, reflexão, revisão. A nosso ver, o planejamento orientado pela professora consistia em fornecer, prioritariamente, orientações quanto à estrutura composicional do gênero: “Vocês lembram do que a tia falou:: no na produção anterior, que os contos é explicando o porquê das coisas?”, “Quem lembra também, que sempre no conto de origem:: tem o quê que a tia falou? Um conflito, né? Geralmente é resolvido né, no conto a gente sempre arruma uma solução”.

E, em relação à revisão, orientava: “Escreve uma frasezinha... volta com a sua dupla e lê novamente, não é? Pra o conto poder ter aquele planejamento, pra ficar bem legal né! com começo, meio e fim”, “se o coleguinha não estiver começando, iniciando com letra maiúscula”. “Leia novamente para ver se vai repetir se tá repetindo muitas palavras não é, se tem muitas palavras iguais”.

Notadamente, essas crianças já atendem ao que é sugerido pela professora, produzem contos etiológicos, fazem várias paradas durante o processo para ler o que escreveram, mas não poderíamos deixar de observar que, durante todo o tempo em que o projeto foi executado, são raras as vezes que a professora menciona a pontuação no texto. E, quando o faz, menciona tão somente a letra maiúscula “se o coleguinha não estiver começando, iniciando com letra maiúscula”, ou seja, chama a atenção para letra maiúscula no início do texto.

Embora, nos processos analisados, a professora raramente conduza o olhar das crianças para importância da pontuação na organização dos textos, as duas díades usam-na com uma frequência significativa. O ensino da pontuação faz parte do currículo ou as crianças pontuam

por que têm contato com os textos e partem do princípio da observação? Essa pergunta é retórica, pois não são as nossas questões de pesquisas, tampouco, poderíamos responder apenas observando o recorte analisado.

O mais importante é destacar que a prática de escrita colaborativa pode e deve ser expandida em qualquer contexto escolar, seja em escola particular ou pública, dada a sua eficácia. “A análise sobre o que comentam em relação a determinados objetos textuais pode ser um forte indício dos conteúdos que precisam ser ensinados e do modo como os alunos se apropriam deles e os relacionam aos manuscritos em curso” (Calil, 2017, p. 190). A mobilização do conhecimento gramatical no processo de escrita tende a consolidar o próprio conhecimento gramatical atribuindo-lhe uma funcionalidade (Barbeiro, 2020).

Durante cada processo, percebemos a troca de ideias entre os pares ou a ideia de um complementando a ideia do outro, um prestando a atenção ao que o outro fazia para numa situação semelhante agir de igual forma. Os textos dialogais mostram que, às vezes, é preciso abrir mão ou negociar inclusive os temas a serem abordados. Este formato de escrita é de suma importância para a prática de produção textual em sala de aula, uma vez que instaura uma ocasião discursiva favorável à recepção/associação de ideias e conhecimentos para compartilhar (Felipeto, 2019).

É importante ressaltar que, infelizmente, são raras as práticas relacionadas ao ensino de língua escrita que sugerem um olhar diferenciado sobre o manuscrito como um dos produtos de ações didáticas voltadas para o ensino e o aprendizado da escrita (Calil, 2008). Dito isso, essa pesquisa defende que os manuscritos escolares sejam considerados objetos de ensino e aprendizagem, ou seja, objeto de reflexão, uma vez que por meio dele é possível monitorar o processo de produção.

A experiência com essa pesquisa tem nos levado a direcionar a prática de escrita colaborativa, ainda de forma embrionária, entre os professores e alunos do Sistema de Ensino em São José da Laje-AL, município situado na Zona da Mata alagoana, no qual colaboramos como técnica de ensino e formadora de professores. A prática foi socializada e testada, *a priori*, entre os professores e, aos poucos, estendida para os alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas urbanas.

