



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

MÍRIAM PESSÔA MARQUES BEZERRA

**CRIAÇÃO DE TÍTULOS E PERSONAGENS EM HISTÓRIAS INVENTADAS:
ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ASSOCIATIVAS E SUAS CONEXÕES COM A
MEMÓRIA SEMÂNTICA E A GERAÇÃO DE IDEIAS**

MACEIÓ
2021

MÍRIAM PESSÔA MARQUES BEZERRA

**CRIAÇÃO DE TÍTULOS E PERSONAGENS EM HISTÓRIAS INVENTADAS:
ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ASSOCIATIVAS E SUAS CONEXÕES COM A
MEMÓRIA SEMÂNTICA E A GERAÇÃO DE IDEIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de doutora, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Calil.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos.

**MACEIÓ
2021**

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

Bibliotecária: Lívia Silva dos Santos – CRB-4 – 1670

B574c Bezerra, Míriam Pessôa Marques.

Criação de títulos e personagens em histórias inventadas: estudo sobre as relações associativas e suas conexões com a memória semântica e a geração de ideias / Míriam Pessôa Marques Bezerra. – 2021.

166 f.:il.

Orientador: Eduardo Calil.

Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 161-166

1. Produção textual. 2. Escrita e memória. 3. Processo de escrita – Escola. 4. Aluno recém-alfabetizado – Escrita. I. Título.

CDU: 8: 37.013



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



TERMO DE APROVAÇÃO

MÍRIAM PESSÔA MARQUES BEZERRA

Título do trabalho: "CRIAÇÃO DE TÍTULOS E PERSONAGENS EM HISTÓRIAS INVENTADAS: ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ASSOCIATIVAS E SUAS CONEXÕES COM A MEMÓRIA SEMÂNTICA E A GERAÇÃO DE IDEIAS"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (Orientador – PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Profa. Dra. Selma Leitão Santos (UFPE)

Profa. Dra. Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco (UFRN)

Profa. Dra. Telma Moreira Vianna Magalhães (PPGLL/Ufal)

Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Feilipeto (PPGLL/Ufal)

Maceió, 20 de setembro de 2021.

*Ao Senhor, Autor da vida,
por me mostrar diariamente
Sua infinita bondade.*

*Ah, é difícil achar essa trilha de Deus,
em meio à vida que levamos,
na embrutecida monotonia
de uma era de cegueira espiritual,
com sua arquitetura,
seus negócios,
sua política
e seus homens!*

(Hermman Hesse, em O lobo da Estepe)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus – Autor da vida – que me mostrou de todas as formas ao longo do percurso que os planos dEle são sempre maiores e melhores. Sem Ele eu não teria alçado voos tão altos.

Agradeço aos meus pais, Manuel e Rosileide, por tudo, absolutamente tudo. Cada um, de forma diferente, preparou-me para a vida neste mundo – por vezes, tão injusto, confuso e egoísta, mas, também, fascinante, inspirador e apaixonante.

Agradeço aos meus irmãos, Marcela, Matheus e Bruno (agregado da família), por estarem sempre dispostos a me ajudar. Por vibrarem comigo a cada conquista, por serem os melhores irmãos que alguém pode ter nesta vida.

Agradeço ao meu esposo, Douglas, por ser o meu melhor amigo, meu confidente, meu amor. Tenho certeza de que o trabalho de escrever uma tese teria sido muito mais difícil sem você. Ninguém, ao longo deste percurso, compreendeu tão bem as inquietações, incertezas, alegrias e tristezas da vida de um pesquisador. Obrigada pelas palavras motivadoras, mais que isso, sinceras. Sua existência me faz querer ser – todos os dias – uma pessoa melhor.

Agradeço à Cristina Felipeto, Cris. Obrigada por ter confiado em mim desde o início, foi com você que minha vida acadêmica começou. Obrigada pelas orientações na graduação, no mestrado e pela leitura atenta deste trabalho na qualificação e agora, na defesa. Você é uma inspiração como pesquisadora, como professora, como mulher, como mãe. Sinto-me honrada em ter sido sua orientanda.

Agradeço ao meu orientador, Eduardo Calil, pelas orientações, pelos apontamentos e pelas intervenções certas nas horas certas. Sabemos que estamos diante de um bom pesquisador, quando um elogio feito por ele é motivo de comemoração. Aprendi muito com você e sei que continuarei aprendendo.

Agradeço às professoras Glícia Azevedo, Selma Leitão, Cristina Felipeto, Telma Magalhães, Maria do Socorro Aguiar, Kall Anne Amorim, por terem aceitado o convite de fazer parte deste momento tão especial. Obrigada pela leitura atenta e contribuições valiosas.

Agradeço ao Professor Rui Alves, da Universidade do Porto, por toda acolhida desde o primeiro contato. E aos colegas do PWG. A experiência de participar de um grupo de pesquisa tão plural e competente contribuiu significativamente para a minha formação.

Agradeço à Universidade Federal de Alagoas, minha segunda casa durante muitos anos. A UFAL foi o espaço que, sem dúvidas, mudou a minha vida – através dele, eu aprendi,

evoluí, mudei. Quero deixar registrado minha gratidão e compromisso de lutar por sua permanência e melhoria, para que muitos outros, assim como eu, tenham a oportunidade de ter um ensino superior gratuito e de qualidade. E mais que isso, tenham a oportunidade de mudar de vida, de crescerem como profissionais, como cidadãos e como pessoas.

Agradeço aos meus amigos, Lane e Eduardo, a UFAL proporcionou o nosso encontro há 11 anos e, desde então, tornamo-nos *Os melhores*. Obrigada por deixarem a minha vida mais leve e divertida. Obrigada por acreditarem em mim. Como dizia Vinicius, “amigo é um ser que a vida não explica”, vocês são incríveis.

Agradeço aos amigos Flávia, Niedja, Samuel, Bruno, Mayara, Islan e Cristiane. A vida de doutoranda – em meio ao caos do cenário político brasileiro – foi muito mais agradável com vocês. Se, como afirma Marx, “as revoluções são a locomotiva da história”, vocês – Revolucionários – impulsionaram a minha.

Agradeço às Senhoras, o grupo acadêmico mais divertido do PPGLL. Vocês, Manuel Álvaro, Erica, André, Marcos, Samuel, Antônia e Dayanne, proporcionaram-me os diálogos mais anedóticos, os almoços (pós e pré-aula) mais icônicos. Obrigada pelo apoio ao longo dessa jornada.

Agradeço aos amigos José Nildo Barbosa e Silvio Nunes, pelo apreço para comigo ao longo desse percurso.

Agradeço ao grupo de pesquisa do Laboratório do Manuscrito Escolar, pelo comprometimento com o trabalho e a pesquisa.

Agradeço ao PPGLL, especialmente ao Wesllen Nicácio, pelo trabalho comprometido e apoio indispensável ao longo desses 4 anos.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual este trabalho não seria possível.

Por último, e não menos importante, agradeço aos brasileiros – as pessoas que, mesmo sem saber, tornaram o meu sonho possível. Espero retribuir ao máximo e com a mesma grandeza – seja através da minha atuação profissional, seja através do meu posicionamento político e social. Ademais, deixo registrado o meu sentimento e sensibilização às vítimas da pandemia, causada pela COVID-19; e minha indignação por termos um governo tão ineficiente no momento que mais precisávamos.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

*Os livros, enfim, são um convite à transcendência,
ao desvario, à errância, ao desvio
em relação ao destino bovino da humanidade conformada.
(Bradbury, em Fahrenheit 451)*

Sejamos inconformados.

RESUMO

Dedicado a analisar processos de escritura a dois – no tempo e espaço real da sala de aula – entre alunos recém-alfabetizados, o objeto do estudo eleito situa-se no campo da Genética de Textos (GRÉSILLON, 2007), tendo a abordagem enunciativa como suporte analítico (BENVENISTE, 1991). Outrossim, facultada a interdisciplinaridade do presente estudo, recorreu-se igualmente aos aportes pertencentes à Psicologia Cognitiva, a fim de ancorar as discussões sobre modelos de escrita (HAYES & FLOWER, 1980; BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, entre outros) e memória (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015; BADDELEY, 2000). O *corpus* delimitado pertence ao acervo ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e compreende propostas de produções textuais realizadas em salas de aula do Brasil e Portugal. No total, analisaram-se 6 processos de escritura, sendo 3 de cada dupla. Os processos foram registrados através do Sistema Ramos, método desenvolvido por Calil (2020a), que reúne um aparato tecnológico composto por câmeras digitais, gravadores e uma caneta inteligente – denominada *smartpen*. Todo o material citado forma a base para o desenvolvimento da questão que norteia este trabalho, cujo objetivo foi investigar como as relações associativas se conectam com a memória semântica dos alunos e geram ideias para a criação de títulos e personagens textualizados no manuscrito final a ser entregue à professora. Para alcançar o objetivo proposto, as relações associativas – conectadas à criação dos alunos – foram identificadas, descritas e codificadas de acordo com os tipos 1, 2 e 3 descritos por Suenaga (2005). Entretanto, os dados mostram que as categorias existentes não dão conta da multiplicidade de formas com que as associações podem ser estabelecidas – especialmente quando se considera a atividade de escrever em pares um único texto inventado e dentro da sala de aula, respeitando ao máximo suas características. Também, observou-se que o papel desempenhado pela professora, através de discussões, e intervenções, pode cooperar para o desencadeamento de relações associativas responsáveis por resgatar conhecimento mnemônico dos alunos durante a geração de ideias para os seus textos. Através deste estudo, espera-se contribuir significativamente para as investigações dedicadas à escrita em processo, sobretudo, por alunos dos primeiros anos de escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual. Associação. Memória. Escrevente Novato.

ABSTRACT

Dedicated to analyzing writing processes in pairs – in the real time and space of the classroom – among newly literate students, the chosen object of study is located in the field of Text Genetics (GRÉSILLON, 2007), with the enunciative approach as analytical support (BENVENISTE, 1991). Furthermore, given the interdisciplinary nature of this study, contributions belonging to Cognitive Psychology were also used in order to anchor discussions on writing models (HAYES & FLOWER, 1980; BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, among others) and memory (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015; BADDELEY, 2000). The delimited corpus belongs to the collection of the School Manuscript Laboratory (LAME) and comprises proposals for textual productions carried out in classrooms in Brazil and Portugal. In total, 6 deed processes were analyzed, 3 of each pair. The processes were registered through the Ramos System, a method developed by Calil (2020a) and which brings together a technological apparatus composed of digital cameras, recorders and a smart pen – called smartpen. All the material cited forms the basis for the development of the question that guides this work, whose objective was to investigate how associative relationships connect with the semantic memory of students and generate ideas for the creation of textualized titles and characters in the final manuscript to be delivered to the teacher. To achieve the proposed objective, associative relations – connected to the creation of students – were identified, described and coded according to types 1, 2 and 3 described by Suenaga (2005). However, the data shows that the existing categories do not account for the multiplicity of ways in which associations can be established – especially when considering the activity of writing in pairs a single invented text and within the classroom, respecting its characteristics as much as possible. Also, it was observed that the role played by the teacher, through discussions and interventions, can cooperate to trigger associative relations responsible for rescuing students' mnemonic knowledge during the generation of ideas for their texts. Through this study, it is expected to contribute significantly to the investigations dedicated to writing in process, especially of students in the first years of schooling.

KEYWORDS: Text Production. Association. Memory. Beginner Writer.

RESUMEN

Dedicado a analizar los procesos de escritura por parejas – en el tiempo y espacio real del aula – entre los estudiantes recién alfabetizados, el objeto de estudio elegido se ubica en el campo de la Genética del Texto (GRÉSILLON, 2007), con el enfoque enunciativo como soporte analítico (BENVENISTE, 1991). Además, dado el carácter interdisciplinario de este estudio, también se utilizaron contribuciones pertenecientes a la Psicología Cognitiva para anclar discusiones sobre modelos de escritura (HAYES & FLOWER, 1980; BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, entre otros) y memoria (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015; BADDELEY, 2000). El *corpus* delimitado pertenece a la colección del Laboratorio de Manuscritos Escolares (LAME) y comprende propuestas de producciones textuales realizadas en aulas de Brasil y Portugal. En total, se analizaron 6 procesos de escritura, 3 de cada pareja. Los procesos se registraron a través del Sistema Ramos, método desarrollado por Calil (2020a) y que aglutina un aparato tecnológico compuesto por cámaras digitales, grabadoras y un bolígrafo inteligente, denominado *smartpen*. Todo el material citado forma la base para el desarrollo de la pregunta que orienta este trabajo, cuyo objetivo fue indagar cómo las relaciones asociativas se conectan con la memoria semántica de los estudiantes y generan ideas para la creación de títulos y personajes textualizados en el manuscrito final para ser entregados a la profesora. Para lograr el objetivo propuesto, se identificó, describió y codificó relaciones asociativas, vinculadas a la creación de los estudiantes, según los tipos 1, 2 y 3 descritos por Suenaga (2005). Sin embargo, los datos muestran que las categorías existentes no son capaces de manejar la multiplicidad de formas en las que se pueden establecer asociaciones, especialmente en se tratando de la actividad de escribir en parejas un único texto inventado y dentro del aula, respetando el máximo de sus características. Además, se observó que la actitud de la profesora, a través de discusiones e intervenciones, puede cooperar para desencadenar relaciones asociativas responsables por el rescate de los conocimientos mnemónicos de los estudiantes durante la generación de ideas para sus textos. A través de este estudio, se espera contribuir de manera significativa a las investigaciones dedicadas a la escritura en proceso, especialmente en lo que se refiere a los estudiantes en los primeros años de escolaridad.

PALABRAS-CLAVE: Producción Textual. Asociación. Memoria. Escritor Novato.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo experimental do processo de escrita, Hayes & Flower (1980).....	23
Figura 2: Modelo adaptado por Berninger & Swanson (1994).....	26
Figura 3: Modelo <i>knowledge-telling</i> , Bereiter & Scardamalia (1987).....	30
Figura 4: Modelo <i>knowledge-transforming</i> , Bereiter & Scardamalia (1987).....	31
Figura 5: Estrutura do Modelo Levelt (1989) – A blueprint for the speaker.....	34
Figura 6: Estrutura da memória de longo termo, a partir da proposta de Squire (1992)..	38
Figura 7: Estrutura do modelo de memória de trabalho de Baddeley & Hitch (1974)..	55
Figura 8: Estrutura do modelo de memória de trabalho de Baddeley (2000).....	58
Figura 9: Constelação das Relações associativas, proposta no <i>CLG</i>	62
Figura 10: Tipos de relações associativas, Suenaga (2005).....	63
Figura 11: Sala de aula da escola brasileira – estímulos visuais.....	64
Figura 12: Sistema Ramos – registro visual.....	88
Figura 13: Sistema Ramos – O registro escrito.....	89
Figura 14: Etapas do processo de coleta.....	92
Figura 15: Recorte da transcrição retirado do processo <i>A Rapunzel e o Dragão</i> , da dupla Francisco e Gabriel.....	94
Figura 16: Manuscrito final da história Fadas Mágicas, escrita pela díade brasileira....	101
Figura 17: Professora conversando com a dupla brasileira.....	104
Figura 18: Ana Alice guardando o brinquedo na mochila.....	105
Figura 19: Barbie Fada, produto da coleção Fairytopia e sua descrição.....	106
Figura 20: Esquema – rede associativa para origem do tema	107
Figura 21: Livro <i>A magia do arco-íris</i> , editora Fundamento, e sua descrição no site de vendas.....	109
Figura 22: Linearização da história Fadas Mágicas – Ana Alice olha e lê os títulos no cartaz ao lado.....	110
Figura 23: Linearização da história Fadas Mágicas – Cartaz com títulos de histórias infantis fixado na parede.....	111
Figura 24: Ana Alice segurando e lendo os nomes impressos nos cartões que estavam dentro da caderneta de Luma.....	114
Figura 25: Caderneta de Luma aberta sobre a mesa.....	115

Figura 26: Esquema – Associações para o enredo da história <i>Fadas Mágica</i>	121
Figura 27: Manuscrito final da história Os três coelhos, escrita pela díade brasileira.....	123
Figura 28: Luma olhando para o cartaz fixado à parede – momento 3 – planejamento da história “Os três coelhos”.....	126
Figura 29: Cartaz fixado à parede – destaque para o título “Os três porquinhos”.....	127
Figura 30: Esquema – Rede associativa do título “ <i>Os três coelhos</i> ”.....	127
Figura 31: Ana Alice observando sua garrafa de água.....	130
Figura 32: Esquema – Associação para o nome do personagem “Tampinha”.....	131
Figura 33: Manuscrito final da história Os dinossauros malucos, escrita pela díade portuguesa.....	128
Figura 34: Esquema – 1ª Rede associativa para os nomes das primeiras personagens.....	144
Figura 35: Cartas do Jogo <i>Invizimals</i> com os nomes das personagens enunciadas pela dupla portuguesa.....	145
Figura 36: Esquema – 2ª rede associativa para os nomes das personagens.....	145
Figura 37: Manuscrito final da história O gato das botas e assombramentos, escrita pela díade portuguesa.....	147
Figura 38: Esquema – série associativa para a elaboração do título “O gato das botas e assombramentos”.....	151
Figura 39: Palavra “das” inscrita no manuscrito da história O gato das botas e assombramentos.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Transcrição normativa da história O cachorrinho perdido, escrita pela díade brasileira.....	100
Quadro 2: Transcrição normativa da história Fadas Mágicas, escrita pela díade brasileira.....	102
Quadro 3: P006_TD 1 (00:03:50 – 00:04:19) – Momento 1, organização da sala, surgimento do tema da história.....	103
Quadro 4: P006_TD 2 (00:13:52 – 00:14:11) – Planejamento – Ana Alice e Luma combinam o título da história.....	107
Quadro 5: P006_TD 3 (00:14:57 – 00:16:49) – Planejamento – Ana Alice e Luma combinam os nomes das personagens.....	109
Quadro 6: P006_TD 4 (00:24:27 – 00:25:16) – Linearização – Ana Alice escreve a história na folha de papel.....	111
Quadro 7: P006_TD 3 5 (00:02:17 – 00:02:53) – Momento 1, organização da sala de aula.....	113
Quadro 8: P006_TD 6 (00:10:34 – 00:11:09) – Momento 2, consigna da tarefa.....	116
Quadro 9: P006_TD 7 (00:25:15 – 00: 27:32) – Momento 4, linearização da história.....	116
Quadro 10: P006_TD 8 (00:37:58 – 00: 38:11) – Momento 4, linearização da história....	118
Quadro 11: P006_TD 9 (00:52:03 – 00: 53:52) – Momento 4, linearização da história...	119
Quadro 12: P006_TD 10 (00:59:18 – 01: 00:29) – Momento 4, linearização da história..	120
Quadro 13: Transcrição normativa da história Os três coelhinhos, escrita pela díade brasileira.....	124
Quadro 14: P010_TD 11 (00:13:44 – 00:14:09) – Momento 3, planejamento da história.....	125
Quadro 15: P010_TD 12 (00:21:29 – 00:22:08) – Momento 3, Planejameneto da história.....	129
Quadro 16: P010_TD 13 (00:30:32 – 00:30:53) – Momento 4, linearização da história Os três coelhinhos.....	130
Quadro 17: P010_TD 13 (00:07:57 – 00:08:32) – Momento 1, organização da sala.....	132
Quadro 18: P010_TD 14 (00:33:20– 00:34:02) – Momento 4, Linearização.....	132
Quadro 19: Transcrição normativa da história A Rapunzel e o dragão, escrita pela díade portuguesa.....	137

Quadro 20: Transcrição normativa da história Os dinossauros malucos, escrita pela díade portuguesa.....	139
Quadro 21: Transcrição normativa da história A Branca de Neve no tempo dos dinossauros, escrita pela díade portuguesa.....	141
Quadro 22: P003_TD 15 (00:25:53– 00:27:30) – Momento 4, Linearização.....	142
Quadro 23: P003_TD 16 (00:31:28 – 00:32:24) – Momento 4, Linearização.....	143
Quadro 24: P003_TD 17 (00:40:58 – 00:32:24) – Momento 4, Linearização.....	144
Quadro 25: Transcrição normativa da história O gato das botas e assombramentos, escrita pela díade portuguesa.....	147
Quadro 26: P005_TD 18 (00:10:21 – 00:13:45) – Momento 4, Linearização.....	148
Quadro 27: P004_TD 19 (00:15:16 – 00:13:45) – Momento 1, história O castelo assombrado do rei mau.....	149
Quadro 28: P005_TD 20 (00:42:59 – 00:45:12) – Momento 4, linearização da história...	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Manuscritos em ordem cronológica de produção.....	95
Tabela 2 - Títulos e Personagens inscritos e verbalizados pela dupla brasileira....	97
Tabela 3 - Títulos e Personagens inscritos e verbalizados pela dupla portuguesa...	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Cordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
MLP	Memória de Longo Prazo
MT	Memória de Trabalho
LAME	Laboratório do Manuscrito Escolar
TD	Texto Dialogal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PREÂMBULO: MODELOS DO PROCESSO DE ESCRITA E MEMÓRIA DE LONGO PRAZO.....	21
	2.1 O modelo de Hayes & Flower e sua contribuição para a compreensão do processo de escritura.....	22
	<i>2.1.1 A adaptação do modelo de Hayes & Flower (1980) para escritores novatos: a proposta de Berninger & Swanson (1994).....</i>	<i>26</i>
	2.2 Os modelos de Bereiter & Scardamalia <i>Knowledge-telling</i> e <i>knowledge-transforming</i>: escritor novato x escritor experiente.....	29
	2.3 Outros modelos para o processo de escritura: <i>a blueprint for the speaker</i> de Levelt e sua adaptação para a escrita.....	33
	2.4 A memória no processo de escritura.....	37
	<i>2.4.1 A memória de longo prazo (ou termo)</i>	<i>38</i>
	<i>2.4.2 A relação entre memória de longo prazo e o processo de escritura...</i>	<i>43</i>
3	MEMÓRIA DE TRABALHO E RELAÇÕES ASSOCIATIVAS: O EPISÓDICO BUFFER.....	50
	3.1 A memória de trabalho nos estudos sobre o processo de escrita.....	51
	3.2 O modelo multicomponente de Baddeley.....	55
	3.3 O modelo multicomponente e as relações associativas.....	59
4	O PROCESSO DE ESCRITA EM SALA DE AULA POR ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS E O ATO ENUNCIATIVO.....	66
	4.1 Antes de tudo, uma pergunta: o que a literatura menciona sobre os títulos e as personagens?.....	67
	4.2 A escritura na escola: concepções sobre a criação de títulos e personagens.....	70
	<i>4.2.1 Relações associativas e memória no processo de escritura de díades recém alfabetizadas.....</i>	<i>76</i>
	4.3 Escrita colaborativa em sala de aula: a importância da dimensão dialogal.....	80
5	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	85
	5.1 Breve contextualização da abordagem etnográfica.....	86
	5.2 Origem e coleta dos dados.....	88
6	EM BUSCA DA GÊNESE: O QUE DIZEM OS DADOS?.....	95
	6.1 Apresentação geral dos dados analisados da dupla brasileira.....	96
	6.2 Gênese dos títulos e nomes de personagens da díade brasileira: Fadas mágicas.....	100
	<i>6.2.1 Associações para o enredo da história Fadas Mágicas e o surgimento de “amigos”.....</i>	<i>112</i>
	<i>6.2.2 Gênese do título Os três coelhos e suas personagens.....</i>	<i>122</i>
	6.3 Apresentação geral dos dados analisados da dupla portuguesa.....	134

<i>6.3.1 Gênese dos títulos e nomes de personagens da diáde portuguesa: Os dinossauros malucos.....</i>	<i>138</i>
<i>6.3.2 Gênese dos títulos e nomes de personagens da diáde portuguesa: O gato das botas e assombramentos.....</i>	<i>146</i>
APRECIACÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	160

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por questão norteadora investigar como as relações associativas se conectam com a memória semântica dos alunos recém-alfabetizados – escrevendo colaborativamente um único texto – e geram ideias para a elaboração de títulos e nomes de personagens textualizados no manuscrito final. O interesse por essa questão surgiu a partir das leituras dos trabalhos desenvolvidos por Calil (2010, 2012, 2014, entre outros), que apresentam discussões interessantes sobre como alunos em idade escolar geram ideias para suas narrativas inventadas, especialmente no que se refere à criação dos títulos. Nesse contexto, buscou-se avançar e aprofundar as discussões oportunizadas pelo pesquisador.