Essa estratégia metodológica foi bem aceita pelos professores e pelos alunos. Os manuscritos escolares que antes eram entregues aos alunos e, por vezes, descartados sem a devida apreciação ganharam um novo *status*. A partir dessa pesquisa, o olhar para as primeiras produções dos alunos passou a ter um significado diferente para o pesquisador, para os professores, para os coordenadores e para os técnicos da SMED com os quais compartilhamos

a nossa pesquisa.

Destarte, ao observarmos os ME produzidos por nossos alunos, considerando apenas o produto, junto com professores do 2º ano do ensino fundamental e seus respectivos coordenadores, percebemos o quanto eles têm a nos dizer. A partir deles, pudemos avaliar as habilidades já desenvolvidas pelos alunos, bem como outras que não foram consolidadas, tais como: segmentação, transição da letra bastão para a cursiva, estrutura composicional, questões ortográficas que apresentam maiores dificuldades de ser escritas, as marcas de pontuação - considerando a visão da Nina Catach (1980) que a expande para além da descrição arrolada nos manuais didáticos - dentre outros aspectos linguísticos.

Essa reflexão gramatical, com base nas escolhas e decisões dos alunos durante a atividade de escrita, realizada individualmente ou em grupo, pode ser estendida para além do manuscrito. A partir dos ME e com base nas rasuras, o professor pode refletir, com seus pares, além de refletir conjuntamente com a turma sobre determinado aspecto gramatical e, pode ainda, solicitar aos alunos para falarem sobre as suas construções.

No processo, evidenciado pelo SR, pudemos perceber a importância da intervenção do professor durante a atividade de escrita colaborativa. Ele precisa participar dessa escrita conjunta e explicitar as relações linguísticas, integrando nelas os termos metalinguísticos. Pode inclusivamente estabelecer a ligação com o ensino de conteúdos gramaticais realizado noutras aulas (Barbeiro, 2020).

Analisar as MP a partir dos comentários desdobrados realizados por crianças recém-alfabetizadas, considerando a análise multimodal e microgenética, torna o tema ainda mais desafiador, mais significativo, pois o invisível torna-se visível, como pudemos verificar na análise da dupla Ca_Ig e So_Ma.

Os poucos comentários desdobrados analisados evidenciaram que há indicação de que o não uso ou o uso intercambiável do ponto e da vírgula está associado à formação da noção de frase e às possibilidades de divisão interna da frase. Além disso, revelaram que o uso de ponto para fechamento de história parece se sobrepor ao de ponto para fechamento de frase e, por fim, identificamos o uso da vírgula associada à pausa, reforçando a influência da instrução escolar. “Sem saber o que é frase, ainda que se conheçam esses termos linguísticos e a emergência de um conhecimento implícito sobre suas funções, parece difícil verbalizar uma justificativa ou explicação linguística” (Calil, *et al*, 2022).

Em suma, reiteramos que a pontuação é um tema instigante e inesgotável que merece estudo sobre diferentes perspectivas. Esperamos que as reflexões, os levantamentos, as análises e os diálogos estabelecidos possam colaborar com professores a refletirem sobre as suas práticas

pedagógicas e contribuam com estudos que se interessam pelo ato de escrever no contexto de sala de aula de forma colaborativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BARBEIRO, L. **Perspectiva meta**: Integração e colocação em foco das unidades lingüísticas. *Calidoscópio*, 2020, 18(3), 714-737. doi: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.183.12> .

BARBEIRO, L. F.; ÁLVARES P. L.; CALIL E.; Cardoso, I. **Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico**. *Tejuelo*, 2022, 35(2), p. 45-76.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009. BIASI, Pierre-Marc de. **Génétique des textes**. Paris: CNRS Editions, 2011.

BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorim. **Discurso reportado e a escritura colaborativa de histórias inventadas em sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

BORÉ, C. **Le conte étiologique chez des scripteurs français et brésiliens de 7 - 8 anos, aspects didactiques et linguistiques**. *Recherches Et Appivcations*. Jullet, 2015

CALIL, Eduardo. Ao sabor dos títulos: uma releitura lingüístico-discursiva da noção de coerência. In: Z. de M. R. de Oliveira (ed.) **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995, p. 131-159.

_____. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

_____. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

_____. **The Gluttonous Queen**: dialogism and memory in elementary school writing. *Bakhtiniana*, 2012b, 7, 24 - 45.

_____. A menina dos títulos, repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. **Alfa: Revista de Linguística** (UNISP Online), v. 54, 2010, p.533-564.

_____. **Rasuras orais em madrastra e as duas irmãs**: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2012b, v. 38, n. 3, p. 589-602. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000010>. Acesso em: 15 jun. 2022.

_____. **A Rainha Comilona**: dialogismo e memória na escritura escolar. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 2012, v.7. p. 24-45.

_____. **Projeto contos do Como e do Por que**: informações e catalogação dos dados

(11/04/2012 a 18/06/2012). Não publicado. 2012f.

_____. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudos sobre comentários semânticos feitos por uma diáde de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, 60 (3): 531-555, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1612-4>. Acesso em: 21 mar. 2023.

_____. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: C. Silva; A. Del Ré; M. Cavalcante (org.) **A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto**. Porto Alegre: UFRGS, 2017, p. 161-192.

_____. **Sistema Ramos**: método de captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real de sala de aula. **ALFA**, 2020, 64, e11705.

_____. Gênese Textual e um título: estudo sobre redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados. **Revista Bakhtiniana**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457346306>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CALIL, E.; AMORIM, K. A.; LIRA, L. **Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 73-89, jan.-abr. 2013.

CALIL, et.al. A gênese de vírgulas em histórias inventadas por alunos recém- alfabetizados: identificação de atividade metalinguísticas a partir de inscrições de comentários espontâneos. **Alfa**, São Paulo, v. 66, e15203, 2022.

CALIL, Eduardo, FELIPETO, Cristina. Antecipação de problemas ortográficos e sua relação com atividades metalinguísticas em alunas recém-alfabetizadas. In: MUSSI, Marcus Vinícius Freitas (org.). **Linguística Aplicada: Programa de Estudos teóricos e práticos no Nordeste**. Marcus São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

CALIL, E.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. **Journal: Linguistics and Education**, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10871/124230>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; MILIAN, M. Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write In: Camps, A.; Milian, M. **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999.

_____. L'ensenyament de la composicion escrita [The teaching of writ composition]. Baecelona: Barcanova. In: Camps, A. (comp.). **Secuencials didácticas para aprendera escribir [Instructional sequences for learning to write]**. Barcelona: Graó, 2003.

_____. Metalinguistic activity in language learning. In: T. Ribas; X. Fontich; O. Guasch (Eds.). **Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education** (pp. 23-40). Brussels, Belgium: Peter Lang, 2014, p. 23-40.

_____. La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramatica. In: **A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2019. p. 11-22. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga1>.

Acesso em: 12 mar. 2023.

CAMPS, A.; MILLIAN, M. **Metalinguistic Activity in Learning to Write**. Amsterdam University, 2000.

CATACH Nina. La ponctuation. In: *Langue française*, n°45, 1980. La ponctuation. pp. 16-27; doi: <https://doi.org/10.3406/lfr.1980.5260>. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5260

CHACON, L. **Oralidade e letramento na construção da pontuação**. Curitiba: Revista Letras, Editora UFPR, n. 61, Edição Especial, p. 97-122, 2003.

CULIOLI, A. Préface. In: **La genèse du texte: les modèles linguistiques**. Paris: Ed. Du CNRS, 1982.

DIKSON, Denny. **Os Quadrinhos em Sala de Aula: a gênese da referenciação-tópico** no processo de escritura em ambiente escolar. Recife: Editora Universitária da UFRP, 2018.