Assim como em todo trabalho investigativo, recorreu-se à literatura especializada com o intuito de ampliar o conhecimento sobre conceitos caros a esta pesquisa – processo de escrita, memória e relações associativas. Inicialmente, buscaram-se os modelos sobre o processo de escrita, a fim de entender o que os autores – sobretudo cognitivistas – tinham a dizer sobre o assunto, e, entre as várias contribuições, observou-se a importância atribuída à memória. Assim, o passo seguinte foi buscar conteúdos sobre este componente complexo e essencial para a vida humana. A princípio, a ideia era assimilar e conceitualizar questões como o que é memória, como ela se divide e, especialmente, o que é memória semântica. Entretanto, à medida que as leituras avançavam, novas descobertas foram sendo realizadas; o interesse anterior de entender a memória de longo prazo passou também a ser a memória de trabalho (MT), atestada por muitos autores, dedicados à escrita, como um componente essencial no processo de elaborar um texto (HAYES, 1996). Foi através das leituras sobre a MT que se chegou aos trabalhos desenvolvidos por Baddeley (2000), especialmente ao modelo multicomponente. Neste modelo, existe a descrição de um componente que chamou a atenção, o *buffer* episódico – subsistema que combina informações visoespaciais e fonológicas, além de recuperar conteúdo da memória de longo prazo. A partir da descrição realizada, pode-se perguntar: por que apontar todo este percurso?

Essa contextualização é de suma importância para se entenderem os desdobramentos deste trabalho. O que antes se restringia a parâmetros determinados, ou seja, identificação de relações associativas enquadradas nos moldes descritos por autores como Suenaga (2005) – que as categoriza em tipo 1, por *significante e significado*; tipo 2, por *relação semântica*; e tipo 3, por *significante* –, passou a amplificar as possibilidades. Sendo as relações associativas fruto de uma atividade mental, estariam elas restritas às categorias apontadas por

Suenaga (2005)? Os dados mostram que não, as associações podem ser desencadeadas de diferentes maneiras e por meio diferentes tipos de informações (fonológicas, visuais). Nesse sentido, para refletir e discutir sobre as singularidades encontradas durante as análises, faz-se necessário uma teoria que explique, ou tente explicar, os mecanismos mentais envolvidos durante o estabelecimento de relações associativas. Foi nesse momento que os aportes de Baddeley (2000) começaram a figurar com mais intensidade, uma vez que, nas explicações sobre o funcionamento do *buffer*, pode-se entender como as informações provenientes do mundo externo são absorvidas e relacionadas na mente humana, e como esse processo pode cooperar para o resgate de conteúdo da memória semântica. Assim, o trabalho pôde avançar um pouco mais nas discussões sobre como os alunos geram ideias para elaboração de seus textos, especialmente para os títulos e personagens, a partir das relações associativas instauradas no *aqui e agora* do ato enunciativo.

Para dar conta da questão norteadora deste estudo e as particularidades reveladas ao longo do percurso, o presente trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, apresenta-se um preâmbulo dedicado aos modelos de processo de escrita (HAYES & FLOWER, 1980; BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, entre outros), uma vez que é dentro desses aportes que se encontram as primeiras reflexões sobre a escrita em processo. Além disso, ao empreenderem na tarefa de elaborar um modelo que represente a escritura, esses autores ressaltam a importância de determinados componentes, dentre eles, destaca-se a memória. Nesse contexto, ainda dentro do arcabouço dos estudos da Psicologia Cognitiva, discutiu-se o papel da memória no processo de escrita (ALAMARGOT, CHANQUOY & LAMBERT, 2005), apresentando-se, posteriormente, seu conceito em termos gerais e, em seguida, suas principais divisões, enfatizando a memória semântica, responsável por armazenar os conceitos, o conhecimento de mundo de cada pessoa (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015).

No segundo capítulo, a discussão se centra na memória de trabalho e sua importância para o processo de escrita, visto que há um consenso entre os pesquisadores sobre o fato de a MT ser o componente sem o qual a atividade de escrever um texto não seria possível (HAYES, 1996; OLIVE, 2004). Ademais, discorre-se sobre o modelo multicomponente de Baddeley (2000), com o intuito de conectar a teoria desenvolvida pelo autor com as relações associativas (SAUSSURE, 2012), a fim de ampliar as reflexões sobre esse conceito essencial à língua e de suma importância para se entender como escreventes novatos – trabalhando em colaboração – geram ideias para os seus textos.

No terceiro capítulo, discute-se os trabalhos desenvolvidos por Calil (2010, 2014, 2020, entre outros), especialmente os que se dedicam à geração de ideias e criação de títulos. As investigações propostas pelo autor suscitaram novas indagações, dando origem ao presente estudo, por este motivo não seria possível se debruçar sobre os dados sem apresentar as contribuições do autor sobre o tema. Também, abordou-se, em poucas palavras, a escrita colaborativa e os conceitos advindos da teoria enunciativa proposta por Benveniste (1991). Ressalta-se a importância da concepção de sujeito e o alicerce do ato enunciativo, representado pela relação *eu-tu*, como sendo essencial para a existência desta investigação, uma vez que é no *aqui e agora* da enunciação que as informações podem ser capturadas, é por meio do diálogo que se pode ter acesso às ideias e pensamentos dos alunos.

No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia da coleta e análise dos dados. Destaca-se, em especial, a metodologia de coleta, pois mapear a gênese dos processos de escritura só foi possível devido ao desenvolvimento do Sistema Ramos, “um novo método construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula” (CALIL, 2020a, p. 4-5). Composto por equipamentos tecnológicos – *smartpen*, gravadores, câmeras –, o Sistema Ramos permite que as particularidades da escritura sejam capturadas com menos artificialidade, conservando ao máximo as características próprias do espaço escolar em que se encontram os alunos, o que possibilita ao pesquisador o acesso a informações mais fidedignas.

Para as análises, buscou-se identificar, descrever e codificar as associações estabelecidas, através dos enunciados proferidos pelas díades, e que estavam relacionados à elaboração dos títulos e nomes das personagens textualizadas no papel. Para tanto, foram analisados dois *corpora*, com 3 processos cada, totalizado 6 processos de escritura. O *dossiê Criar*, coletado em 2013, em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Maceió, Brasil; e o *dossiê EV*, coletado em 2015, em uma sala de aula do 2º ano primário, considerado o 2º ano do Ensino Fundamental no Brasil, localizada na zona rural da cidade de Aveiro, Portugal. Todo o material faz parte do banco de dados Prática de Textualização da Escola (PTE), pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), ambos coordenados pelo pesquisador Eduardo Calil, da Universidade Federal de Alagoas.

No quinto e último capítulo, apresentam-se as análises realizadas a partir dos Textos Dialogais (TD) destacados, tendo como base as teorias denotadas ao longo deste estudo. Através das informações obtidas por meio dos dados, destaca-se a importância das relações associativas durante a geração de ideias para os títulos e personagens das histórias inventadas

pelas díades. Ademais, atenta-se para o fato de que as associações podem ser originadas das mais variadas formas e por diferentes tipos de informações, como já referido, destacando-se, dessa forma, a imprevisibilidade com que as ideias podem surgir durante o processo de escritura.

Pretende-se com este trabalho cooperar para o desenvolvimento dos estudos voltados para o processo de escrita de alunos em idade escolar, especialmente no que diz respeito à geração de ideias. Apesar de mostrar as relações associativas como importantes mecanismos, capazes de recuperar conteúdos mnemônicos que se transformam em ideias para a criação de títulos e personagens, ainda há muitas questões a serem debatidas, tais como associações geradas a partir de estímulos visuais, a influência do ambiente e suas características durante a escritura dos alunos, por exemplo. O trabalho não para por aqui. Espera-se que as reflexões contidas neste estudo, possam fomentar outras pesquisas, pois a escritura é – sem sombra de dúvidas – uma das maiores e mais complexas invenções humanas.

2. PREÂMBULO: MODELOS DO PROCESSO DE ESCRITA E MEMÓRIA DE LONGO PRAZO

*Dante diz que não existe conhecimento
sem sua retenção na memória*

(Maquiavel, carta a Vettori)¹

O presente estudo, cujo objeto situa-se no campo da Genética de Textos e se relaciona de forma interdisciplinar com a Psicologia Cognitiva, pleiteia a necessidade de aproximação e reflexão de diferentes vertentes teóricas – acrescenta-se, além das já citadas, a Linguística – com o intuito de compreender a complexidade do processo de escritura². Assim, tendo como ponto de partida o objetivo central desta pesquisa, que se dedica a investigar como relações associativas se conectam com a memória semântica e recuperam conteúdos semânticos que podem colaborar para a geração de ideias de títulos e nomes de personagens durante a escritura de textos elaborados por alunos recém-alfabetizados, este capítulo – de caráter preambular – centrará a discussão sobre os modelos de processo de escrita e a memória de longo prazo. O intuito é estabelecer de início um panorama geral dos estudos cognitivistas que influenciaram a propagação das investigações interessadas em estudar e compreender os fatores envolvidos durante a elaboração de um texto. Também, faz-se importante ressaltar que os trabalhos que serão apresentados, principalmente o desenvolvido por Hayes & Flower (1980), considerado pioneiro, possibilitaram o advento de reflexões sobre noções caras a este estudo, como geração de ideias e memória no processo de escritura.

Ademais, os trabalhos desenvolvidos no campo da Psicologia Cognitiva, especialmente os modelos de escrita, foram os primeiros a se debruçarem sobre o processo de escrita em tempo real. Dentro dessa perspectiva, a elaboração de um texto é compreendida como uma atividade complexa e dinâmica, que exige a atuação paralela de diferentes componentes e processamentos. Segundo Hayes & Flower (1980), o ato de escrever envolve tanto a descoberta ou criação de um pensamento, ideia, argumento, título a ser expresso e elaborado no texto final,

¹ BONDANELLA & MUSA. *The portable Machiavelli*, Penguin, 1979, p. 69.

² O termo “escritura”, que será mencionado durante todo o trabalho, deve ser entendido sob o ponto de vista da Crítica Genética (GRÉSILLON, 2007), em que o termo se refere ao ato de escrever, ao aspecto processual. Calil (2008, p. 17), em seu livro *Escutar o Invisível*, atenta o leitor para o sentido da palavra “escritura”, que deve ser entendida “como um conjunto de práticas de produção de linguagem oral ou escrita que tem nos manuscritos uma de suas possibilidades de materialização”.

entre outros fatores, quanto a maneira apropriada e conveniente de expressá-los. Assim, além de serem precursores no que se refere à compreensão desse processo intrincado que é escrever um texto, e buscar dados do “aqui e agora”, os estudos cognitivistas têm cooperado significativamente para a compreensão da memória humana. As informações fornecidas ao longo do tempo sobre este componente primordial, têm permitido que novas reflexões e descobertas sejam realizadas também no campo da escrita. Nesse contexto, o presente estudo pretende colaborar para o avanço das investigações desenvolvidas até o momento.

Apresentado o motivo pelo qual se inauguram as discussões teóricas do presente trabalho pelos pressupostos da Psicologia Cognitiva, este capítulo compreende, basicamente, duas partes. A primeira parte se inicia pela apresentação e discussão do modelo proposto por Hayes & Flower (2007[1980])³, considerado o primeiro “modelo” a apresentar um esquema dos processos envolvidos na composição de um texto; seguido de uma breve descrição da proposta de Berninger & Swanson (1994), buscando adequar o “modelo” descrito por Hayes & Flower, baseado em processos de escritores adultos, propondo um “modelo desenvolvimental” que abarque o processo de escrita do escrevente novato. Continuando a discussão, prossegue-se com as propostas de Bereiter & Scardamalia (2009 [1987]) e Levelt (1989). A primeira, por apresentar subsídios interessantes sobre o processo composicional de escreventes pouco experientes; a segunda, mesmo sendo dedicada à fala, por contribuir de forma significativa para os estudos da escrita, sobretudo no que se refere às investigações comparativas entre escrita e oralidade. A segunda parte se dedica à memória de longo prazo, apresentando suas divisões e respectivas funcionalidades, bem como seu papel durante o processo de escrita em tempo real.

2.1 O modelo de Hayes & Flower e sua contribuição para a compreensão do processo de escritura

Inicialmente, as pesquisas dedicadas à compreensão dos processos de escritura foram estimuladas por investigações psicológicas sobre resolução de problemas. Essas pesquisas, desenvolvidas por psicólogos cognitivos, forneceram uma linguagem conceitual para classificar os processos mentais envolvidos, bem como um conjunto de métodos

³ Como se trata de um texto marcado pela época de sua publicação (1980), será mantida entre colchetes a data original, embora a edição do livro seja um pouco mais recente. Isso ajudará o leitor a não se confundir com os modelos que serão apresentados no decorrer da discussão e que surgiram após a ideia de Hayes & Flower.

(principalmente, *verbal protocol analysis*⁴) para analisar esses processos e uma coleção de descobertas empíricas (grande parte, resultado das investigações sobre solução de problemas), que poderiam ser facilmente aplicadas para estudar a complexidade da escritura. Em vista disso, desenvolve-se o modelo dos processos de escrita por Hayes & Flower (2007[1980]), desvencilhando-se da visão tradicional, cujos processos eram entendidos como lineares e estáticos; e, mais tarde, a *theory of writing expertise* (HAYES & FLOWER, 2007 [1980]), que forneceu aportes interessantes para tratar das características do escritor experiente e do escritor novato durante a escrita de um texto.

Hayes & Flower (2007[1980]), em seu estudo inaugural, *Identifying the Organization of Writing Processes*, revolucionaram as pesquisas relacionadas à escrita, sobretudo, por se voltarem para o processo e sua organização. Mesmo se tratando de um trabalho da década de 1980, sua importância e originalidade serve de base para investigações atuais, que buscam compreender a escrita em sua totalidade (HARLEY, 2001), levando em consideração os aspectos cognitivos envolvidos, até então deixados de lado ou pouco aprofundados. De acordo com Hayes & Flower (2007 [1980]), embora muitos autores reconhecessem que os estudos sobre o processo poderiam cooperar para o ensino da escrita, poucas investigações tinham se debruçado experimentalmente sobre os aspectos processuais do ato de escrever. Assim, fazendo uso da técnica de *protocol analysis*, desenvolvida por psicólogos cognitivos, os autores conseguiram criar um modelo que abrange os processos e subprocessos presentes durante a escritura de um texto.

Com o intuito de acessar, de certa forma, os pensamentos do escritor durante a execução da tarefa, Hayes & Flower (2007 [1980]) utilizaram o método *verbal protocols*⁵, ou *thinking aloud* (pensar em voz alta) que, em poucas palavras, trata-se de “um método conceitualmente direto para obter dados do processo. Pede-se ao sujeito que forneça relatórios verbais contínuos, ‘para pensar em voz alta’, enquanto executa a tarefa de interesse” (CRUTCHER, 1994, p. 241). É interessante acrescentar que um “protocolo” é uma descrição, no entanto, nem toda descrição pode ser considerada um protocolo, uma vez que a técnica exige

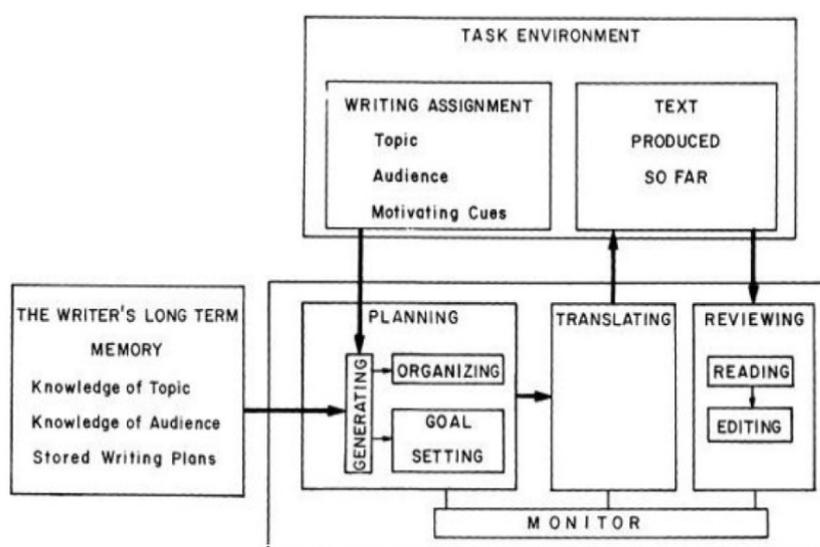
⁴ A técnica *verbal protocol analysis* suscita descrições verbais dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa. Esse tipo de procedimento é bastante utilizado em pesquisas psicológicas, bem como linguísticas, filosóficas, entre outras, cujo objetivo é fazer com que a pessoa expresse seu pensamento a partir de estratégias presentes na técnica de elicitación, como entrevistas etc. (COOKE, 1994).

⁵ A utilização de relatórios verbais nas investigações em psicologia, muitas vezes desencadeia controvérsias, principalmente em relação à escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, apontados por estudiosos como pessoas “treinadas” em observar seus próprios pensamentos, resultando em dados “manipulados” que acabam sendo tratados como “observações privilegiadas sobre o pensamento” (CRUTCHER, 1994, p. 241). Além disso, ainda que o sujeito não seja “treinado”, não há garantias de que ele expressará tudo que lhe vem à cabeça, fato que deve ser levado em consideração durante esse tipo de pesquisa.

que sejam listadas todas as atividades, sendo indispensável descrevê-las, em totalidade, levando em consideração a ordem dos acontecimentos no tempo.

Dando continuidade à metodologia empregada pelos pesquisadores, antes da aplicação do *protocol analysis*, um modelo de escrita expositiva era descrito para o sujeito participante da pesquisa que, segundo os investigadores, enunciava e identificava com clareza o seu processo de escritura. Após 2 anos de análises de protocolos de escrita, os autores propuseram o seguinte modelo:

Figura 1: Modelo experimental do processo de escrita, Hayes & Flower (1980)



Fonte: Hayes & Flower (2017[1980]). Estrutura do modelo de escrita.

Como pode ser observado na FIGURA1, os investigadores dividiram o que eles chamaram de “mundo do escritor”, em três partes principais, sendo as duas primeiras representantes do contexto em que o modelo opera: ambiente da tarefa (*task environment*), que se refere a tudo que é externo ao escritor, mas que tem influência no resultado da performance, ou seja, a tarefa de redação com a apresentação do tópico, objetivo, público alvo e, se necessário, outras informações relevantes que podem servir de ajuda para a execução da tarefa; a memória de longo prazo do escritor (*the writer's long term memory*), fator essencial para a execução da atividade, uma vez que o escrevente, durante o processo, necessitará de informações sobre a temática, a estrutura exigida do texto – regras gramaticais etc. –, e o processo de escrita, propriamente.

O modelo proposto por Hayes & Flower (2007 [1980]) apresenta três processos básicos: o planejamento (*planning*), cujos componentes são a geração de ideias, a organização

e o estabelecimentos de metas; a tradução (*translating*)⁶, do qual o objetivo é traduzir, ou transformar, os planos estabelecidos em texto; e a revisão (*reviewing*), que abrange a leitura e a edição do que já foi escrito.

Nesta tese, dar-se-á destaque aos processos de planejamento e tradução, visto que eles estão relacionados, respectivamente, ao momento em que as ideias começam a surgir até serem postas em um plano concreto, isto é, serem linearizadas no suporte (folha de papel, tela do computador). O planejamento tem por finalidade coletar informações provindas do ambiente da tarefa e da memória de longo prazo, através do processo de geração (*generating*), e usá-las para determinar metas e criar um plano de redação, com o intuito de produzir um texto que cumpra essas metas. Por sua vez, o plano pode ser estabelecido a partir da memória do escritor ou ser formado durante o processo de planejamento e, sob a orientação desse plano de escrita, a tradução fornecerá a linguagem adequada às informações oriundas da memória do escrevente (HAYES & FLOWER, 2007 [1980]).

Ainda sobre o planejamento, o processo de geração de ideias (*generating*) desempenha um papel importante, uma vez que ele é o responsável pela recuperação de informações pertinentes à tarefa de escritura, da memória de longo prazo. Os pesquisadores apontam que “os itens são recuperados da memória em cadeias associativas” (HAYES & FLOWER, 2007 [1980], p. 16), que são interrompidas sempre que um elemento resgatado não corresponde às exigências da tarefa; e recomeçadas a partir da própria memória, do tópico da tarefa, do que já foi escrito etc.

A tradução, por sua vez, é responsável por coletar o material da memória (que foi estabelecido a partir do plano de escrita) e traduzi-lo em sentenças admissíveis ao idioma proposto. Os autores assumem que o material mnemônico é “armazenado como proposições, mas não, necessariamente, como linguagem [...], onde conceitos, relações e atributos são estruturas de memória, talvez redes de imagens complexas, para as quais o escritor pode ou não ter nomes” (Op. cit., p. 18).

O modelo criado por Hayes & Flower (2007[1980]) se destaca por apresentar uma nova visão sobre a escritura, vista tradicionalmente como resultado da sequência linear de planejar, escrever e editar (Op. cit.). Rompendo com essa abordagem linear do processo de escrita, os pesquisadores mostraram que não há um momento estabelecido para a ocorrência do planejamento ou da revisão. Por exemplo, por serem “processos cognitivos”, e não estágios da

⁶ É importante destacar que o termo “tradução” (*translating*), nesse contexto específico, refere-se à conversão do conteúdo conceitual em uma forma linguística. Sendo assim, não tem nenhuma relação com processo de tradução de uma língua para outra.

escritura, eles podem acontecer durante todo o momento de realização da tarefa. Segundo os autores, a coordenação dos processos é de responsabilidade do monitor, cujo papel é essencial para o controle da escritura; ele decidirá quando o conteúdo gerado for suficiente, bem como o momento de revisar o texto (a cada parágrafo escrito, ao final da escritura etc.), e assim por diante.

Outro aspecto interessante, oriundo do modelo, refere-se à possibilidade de estabelecer algumas diferenças entre escritores experientes e iniciantes. Hayes & Flower (1986), em seu estudo *Writing research and the writer*, discorrem sobre o papel desempenhado pelo conhecimento estratégico durante o processo de planejamento. Com o intuito de exemplificar melhor, eles fazem uma comparação entre os objetivos estabelecidos durante o processo de planejamento observado em adultos e o modelo *knowledge-telling*, descrito por Scardamalia & Bereiter (2009[1987])⁷ a partir de observações realizadas com crianças.

Hayes & Flower (1986), caracterizando os escritores adultos como *experts* (especialistas) e as crianças como *novices* (novatos), demonstraram em seu trabalho que os *experts* conseguem elaborar melhor seus objetivos, bem como modificá-los durante o curso da escritura, enquanto os *novices* buscam objetivos mais concretos, limitando-se, na maioria dos casos, ao tópico estabelecido. Além disso, os planos criados pelos *experts* são mais elaborados e continuam sendo desenvolvidos e modificados durante o processo de escritura. Ademais, por apresentarem uma representação conceitual mais sofisticada em relação aos objetivos, eles acabam revisando o texto de forma mais extensiva, o que permite que mais modificações sejam realizadas em seus textos durante a escritura e a própria revisão.

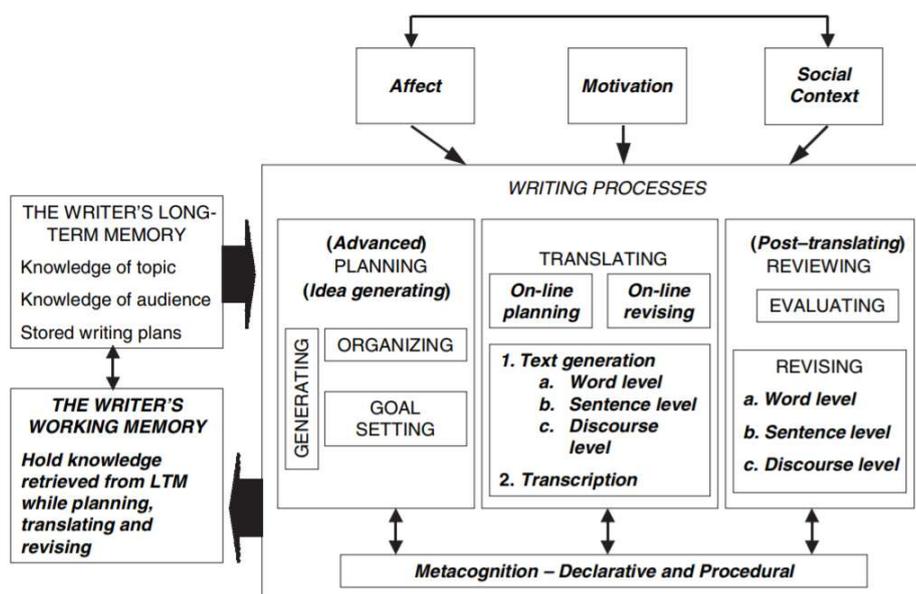
Em virtude disso, entende-se que o modelo de Hayes & Flower (2007[1980]) possibilitou um novo olhar sobre a compreensão da escrita, que passou a ser vista e investigada como um processo complexo, dinâmico e não linear. Além disso, dada a complexidade do processo, novas pesquisas puderam ser realizadas não apenas com escritores adultos, mas também com crianças, resultando em avanços importantes nos estudos referentes à aquisição e desenvolvimento da escrita ainda nos anos iniciais.

2.1.1 *A adaptação do modelo de Hayes & Flower (1980) para escritores novatos: a proposta de Berninger & Swanson (1994)*

⁷ O estudo de Hayes & Flower foi publicado em 1986 e, nele, os autores fizeram referência ao trabalho de Bereiter & Scardamalia (1987) ainda no prelo, por isso a diferença de um ano entre as publicações das pesquisas.

Considerado o primeiro modelo mais influente no que se refere aos processos cognitivos envolvidos na produção escrita (FLYNN & STAINTHORP, 2006), a proposta de Hayes & Flower (2007 [1980]) limita-se à compreensão dos procedimentos implicados na escritura de adultos. Nesse contexto, Berninger & Swanson (1994) observaram que o modelo, tal como proposto, não seria capaz de explicar todo o desenvolvimento da escrita, visto que a criança não pode ser considerada um “miniadulto” e, portanto, desenvolver-se em escala de versões reduzidas de escritores experientes (BERNINGER, FULLER & WHITAKER, 1996); há muitos aspectos implicados na escrita infantil que devem ser levados em consideração. Focalizando esses aspectos, Berninger & Swanson (Op. cit.) propuseram a seguinte adaptação ao modelo de Hayes & Flower (1980):

Figura 2: Modelo adaptado por Berninger & Swanson (1994)



Fonte: Berninger & Swanson, 1994

O modelo proposto por Berninger & Swanson (1994) conserva os processos básicos: planejamento, tradução e revisão. As adaptações foram realizadas a partir de adições, com a finalidade de apontar, detalhadamente, características próprias da escritura de crianças, que ainda estão se familiarizando com o mundo da escrita. É interessante destacar que os autores consideram que os atos de planejar, traduzir e revisar não são, efetivamente, operacionais na escrita inicial, de modo que eles emergem à medida que o desenvolvimento da escritura se configura.

Resumidamente, no esquema proposto por Hayes & Flower (2007 [1980]), o processo de tradução (*translating*) é representado por uma caixa vazia, já os demais processos apresentam especificações e subcomponentes. No planejamento (*planning*), tem-se a geração de ideias, organização e estabelecimento de metas; e na revisão (*reviewing*), a leitura e edição. Ademais, no modelo anterior, não há distinção entre geração de ideias e geração de texto. Na adaptação de Berninger & Swanson (1994), destacam-se os seguintes acréscimos:

- *Evidência para o processo de tradução.* Tendo como ponto de partida pesquisas anteriores que apontam que as crianças, em fase de aquisição da escrita, apresentam dificuldades em traduzir linguisticamente suas ideias para a folha de papel, os pesquisadores acrescentaram dois subcomponentes para o processo de tradução: geração de texto (*text generation*) e transcrição (*transcription*). A geração de texto é entendida como transformação das ideias em linguagem na memória de trabalho, enquanto a transcrição é a tradução, efetiva, dessa linguagem, que está na mente do escritor, em símbolos inscritos no suporte (que pode ser a folha de papel, o espaço de um aplicativo de computador etc.). Esses autores apontam ainda que os escritores novatos demandam boa parte da sua capacidade de processamento para a escritura do texto. Nessa conjuntura, os autores observam que, quanto menos experiência a criança tem com a escrita, menos atenção ela dedica aos processos de planejamento e revisão.
- *Destaque para a memória.* No modelo proposto por Hayes & Flower, observa-se que a memória de longo prazo (MLP) aparece como parte essencial, uma vez que não há escrita sem memória. No entanto, eles não abordam a memória de trabalho (MT). Berninger & Swanson (1994), em sua proposta, destacam a MT como componente importante, sobretudo, para os processos de geração de texto e transcrição, sem deixar de levar em consideração a memória de longo prazo, principalmente, como armazenadora de conteúdo declarativo. Eles também destacam a influência da MLP sobre o contexto social, no que se refere à conscientização do público, ato cognitivo sofisticado que se desenvolve à medida que o escritor adquire experiência com a atividade de escrita.
- *A leitura no processo de revisão.* A leitura, cuja importância é destacada no modelo de Hayes & Flower, passa a ser denominada de “avaliação” (*evaluating*). Na adaptação, ela ainda ocupa um lugar significativo durante a revisão, visto que não é possível revisar um texto sem lê-lo, mas, na proposta de Berninger & Swanson (1994), sua relevância

se estende, uma vez que ela pode influenciar a escritura, direta ou indiretamente, por meio das informações, armazenadas na memória de longo prazo, sobre o tópico. Assim, por meio da leitura, o escritor pode adicionar informações, ter novas ideias, editar etc.

Esses autores também destacam o afeto (*affect*), a motivação (*motivation*) e o contexto social (*social context*) como aspectos importantes para o desenvolvimento da escrita nos anos iniciais⁸. Segundo os pesquisadores, direcionamentos positivos em relação à tarefa são importantes para que o escritor novato se sinta “capaz” de produzir um texto. No estudo, eles perceberam que crianças que acreditam que não são capazes de escrever têm mais dificuldades em relação às que se sentem aptas. Ademais, eles destacam a necessidade de um contexto social favorável para o desenvolvimento do novo escritor, ou seja, a criação de estratégias para melhorar e aperfeiçoar, assim como *feedbacks* sobre as atividades.

2.2 Os modelos de Bereiter & Scardamalia *Knowledge-telling* e *knowledge-transforming*: escritor novato x escritor experiente

Dedicados ao estudo da escrita desde 1976, Bereiter & Scardamalia (2009[1987]), no livro *The psychology of written composition*, iniciam sua discussão partindo das ambiguidades existentes nos diferentes estudos sobre a escrita que, por um lado, tratam-na como uma atividade difícil, que exige dedicação para se obter o domínio; e por outro, consideram-na como “consequência natural do desenvolvimento da linguagem, necessário apenas um ambiente favorável para florescer” (BEREITER & SCARDAMALIA, 2009[1987], p. 4). Evidentemente, todas essas pesquisas estão “asseguradas” por dados que apontam tais “dificuldades” ou “facilidades”.

Talvez se possa destacar tais conclusões contraditórias, devido à aplicação de diferentes padrões de qualidade. Em resumo, pode ser fácil escrever mal e difícil escrever bem. Mas essa é uma meia verdade que obscurece praticamente tudo o que é interessante sobre a competência de escrever (Op. cit., p. 5)⁹.

A partir disso, Bereiter & Scadamalia (2009, [1987].), evidenciam que a complexidade do ato de escrever vai além de afirmações como “isso é fácil” ou “isso é difícil”,

⁸ Vale apontar que, anos mais tarde, Hayes (1996), ao propor algumas modificações ao primeiro modelo (HAYES & FLOWER, 1980), adiciona essas categorias.

⁹ **No original:** One could perhaps dismiss such contradictory findings as due to the application of different standards of quality. It may, in short, be easy to write poorly and difficult to write well. But that is a half-truth which obscures virtually everything that is interesting about writing competence.

e, por isso, propõem dois modelos que podem ser seguidos durante a escritura: *knowledge-telling* e *knowledge-transforming*¹⁰. O primeiro trata o processo de composição como algo natural, mesmo com as dificuldades próprias da tarefa.

Esse modelo otimiza as estruturas cognitivas existentes, diminuindo o tamanho dos novos problemas a serem resolvidos. O segundo maximiza a complexidade da tarefa com o intuito de satisfazer à competência do escritor, que está sempre em expansão; desse modo, quanto mais habilidade o escrevente adquire, mais intensas serão as dificuldades. Antes de dar prosseguimento, vale destacar que, para obterem as características do *knowledge-telling* e *knowledge-transforming*, os investigadores avaliaram comparativamente o processo de composição textual de alunos do Ensino Fundamental (4º, 6º e 8º anos) e estudantes de graduação, em situações semelhantes de produção. E, assim como grande parte dos trabalhos cognitivos, eles utilizaram a técnica *think aloud* para ter acesso aos “pensamentos” dos escritores.

Os modelos *Knowledge-telling* e *Knowledge-transforming* ampliam as discussões apresentadas por Hayes & Flower (1986) sobre escritores novatos e escritores experientes. Sobre os primeiros, Bereiter & Scardamalia (2009, [1987].) abordam que, mesmo a criança que chega à escola com proficiência da língua oral, normalmente, levará algum tempo para que ela consiga o mesmo nível de proficiência na língua escrita. Isso ocorre por causa dos problemas com o próprio código escrito e, também, pelos problemas, aos quais os autores chamam “menos óbvios”, que estão relacionados à geração de conteúdo.

A geração de conteúdo raramente é um problema no discurso oral devido aos vários tipos de suportes fornecidos pelos parceiros de conversação. Sem esse apoio conversacional, as crianças encontram problemas ao pensar no que dizer, mantendo-se no tópico, produzindo um todo inteligível e fazendo escolhas apropriadas para um público que não está presente imediatamente (Op. cit., p. 7).¹¹

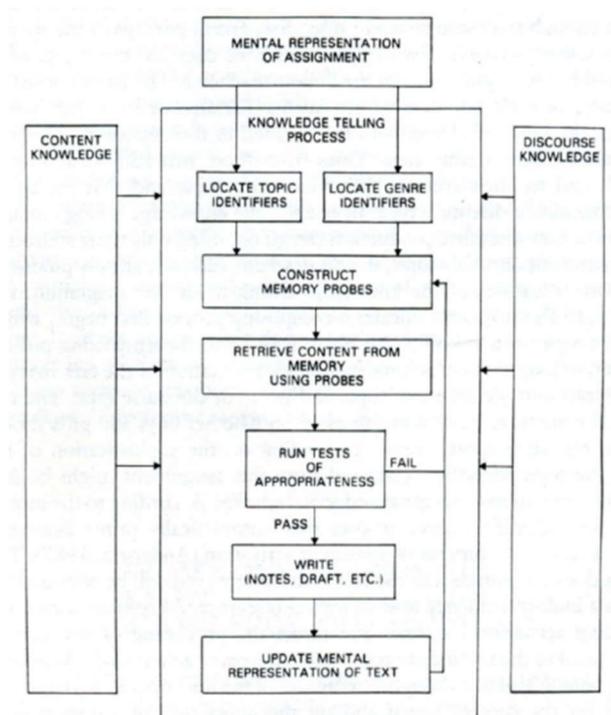
Para solucionar esses problemas, os investigadores afirmam que os escreventes novatos necessitam buscar formas de recuperar o conteúdo da memória, visto que não têm o apoio dos parceiros de conversação. Para tanto, eles citam algumas possibilidades como o tópico, que geralmente é abordado na consigna da tarefa, mas que também pode ser posto pelo próprio escrevente; o discurso esquematizado (narrativo, argumentativo, por exemplo); e o

¹⁰ Cabe ressaltar que esses modelos se referem a processos mentais.

¹¹ **No original:** Generating content is seldom a problem in oral discourse because of the numerous kinds of support provided by conversational partners. Without this conversational support, children encounter problems in thinking of what to say, in staying on topic, in producing an intelligible whole, and in making choices appropriate to an audience not immediately present.

próprio texto, que pode servir de suporte para recuperação de conteúdo relacionado ao tópico discutido. Basicamente, essa é a base do modelo *knowledge-telling*, cuja essência está na forma como o discurso pode ser continuado fazendo uso apenas das dicas que permitem a recuperação do conteúdo mnemônico.

Figura 3: Modelo *knowledge-telling*, Bereiter & Scardamalia (1987)



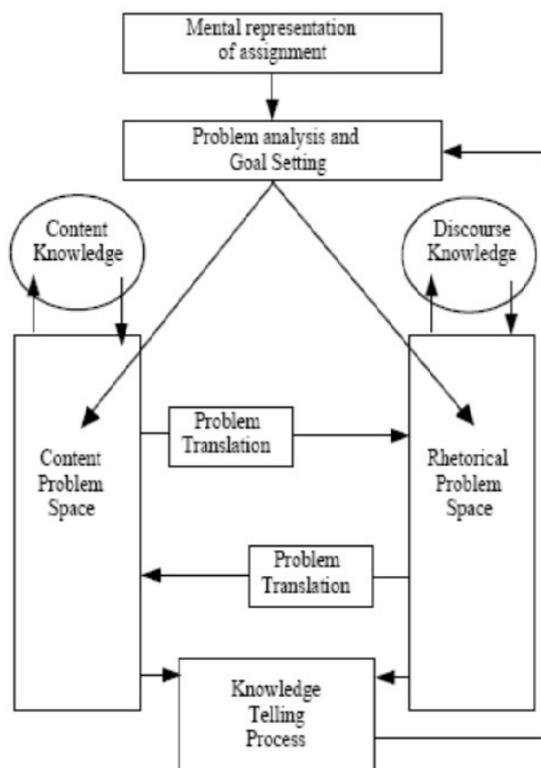
Fonte: Bereiter & Scardamalia (2009 [1987]).

De acordo com a proposta de Bereiter & Scardamalia (2009 [1987]), o modelo *knowledge-telling* é o mais apropriado para os escreventes novatos, uma vez que a produção textual é guiada a partir da recuperação direta do conteúdo da memória e se organiza a partir de relações associativas em torno do conteúdo. Desse modo, esses pesquisadores afirmam que sua solução é eficiente porque, sendo apresentado o tópico com suas respectivas especificações, o escritor pode começar em pouco tempo sua composição de forma “natural”, uma vez que ele fará uso do conhecimento já disponível, tendo como base as habilidades próprias da produção do discurso. Nesse modelo, as grandes diferenças encontradas nos textos estão relacionadas ao conhecimento do escritor em relação ao tópico e a apropriação do gênero exigido. Além disso,

levam-se em conta, para a qualidade textual, as habilidades linguísticas do escrevente, como domínio da sintaxe, por exemplo.

No que se refere aos escritores mais experientes, esses autores apontam que eles mostram mais evidências de um pensamento reflexivo durante o processo de escritura. Assim como Hayes & Flower (1986) observaram nos escritores *experts*, eles conseguem desenvolver planos mais complexos e se dedicam mais à revisão e, em geral, buscam adaptar o seu texto às necessidades do leitor. Ademais, os mais experientes, ao conduzirem seus pensamentos em direção às metas de comunicação, estabelecem uma compreensão mais profunda sobre o que estão escrevendo. Desse modo, no modelo *Knowledge-transforming*, Bereiter & Scardamalia (2009[1987]) formalizaram as diferenças existentes entre os dois tipos de escritores, evidenciando que esse modelo não pode ser visto como evolução do *Knowledge-telling*, mas, sim, como uma mudança importante na forma como a tarefa de escritura é definida e executada pelo escritor. Em outras palavras, o *Knowledge-telling* age como um recurso do modelo *Knowledge-transforming*, cuja principal característica está na formulação e solução de problemas, que possibilita uma “interação bidirecional entre o desenvolvimento contínuo do conhecimento e o desenvolvimento contínuo do texto” (Op. cit., p. 12).

Figura 4: Modelo *knowledge-transforming*, Bereiter & Scardamalia (1987)



Fonte: Bereiter & Scardamalia (2009 [1987]).

Nesse modelo, as ideias não são representadas apenas como evidência do conhecimento que o escritor possui sobre o tópico (*content problem space*), mas, também, deve ser levada em consideração sua função retórica no texto (*rhetorical problem space*). Ademais, a atividade de escrita não está restrita à adaptação de conteúdo, mas deve ser compreendida como um processo, cujo conteúdo é formulado à medida que o texto vai se desenvolvendo.

O modelo *Knowledge-transforming* contempla os escritores mais experientes porque exige certo amadurecimento no momento de estabelecer os planos de conteúdo e retóricos, levando em consideração suas respectivas limitações. Desse modo, um escritor novato não tem repertório suficiente para contemplar todos esses aspectos durante a escritura de seu texto.

Os dois modelos descritos por Bereiter & Scardamalia (2009[1987]) fornecem um arcabouço interessante para a compreensão da escrita em seu aspecto processual, apresentando, sobretudo, características importantes a respeito dos escritores novatos e experientes. Também vale destacar alguns apontamentos feitos por Alamargot & Chanquoy (2001), ao tratarem dos modelos *knowledge-telling e knowledge-transforming*, como a definição precisa dos processos e estratégias, cuja implementação ocorre de forma progressiva. Isso permite as pesquisas sobre a escrita incluírem o ponto de vista desenvolvimentista. Além disso, eles apontam a importância atribuída aos conhecimentos pragmático, comunicativo e retórico.

2.3 Outros modelos para o processo de escritura: *a blueprint for the speaker* de Levelt e sua adaptação para a escrita

Os modelos de Hayes & Flower (1980) e Bereiter & Scardamalia (1987) contribuíram significativamente para a compreensão da escrita e para o avanço de novos estudos. Esses modelos, basicamente, buscaram definir os processos e conhecimentos necessários para escrever um texto, respectivamente. Desse modo, devido a sua abordagem, eles são considerados modelos gerais (ALAMAGORT & CHANQUOY, 2001), que possibilitaram o surgimento de novas pesquisas, com finalidades cada vez mais específicas. Nesse contexto, cabe a discussão, ainda que lacônica, sobre o modelo desenvolvido por Levelt que, mesmo não se dedicando à escrita, trouxe contribuições pertinentes para os novos estudos da área.

Levelt (L) em seu livro *Speaking* 1998 [1989: *from intention to articulation*], buscou descrever as estruturas e os processos cognitivos envolvidos na produção da fala que eram, até

então, quase inacessíveis para os estudos experimentais da época. Com esse trabalho, o pesquisador conseguiu, não apenas criar um modelo “geral” para o processo de produção da fala, mas, também, contribuir significativamente para os estudos relacionados à escrita, sobretudo, por permitir a comparação teórica entre os dois processos (oral e escrito).