DOQUET-LACOSTE, Claire. Et pourtant, ils écrivent! Etude génétique de production scripturale d'enfants de CM2. In: **Modernités: l'auteur entre biographie et mythographie** (cahiers publiés sous la direction d'Yves Vadé et Dominique Rabaté), v.18, p.173-186. Bordeaux 3: Université Michel de Montaigne, 2002.

_____. **Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen**, année 1995-96. Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle) en Sciences du Langage, 633 p., 2003.

_____. **Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen**, année 1995-96. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage) – Université de Paris III. (Sorbonne Nouvelle). Paris, 2003a.

_____. **Ecriture et traitement de texte à l'école élémentaire: modes d'analyse et pistes de travail**. *Langage et Société*, v.103, p.11-29, 2003b.

_____. **L'écriture sur traitement de texte: quelques spécificités de son analyse en temps réel**. *Modèles linguistiques*, tome XXX, vol. 59, p. 133-152, 2009.

EDELSKY, C. **Segmentation and punctuation: developmental data from 155 ontr writers in a bilingual program**. *Research in the Teaching of English*, Urbana, v. 17, n. 2, p. 135-156, maio, 1983.

FABRE, C. **“Des variants de brouillon au Cours Préparatoire”**. *Études de Linguistiques Appliquées*, 62, Paris, 1986.

_____. **Les brouillons d'élèves ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel; L'Atelier du Texte, 1990.

_____. **Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée**. Issy-les Moulineaux: ESF Éditeur, 2002.

FLAVELL, J.H. 'Metacognitive aspects of problem solving', in B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.

FELIPETO, C. **Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula**. Londrina: Eduel, 2008.

_____. A rasura oral como representação do heterogêneo em processos de escrita colaborativa: análise de incidências. In: ZOZZOLI, R.; MAIOR, R. de C. S. (org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 136-153.

_____. O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto? Questões em torno da rasura e da escrita colaborativa. **Revista Gelne**, vol. 14, Natal: UFRN, 2012.

_____. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n.1, p.133-152, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-6>. Acesso em 15 maio 2022.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E.; MOREIRA, N. R. (Org). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. **Learning and Instruction**, Oxford, v. 9, n. 6, p. 543-564, dec. 1999. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00006-7). Acesso em: 16 set. 2022.

FONTICH, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. **Re-search Papers in Education**, 2014, 29(5), 598-625. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>. Acesso em: 16 fev. 2023

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

_____. Les activités métalinguistiques comme l'objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. In: J. Beaudichon; E. Cauzinille (Eds.). **Les 156 contrôle de 156 contrôle dans la résolution de tâches complexes: Développement et acquisition**, Bulletin de Psychologie, 44, 92-99.

_____. **Metacognition, metalanguage and metapragmatics**. International Journal of Psychology, 28: 571-580.

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

HALL, N. Learning about punctuation: an introduction and overview. In: HALL, N.; ROBINSON, A. (eds). **Learning about Punctuation. Clevedon (Avon): Multilingual Matters Limited**, 1996. p. 5-36

HALL, N. The development of punctuation knowledge in children aged seven to eleven. Swindon: ESRC, 2005. ESRC Full Research Report, R000238348.

_____. **Young children's use of graphic punctuation.** Language and Education, Abingdon, v. 13, n. 3, p. 178-193, 1999.

HALL, N.; ROBINSON, A. (eds). **Learning about Punctuation.** Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

KOCH, Ingedore V. **A Inter-Ação pela Linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LIRA, L.E. **A construção do discurso reportado em processos de escritura de manuscritos escolares por duas díades de alunos do 2º ano do ensino fundamental – fronteira entre o oral e o escrito.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

LIRA, L. E.; CALIL, E. Gênese da fala do personagem em contos etiológicos inventados por dois alunos recentemente alfabetizados: o jogo entre o oral e o escrito. Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 122–150, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/27553>. Acesso em: 27 jan. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A Repetição na Língua Falada: Formas e Funções.** Tese (Concurso para Titular em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

_____. **Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita.** Congresso sobre Fala e Escrita, Maceió, 1994, (Mime - org.).