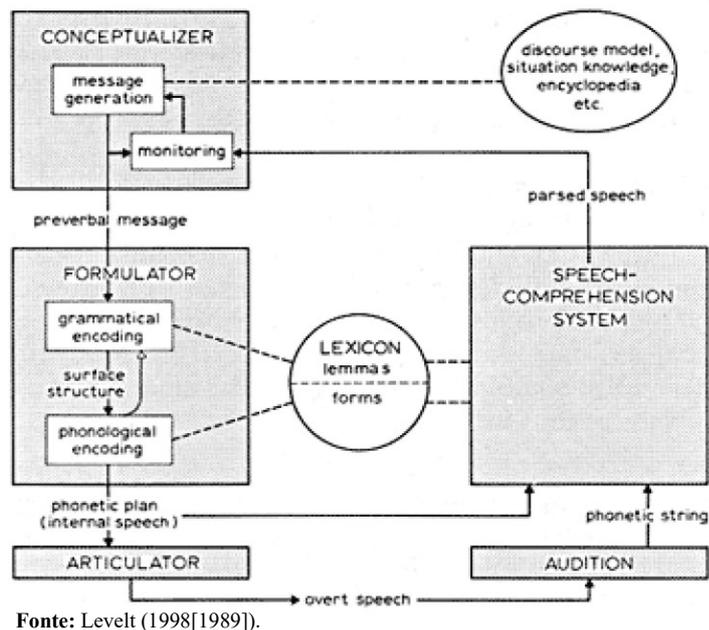
Basicamente, o modelo de Levelt (1998 [1989].) é constituído por três módulos principais, sendo eles: *conceptualizer* (conceitualização), *formulator* (formalização) e *articulator* (articulação). Além dos três módulos, há também uma reserva de conhecimento declarativo, *lexicon* (léxico) e o sistema de reconhecimento da fala, responsável por sua monitoração.

A **conceitualização** se refere a todas as atividades cognitivas envolvidas na fala (como atividade intencional). Isso engloba a concepção da intenção, a seleção de informações pertinentes ao objetivo comunicativo, a ordenação das informações para serem expressadas, o acompanhamento do que foi pronunciado, e assim por diante (op. cit.). Em outras palavras, a conceitualização capta ideias a serem transmitidas (a partir da memória de longo prazo) e as estrutura, transformando-as em mensagem pré-verbal. Nota-se que todas as atividades pertencentes ao módulo conceitualização exigem bastante atenção do falante.

No que se refere ao planejamento de uma mensagem pré-verbal, há duas etapas que merecem destaque: **macroplanning** e **microplanning**. A primeira está relacionada à elaboração dos objetivos comunicativos. Sua responsabilidade é recuperar, selecionar e organizar as informações (restauradas da memória) de modo a satisfazer o propósito (o que dizer e como dizer). A segunda, por sua vez, deve atribuir uma forma propositalmente correta a cada agrupamento de informação, sem deixar de fora a perspectiva informacional, ou seja, o tópico e o foco, particularmente (Op. cit.).

A **formalização** é a responsável por fazer a tradução de um sistema conceitual em um sistema linguístico. Para que a tradução seja efetuada, ela passa por duas etapas: o codificador gramatical, responsável por criar um padrão de sentença; e um codificador fonológico, que produz um plano fonético. E a **articulação** fica responsável por transformar tudo isso em fala audível (Op. cit.) Nas palavras do autor, ela “é a execução do plano fonético pela musculatura dos sistemas respiratório, laríngeo e supralaríngeo” (Op. cit., p. 12). Na figura 5 se apresenta a “arquitetura” proposta por Levelt (1998[1989]).

Figura 5: Estrutura do Modelo Levelt (1989) – A blueprint for the speaker



Sobre o modelo, o pesquisador destaca que as caixas representam os componentes de processamento, enquanto o círculo (*lexicon*) e a elipse (*discourse model, situation knowledge, encyclopedia etc.*) representam os armazenamentos de conhecimento.

O modelo de Levelt (1998 [1989]) é definido sob o ponto de vista estritamente da psicolinguística, diferente do modelo de Hayes & Flower (1980), por exemplo. Ele se concentra na produção de palavras e frases, bem como nas relações entre compreensão e produção. De modo geral, essa “arquitetura” permite explicar uma série de fenômenos, como a velocidade de nomeação, por exemplo. Mas como um modelo centrado na produção da fala pode cooperar para os estudos sobre a escrita?

Como apontam Alamargot & Chanquoy (2001), os procedimentos destinados à fala, definidos por Levelt (1998 [1989]), contribuíram para explicar o gerenciamento da escrita, através, evidentemente, de algumas adaptações. Além do mais, o modelo de Levelt (1998 [1989]) serviu como base teórica para comparar os processos oral e escrito. É o caso dos modelos propostos por van der Pool (1995 *apud* ALAMARGOT & CHANQUOY, 2001) e van Wijk (1999 *apud* ALAMARGOT & CHANQUOY, 2001). Esses pesquisadores partiram da proposta de Levelt (1998[1989]) e a adaptaram às suas pesquisas sobre a escrita. No modelo de van Wijk (*Op. cit.*), ele apresenta mais detalhes sobre as operações realizadas por cada um dos componentes, definido por Levelt, e enfatiza o “automonitoramento”, parte responsável pela decodificação e compreensão. O modelo adaptado para a escrita possui algumas alterações

terminológicas, o módulo *Conceptualizer* passa a ser chamado de *Invente* (inventar) e o *Formulator, Encode* (codificar). Contudo, os processos de *Macroplanning* e *Microplanning* foram conservados. A parte central da proposta de van Wijk está em integrar operações e processos relacionados à escrita, como o “*Graphemic Encoding*”, o “*Graphemic Plan Elaboration*” e o “*Grafic Execution*” (ALAMARGOT & CHONQUOY, 2001).

Van der Pool & van Wijk (1995 *apud* SCHILPEROORD, 1996) conseguiram descrever, conjuntamente, um modelo para a reconstrução de processos conceituais na produção de texto, o qual ficou conhecido como TRACE (*text-based reconstruction of activities in the conceptualizer*). Esse método pode ser utilizado para fornecer à análise dos dados de processamento *online* uma reconstrução dos processos conceituais, possibilitando uma descrição mais detalhada desses processos (SCHILPEROORD, 1996).

De acordo com a proposta de van der Pool & van Wijk, os processos conceituais envolvidos na produção textual são definidos por dois tipos de operações cognitivas: *reflec* e *select*. A operação *select*, pode ser compreendida como o processo de recuperação de conteúdo, ela permite que o escritor crie um texto, dentro das restrições tópico discursivas. Com isso, Schilperood (1996) aponta que a operação *select* apresenta características do modelo *Knowledge Telling* de Bereiter & Scardamalia (2009[1987]) e, assim como o modelo *Knowledge telling* está “contido” no modelo *knowledge transforming*, ela pode ser introduzida na operação *reflect*.

A operação *reflect*, no que lhe concerne, é caracterizada como uma atividade de solução de problemas, que se dedica, sobretudo, aos aspectos estratégicos e retóricos pertencentes aos processos conceituais envolvidos durante a produção do texto. A intensidade da operação *reflect* varia de acordo com o modelo de produção escolhido pelo escritor. Assim, se o escritor utiliza o modelo *Knowledge telling*, a operação *reflect* é, praticamente nula, no entanto, se o escritor é um pouco mais experiente e utiliza o modelo *knowledge transforming* durante sua composição textual, significa dizer que a operação *reflect* está no controle dos processos conceituais (SCHILPEROOD, 1996).

O modelo TRACE foi desenvolvido, principalmente, com a finalidade de analisar os processos relacionados a textos descritivos e argumentativos. Para os textos descritivos, a operação *select* é a parte responsável pelas categorias descritivas contidas no texto, ou seja, ela opera resgatando o conhecimento contido na memória sobre o tópico a ser retratado. Em se tratando dos textos argumentativos, a operação *reflect* está por trás dos vários efeitos retóricos acerca do raciocínio estabelecido pela operação *select*, por exemplo, os aspectos positivos e

negativos relacionados ao tópico (SCHILPEROOD, 1996), estabelecendo, assim, estratégias eficazes para que o texto cumpra o objetivo proposto.

Conforme a ideia proposta para a discussão do presente capítulo, até aqui, foram apresentados os modelos de processo de escrita. Estes modelos permitem compreender, de forma abrangente, como os estudos preocupados com o processo e seus mecanismos se desenvolveram ao longo do tempo e cooperaram para novas reflexões. Também mencionou-se o modelo *Blueprint for the Speaker* que, mesmo se concentrando na fala, proporcionou o estabelecimento de estudos de comparação entre fala e escrita.

Todavia, salienta-se que o propósito não se restringe à mera abordagem de concepções e conceitos cognitivistas. Ao longo da leitura, pode-se observar que, em meio às divergências e convergências entre os modelos (aspecto que deve ser examinado à luz dos objetivos propostos pelos investigadores), um elemento lhes é compartilhado, a memória. Foi através de estudos como os mencionados que a memória passou a ser atestada como essencial para o ato de escrever, uma vez que sem ela é impossível compor um texto. De onde se poderia obter e reter informações para o texto? E os conhecimentos de língua, como poderiam ser mobilizados? Estas e outras questões podem ser respondidas a partir dessa arquitetura humana, que vem sendo examinada, discutida e compreendida ao longo das últimas décadas, especialmente. Para se entender um pouco mais sobre esse assunto tão vasto e interessante, a próxima seção será dedicada à compreensão da memória no processo de escrita.

2.4 A memória no processo de escritura

A produção textual, sob a perspectiva da psicologia cognitiva, é compreendida como o ato de converter informações referenciais em uma descrição linguística unidimensional, levando em consideração o objetivo comunicativo. Além disso, essa atividade complexa abrange diversas áreas de conhecimento, que são exploradas a partir dos processos envolvidos na escritura: planejamento, tradução e revisão (ALAMARGOT, CHANQUOY, LAMBERT, 2005). Desse modo, nessa tarefa intrincada de escrever um texto, a memória exerce um papel fundamental.

Inicialmente, os modelos gerais do processo de escrita (HAYES & FLOWER, 1980; BEREITER & SCARDAMALIA, 1987) destacaram a memória de longo prazo (MLP) como componente essencial para o processo de escritura, visto que nela estão armazenados todo o conhecimento do escritor (linguístico, referencial, pragmático, e assim por diante), necessário

para a composição textual. No entanto, a complexidade envolvida na elaboração de um texto, que envolve a articulação entre os diferentes conhecimentos e processos (atenção, reflexão, coordenação motora etc.), evidencia que a memória de longo prazo não pode ser a única a operar durante a produção textual.

A partir do modelo criado por Hayes & Flower (2007 [1980]), que marcou as pesquisas sobre a escrita, ao serem os primeiros a utilizar uma abordagem cognitiva para identificar os processos envolvidos durante a escrita de um texto, muitas pesquisas surgiram com o intuito de descobrir, entre outros aspectos, como a capacidade cognitiva limitada do escritor pode interferir na performance da escritura (OLIVE, 2012; McCUTCHEN, 1996). Não demorou muito para que as investigações apontassem a memória, sobretudo a memória de trabalho (MT), como sendo o componente cujas limitações podem comprometer os processos de escritura (OLIVE, 2012). Esse fato chamou a atenção de pesquisadores (HAYES, 1996; McCUTCHEN, 1996; KELLOGG, 1987, entre outros), cooperando para que, não apenas a MLP, mas, também, a MT fosse totalmente integrada aos estudos da escrita na primeira metade da década de 90 (OLIVE, Op. cit.).

Nesse âmbito, faz-se necessário discorrer, com mais profundidade, sobre a memória de longo prazo e a memória de trabalho, e suas respectivas relações com a produção textual. Antes, vale ressaltar que a literatura especializada trata de memória de longo e curto prazo desde o século XIX, no entanto, observa-se que as classificações recentes consideram outros aspectos, ademais de tempo e retenção de informações (FARIA, MOURÃO JÚNIOR, 2015), resultando em diversos modelos, dos quais as principais diferenças se encontram, basicamente, nas estruturas e nas concepções que os baseiam. Dessa forma, dada a natureza do presente estudo, não compete dissertar sobre todas as perspectivas, mas centrar-se nos modelos cujas contribuições têm sido exploradas nas pesquisas sobre a escrita.

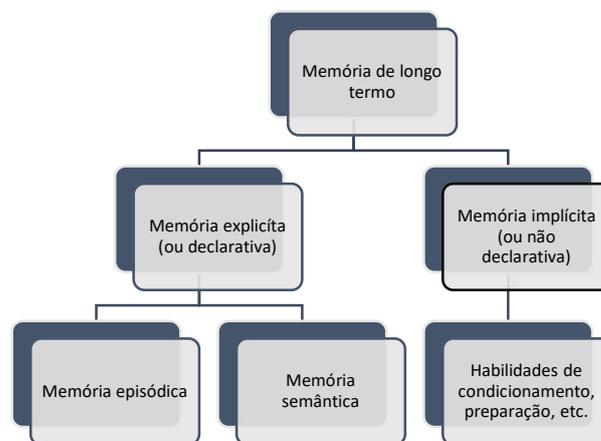
2.4.1 *A memória de longo prazo (ou termo)*

Para definir a memória de longo prazo (ou termo)¹², Anderson, Baddeley & Eysenck (2015) partem da estrutura proposta por Squire (1992 *apud* ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015). Nessa arquitetura, a memória de longo prazo é dividida em memória explícita (ou declarativa) e memória implícita (ou não declarativa). A primeira se

¹² Na literatura nacional, observa-se o emprego do termo “memória de longo prazo”, para referir-se à memória de maior duração. No entanto, na literatura estrangeira, observa-se o termo “*long-term memory*”. Por esse motivo, neste trabalho os termos serão utilizados como sinônimos.

refere à recuperação intencional, como recordar eventos pessoais (o Natal em família do ano passado) ou fatos e informações do mundo que o circunda (o significado das palavras, das cores do semáforo etc.). A segunda se refere às situações de aprendizado, cuja recuperação ocorre por meio do desenvolvimento efetivamente, sem que haja o reconhecimento explícito (ler um livro, andar de bicicleta etc.) (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015). Esquemáticamente, a memória de longo termo se organiza conforme a figura 6.

Figura 6: Estrutura da memória de longo termo, a partir da proposta de Squire (1992)



Fonte: adaptado de Anderson, Baddeley & Eysenck, 2015.

A memória declarativa, como pode ser vista na figura 6, está dividida em duas categorias: semântica e episódica. Desde o século XIX já se concebia a existência da memória de longo prazo. No entanto, não existiam as “subcategorias” definidas, na estrutura por Squire (1992), uma vez que o interesse pela compreensão de como os seres humanos armazenam conhecimento semântico iniciou apenas na década de 1960, quando cientistas da computação, que buscavam incorporar aos seus programas computacionais um processamento automático de linguagem, chegaram à conclusão de que era necessário implantar nos *softwares* o conhecimento de mundo, do qual poderia ser representado através do significado das palavras processadas (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015). As pesquisas do campo da computação despertaram o interesse de psicólogos, que começaram a investigar como os seres humanos conseguiam armazenar informações semânticas, o que resultou na proposta de Endel Tulving (*apud* ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015), apresentada em uma conferência em 1972. O psicólogo experimental propôs pela primeira vez a distinção entre a

memória semântica e a memória episódica que logo foi acatada e tem sido adotada desde então (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015).

A memória semântica (MS), componente importante para este estudo, está relacionada ao conhecimento que o ser humano tem de mundo. Esta memória está presente desde as coisas simples, como a identificação do sabor da laranja ou a cor do céu em um dia ensolarado, até as propriedades mais complexas, como o significado das frases em latim: *carpe diem, fiat lux* etc. A MS também engloba o conhecimento de sociedade, por exemplo, os brasileiros sabem, ou deveriam saber, que o Brasil é um país democrático, regido por três poderes (executivo, legislativo e judiciário) e assim por diante. Além disso, nela, também se inclui a maneira como se comportar nos diferentes espaços sociais: na universidade, no teatro, no restaurante, na casa de show, entre outros.

Nas palavras de Anderson, Baddeley & Eysenck (2015, p. 14), a MS “é de natureza inerentemente geral, embora possa, em princípio, ser adquirida em uma única ocasião”¹³. Exemplificando o pensamento dos autores, pode-se citar a cédula de uma moeda, como o Real; a cédula nada mais é que um pedaço de papel, assim como milhares existentes no planeta – difundidos no mundo letrado, a partir da descoberta de sua fabricação pelos chineses e, posterior, disseminação pelos árabes. No entanto, as pessoas sabem que o tratamento dado a uma cédula de R\$100,00 não é o mesmo dado a uma folha retirada de um caderno, elas sabem o que as distingue, mas podem não lembrar como, quando ou com quem, especificamente, adquiriram essa informação. Ela faz parte do seu conhecimento geral sobre o dinheiro, e todas as suas implicações no mundo em que vivemos, portanto, ele faz parte da memória semântica.

Os exemplos citados enfatizam a complexidade e, ao mesmo tempo, o tesouro que a MS representa para a vida humana, uma vez que todo o conhecimento (passível de ser evocado) adquirido ao longo da vida, por meio das experiências pessoais e convívios sociais, está armazenado nesse componente. Daí a importância dada a essa memória nos modelos de escrita, ou seja, se um escritor não é capaz de alguma forma resgatar conhecimento, ainda que superficialmente, sobre o tópico ou sobre o gênero (artigo, resumo etc.), ao qual se propôs a escrever, pode-se considerar improvável que um texto seja elaborado.

Por sua vez, no que se refere à memória episódica, pode-se voltar ao exemplo da cédula de R\$ 100,00. Se por algum motivo, uma pessoa consegue lembrar o dia, o lugar ou com quem adquiriu a informação de que o dinheiro, embora seja um papel, assim como os demais, difere-se, principalmente, pela “realidade imaginada” instaurada pelo ser humano ao longo do

¹³ **No original:** It is inherently general in nature, although it can in principle be acquired on a single occasion.

tempo, como forma de organização e controle de mercado. Isso representa um exemplo de memória episódica, cuja principal característica reside na habilidade de recordar episódios (como o próprio nome indica) ou eventos singularmente específicos. Evidentemente, a informação que a pessoa obteve, pode não ser tão específica quanto a citada, pode-se imaginar que quando criança a mãe dessa pessoa ensinou-lhe que se pode trocar cédulas de dinheiro por objetos. Com base nisso, pode-se afirmar que “um determinado evento pode ser registrado nos dois tipos de memória” (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015, p. 14)¹⁴, a distinção entre a cédula de R\$ 100, 00 e qualquer outro pedaço de papel (memória semântica) e o momento em que a mãe ensinou que esse papel, especificamente, pode ser trocado por objetos (memória episódica). Tulving, anos mais tarde, sugeriu que o termo “memória episódica” seja restrito a momentos em que você realmente consiga “reviver”, de alguma forma, o episódio original (Op. cit.), ou seja, o quanto a pessoa ficou feliz ao saber que com aquele “pedaço de papel azul”, ela poderia obter o brinquedo que tanto almejava, por exemplo. De acordo com Anderson, Baddeley & Eysenck (2015), a memória episódica pode ser considerada como uma “viagem mental no tempo”, ela permite que o indivíduo lembre e reviva situações pessoais, assim como, também, use essas informações no planejamento de ações futuras.

A partir das definições e exemplos sobre a memória semântica e a memória episódica, uma questão importante é levantada: como elas estão relacionadas? A resposta mais aceita para esta pergunta é a de que a MS seja, meramente, o resquício de vários episódios acumulados ao longo da vida (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015). Para exemplificar essa possibilidade, pode-se citar o fato de a terra girar em torno do sol. A maioria das pessoas sabe dessa informação, não somente por terem-na dito na escola, mas também porque esse fato é reforçado ao longo da vida, através de filmes, séries ou, até mesmo, no *réveillon*, quando repetidas vezes se pode ouvir que a terra deu uma volta completa em torno do sol. O ser humano está repleto de informações que são reforçadas através de episódios diários que, de tanto se repetirem, acabam passando “despercebidos”. Além disso, outro aspecto que reforça essa ideia de que memória episódica está diretamente relacionada à “constituição” da memória semântica pode ser observado nos casos de pacientes com amnésia, cujo transtorno mental dificulta, ou os impede, de constituir novos conhecimentos semânticos (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015), eles não conseguem armazenar novos acontecimentos (ou têm muita dificuldade). Para exemplificar, recorre-se a descoberta, um tanto recente, do primeiro buraco negro. A partir das informações e imagens divulgadas por Sheperd Doleman

¹⁴ **No original:** A given event can be registered in both types of memory.

(cientista que se dedica ao estudo de *super massive black holes*), muitas pessoas obtiveram o conhecimento de que buracos negros realmente existem, visto que se trata de uma informação atestada cientificamente e amplamente divulgada nos principais veículos de informação, como televisão, internet (redes sociais etc.). Contudo, pacientes com transtornos mnemônicos não conseguem reter essa nova informação, pelo menos não com facilidade como as demais pessoas, ainda que ela seja bastante propagada no seu convívio social.

É nesse contexto das pesquisas sobre pacientes com amnésia, que apresentam dificuldades em armazenar novos episódios e conhecimento de mundo, que as investigações sobre a possibilidade de existência de outra memória começam a ser desenvolvidas. Os estudiosos perceberam que, embora os amnésicos apresentassem sérios problemas para reterem novos conteúdos semânticos, em algumas situações, eles conseguiam aprender com certa facilidade, igual às demais pessoas que não têm o transtorno. Foi, então, que os estudos dedicados a essas faculdades preservadas influenciaram as reflexões sobre a memória implícita¹⁵ (ou não declarativa) (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015), representada na figura 6.

Os especialistas descobriram que um simples condicionamento clássico, como piscar os olhos, antecipadamente, a um sopro de ar, faz parte da aprendizagem preservada pelas pessoas que sofrem de amnésia. No entanto, embora esses pacientes consigam aprender com certa “normalidade”, diferente das outras pessoas, eles não conseguem lembrar da situação experienciada e, portanto, não conseguem explicar o mecanismo envolvido no processo de fechar os olhos, antes que o sopro de ar aconteça (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015). As pesquisas demonstram que essas pessoas também podem ser capazes de adquirir habilidades motoras, como segurar uma caneta em contato com um ponto de luz em movimento (BROOKS & BADDELEY, 1976 *apud* ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015), além da possibilidade de aprender novas palavras, sob algumas condições específicas (como a partir da apresentação de listas de palavras, seguida de uma série de testes de retenção, a partir da exposição de algumas letras que compunham as palavras apresentadas anteriormente), que mostraram que os pacientes conseguiam tirar proveito de experiências anteriores, ainda que não conseguissem lembrar que já haviam experienciado (vista a palavra antes de “advinhá-la”, por exemplo). Esse fenômeno ficou conhecido como *priming*, e pode ser identificado em várias

¹⁵ Neste estudo, adota-se o termo memória implícita (ou não declarativa), apresentado por Anderson, Baddeley & Eysenck (2015). No entanto, vale destacar que, devido às várias pesquisas e modelos de memória, outros termos podem ser encontrados na literatura, tais como “memória procedural” ou “memória processual” (ALAMARGOT, CHANQUOY & LAMBERT (2005) para indicar o mesmo componente.

tarefas perceptíveis, visuais e auditivas, como na montagem de um quebra-cabeça, por exemplo (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015).

Atividades como digitar no teclado de um computador, tocar um instrumento musical, dirigir um carro, ler, escrever com uma caneta, entre muitas outras, são exemplos de memória implícita, visto que são tarefas automatizadas, que não exigem o resgate “direto” de conteúdo para que sejam executadas, ou seja, uma pessoa não pausa para pensar como aprendeu a escrever com a caneta todas as vezes que vai escrever um bilhete pedindo para o alguém comprar pão para o jantar, por exemplo. Contudo, faz-se interessante apontar que as situações citadas são distintas umas das outras, embora partilhem características em comum, a “automaticidade”. Por este motivo, as investigações especializadas não chegaram a um consenso sobre a existência de uma única memória implícita, embora essa seja a ideia mais aceita até o momento (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015). Os autores citados partilham a opinião de que os conhecimentos pertencentes à memória não declarativa, embora possuam pontos semelhantes entre si, na realidade, representam uma diversidade de sistemas de aprendizagem que fazem uso de partes distintas do cérebro, com diferentes propósitos, representando “uma tendência para a evolução desenvolver maneiras semelhantes de abordar problemas em diferentes sistemas”¹⁶(Op. cit., p. 15).

A partir do que foi exposto, tem-se um pequeno panorama sobre a memória de longo prazo e suas principais propriedades. Embora a questão norteadora do presente estudo esteja centrada na memória semântica, entender o funcionamento geral da MLP contribui significativamente para se compreender a complexidade do ato de escrever um texto, uma vez que, ao se pensar na escritura, os fatores cognitivos, primordiais durante todo o processo, ficam em segundo plano e pouca atenção lhes é atribuída, exceto quando algum desses fatores se torna objeto de investigação. Na próxima seção, discutir-se-á com mais detalhes em relação à articulação das memórias declarativa e não declarativa durante o processo de escrita.

2.4.2 A relação entre memória de longo prazo e o processo de escritura

Os estudos voltados para o processo de escrita, incessantemente, apontam a importância da memória de longo prazo (MLP) para a produção textual, sobretudo, no que se refere ao momento de planejamento e geração de ideias, em que o escritor necessita resgatar

¹⁶ **No original:** a tendency for evolution to develop similar ways of addressing problems across different systems.

informações pertinentes à realização da tarefa (BEARE & BOURDAGES, 2007; VAN DEN BERGH & RIJLAARSDAN, 2007; GRABOWSKI, 2007; HAYES & FLOWER, 1980; BEREITER & SCARDAMALIA, 1987; PIOLAT, 2007). No entanto, o papel da MLP não está restrito ao resgate de conteúdo para ser incorporado ao texto, visto que a atividade de escrita em sua complexidade demanda a mobilização de conhecimentos e processos (ALAMARGOT, CHANQUOY & LAMBERT, 2005), exigindo, conseqüentemente, alta performance da capacidade mnemônica do escritor.

Para tratar da relação entre MLP e o processo de escritura, toma-se como referência o trabalho de Alamargot, Chanquoy & Lambert (2005), intitulado *La production écrite et ses relations avec la mémoire*, que discorre, como o próprio título indica, sobre a relação entre memória e escrita. O estudo se divide, basicamente, em duas partes: a primeira, dedicada à memória de longo prazo, apresentando as funções de cada memória, declarativa e não declarativa (ou procedural, termo adotado pelos autores), durante a elaboração de um texto; a segunda discute o papel da memória de trabalho. Para este tópico, a discussão se centrará na primeira parte do estudo, dedicado à memória de longo prazo.

A partir da discussão do tópico anterior, em que se buscou apresentar as características e funções da MLP, contemplando também suas ramificações e respectivas propriedades, observa-se que tratar do processo de escritura e não mencionar de memória é uma tarefa impossível, visto que ela está ativa durante toda a composição, manifestando-se cognitivamente (através do resgate de informações) e fisicamente (através do ato de digitar no teclado de um computador ou segurar uma caneta e inscrever palavras na superfície do papel). Contudo, agora sabendo que a MLP se divide em memória declarativa e não declarativa, cabe compreender a função desempenhada por essas memórias, quando um escritor se propõe a escrever um texto. Nesse sentido, Alamargot, Chanquoy & Lambert (2005) listam as funções desempenhadas por esses componentes.

No que se refere à memória declarativa, aquela responsável pela recuperação proposital, baseada na lembrança de eventos pessoais (episódica) e/ou fatos (semântica) (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015), Alamargot, Chanquoy & Lambert (2005) destacam os seguintes conhecimentos, nela armazenados, envolvidos na produção escrita:

- *Conhecimento da área à qual o conteúdo do texto se refere*, ou seja, as informações que o escritor possui da temática abordada, o referencial.

- *Conhecimento retórico e pragmático*: responsável pelo cumprimento do objetivo comunicativo, esse conhecimento permite que o escritor colete informações sobre o seu público-alvo (professor, amigo, parente, entre outros), de modo a satisfazê-lo¹⁷.
- *Conhecimento linguístico, inerente ao funcionamento da linguagem oral e escrita*: responsável por traduzir as sentenças “mentais” em texto transcrito, acessível. Envolve todos os aspectos lexicais, semânticos, ortográficos, gramaticais que se aprende, principalmente, nos espaços educacionais.

Os autores destacam o conhecimento referencial e linguístico como os que mais suscitam pesquisas, sobretudo, dedicadas à forma como esses conhecimentos são armazenados e recuperados. Os pesquisadores destacam as duas questões norteadoras da maioria dessas pesquisas: quais os efeitos da disponibilidade de conhecimento referencial no processo editorial, principalmente no planejamento? E, como o conhecimento lexical é armazenado na MLP? (Op. cit.).

Como respostas para essas perguntas, as investigações, em grande parte, compreendem que, referindo-se ao conhecimento referencial no processo de escritura, seus efeitos estão à mercê do nível de expertise do escritor em relação à temática, corroborando para que as informações contidas na MLP sejam mais ou menos abundantes e, conseqüentemente, mais ou menos acessíveis (Op. cit.). Ainda de acordo com os autores, estudos demonstram que a experiência com a atividade escrita, bem como a quantidade de conhecimento sobre determinado campo, possibilita ao escritor conduzir o processo editorial com mais facilidade, resultando, assim, em um gasto cognitivo/energético menor, uma vez que as informações serão resgatadas com mais facilidade.

Além da quantidade de conhecimento armazenado sobre determinado campo, Alamargot, Chanquoy & Lambert (2005) destacam, ainda, a experiência com a atividade escrita como outro efeito do conhecimento referencial. Desse modo, o escritor especialista conduz o processo de edição com mais facilidade, o que resulta, muitas vezes em textos maiores e estruturalmente bem articulados (KELLOGG, 1987). No que se refere à articulação entre a experiência e a facilidade com a edição, os investigadores apontam outra estrutura, presente nos especialistas, denominada *memória de trabalho de longo prazo*. Esse componente, de acordo

¹⁷ É interessante destacar que, tratando-se de escreventes novatos, esse conhecimento se consolida ao longo do tempo, a partir da experiência, visto que se trata de uma atividade elaborada e complexa para quem ainda está se familiarizando com o universo da escrita (BERNINGER & SWANSON, 1994).

com os estudiosos da área, armazena e recupera, estrategicamente, certa quantidade de conhecimento, sem demandar muita energia cognitiva (ALAMARGOT, CHANQUOY & LAMBERT, 2005)¹⁸.

No que se refere à segunda questão que norteia grande parte das pesquisas, qual seja o armazenamento de conhecimento lexical, os pesquisadores apontam, baseados nas pesquisas especializadas, que esse conteúdo é armazenado em um tipo de estrutura própria, chamada léxico ortográfico, contida na memória de longo prazo (ALAMARGOT, CHANQUOY & LAMBERT, 2005). Nessa estrutura, cuja constituição ocorre de forma gradual, encontram-se todas as palavras que um indivíduo aprende no decorrer de suas experiências. Referindo-se à configuração, propriamente, como as palavras são guardadas na memória, os autores afirmam que “parecem armazenadas na forma de uma sequência de grafemas abstratos” (Op. cit., p. 42)¹⁹. Ainda, os investigadores apontam, a partir de outros trabalhos, que “a organização desse léxico gira em torno do morfema” (Op. cit., p. 42), resultando, desse modo, em um método inteligente e econômico de armazenamento.

Assim, as palavras não estão inscritas na íntegra, mas as unidades que as compõem – a raiz (ex. grande, colar), os prefixos (ex. re) e os sufixos (ex. es) – são montadas durante a produção. Esse tipo de armazenamento na memória de longo termo é econômico porque uma única raiz pode produzir palavras diferentes, quando associada a diferentes prefixos e sufixos (ex. grandes, recolar) (ALAMARGOT, CHANQUOY & LAMBERT, 2005, p. 42)²⁰.

Como apontam esses autores, todo esse conteúdo resgatado durante o momento de composição, ou seja, o conjunto de informações referenciais, pragmáticas e linguísticas que dão forma ao texto transcrito, pertence à memória declarativa. Por outro lado, as operações e processos envolvidos no ato de colocar as ideias articuladamente na superfície do “papel”²¹, que compõem o processo editorial, fazem parte da memória não declarativa (ou, como os autores denominam, procedural) (ALAMARGOT, CHANQUOY & LAMBERT, 2005). No

¹⁸ Nesta tese, a discussão centra-se sobre a memória de longo prazo e, posteriormente, sobre a memória de trabalho e suas relações com o processo de escritura. Desse modo, se houver interesse pela memória de trabalho de longo termo e a produção de texto, pode-se consultar o trabalho de Kellogg (2001), *Long-term working memory in text production*, que apresenta uma discussão interessante sobre a temática.

¹⁹ **No original** : mais semblent être stockés sous la forme d’une séquence de graphèmes abstraits.

²⁰ No original : Les mots ne sont ainsi pas inscrits dans leur entier mais les unités les composant – la racine (ex : grand, collier), les préfixes (ex : re) et les suffixes (ex : es) – sont assemblées au cours de la production. Ce type de stockage en MLT est économique car une seule racine peut produire différents mots lorsqu’elle est associée à différents préfixes et suffixes (ex : grandes, recoller).

²¹ Entenda-se por “papel”, qualquer tecnologia utilizada como suporte para o texto, como o espaço de um programa de edição de texto de um computador, o bloco de notas do *smartphone*, as folhas de um caderno etc.

trabalho, Alamargot, Chanquoy & Lambert (2005, p. 42) tratam o processo editorial como conhecimento procedural (ou não declarativo), justificado pelo fato de essa “operação ser automatizada com a prática”. Nesse sentido, os pesquisadores destacam que grande parte dos modelos dedicados aos processos redacionais “são assimilados aos sistemas de produção” (Op. cit., p. 42), e destacam quatro processos principais, envolvidos na atividade de transpor as sentenças, formando, assim, um texto.

Tratando dos quatro processos presentes na atividade editorial, os pesquisadores destacam: *o planejamento, a formulação linguística, a revisão e o processo de execução*. Com o intuito de esclarecer como cada um desses processos suscitam informação procedural, os autores discorrem sobre o papel de cada um na produção textual.

O planejamento, como parte importante da escritura, objetiva, principalmente, resgatar, elaborar e organizar as informações que constituirão o texto. Nesse sentido, destacam-se três estratégias que podem ser empregadas pelo escritor no momento de planejar o seu texto: **o planejamento da abstração**, cujo objetivo está centrado na manipulação e organização dos conceitos, permitindo, assim, a elaboração de rascunhos e esquemas norteadores; **o planejamento por analogia**, o escritor faz uso de informações adquiridas a partir da realização de tarefas anteriores similares, aplicando-as à atividade atual; **o planejamento por modelagem**, permite que o escritor projete um modelo cognitivo, que contemple as dimensões e restrições da tarefa (Op. cit.). De modo geral, as estratégias de planejamento apresentadas possibilitam certa automaticidade ao escritor, uma vez que, a partir da utilização dos “moldes”, adquiridos por meio da experiência prática, ele (o escritor) consegue conduzir a atividade de maneira cada vez mais efetiva, resultando em menos gasto cognitivo.

O processo de formulação, no que lhe concerne, diz respeito ao estabelecimento da mensagem linguística, propriamente dita. Esse processo assegura a coesão textual, articulando os pontos semânticos e linguísticos, levando em consideração os aspectos ortográficos, lexicais e gramaticais.

A revisão, por sua vez, refere-se ao momento em que o leitor realiza a leitura do seu texto e, através das “falhas” detectadas, faz as alterações e acréscimos pertinentes, com o intuito de melhorá-lo em vários aspectos, coesivos, gramaticais, referenciais etc. Ainda, os autores destacam três procedimentos que podem ser abordados durante a revisão: comparação entre o que foi escrito (o produto) e a proposta (a consigna); análise diagnóstica dos possíveis desencaminhamentos; e a correção das lacunas e “erros”. Nesse contexto, o domínio das

habilidades metacognitivas e de compreensão é muito importante para o funcionamento, efetivo, da revisão (Op. cit.).

Por último, e não menos importante, o processo de execução, que assegura que o texto seja efetivamente transcrito na superfície do suporte escolhido. Para o cumprimento desse processo, os pesquisadores destacam dois tratamentos complementares: o tratamento proativo, cuja função é recuperar da MLP a grafia e o parâmetro das letras, executando, assim, o trabalho de escrever as palavras no suporte; e o tratamento retroativo, que analisa como o traçado está sendo realizado através de “*feedbacks* visuais e tátil-cinestésicos” (Alamargot, Chanquoy & Lambert (2005, p. 43). Ainda nas palavras dos autores, “essa análise permite o *layout* da escrita no espaço gráfico, posicionando o texto na página, as palavras nas linhas, as letras nas palavras” (Op. cit., p., 43).

A partir do que foi explicitado, fica claro que, embora o processo de revisão seja considerado como parte do conhecimento da memória não declarativa (ou procedural), as várias operações envolvidas na sua realização não partilham, necessariamente, da mesma fonte, sendo assim considerados parte do conhecimento declarativo. Com isso, percebe-se que, no momento da escritura, há uma sincronicidade que possibilita a realização da tarefa, de forma que um depende do outro para desempenhar o seu papel. Como os pesquisadores apontam, a prática possibilita automatizar, de forma geral ou parcial, as operações envolvidas no processo editorial.

Os quatro processos redacionais não estão sujeitos ao mesmo grau de automação. Em particular, os processos de planejamento e revisão exigem uma parte significativa do processamento consciente e controlado, enquanto o processo de formulação consistiria em tratamentos relativamente automatizados (por exemplo, produção ortográfica) e em tratamentos dificilmente automatizados (como calcular acordos gramaticais complexos) (Op. cit., p. 43).²²

A partir disso, compreende-se que, de fato, não há atividade escrita sem a memória de longo prazo, visto que suas relações (memória e escrita) ocorrem de diferentes maneiras e nos mais variados níveis (Op. cit.). Exemplificando, sua relação vai desde a recuperação de informação que dá corpo e sentido ao texto, ao plano motor, que permite a materialização do que foi planejado, refletido e articulado mentalmente pelo escritor.

²² **No original:** Les quatre processus rédactionnels ne font pas l’objet du même degré d’automatisation. Notamment, les processus de planification et de révision nécessitent une part importante de traitements conscients et contrôlés alors que le processus de formulation serait constitué à la fois de traitements relativement automatisés (e.g., la production orthographique) et de traitements difficilement automatisables (comme le calcul d’accords grammaticaux complexes).

Os autores ainda apontam que a recuperação rápida de conteúdo da MLP “pode atestar a escrita fluida e a produção de qualidade”²³ (Op. cit., p. 43). Contudo, para que o escritor alcance esse nível de desenvolvimento, dois fatores são fortemente necessários: a experiência em determinado campo, uma vez que quanto mais conhecimento o escrevente possui mais rápido e maior será o acesso às informações, e a prática regular, que permite a automatização dos processos, sobretudo, no que refere ao momento de transpor as informações no espaço gráfico.

Continuando as discussões em torno da memória, o próximo capítulo se dedicará à compreensão da memória de trabalho nos estudos sobre a escrita, considerada imprescindível (OLIVE, 2004; McCUTCHEN, 1996; KELLOGG, 1987), e as relações associativas.

²³ **No original** : peut attester d’une écriture fluide et d’une production de qualité.

3. MEMÓRIA DE TRABALHO E RELAÇÕES ASSOCIATIVAS: O EPISÓDICO BUFFER

*Inda que vá para render-me
Ao que o Destino me faz ser,
Quero, um momento, aqui deter-me
E descansar a conhecer.*

*Há grandes lapsos de memória
Grandes paralelas perdidas,
E muita lenda e muita história
E muitas vidas, muitas vidas.*

(Fernando Pessoa)²⁴

No capítulo anterior, abordaram-se os primeiros estudos sobre a compreensão do processo de escrita, passando por modelos consagrados e amplamente difundidos (HAYES & FLOWER, 2007 [1980]; BEREITER & SCARDAMALIA, 2009 [1987]), bem como outras propostas de modelos que buscavam adequações à escritura de escreventes novatos (BERNINGER & SWANSON, 1994) e contribuir para os estudos comparativos entre escrita e oralidade (LEVELT, 1989). Além do mais, trataram-se sobre a memória de longo prazo, sua estrutura (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015) e seu papel no processo de escrita (ALAMARGOT, CHANQUOY, LAMBERT, 2005). No presente capítulo, a discussão centrar-se-á sobre a Memória de Trabalho (MT) e as Relações Associativas.

A primeira insere-se nesta discussão por ser um componente essencial para o processo de escrita, como afirma Hayes (1996), ao propor a reformulação do modelo preambular (HAYES & FLOWER, 2007 [1980]), a MT não recebeu a devida importância nos primeiros trabalhos – ao reconhecer sua relevância nos amplos contextos da escrita –, o autor propõe a inclusão da memória de trabalho como elemento central cuja relevância está em tornar possível a realização da tarefa de escrever um texto. Contudo, vale ressaltar que a MT é estudada sob diferentes pontos de vista, de modo que há uma série de modelos disponíveis. Assim, como afirma Olive (2012), é comum observar que, na literatura sobre a escrita, a escolha de um determinado modelo de MT está atrelada ao interesse investigativo do pesquisador; por

²⁴ **Novas Poesias Inéditas.** Fernando Pessoa Sabino e Adelaide . (Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Maria Monteiro Sereno.) Lisboa: Ática, 1973 (4ª ed. 1993), p. 118.

este motivo, mesmo se referindo à MT, é possível identificar concepções e abordagens diferentes nas investigações.

Nesse contexto, adentra-se na segunda parte do presente capítulo, dedicada às relações associativas. Para discutir e aprofundar as reflexões em torno deste conceito chave para a presente pesquisa, levar-se-á em consideração os pressupostos teóricos deixados por Saussure (2012), mas, acrescentar-se-á as concepções teóricas propostas no modelo de memória de trabalho de Baddeley (2000), definido como modelo componencial, conforme se verá mais adiante. Embora, à primeira vista, a discussão pareça conectar concepções antagônicas, ao se aprofundar nos aportes teóricos desenvolvidos por Baddeley (2000; 2007), percebe-se que as reflexões do autor sobre como a memória de longo prazo é acessada pela ação da memória de trabalho podem contribuir para se entender como as relações associativas, altamente relevantes para o sistema linguístico, funcionam do ponto de vista cognitivo.

3.1 A memória de trabalho nos estudos sobre o processo de escrita

As pesquisas de cunho cognitivo dedicadas ao processo de escritura se revelaram na década de 1980, com a definição dos processos envolvidos durante a produção textual (HAYES & FLOWER, 2007 [1980]). A partir disso, outras investigações surgiram, desta vez, com a intenção de entender como os limites intelectuais humanos podem interferir na atividade de escrita (OLIVE, 2012), resultando, assim, no crescente interesse pela memória de trabalho, atestada por muitos pesquisadores como um componente essencial para a produção textual (McCUTCHEN, 1996; HAYES, 1996; KELLOGG, 1987), mas, ao mesmo tempo, limitado no que se refere ao tempo e ao espaço.

Recorrendo à literatura especializada, Baddeley (2007, p.1) define a memória de trabalho, em linhas gerais, como “um sistema de armazenamento temporário sob controle atencional que sustenta nossa capacidade de pensamento complexo”²⁵. A MT tem se tornado interesse de pesquisas nas mais variadas áreas de investigação, não apenas por seu caráter *online* mas, especialmente, por conter aspectos ainda pouco explorados e até mesmo desconhecidos (Op. cit.).

O estudo da memória de trabalho se preocupa com a maneira pela qual a manipulação e o armazenamento temporários são realizados. Seu estudo foi baseado inicialmente no conceito de um simples armazenamento temporário unitário de *short-term memory* (STM). Ao longo dos anos, no entanto, tornou-

²⁵ **No original:** a temporary storage system under attentional control that underpins our capacity for complex thought.

se cada vez mais claro que é necessário muito mais do que simples armazenamento para um sistema que efetivamente forma a interface crucial entre percepção e memória e entre atenção e ação²⁶ (Op. cit., p. 1).

Desse modo, embora algumas investigações sobre a escrita tenham inserido a MT em seus estudos, principalmente por representar um dos limiares da cognição humana, sobretudo, no que diz respeito à sobrecarga do escritor durante o processo de escrita (OLIVE, 2012; KELLOGG, 1987), atualmente ela é vista como o componente responsável pela sincronização entre informações e processos operacionais, atuando como um maestro que busca a execução perfeita da orquestra, neste caso, do texto.