MENDES, Mafalda. **Que lugar para a pontuação no ensino de escrita no 1º ciclo do ensino básico?** XXIV Encontro Nacional de Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa. API, 2009, p. 339-353.

GRÉSILLON, A. **Alguns pontos sobre a história da crítica Genética.** Estudos avançados, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8593>. Acesso em: 29 jul. 2023.

_____. **Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos.** Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

OLIVEIRA, Dayane Rocha de. **Genética textual: um estudo acerca das rasuras em manuscritos de aluno recém-alfabetizados, seu tipos e funções.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura). Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

ROCHA, I. L. V. **Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas.** D.E.L.T.A., São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-34, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43740/29038>. Acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, Cinara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a

aprendizagem da pontuação. *In*: MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, A. da. **A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 35, p. 139-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1618>. Acesso em: 16 set. 2022.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos para a escrita. Florianópolis: Lili, 2022.

TENANI, Luciani. Texto e gramática: relações a partir de usos de vírgulas *In*: Rios, M.; Wiedemer, M. **Texto e Gramática**: novos contextos, novas práticas. Campinas: Pontes, 2021, v.1, p. 115-147.

VIEIRA, Iúta Vieira. **Aquisição da escrita**: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. Revista de Letras, nº. 31-vol. (1/2), jan./dez, 2012.

WILLEMART, Philippe. **Universo da Criação Literária**: Crítica Genética, Crítica PósModerna? São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 - Contos sugeridos para leitura no projeto Contos do Como e do Por que

1. Por que o morcego só voa de noite (BARBOSA, 2001, p. 09-14)	19. O fedor do gambá (ZATZ; ABREU, 2010, p.19-22).
2. Por que o porco vive no chiqueiro (BARBOSA, 2001, p. 15-18)	20. Como surgiram os morcegos (ZATZ; ABREU, 2010, p. 23-26).
3. Por que o camaleão muda de cor (BARBOSA, 2001, p. 19-24)	21. Peixeando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar (ZATZ; ABREU, 2010, p. 27-30).
4. Por que o cachorro foi morar com o homem (BARBOSA, 2001, p. 25-30).	22. Por que os caranguejos não têm cabeça (ZATZ; ABREU, 2010, p. 31-34).
5. Por que a zebra é toda listrada (BARBOSA, 2001, p. 31-34).	23. Como a lebre foi parar na lua (ZATZ; ABREU, 2010, p. 35-38).
6. Por que a girafa não tem voz (BARBOSA, 2001, p. 35-40).	24. Como surgiram as linguas (ZATZ; ABREU, 2010, p. 39-42).
7. Por que o macaco se esconde nas árvores (BARBOSA, 2001, p. 41-45).	25. A casa do caracol (ZATZ; ABREU, 2010, p. 43-48).
8. Amigos, mas não para sempre (BARBOSA, 2004, p. 05-15).	26. O pescoço da girafa (ZATZ; ABREU, 2010, p. 49-52).
9. O jabuti de asas (BARBOSA, 2004, p. 16-24).	27. Por que o coelho tem orelhas compridas (ZATZ; ABREU, 2010, p. 53-55).
10. Por que a galinha-d'angola tem pintas brancas? (BARBOSA, 2010, p. 04-15).	28. A pele nova da mulher velha (MUNDURUKU, 2005, p. 21-26).
11. Por que o porco tem o focinho curto? (BARBOSA, 2010, p. 17-25).	29 Por que o sol anda tão devagar? (MUNDURUKU, 2005, p. 27-36)
12. Por que o sol e a lua foram morar no céu (BRAZ, 2005, p. 08-11).	30. Como os primeiros homens nasceram (LODY, 2009, p. 06-09)
13. A origem da morte (BRAZ. 2005, p.12-13).	31. Ogum aquele que veio para ensinar (LODY, 2009, p. 10-14)

Anexo 2 - Manuscrito acompanhado do desenho livre

Na proposta do projeto didático “Contos do Como e do Por que” os alunos participaram de duas produções individuais e colaborativas. A seguir disponibilizamos o único manuscrito do nosso corpus que está acompanhado do desenho. O manuscrito foi escrito por Ma, uma das alunas que forma a díade com a qual trabalhamos na nossa pesquisa.