Assim, como aponta Olive (2012), muitas são as razões pelas quais a memória de trabalho é considerada importante para o ato de escrever. Uma delas está relacionada ao fato de a MT possibilitar o armazenamento temporário de informações transitórias, que surgem durante a composição textual, o que possibilita ao escritor realizar algumas atividades simultâneas, como escrever uma frase e, ao mesmo tempo, manter uma ideia para o parágrafo seguinte, por exemplo, visto que as “informações semânticas, sintáticas, lexicais, morfológicas e ortográficas precisam ser armazenadas temporariamente em algum momento durante o processo de composição”²⁷ (OLIVER, 2012, p. 125). Além disso, outra razão interessante está relacionada ao envolvimento da MT, durante a escritura, na construção da “representação multidimensional” do escritor (Op. cit.), ou seja, ela possibilita que o escritor compare o seu produto, o que já foi escrito, com a representação mental estabelecida do texto ideal, levando em consideração à questão linguística e semântica (Op. cit.). Ademais, não se pode deixar de citar que a MT é considerada, por muitos especialistas da área cognitiva, como a parte responsável pela ativação dos conteúdos provenientes da memória de longo prazo (BADDELEY, 2007).

Contudo, mesmo sendo muitas as razões que instigam as pesquisas sobre o papel da MT durante a composição textual, vale ressaltar que inserir essa memória nas investigações dedicadas à escritura não é uma tarefa simples, sendo uma das principais dificuldades a escolha de um modelo de memória de trabalho que se adeque ao objetivo da pesquisa (OLIVE, 2012), uma vez que muitas são as propostas de modelos existentes (BADDELEY, 2007).

²⁶ **No original:** The study of working memory is concerned with the way in which such temporary manipulation and storage is carried out. Its study was based initially on the concept of a simple unitary temporary memory store, short-term memory (STM). Over the years, however, it has become increasingly clear that considerably more than simple storage is required for a system that effectively forms the crucial interface between perception and memory, and between attention and action.

²⁷ **No original:** Semantic, syntactic, lexical, morphologic, and orthographic information need to be temporarily stored at some moment during the composition process.

Os modelos de memória de trabalho, basicamente, definem-na como a faculdade de armazenamento temporário de informações ou a função executiva de atividades cognitivas. A diferença entre eles está na estrutura e nos pressupostos que baseiam seus pensamentos (Op. cit.). Assim, levando em consideração as diferenças existentes entre os modelos de memória de trabalho, considera-se, para os estudos da escrita, as duas categorias: **modelos de capacidade** e **modelos componenciais**, ou **modulares** (ALAMARGOT, CHANQUOY, LAMBERT 2005; OLIVE, 2012). É interessante apontar que a escolha de um modelo está atrelada aos objetivos do pesquisador. Desse modo, observa-se que as investigações dedicadas à aquisição, em geral, utilizam os modelos de capacidade (McCUTCHEN, 1996), já as pesquisas voltadas para a compreensão e desenvolvimento de habilidades, por exemplo, costumam utilizar os modelos componenciais (HAYES, 1996; KELLOGG, 1987).

Os modelos de capacidade são caracterizados por levarem em consideração apenas o recurso de processamento e armazenamento temporário. Em poucas palavras, isso significa dizer que um único recurso é centralizado e compartilhado por todos os processos implicados no cumprimento de uma determinada tarefa. Esses modelos também consideram as teorias de ativação de informações provenientes da memória de longo prazo (OLIVE, 2012). Ainda segundo o autor, nessa arquitetura, a memória de longo prazo é definida como uma espécie de rede que permite que a ativação seja propagada. Assim, “quando um limite de ativação de um elemento na memória de longo prazo é atingido ou excedido, esse elemento (um conhecimento declarativo ou não declarativo) fica disponível para uma operação cognitiva ou para um armazenamento temporário”²⁸ (Op. cit., p. 127). Desse modo, a capacidade da memória de trabalho coincide com a quantidade máxima de ativação disponível, enquanto o seu conteúdo corresponde ao componente ativo, ou seja, ao que foi resgatado da memória de longo prazo (Op. cit.).

No que se refere aos modelos componenciais (ou modulares), diferente dos modelos de capacidade, eles abrangem vários conjuntos de recursos, que se dedicam a operações cognitivas específicas; a memória de trabalho é vista como vários processos e componentes de armazenamento temporário. De acordo com Olive (Op. cit., p. 127), “um sistema, o executivo central, monitora os processos cognitivos, enquanto os registros especializados de memória são dedicados ao armazenamento transitório de informações específicas (os sistemas escravos)”²⁹.

²⁸ **No original:** when a threshold of activation of an element in long-term memory is reached or exceeded, this element (a declarative or procedural knowledge) becomes available for a cognitive operation or for a temporary storage.

²⁹ **No original:** one system, the central executive, monitors the cognitive processes, while specialized memory registers are devoted to transient storage of specific information (the slave systems).

Esses registros, ou sistemas escravos, são denominados de *alça fonológica* responsável por reter informações verbais, um tipo de “voz interior” que repete as informações até que elas sejam armazenadas; e *esboço visoespacial* que se divide em dois, armazenando conteúdos espaciais e visuais. Além disso, nesse tipo de modelo, a MT também possui uma estrutura intermediária, servindo tanto para armazenamento quanto para o processamento, denominada de *buffer episódico*, cujo objetivo é integrar informações de diferentes formatos, provenientes dos sistemas escravos ou da memória de longo prazo. Todas essas atividades, além da função “atencional” de monitorar as atividades cognitivas complexas, são realizadas pelo executivo central (Op.cit.). Nessa categoria, um dos modelos mais famosos e, também, mais utilizados nas pesquisas sobre a escrita é o proposto por Baddeley (1986), aprimorado em Baddeley (2000) e revisto e ampliado em Baddeley (2007).

Observa-se que nos dois tipos de modelos de memória de trabalho utilizados nas pesquisas sobre a escrita, a MT não funciona apenas como o sistema que possibilita a execução de atividades simultaneamente, mas, também, como a fonte de acesso à MLP³⁰. Assim, cabe as seguintes perguntas: Como as pessoas acessam conteúdo da memória de longo prazo? Estaria a memória de trabalho envolvida nesse processo? Na tentativa de responder a estas questões, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas. De um ponto de vista, tem-se a ideia de que a MT é a parte ativa da MLP, ou seja, não se trataria de duas memórias, mas de uma única memória, que armazena o conteúdo substancial, mantendo-o *offline*, e deixa uma parte ativa, *online*. A partir de outro ponto de vista, apresenta-se a proposta inicial de Baddeley & Hitch (1974), posteriormente modificada em Baddeley (2000), que não partilha da ideia de existência de uma única memória, pelo contrário, pois os autores argumentam que tanto a MLP quanto a MT possuem características que as impedem de serem concebidas como uma única estrutura (BADDELEY, 2000).

Para se compreender um pouco mais sobre o modelo de Baddeley (2000) até se chegar à sua conexão com as relações associativas, a próxima seção apresentará de forma rápida o modelo inicialmente proposto por Baddeley & Hitch (1974) e as críticas que levaram o pesquisador anos mais tarde a modificar o modelo preambular e propor a inserção de um novo

³⁰ É interessante deixar claro que a MT como componente que ativa o conhecimento da MLP é umas das perspectivas que mais aparecem em trabalhos dedicados ao processo de escrita (OLIVE, 2004; HAYES, 1996; KELLOGG, 1987). No entanto, quando se parte para a literatura especializada, observa-se que não há consenso sobre essa perspectiva, uma vez que há muitas teorias que consideram a memória de trabalho como a simples representação ativa dos componentes da memória de longo prazo (BADDELEY, 2007). Evidentemente, esse assunto é bastante complexo e frutífero para outras discussões que, infelizmente, não cabem ao presente estudo. Para consultar o ponto de vista da MT como componente ativo da MLP, ver o trabalho de Nairne (2002).

componente (BADDELEY 2000). Em seguida, a partir da conceitualização do novo componente, buscar-se-á relacionar as teorias desenvolvidas sobre este modelo de MT e as relações associativas, de modo a cooperar para o aprofundamento das discussões sobre esta noção primordial ao sistema linguístico.

3.2 O modelo multicomponente de Baddeley

Ocupar-se da trajetória das investigações sobre a memória de trabalho está fora dos limites da presente pesquisa. Entretanto, antes adentrar na discussão em torno do modelo (relativamente) recente de Baddeley (2000) e as relações associativas, vale mencionar rapidamente que a Memória de Trabalho era compreendida pura e simplesmente como um armazenamento unitário de informações de curto prazo, cujo modo de funcionamento não era compreendido, ou bem definido pelos teóricos. Inclusive, o próprio termo, Memória de Trabalho, embora já tivesse sido mencionado em estudos pontuais³¹, não era utilizado com frequência nos estudos cognitivos³², por exemplo. É com o trabalho de Baddeley & Hitch (1974) – na tentativa de enfatizar a atribuição do sistema em vez de limitá-lo a simples capacidade de armazenamento – que o termo Memória de Trabalho (*Work Memory*) é consolidado e passa ser utilizado com frequência nas investigações (BADDELEY, 2007).

O trabalho de Baddeley & Hitch (1974) desenvolveu o que ficou conhecido como *the multicomponent model*, originado transversalmente ao estudo de Atkinson & Shiffrin (1968) – que conceitualizava a memória em três tipos de armazenamento, sendo eles *sensorial*, *curto termo* e *longo termo*. Em seu trabalho, Baddeley & Hitch (1974) propõem a substituição do *armazenamento de curto termo* (ou prazo) por uma MT formada por três componentes.

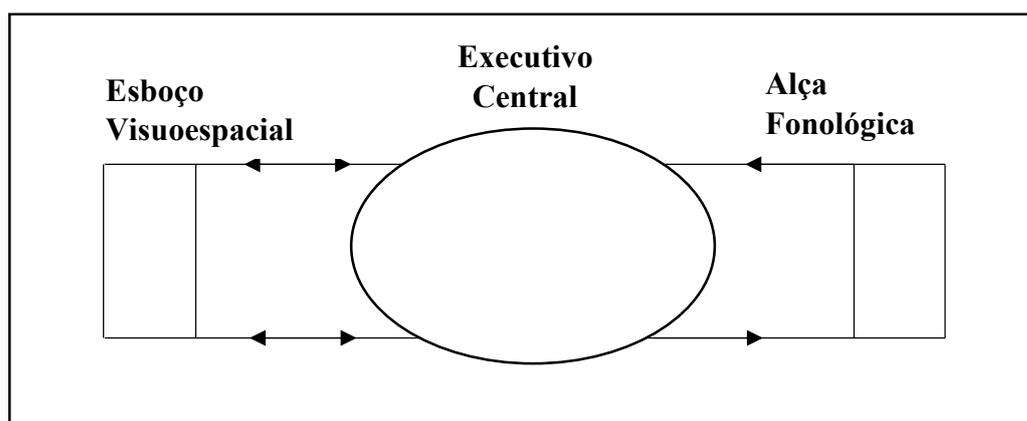
Sumariamente, a proposta inicial dos autores compreendia uma MT composta por um sistema e dois subsistemas de capacidade limitada, respectivamente são eles: *Executivo Central*, *Alça Fonológica* e *Esboço Visuoespacial*. O primeiro, considerado o sistema de controle atencional, era compreendido como um conjunto limitado de capacidade geral de processamento, sua natureza e funcionamento não foram inicialmente devidamente delimitados, como adverte o próprio Baddeley (2007) anos mais tarde – ao argumentar que o

³¹ Tudo indica que o termo *Work Memory* apareceu por primeira vez no trabalho de Miller, Galanter & Pribram (1960).

³² Contudo, o termo Memória de Trabalho é empregado de maneiras diferentes dentro das ciências cognitivas.

foco inicial da pesquisa se assentou nos dois subsistemas³³. O segundo, era considerado o subsistema cuja capacidade estava em armazenar temporariamente informações advindas da fala. O terceiro, por sua vez, armazenava informações visuais e espaciais. Abaixo, tem-se a representação do modelo:

Figura 7: Estrutura do modelo de memória de trabalho de Baddeley & Hitch (1974)



Retirado de Baddeley (2007, p. 8).

Este modelo teve sucesso especialmente por obter não só dados de adultos normais, como também dados neuropsicológicos, de desenvolvimento e de neuroimagem (BADDELEY, 2000). Além disso, ele se manteve ativo durante décadas após sua divulgação, sendo utilizado até mesmo em pesquisa de modelagem computacional, por exemplo, o que demonstra sua relevância para os estudos sobre a memória de trabalho.

No entanto, ainda que o modelo de Baddeley & Hitch (1974) tenha apresentado fortes evidências, principalmente no campo da Psicologia Cognitiva, a proposta não dava conta de determinados fenômenos neuropsicológicos, por exemplo, o que resultou na sua modificação anos mais tarde (BADDELEY, 2000). Como pode ser observado mais adiante, na figura 8, além dos componentes presentes no modelo anterior, o *multicomponent model* conta com mais um integrante, o *buffer* episódico³⁴.

Antes de tudo, é importante mencionar – em poucas palavras – as implicações críticas que influenciaram a inserção do *buffer* episódico na proposta mais recente (figura 8).

³³ Atualmente, o executivo central é compreendido como uma interseção, ou seja, todas as informações (sejam elas fonológicas ou visuais) passam por ele para serem processadas, sendo assim definido como um sistema consciente baseado na atenção (BADDELEY, 2007).

³⁴ Em consonância com os trabalhos encontrados em língua portuguesa sobre o *buffer* episódico, o termo em inglês (*buffer*) será mantido.

Como já foi mencionado, alguns fenômenos não eram devidamente explicados através do modelo de Baddeley & Hitch (1974), especialmente no que diz respeito à alça fonológica. Sobre este componente, Baddeley (2000) o define da seguinte maneira:

A alça fonológica é provavelmente o componente mais bem desenvolvido do modelo de memória de trabalho. É assumido que ela compreende um armazenamento fonológico temporário no qual os traços da memória auditiva decaem no período de alguns segundos, a menos que seja revivido por ensaio articulatório. A alça se desenvolveu com base em processos inicialmente desenvolvidos para a percepção da fala (o armazenamento fonológico) e a produção (o componente de ensaio articulatório). É particularmente adequada para a retenção de informações sequenciais e sua função se reflete mais claramente na tarefa de expansão da memória, em que uma sequência de itens, como dígitos, deve ser repetida imediatamente na ordem de apresentação (p. 419)³⁵.

Com base em sua definição, os questionamentos em torno da alça fonológica estavam relacionados, notadamente, à recuperação de informações. Ocorria, durante a realização de testes em pacientes com problemas mnemônicos, que ao ser apresentada uma sequência de palavras não relacionadas entre si, os participantes acabavam por cometer uma série de erros, resultando ao final do teste em uma média de 5 a 6 itens recuperados. Todavia, quando as palavras eram apresentadas dentro de frases com significado, a média subia para até 16 itens recuperados. Este tipo de teste, como lembra Baddeley (2000), é bastante comum e seus resultados já são conhecidos há muito tempo dentro literatura especializada. Mas o que isso tem a ver com o papel da alça fonológica? Acontece que o fato de os participantes conseguirem recordar um número maior de palavras quando elas estão inseridas em frases, significa que há informações adicionais envolvidas, contribuindo, desse modo, para que o paciente recupere mais itens. Além disso, observou-se que tais informações adicionais eram, em sua maioria, provenientes da memória de longo prazo. Este processo, como aponta Baddeley (2000), levanta questões do tipo: como as informações originárias de diferentes lugares são integradas? Onde essas informações são armazenadas? Na alça fonológica, em outra estrutura de *backup*?

³⁵ No original: It is assumed to comprise a temporary phonological store in which auditory memory traces decay over a period of a few seconds, unless revived by articulatory rehearsal. The loop is assumed to have developed on the basis of processes initially evolved for speech perception (the phonological store) and production (the articulatory rehearsal component). It is particularly suited to the retention of sequential information, and its function is reflected most clearly in the memory span task, whereby a sequence of items such as digits must be repeated back immediately in the order of presentation.

A partir de testes específicos, os dados adquiridos descartaram a possibilidade de tais informações serem mantidas na alça fonológica ou explicadas apenas pela MLP, o que levou o autor a sugerir a existência de um novo componente responsável por integrar informações da MT e da MLP. Assim, mais de 20 anos depois, Baddeley (2000) propõe a inserção de um novo componente ao modelo original, o *buffer* episódico. Nas palavras do autor, este novo componente é definido da seguinte forma:

O *buffer* episódico é compreendido como um sistema de armazenamento de capacidade limitada capaz de integrar informação de várias fontes. Assume-se que ele é controlado pelo executivo central, o qual é capaz de recuperar informação de um local na forma de percepção consciente, de refletir sobre essa informação e, quando necessário, manipular e modificar. O *buffer* é episódico no sentido de que contém episódios em que a informação é integrada ao longo do espaço e potencialmente estendida ao longo do tempo (BADDELEY, 2000, p. 421)³⁶.

Por integrar as informações ao longo do espaço e estendê-las ao longo do tempo, o *buffer* consegue extrair conteúdo da memória de longo prazo, argumenta o autor.

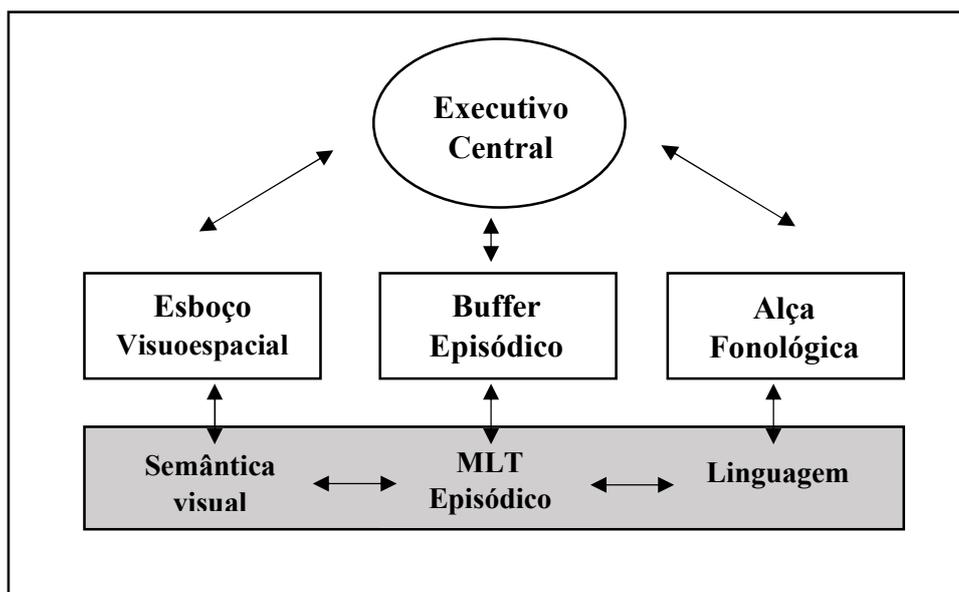
Com base na definição do *multicomponent model*, agora com um novo integrante, constata-se que, das quatro funções descritas (executivo central, alça fonológica, esboço visuoespacial e *buffer* episódico), três fazem parte do controle atencional, cujas características são “capacidade de focalizar, dividir e trocar atenção” (BADDELEY, 2007, p. 139). A última função, o *buffer* episódico, difere de todas as outras, sobretudo, por ser a “interface da memória de trabalho com a memória de longo prazo” (Op. cit., p. 139), ou seja, este componente, de capacidade limitada, combina informações multidimensionais (fonológicas, visuais, espaciais) e, também, se vincula à memória de longo prazo, fornecendo dados ao executivo central. Desse modo, como pode ser observado em seguida, na figura 8, o *buffer* tem uma ligação com a alça fonológica e o esboço visuoespacial, uma ligação com o executivo central e outra com a memória de longo prazo.

De acordo com Baddeley (2007), este componente atua como uma espécie de “amortecedor” entre a alça fonológica e o esboço visuoespacial, permitindo que as informações contidas nestes dois subsistemas, e codificadas em diferentes dimensões, possam interagir. Em outras palavras, o *buffer* é o único componente que consegue ter acesso e vincular as

³⁶ **No original:** The episodic buffer is assumed to be a limited-capacity temporary storage system that is capable of integrating information from a variety of sources. It is assumed to be controlled by the central executive, which is capable of retrieving information from the store in the form of conscious awareness, of reflecting on that information and, where necessary, manipulating and modifying it. The buffer is episodic in the sense that it holds episodes whereby information is integrated across space and potentially extended across time.

informações provenientes dos dois subsistemas. Ao conectar estas informações, ele consegue acessar à memória de longo prazo. Terminado seu trabalho, o *buffer* envia as informações para o executivo central que, por sua vez, as tornam acessíveis, *online*, para a pessoa.

Figura 8: Estrutura do modelo de memória de trabalho de Baddeley (2000)



Retirado de Baddeley (2000, p. 421).

Realizadas as devidas introduções ao *multicomponent model* e seus componentes, pode-se indagar: como este modelo pode cooperar para o entendimento das relações associativas? E como compreender a conexão entre este modelo e as relações associativas pode colaborar para o presente estudo?

3.3 O modelo multicomponente e as relações associativas

Em suma, a proposta de Baddeley (2000; 2007) é, sem dúvidas, ousada, principalmente quando o pesquisador leva em consideração a hipótese de que o *buffer* episódico seria a consciência humana, ou seja, aquilo que possibilita a percepção de tudo que é experienciado, interna ou externamente. Nesse sentido, pesquisas empíricas estão sendo realizadas (GATHERCOLE, 2017)³⁷. Contudo, no tocante ao objetivo deste estudo, considerar

³⁷ Pode-se encontrar uma discussão interessante sobre consciência e memória de trabalho no estudo de Nichelli (2009), intitulado *Consciousness and Aphasia*.

a existência de um componente que perpassa diferentes dimensões, pode suscitar algumas indagações interessantes, especialmente quando, estudando o processo de escritura, busca-se entender como o escritor recupera os conteúdos semânticos, responsáveis, não apenas pelo corpo textual, mas, também, pela elaboração de títulos e escolhas de nomes de personagens. Desse modo, uma vez que o *buffer* episódico, por meio da interação com outros componentes, possibilita que conteúdos linguísticos e semânticos sejam recuperados da MLP, seria errado considerá-lo o componente que permite o estabelecimento de relações associativas capazes de recuperar esse conteúdo?

Para empreender uma resposta a esta pergunta, faz-se necessário voltar às definições apresentadas por Saussure, no *Curso de Linguística Geral (CLG)*³⁸. Inicialmente, o genebrino concebe as relações associativas e sintagmáticas como responsáveis por conceber “certa ordem de valor” (2012, p. 171) no sistema linguístico. Ainda, “a oposição entre essas duas ordens faz compreender melhor a natureza de cada uma (Op. Cit., p. 171), posto que ambas são essenciais para a língua. Assim, de um lado se tem as relações sintagmáticas com seu caráter sequencial, impedindo que mais de um termo seja pronunciado ao mesmo tempo; e do outro se tem as relações associativas, cujo caráter se destaca por estar fora do discurso, como aponta o autor, “as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas (Op. cit., p. 172). Ainda segundo Saussure (Op. cit.), as relações associativas “não têm por base a extensão; sua sede está no cérebro; elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo (Op. cit., p. 172). Sabe-se que à época pouco se conhecia sobre a memória, entretanto a conceitualização proposta pelo genebrino permite a compreensão da existência de um “componente” que permite a organização dessas palavras em determinados grupos.

Ao discutir sobre as relações associativas, Thibault (2014) aponta que Saussure não compreendia a memória³⁹ como um acervo de sintagmas prontos, e por isso caracterizou as relações associativas como “virtuais”⁴⁰. Na realidade, demonstra o autor, os sintagmas são

³⁸ Tendo em vista a natureza do presente trabalho, não cabe entrar na discussão, ainda atual, sobre a autoria do *Curso de Linguística Geral (CLG)*, visto que se trata de uma obra póstuma que não foi escrita pelo próprio Saussure. Conforme postula Normand (2011), o *CLG* “desempenhou um papel histórico na pesquisa linguística”. Corroborando com esta perspectiva, assume-se a legitimidade da obra.

³⁹ Vale ressaltar que Saussure não postulou muito sobre a memória, e sua relação com a língua. No *CLG* é possível observar alguns pontos em que o mestre busca mostrar os elementos da língua que pertencem a memória, mas nada foi discutido com profundidade, como bem aponta Calil (2014).

⁴⁰ Saussure afirma que “a relação sintagmática existe *in praesentia*; repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos *in absentia* numa **série mnemônica virtual**” (2012, p. 172, destaque meu).

estabelecidos dinamicamente, através de diferentes modelos de associações permitidos entre os termos do sistema. Em suas palavras:

Certamente existem no sistema linguístico padrões de grupos associativos estáveis e típicos e relações sintagmáticas, mas a natureza “virtual” dessas relações também significa que elas são sempre justapostas dinamicamente de acordo com contingências contextuais específicas. Pode haver mapeamentos de relações associativas mais ou menos típicos sobre sintagmas, mas nunca constituem processo puramente mecânico, devido a um certo grau de flexibilidade demandado por exigências e contingências contextuais específicas (THIBAUT, 2014, p. 231).

Com isso, o autor mostra que o sintagma selecionado não está, necessariamente, representado na memória, ele pode surgir como consequência das ligações existentes entre os termos de relações associativas consideráveis, “a justificativa para uma determinada escolha não é feita com base em planos ou intenções prontas recuperáveis de forma consciente, mas na base das operações executadas em conjunto com o sistema de termos ‘latente’” (Op. cit., p. 233). Desse modo, seguindo a reflexão de Thibault (2014), quando uma escolha é estabelecida, significa dizer que ela foi eleita a partir dos modelos interconectados entre os termos contidos nas séries associativas e os tipos sintagmáticos que foram consolidados a partir das condições provocadas pelo contexto. Desse modo, o princípio das relações associativas está na sua geração, que tem como base as características partilhadas pelos elementos contidos na própria série.

Fica claro que os padrões de associações se relacionam à experiência linguística do indivíduo quando encontram a linguagem em contextos diversos, ao mesmo tempo que muitas séries associativas corresponderão a padrões típicos de relações de significado na cultura (THIBAUT, 2014, p. 236-237).

No que se refere aos padrões de associações, sabe-se que eles não estão limitados à aproximação por apresentarem elementos em comum, Saussure afirma que “o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas diversas existam” (2012, p. 174). Ainda nas palavras do autor, “uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” (Op. cit., p. 175). Assim, as relações associativas podem ser desencadeadas de diversas maneiras, inclusive através das conexões que se estabelecem na experiência com o outro, no caso específico desta pesquisa, com o parceiro da tarefa, com o professor, entre outras possibilidades dentro do universo da sala de aula. Ademais, não se pode

deixar de levar em consideração os estímulos do meio em que se encontra o indivíduo, que também podem cooperar para o surgimento de associações.

Voltando-se para a concepção de que existem classes de grupos associativos, pode-se retomar o modelo multicomponente, mais especificamente, à função do *buffer* episódico. Baddeley (2007) afirma que a interação e vínculo ativo do *buffer* com a memória de longo prazo revela um aspecto crucial do componente, a saber, que ele opera por meio da percepção consciente para vincular (ou integrar) informações de diferentes fontes em *chunks*⁴¹ (ou blocos) coerentes. Em outras palavras, o autor assume que o *buffer*, conscientemente, organiza e agrupa as informações multidimensionais em grupos de unidades com características familiares em comum, semelhante ao que ocorre com as relações associativas de acordo com o que foi exposto no *CLG*, com exceção para o fato de que Saussure se refere apenas a informações linguísticas. Outro fator é que a organização das informações em blocos leva em consideração o conhecimento semântico do indivíduo, uma vez que este conhecimento é importante para que o *buffer* consiga realizar tal tarefa.

De acordo com Baddeley (2000; 2007), os itens se relacionam de forma **passiva** (estática) e **ativa** (dinâmica). A primeira exige baixo nível de esforço atencional para a ocorrência de uma associação, pois os itens possuem algum tipo de correlação, por exemplo, escola > livro, banana > amarelo, elemento > incremento. A segunda, exige alto nível de esforço atencional, uma vez que os itens associados não possuem correlação evidente, por exemplo, um livro > azul > andando > pela rua. Neste último caso, os itens exemplificados não se aproximam por apresentarem elementos cujas características, notoriamente, apresentam algum tipo de semelhança; contudo, a associação pode ocorrer por diversos motivos e de maneiras diferentes a depender do indivíduo. Questão que, até certo ponto, corrobora com as ideias apresentadas por Saussure no *CLG*. No caso do *buffer*, este componente é capaz de executar as duas formas – passiva e ativa –, porém, dentro dos limites do controle de atenção exercido pelo executivo central, adverte Baddeley (2007).

Destaca-se, aqui, que o *buffer* consegue estabelecer associações muito diversas, não se limitando às questões de ordem da fala. Por este motivo, pode-se estabelecer associações do tipo banana > amarelo e argumentar que ela demanda pouco esforço atencional, pois os itens possuem algo em comum. Se se analisar o exemplo do ponto de vista sintático, fonológico ou

⁴¹ Brevemente, nos estudos dedicados à memória de trabalho, *Chunk* ou *chunking* se refere a um processo pelo qual partes de um conjunto de informações são divididas e agrupadas em um todo significativo. Esses *chunks*, onde as informações são agrupadas, têm como principal objetivo melhorar a retenção de conteúdo, permitindo que a memória de trabalho seja mais eficiente.

semântico, não há uma relação evidente entre “banana” e “amarelo”, o primeiro é uma fruta, o segundo uma cor, e ambas as palavras não possuem nada em comum (um prefixo ou um sufixo, por exemplo). Contudo, o fato de o *buffer* unir informações da alça fonológica e do esboço visuoespacial, permite que a associação seja realizada facilmente, uma vez que “banana” geralmente é vista e caracterizada como uma fruta de cor amarela, ao menos pela maioria das pessoas. Dessa forma, alguém ver uma banana e, por associação, falar amarelo, é algo que pode ocorrer naturalmente e sem demandar muito esforço cognitivo, de acordo com os aportes de Baddeley (2007).

Se se levar em consideração o que foi posto, seria possível admitir outro tipo de relação associativa, além dos tipos demonstrados no CLG?

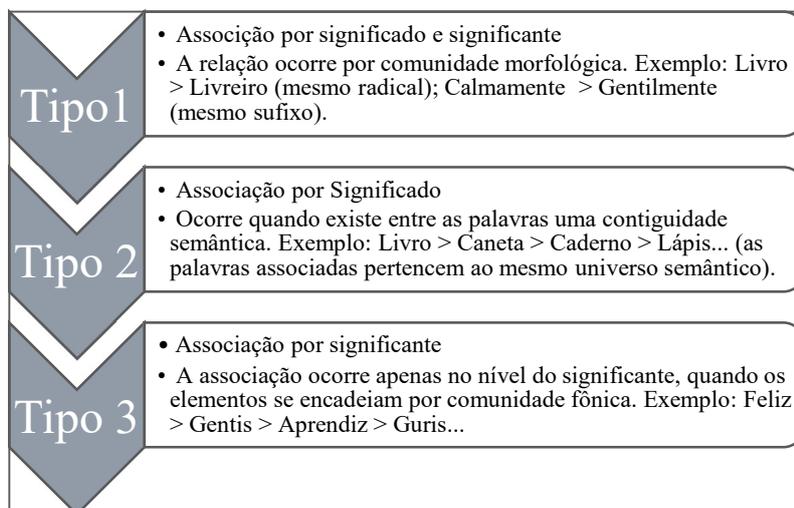
Figura 9: Constelação das Relações associativas, proposta no CLG



Retirado de Saussure, 2012, p. 172

A constelação das relações associativas é, sem dúvida, um dos exemplos mais clássicos sobre esta noção. Contudo, tal como ela se configura no CLG apresenta alguns pontos que propiciam reflexões de ordem teórica e, inclusive, filológica. Neste sentido, Suenaga (2005), ao discutir sobre a ampliação do arbitrário – cujos detalhes não cabem ao presente estudo –, propõe uma reorganização das relações associativas sob o ponto de vista do significante e do significado, conforme a teoria saussuriana. Assim, a partir de suas análises teóricas, o autor propõe a existência de três tipos de relações associativas, diferente do CLG que apresenta quatro tipos de associações (figura 9). Seriam eles:

Figura 10: Tipos de relações associativas, Suenaga (2005)



Elaboração da autora, 2021.

A organização de Suenaga (2005) facilita a categorização das relações associativas, por este motivo, levar-se-á em consideração sua proposta durante a análise dos *corpora* do presente trabalho.

Voltando-se à discussão, mais precisamente, à pergunta sobre a admissão de um novo tipo de relação associativa aos já existentes, pode-se dizer que não se trata de uma tarefa impossível, mas que exige estudos empíricos e discussões teóricas mais profundas. A ação de associar um estímulo visual a um fônico, ou vice-versa, embora não seja abordado do ponto de vista linguístico, também não é excluído. Thibault (2014, p. 236) afirma que “as relações associativas são produzidas e elaboradas pela atividade do cérebro como parte de um processo contínuo de ajuste à informação vinda do ambiente externo, incluindo as experiências tidas quando se interage linguisticamente com outras pessoas”. Nesse sentido, quando se considera que as séries associativas são “produzidas e elaboradas pela atividade do cérebro” (Op. cit.) com base nos estímulos provenientes do mundo exterior, dar-se margem para que as associações não tenham sempre como ponto inicial a palavra, propriamente. Ou seja, o centro da constelação pode ser um estímulo visual, ou, ainda que seja a palavra (ou qualquer estímulo fônico), os termos coordenados podem advir daquilo que o falante vê. Assim, quando se trata do processo de escritura em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, não seria incorreto admitir que o ambiente em que se encontram os alunos, com seus diversos estímulos visuais – cartazes nas paredes, letras do alfabeto, lousa, livros etc. –, pode cooperar para o surgimento de relações associativas diversas, que não se limitam aos aspectos linguísticos.

Figura 11: Sala de aula da escola brasileira – estímulos visuais



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Com base no que foi exposto, confessa-se que se tem mais indagações e reflexões que respostas ou certezas. Acredita-se que o entrelaçamento entre o trabalho de Baddeley (2000) e as relações associativas pode gerar estudos pertinentes para a compreensão do processo de geração de ideias durante a escritura, uma vez que, tomando como base o modelo, que possibilita entender como os componentes da MT atuam, é possível observar fenômenos que poderiam, de certa forma, passar despercebidos – associações entre estímulos fônicos e visuais. Assim, ao se analisar o processo de escritura em tempo real, o pesquisador interessado na geração de ideias, deve-se atentar para todos os aspectos, linguísticos, visuais e espaciais demandados do ambiente em que se encontram os escreventes. Ressalta-se que tal empreendimento só é possível quando se faz uso de uma metodologia específica, que permite a captura por áudio, vídeo etc., conforme propõe Calil (2020a), pois só dessa forma é possível capturar ao máximo tais singularidades.

Até o momento, as discussões apresentadas não adentraram na especificidade do presente estudo, alunos recém-alfabetizados escrevendo em colaboração um único texto em situação real de produção. Desse modo, o próximo capítulo apresentará o que vem sendo pesquisado sobre a escritura de escreventes em sala de aula, especialmente no que se refere à criação durante o processo.

4. O PROCESSO DE ESCRITURA EM SALA DE AULA POR ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS E O ATO ENUNCIATIVO

*Maravilha-te, memória!
Lembras o que nunca foi,
E a perda daquela história [...]
Meus contos de fadas meus —
Rasgaram-lhe a última folha..*

(Fernando Pessoa)⁴²

No capítulo anterior, a discussão continuou em torno dos aportes provenientes da Psicologia Cognitiva sobre o processo de escrita, centrando-se, desta vez, no envolvimento da memória de trabalho no processo. Além disso, buscou-se conectar o modelo multicomponente (BADDELEY, 2000) às relações associativas, com o intuito de aprofundar um pouco mais as discussões sobre esta noção cara ao sistema linguístico. Ademais, o entrelaçamento teórico teve como interesse cooperar para as pesquisas dedicadas a entender como conhecimentos semânticos são resgatados através de associações, e podem gerar ideias durante a escritura. Salienta-se, contudo, que há muito a ser investigado sobre esta e outras questões, pois embora o modelo de Baddeley (2000) tenha obtido dados importantes ao longo do tempo, não existe um consenso em relação à MT. Assim, com os avanços das pesquisas científicas novas descobertas podem surgir de modo a colaborar com as ideias apresentadas no capítulo anterior – que as relações associativas podem ser estabelecidas não apenas por estímulos linguísticos, mas, também, visuais –, ou indicar aspectos distintos, mudando, dessa forma, as perspectivas demonstradas.

Os aportes provenientes da Psicologia Cognitiva, sem dúvida, fornecem informações relevantes para a compreensão do processo de escritura. Incontestavelmente, os pesquisadores cognitivistas estão muito mais avançados do que os linguistas em relação ao entendimento dos processos, sobretudo mentais, envolvidos na elaboração de um texto. Todavia, não se pode deixar passar despercebido o fato de que os trabalhos da área se concentram, na maioria das vezes, no aspecto experimental – além de utilizar frequentemente dados coletados em situações artificiais de produção (CALIL, 2020). Dessa forma, observa-se

⁴² **Poesias Inéditas (1919-1930)**. Fernando Pessoa. (Nota prévia de Vitorino Nemésio e notas de Jorge Nemésio.) Lisboa: Ática, 1956 (imp. 1990), p. 162.

um número considerável de publicações cujas discussões se centram nos resultados estatísticos, desconsiderando informações qualitativas importantes.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo tratar sobre a escritura em sala de aula, apoiando-se em trabalhos cujas análises se embasam, primariamente, em dados obtidos em situações reais de produção, ou seja, que preservam ao máximo as características próprias do ambiente, neste caso, a sala de aula. Além disso, suas análises incidem sobre os aspectos qualitativos da escritura de alunos recém-alfabetizados (CALIL, 2012; 2014; 2020, entre outros), cooperando significativamente para a discussão proposta neste estudo. Destaca-se, ainda, que os trabalhos a serem apresentados possuem como ponto central aspectos relacionados à criação dos alunos, especialmente, como eles resgatam conteúdos mnemônicos a partir de relações associativas, dando origem a ideias para seus textos.

Além disso, considerando-se a natureza dos dados da presente pesquisa – alunos em sala de aula escrevendo em dupla um único texto inventado –, cujo ato enunciativo é primordial para a recomposição da gênese, seria desonesto não escrever, mesmo que em poucas linhas, a importância da escrita colaborativa e a enunciação. Sobre esta última, a discussão será ancorada na teoria benvenistiana (BENVENISTE, 1991, 2006).

Antes de dar início as discussões propostas, apresentar-se-á brevemente algumas concepções encontradas sobre os títulos e personagens na literatura, uma vez que se trata de conceitos importantes para o presente trabalho.

4.1 Antes de tudo, uma pergunta: o que a literatura menciona sobre os títulos e as personagens?

Previamente à discussão, a qual se propõe esta parte do trabalho, faz-se importante mencionar a pouca atenção dada à temática dos títulos, principalmente, do ponto de vista linguístico ou, até mesmo, didático – tendo em vista o número de pesquisas que se debruçam sobre o texto. Em buscas em periódicos nacionais e internacionais, encontrou-se, com exceção dos trabalhos que serão discutidos, poucos estudos dedicados ao tema. Entre os encontrados em revistas científicas nacionais, as discussões se dedicam a questões como compreensão do texto jornalístico a partir da presença, ou não, de títulos (por exemplo, CORRÊA, 1999), a influência dos títulos jornalísticos nos leitores (por exemplo, WAINBERG, 2015) e aspectos relacionados à tradução (por exemplo, WARROT, 2015).

Em revistas internacionais, observa-se uma quantidade significativa de estudos sobre títulos, especialmente na área médica e na Ciência da Computação. Inserido nesta última, encontra-se o trabalho de Gokcay & Gokcay (1995, p. 3174), *Generating titles for paragraphs using statistically extracted keywords and phrases*, nele, os pesquisadores abordam, de forma geral, que os títulos são utilizados para proporcionar ao leitor “uma noção” do que esperar do texto, em termos de “forma e conteúdo”, além de funcionarem como “controles intelectuais e estéticos”, que possibilitam uma pessoa se sentir atraída, ou não, pelo tema proposto. Entretanto, a preocupação dos autores está relacionada à geração automática de títulos⁴³, por meio de programas que funcionam através de dados estatísticos, ou seja, não há nenhuma relação com a criação humana. Em suma, os trabalhos que se voltam para este tema⁴⁴ apresentam discussões em torno de problemáticas como tradução, efeitos no leitor, e assim por diante. O processo de criação, propriamente, não é mencionado.

Por outro lado, no que se refere à personagem, pode-se dizer que há número considerável de trabalhos que se dedicam tanto a questões de criação quanto a conceitos básicos, análises, especialmente provenientes da Literatura (BRAIT, 1985; MEAD, 1990; KEEN, 2011). Ainda, faz-se importante destacar que discussões em torno da personagem podem ser encontradas em obras canônicas, como em *Poética*, de Aristóteles (1986), um dos textos mais antigos do filósofo, o qual buscava organizar sistematicamente os gêneros literários gregos (mais precisamente, a poesia épica, dramática e lírica). Na obra, Aristóteles atenta para dois pontos importantes: “a personagem como reflexo da pessoa humana e a personagem como construção, cuja existência obedece às leis particulares que regem o texto” (BRAIT, 1985, p. 29). Porém, dada a importância desse elemento presente, sobretudo, nas obras e escritos

⁴³ Os autores discutem sobre a geração automática de títulos através de programas computadorizados. Como os próprios pesquisadores mencionam, esse tipo de programa já existe e é utilizado para indexação automática e, também, para a geração automática de *abstracting* (GOKCAY & GOKCAY, 1995).

⁴⁴ Do ponto de vista histórico, vale ressaltar que os títulos, praticamente, nasceram com a escrita. Na Mesopotâmica, por exemplo, quando os tokens se tornaram dimensionais, e eram protegidos por uma espécie de “envelope” que os armazenava, os oficiais responsáveis pelo controle das mercadorias imprimiam selos com a forma de cada item e os colocavam sobre os envelopes, facilitando, assim, a identificação das mercadorias (BESSERAT & ERARD, 2008). Anos mais tarde, 400 anos após o surgimento das tábuas de argila, por volta de 2700 a 2600 a. C., um escriba da corte do rei Ur, da cidade Suméria do Sul, usou um cinzel para inscrever um nome pessoal numa tigela de ouro, outro nome pessoal e um **título** em uma pedra lápis-lazúli, e esses objetos foram depositados em uma tumba. (Op. cit.). Esse foi o primeiro registro que não tinha relação com transição comercial, mas, sim, com a “necessidade” de uma vida após a morte, o que uniu a arte e a escrita.

O sistema de token coincide com a Revolução Neolítica, quando animais e cereais foram domesticados pela primeira vez. Por volta de 7500 a.C., provavelmente em um vilarejo da Síria, agricultores modelaram peças em argila em várias, específicas e impressionantes, formas que eram fáceis de reconhecer, lembrar e duplicar (BESSERAT & ERARD, 2008, p. 9). **No original:** The token system coincided with the Neolithic Revolution, when animals and cereals were first domesticated. About 7500 BCE, probably in a Syrian village, farmers modeled counters in clay in various specific and striking shapes that were easy to recognize, remember, and duplicate.

ficcionalis, surge uma dúvida elementar: o que é uma personagem? Ou melhor, qual a definição de personagem? No dicionário de língua portuguesa, pode-se encontrar as seguintes definições:

Papel que uma atriz ou ator representa numa obra de ficção.

[Por Extensão] Figura humana ou ser que é obra da imaginação de um autor.

[Por Extensão] Representação humana das mais variadas formas e nos mais variados contextos artísticos. Pessoa que chama atenção por suas características particulares, pela posição que ocupa na sociedade ou pelas situações em que está presente: ele foi o personagem da conferência.

[Por Extensão] O ser humano caracterizado pelo seu comportamento ou papel social⁴⁵.