009_11_04_2012_TL_MARÍLIA_1

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ma

DINAMIZADORA: Ma DATA: 11/04/2012

TÍTULO DO TEXTO: A Jacaranda e a formiga

AUTOR: Ma Ma ☒ ORIGINAL ☐ RECONTO

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. 1 2 A Jacaranda e a formiga
2. 3 4 Uma Jacaranda vive em busca de
3. alguém para fazer amizade e todos os
4. dias ela tenta perguntar se todos os
5. animais não gostam um dela e não
6. tem ninguém com quem ela possa falar
7. porque ela é diferente. Ela quer fazer
8. amizade com a formiga e vê uma
9. formiga muito pequena e ela quer
10. que a formiga fale com ela e ela
11. que a formiga fale com ela e ela
12. que a formiga fale com ela e ela
13. que a formiga fale com ela e ela 5

Fonte: LAME, Dossiê Criar e Recrear, 2012

009_11_04_2012_TL_MARÍLIA_2



Fonte: LAME, Dossiê Criar e Recrear, 2012

Nos primeiros estudos sobre a relação imagem - texto realizado por Roland Barthes (1977) ele afirma que as imagens relacionam-se com o texto de três formas distintas: Ancoragem, ilustração, relay. Na primeira, a linguagem tem claramente a função de elucidação, o texto guia o leitor pelos significados da imagem. Na segunda forma é o inverso: é a imagem que dá suporte à leitura do texto. Nesse caso, o texto é o elemento principal e a imagem o interpreta num contexto específico. Na terceira forma um modo apoia o outro, eles são complementares como na história em quadrinhos.

Não temos a pretensão de realizar a análise de imagem texto a não ser por mera

curiosidade. Assim, de modo impreciso, ousamos dizer que a imagem intitulada “a Joaquinha e a formiga”, provavelmente, se encaixe na segunda forma detalhada por Barthes, pois o texto, como elemento principal, guia as imagens. Mas compõe uma tirinha dividida em três quadros.



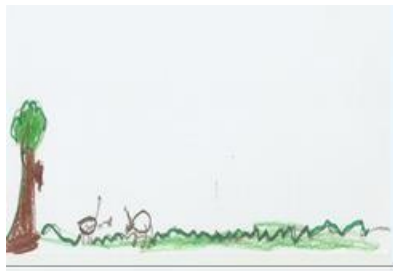
Fonte: LAME, Dossiê Criar e Recrear, 2012

No primeiro ela desenha a floresta cheia de animais e todos dizendo “não” para a joaquinha que está procurando amigos para brincar correspondendo. A imagem corresponde a primeira parte do texto na qual a joaquinha procura alguém para brincar e recebe vários nãoooooos.



Fonte: LAME, Dossiê Criar e Recrear, 2012

No segundo quadro, ela desenha a joaquinha que encontra uma formiga que é a única que diz “sim”.



Fonte: LAME, Dossiê Criar e Recrear, 2012

E, por fim, na terceira cena, as duas, a joaninha e a formiga, juntas no chão como amigas... E foram felizes para sempre. Vale salientar que ela provavelmente conhece histórias em quadrinhos, pois ela segue a estrutura de uma, inclusive usando os balões de fala. As imagens revelam ainda que o enredo se passou durante o dia. No primeiro quadro o sol aparece surgindo, céu azul, cheio de nuvens, no segundo o sol aparece mais intenso, a cor laranja é bem forte e, no terceiro quadro o sol aparece com cores menos intensa, ou seja, há uma mudança que conota a passagem do tempo.