Como pode ser observado, as elucidações encontradas em dicionários de língua, não são muito claras e, como aponta Brait (1985), as informações mais confundem que explicam; em várias partes, nota-se o retorno a termos como “pessoa”, “humano”, “ser humano”. Nas palavras da pesquisadora, “esse jogo metalinguístico simplista aponta mais uma vez para uma confusão terminológica que traduz com clareza a confusão existente entre a relação pessoa – ser vivo – e personagem – ser ficcional” (Op. cit., p. 10). Contudo, esse desalinho encontrado nos dicionários não especializados pode estar relacionado à forma como os leitores, apreciadores de cinema e teatro, por exemplo, compreendem essa figura na obra. Mead (1990, p. 441) afirma que “as personagens, e de fato, a ficção como um todo, são vistos como imitando ou refletindo, reproduzindo, sugerindo ou permitindo a percepção de um significado ou realidade que existe de alguma forma fora, ou acima, ou atrás da própria ficção”⁴⁶. Sobre essa questão, Keen (2011) menciona que:

Quando se trata de personagem, a teoria narrativa está em desacordo com as experiências comuns da leitura de ficção. As personagens, diz o teórico formalista ou pós-estruturalista, são massas de palavras não humanas, existentes, atores, narradores, ninguém, ou produtos de semas que atravessam nomes próprios. No entanto, os leitores persistem em considerar as personagens mais humanas do que “seres hipotéticos substanciais”, mais parecidos com amigos ou vizinhos do que a espécie *Homo Fictus* de E. M. Forster permite⁴⁷ (Op. cit., p. 295)⁴⁸.

⁴⁵ Acesso em: <https://www.dicio.com.br/personagem/>

⁴⁶ **No original:** Characters, and in fact fiction as a whole, are seen to imitate or reflect, to reproduce, to suggest or to allow perception of a meaning or reality that exists somehow outside of or above or behind the fiction itself.

⁴⁷ Em uma palestra realizada no ano de 1927, em Cambridge, Foster (romancista inglês) apresentou uma comparação entre o *Homo Sapiens* e o *Homo Fictus*, e alegou que se pode conhecer mais sobre o *Homo Fictus* (homem ficcional) do que sobre qualquer outra espécie semelhante à humana. Essa palestra, junto com várias outras, foram publicadas no livro *Aspects of the novel* (1956).

⁴⁸ **No original:** When it comes to character, narrative theory has long been at odds with ordinary experiences of fiction reading. Characters, says the formalist or poststructuralist theorist, are nonhuman word-masses, existents,

Dessa forma, a personagem deve ser entendida não como “técnica narrativa”, mas, sim, como um produto dela; residindo, dessa forma, “em algum lugar entre o discurso e o mundo das histórias, uma projeção de criação de mundo fictício e o local da colaboração criativa de leitores” (KEEN, 2011, p. 298)⁴⁹.

A partir dessa breve explanação, faz-se importante observar que os trabalhos dedicados ao tema tratam de aspectos de uma personagem construída por autores consagrados; profissionais que criam suas personagens para um público, em sua grande maioria, específico (adolescentes, adultos, crianças). Assim, embora seja importante apresentar as concepções sobre a temática – evidenciar as pesquisas sobre o tema –, vale destacar que essas discussões não têm relação com a escrita infantil, escolar, ou seja, não estão preocupadas como escreventes novatos criam suas personagens, muito menos seus efeitos no texto e no leitor, uma vez que esses estudantes não são considerados autores, o que pode gerar discussões interessantes sobre a própria concepção de autoria⁵⁰.

4.3 A escritura na escola: concepções sobre a criação de títulos e personagens

A produção textual na escola é um tema recorrente em pesquisas linguísticas. Inúmeros são os trabalhos que discutem temas como coesão, coerência, erros ortográficos, e assim por diante. Contudo, poucos se voltam para o processo de criação, propriamente. Em contrapartida, a Psicologia Cognitiva possui um arcabouço considerável de investigações dedicadas ao processo, inclusive à geração de ideias; entretanto, os teóricos da área se dispõem a analisar dados quantitativos, coletados, na maioria dos casos, em ambientes controlados, por

actants, narrative-men, Nobodies, or the products of semes traversing proper names. Yet readers persist in regarding characters as more human than “substantial hypothetical beings,” more like friends or neighbors than E. M. Forster’s species *Homo Fictus* allows.

⁴⁹ O tema da personagem gera muitas discussões, especialmente na Literatura. A partir dos trabalhos apresentados, pôde-se demonstrar superficialmente as concepções que podem ser encontradas em torno do tema e, também, apontar a importância atribuída a essa “figura” nas obras ficcionais. Contudo, não cabe à discussão proposta apresentar aspectos mais profundos do tema, principalmente pelo fato dos teóricos da área se voltarem para a escrita consagrada, “profissional”.

⁵⁰ Foucault (1984), em *O que é um autor?* texto transcrito de uma de suas conferências, discute aspectos relevantes sobre a noção de autoria. Partindo dos acontecimentos políticos, históricos, econômicos e sociais da Renascença, para explicar essa figura, o filósofo afirma que essa noção não é absoluta, existindo diferenciações dentro de uma mesma cultura, como o caso de uma obra fictícia (literária) e uma obra científica. Sob outra concepção, também se pode encontrar uma discussão interessante sobre o autor em Barthes (1984), no livro *O rumor da língua*. No que se refere à autoria em sala de aula por alunos recém-alfabetizados, ver Calil (1998).

meio de situações artificiais. Desse modo, observa-se certo desequilíbrio – por um lado, um grande número de pesquisas que se dedicam aos aspectos qualitativos da composição textual, mas que não se atentam para o processo em tempo real; e por outro, investigações interessadas nos aspectos intelectuais envolvidos durante a criação do texto, mas que negligenciam, em certa medida, os aspectos qualitativos das composições.

Nesse contexto, os trabalhos desenvolvidos por Calil (2012b; 2014; 2020, entre outros) se destacam, especialmente, por não estarem apoiados sobre uma única perspectiva, mas, sim, por buscarem em outras áreas do conhecimento subsídios necessários para compreender de modo substancial o processo de escritura. Além de possuírem uma metodologia que permite ao pesquisador ter acesso a toda a composição, através da captura multimodal (visual, sonora e escrita) realizada pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020b), que possibilita questões singulares – como a criação de títulos e personagens por escreventes novatos, por exemplo – serem analisadas e discutidas. Destaca-se ainda a ênfase dada pelo autor à escrita de alunos recém alfabetizados, e em situações colaborativas de produção, respeitando o contexto ecológico das produções (CALIL, 2020).

Dessa forma, os referenciais aos quais se alicerça o presente estudo advêm especialmente das investigações realizadas pelo pesquisador, visto que são as únicas reflexões que abordam a singularidade a qual este trabalho se dedica, a saber, a criação de títulos e personagens por escreventes novatos, em situação de colaboração, no tempo e espaço real da sala de aula (CALIL, 2012, 2014, 2020). Portanto, nesta seção, dedicar-se-á às primeiras concepções sobre a geração de títulos por escreventes recém-alfabetizados, destacando também a constituição das personagens. Sobre esta última, faz-se importante destacar que, embora não tenham trabalhos dedicados apenas a sua constituição, é possível observar uma incidência dos nomes das personagens principais, protagonistas das histórias, nos títulos elaborados pelos alunos, como se verá no primeiro trabalho de Calil (2010).

No texto *A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel*⁵¹, Calil (2010) se propõe a analisar títulos provenientes de manuscritos contidos em um “caderno de histórias”, pertencente a uma aluna do Ensino fundamental de 6 anos de idade. Os textos eram escritos de forma espontânea, livre das demandas escolares – a aluna não tinha nenhuma

⁵¹ faz-se importante destacar que, entre os trabalhos que serão abordados, esse é o único que se volta para a escrita individual e fora do contexto escolar.

obrigação de escrevê-los, e o fazia em sua própria casa. Ainda assim, no caderno analisado, havia 35 manuscritos⁵².

No trabalho, o autor parte da hipótese de que estabelecimento de figuras de texto e “todo o universo simbólico” cooperam significativamente para a escrita da criança, autorizando “uma articulação de um conjunto de elementos associados que possam entretecer e fazer semblante de todo, de unidade, seja nível frase, seja no nível do texto” (CALIL, 2010, p. 541). No que se refere à noção de “figura de Texto”⁵³, trata-se do elemento que determina a alteridade (a relação de interdependência com o outro, com o universo social, ao qual o indivíduo se insere) e permite a constituição do manuscrito pelo aluno (CALIL, 2010).

Para a análise, o pesquisador apresenta as estruturas morfossintáticas em uma tabela da seguinte forma e ordem de colunas: **número** (correspondente a sequência dos textos contidos no caderno analisado), **determinante, nome 1; (E) + determinante; nome 2; qualitativo; (em:); HQ** (esta coluna corresponde aos títulos que, muito provavelmente, a aluna retirou de histórias em quadrinhos). O quadro, como o próprio autor afirma, serviu de base para a análise das repetições e paralelismos entre todos os títulos contidos no caderno, inscritos pela aluna.

Inicialmente, Calil (Op. cit.) destaca a presença constante de nomes de personagens na posição **nome 1**, ocorrência verificada em 32 dos 35 títulos. Ademais, as personagens que ocupam essa posição são, também, as protagonistas das histórias, cujas nomeações foram subdivididas em 8 grupos: nomes específicos de crianças; nomes genéricos de crianças (menino, menina); nome genérico de adultos (mulher); nomes de animais; nomes dos personagens da Turma da Mônica; nomes de lugares; nomes dos “tipos de textos” (música); nomes como temas (numerais). A partir dessa divisão, o pesquisador destaca a predominância de títulos com nomes de crianças, que fazem parte do contexto sociocultural em que vive a aluna, e títulos com nomes de personagens da Turma da Mônica, sendo 25 dos 32 títulos que ocupam a posição **nome 1**. Dessa forma, mesmo o trabalho se dedicando à análise dos títulos,

⁵² Conceito originado dos aportes da Genética Textual (GRÉSILLON, 2007), compreendido como “instrumento de trabalho” do geneticista, que encontra nos manuscritos a obra em seu caráter inicial, com seus percursos e, respectivamente, marcas, tonando-se, dessa forma, espaço de memória. Derivado deste conceito, surge o “manuscrito escolar”, proposto por Calil (2008), dado o lugar de sua configuração, a sala de aula. Nas palavras de Felipeto (2019, p. 134), “manuscrito escolar é o resultado de um processo de escrita que mostra a intensidade dos conflitos enunciativos que vão, pouco a pouco, estruturando um texto até ele ser dado como ‘acabado’”.

⁵³ Esse conceito advém da discussão de Dufour (2005, p. 37), *O Outro como ficção*. Sobre essa questão o filósofo discorre que “o Outro, aquele mesmo que tem sua sede no centro dos sistemas simbólicos, é imaginário. Quero dizer que a função simbólica só é assegurada por figuras que têm estrutura de ficção. Para pôr um Outro que se encarregue para nós da questão de origem (como tal em falta) uma ficção compartilhada basta”.

é possível observar uma relação, ou seja, os títulos elaborados pela aluna já atualizam os nomes das personagens, elas (as personagens) nascem juntamente com o título.

No que se refere à predominância dos nomes presentes nos títulos, Calil (2010, p. 547) salienta que a tendência assumida pela aluna para a escolha dos nomes das personagens põe em evidência o funcionamento das figuras de Texto da criança, que costuma repetir nomes que fazem parte do seu círculo social e das histórias em quadrinho a que ela tem acesso, resultando, assim, em certo “paralelismo semântico” que se estende sobre seus manuscritos. Este aspecto é pertinente, e coopera com o argumento de Graincger, Gooouch & Lambirth (2005) de que as crianças são influenciadas e, muitas vezes, desejam escrever em seus textos a que têm acesso em seu meio social, os livros, os filmes e os gibis, como no caso de Isabel, por exemplo.

Além disso, destaca-se durante a análise, que a aluna atualiza não apenas os nomes das personagens, mas também a forma como esses nomes aparecem nas revistas em quadrinho (em forma de título, por exemplo, *O cascão*). Dessa forma, como aponta Calil (2010), as repetições funcionam através das relações paralelísticas e possuem um papel importante no que se refere à estruturação dos manuscritos da aluna, que têm como pano de fundo as figuras de textos, provenientes de suas experiências socioculturais, “fornecendo-lhe uma multiplicidade de elementos a serem rearranjados, combinados durante o ato de escritura” (CALIL, 2010, p.560), e que permitem-na inferir sobre o que escrever em um título e como escrevê-lo.

Desse modo, embora o estudo se dedique à análise de manuscritos em seu estado final, e não ao processo, pode-se destacar dois aspectos que o tornam relevante para a presente pesquisa. O primeiro se refere ao fato de se tratar de um estudo pioneiro sobre a análise de títulos elaborados por escritores novatos, *sui generis* o torna, por si só, significativo. O segundo se trata das reflexões apresentadas pelo pesquisador de como a aluna atualizou em seus manuscritos elementos presentes no seu universo sociocultural, ao expor em seus títulos nomes de crianças que fazem parte do seu convívio e nomes de personagens das revistas em quadrinho, às quais a aluna tinha acesso. Nas palavras de Calil (Op. cit., p. 561), a forma como se configura os manuscritos de Isabel “é determinada duplamente: os elementos sintáticos, semânticos, lexicais, textuais e discursivos que se repetem nas práticas discursivas vivenciadas e o rearranjo desses elementos postos em articulação por uma posição subjetiva, singularizando o que é da ordem da repetição”. Dessa forma, o autor considera “a repetição, e suas relações em paralelo, como elemento central na constituição de subjetividade” (Op. cit., p. 561), dando margem para outras indagações que viriam no futuro.

Voltando-se para a criação de títulos por escritores recém alfabetizados durante a escrita colaborativa, realizada no espaço escolar, tomar-se-á o trabalho de Calil em colaboração com Amorim e Lira (2015), intitulado *A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos*. Nesse estudo, os autores se dedicam à análise de cinco títulos (sendo quatro elaborados por díades e um por um trio), apontando momentos da criação de um deles, partes do processo às quais são denominadas de “Texto dialogal”⁵⁴. Ademais, assim como em Calil (2010), os pesquisadores também destacam os itens lexicais, semânticos e construções sintáticas ligados aos contextos letrados dos alunos envolvidos na tarefa, e que emergem não apenas no manuscrito, mas durante o processo de escritura das duplas, por meio do diálogo que se estabelece, as combinações. Objetiva-se, no trabalho, analisar de que forma o acesso ao universo letrado e escolar dos estudantes contribuem para o processo de criação textual. Faz-se importante destacar que o *corpus* utilizado foi constituído por meio de um projeto, denominado “Contos do como e do por que”, que envolvia a leitura e a escrita de contos etiológicos (de origem), a intervenção durou quatro meses.

Durante a análise, os pesquisadores destacam que, dos cinco títulos elaborados, quatro repetem elementos identificados no gênero escolar proposto, evidenciados a partir de construções sintáticas fortemente presentes em contos de origem, “Como surgem...” e “Por que...”, por exemplo. Ademais, os autores reforçam a ideia de que os alunos atualizam conhecimentos provenientes do contexto letrado oferecido pela escola, ao identificarem nos manuscritos os temas desenvolvidos, que muito se assemelham ao que foi trabalhado na sala de aula. Além disso, em dois títulos aparecem nomes de personagens presentes em contos lidos pela professora. Como indicam Calil, Amorim & Lira (2015, p. 26), “as semelhanças sintáticas, lexicais e temáticas apresentadas respondem ao processo de apropriação do gênero em foco, e indicam de que modo alunos recém-alfabetizados se servem do que conhecem para se posicionarem enquanto escreventes”.

No entanto, os investigadores destacam que olhar apenas para o produto não respalda questões importantes, como: o que os alunos pensaram antes de escrever esses títulos e histórias? Outros títulos foram propostos durante o processo? Buscando dar respostas a estas e outras questões, Calil, Amorim & Lira (2015) recuperam o processo de umas das histórias, intitulada *Como surgiu os ambientes e os animais*. A partir da retomada de todo o momento da composição – através do Sistema Ramos –, os pesquisadores conseguem observar como os

⁵⁴ O termo “texto dialogal”, criado por Bres (2005), refere-se, no contexto da presente pesquisa, ao diálogo que se estabelece face a face, levando em consideração à dimensão multimodal (gestos, posturas etc.) e a fala espontânea dos alunos durante o processo de escritura (CALIL, 2016).

alunos recuperam elementos advindos do universo letrado presentes nos títulos das histórias. Na análise, os autores conseguem capturar termos decorrentes do livro didático de ciências, utilizado pelos alunos esses termos são atualizados na escritura do conto etiológico de modo a serem textualizados no manuscrito final. Após a exploração de todo o processo e constatação de que os alunos trazem para o texto, e seu respectivo título, elementos advindos das práticas escolares, Calil, Amorim & Lira (Op. cit., p. 35) destacam dois pontos:

1. Indica que o contexto letrado, em que circulam de modo significativo bons textos literários e bons livros didáticos, oferece material linguístico-discursivo para o processo de criação dos alunos.
2. Revela a qualidade da prática didática desta escola, em particular, da didática de escrita, por meio da qual o aluno poderá constituir sua posição enunciativa como escrevente, apropriando-se de modo singular e letrado das propriedades de gênero eleito.

Dessa forma, voltar-se para questões singulares como a criação de títulos, possibilita, além de questões pertinentes à compreensão do processo de geração de ideias de alunos recém alfabetizados – que ainda estão se familiarizando com a escritura e todos os seus pormenores –, a reflexão de aspectos pertinentes às práticas escolares. A importância de eleger um bom livro didático, a inserção do aluno no mundo literário, como demonstram os pesquisadores, são elementos que podem contribuir significativamente para o processo criativo dos alunos que estão se apropriando da língua escrita e que, nas suas práticas escolares, precisam escrever textos sob diferentes gêneros. Além desses aspectos, o estudo reforça a ideia apresentada em Calil (2010), que as repetições e paralelismos fazem parte do processo de criação de escreventes novatos.

Entretanto, faz-se importante destacar que, embora os investigadores tenham analisado o processo e discutido pontos relevantes à escritura e a criação dos alunos, a memória não é explorada, apesar dos estudantes manifestarem conhecimentos do contexto letrado que, por si só, demonstram a recuperação de informações advindas de sua memória semântica, que foram armazenadas através das práticas escolares às quais foram submetidos, por exemplo. Evidentemente, entende-se que o objetivo dos pesquisadores estava voltado para compreender se os alunos trazem para seus textos aquilo que é adquirido no contexto escolar, e não a forma como eles conseguem recuperar conteúdos advindos das aulas. O que interessa, aqui, é atentar para a relação intrínseca da memória no processo de escritura, se conhecimentos advindos das aulas, livros didáticos, emergem durante a criação de um texto, significa dizer que, nesse processo, os alunos conseguem conectar, de alguma forma, informações *offline*, ou seja,

pertencentes à MLP. Neste caso, cabe a pergunta: como os alunos acessam informações da memória de longo prazo durante a escritura? Esta questão será abordada na próxima seção.

4.3.1 *Relações associativas e memória no processo de escritura de díades recém alfabetizadas*

Calil (2020), em seu trabalho *Gênese textual de um título: estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados*, propõe-se a compreender o processo criativo da elaboração de um título elaborado por uma díade de alunos portugueses, de 8 anos de idade. Para tanto, o autor analisa as relações associativas que se constituem a partir da recuperação de conteúdo da memória semântica dos escreventes. A proposta do pesquisador é avançar nas pesquisas dedicadas à compreensão da gênese textual de títulos para histórias elaboradas por escreventes novatos. Assim, a partir do exame do funcionamento linguístico-enunciativo e sua função no processo criativo, Calil (2020) tenciona responder a seguinte questão: “Como os diferentes conhecimentos dos escreventes, armazenados em sua memória de longo prazo, são ativados (recuperados) e associados, produzindo jogos de linguagem e ideias criativas para composição do título?” (Op. cit., p. 186).

Partindo da questão de que a memória explícita (ou declarativa), responsável por armazenar conteúdos semânticos e episódicos (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015), constitui-se através do estabelecimento e troca de conhecimento adquirido na coletividade (por meio das facetas socioculturais e históricas) e, também, a partir das experiências individuais de cada indivíduo, Calil (2020, p. 187 - 188) define a seguinte hipótese: “o fato de que os elementos linguísticos verbalizados pelos escreventes, quaisquer que sejam, ao compor um título dado a uma história inventada, estariam relacionados ao modo como essas memórias são trazidas à tona e articuladas na superfície textual”, o que indicaria, ainda segundo o autor, “uma maior ou menor criatividade do escrevente”.

Durante a discussão, Calil (2020) retoma os conceitos de Suenaga (2005) sobre relações associativas. Contudo, o autor deixa claro que as associações encontradas, ao analisar todo o processo dos alunos até a composição e inscrição do título no manuscrito escolar, indicam a existência de múltiplos aspectos que podem suscitar os mais variados tipos de associações, “em função do modo como diferentes elementos linguísticos e ideias podem ser recuperados da memória dos falantes” (CALIL, 2020, p. 191), questão que corrobora com as ideias apresentadas no capítulo anterior – ou seja, no contexto específico em que se encontram

os alunos, as associações podem ocorrer das mais variadas formas e através de estímulos distintos, como o visual.

O autor ainda aponta para a necessidade de se levar em consideração que “no funcionamento do dizer, isto é, na dimensão linguístico-enunciativa da fala espontânea de um diálogo face a face, as associações não ocorreriam ‘palavra por palavra’ ou seriam apenas o resultado de um único tipo de associação” (CALIL, 2020, p. 190).

De um lado, a própria formulação da cadeia sintagmática supõe uma operação de associação do tipo 1, na medida em que a enunciação de um elemento linguístico na cadeia restringe as possíveis associações com outros elementos linguísticos. E, de outro, o encadeamento próprio da cadeia sintagmática (tipo 1) será estruturado e preservado pela sua articulação com as associações do tipo 2 e 3. Na língua portuguesa, por exemplo, não é esperado que alguém enuncie a palavra “ensinaridade” ou mesmo a frase “o menino era para difícil sem o qual todo elefante conseguiu lhe pular” (CALIL, 2020, p. 190)

Nesse sentido, o pesquisador destaca um ponto importante sobre as associações, seus limiares impostos pelo sintagma⁵⁵. Ou seja, embora as relações associativas possuam um caráter imprevisível, de modo que uma palavra poderá sempre recordar outras a ela associadas de diferentes maneiras (SAUSSURE, 2012), haverá sempre um limite, “atestado no discurso”, que impedirá que certas construções aconteçam, como nos mostra Calil (2020) nos exemplos “ensinaridade” e “o menino era para difícil sem o qual todo elefante conseguiu lhe pular”. Dessa forma, um falante jamais poderá fazer associações com elementos que não fazem parte da sua língua, o que impossibilita que “a produção de sentido rompa completamente com sentidos já constituídos na memória do sujeito falante. Somente sob essa dupla condição sintagmática e semântica, é que o falante irá estabelecer as associações do tipo 1, 2, 3” (CALIL, 2020, p. 190), tal como determina Suenaga (2005). Ainda nas palavras do autor, “desse modo, as associações dependem da condição de ‘ser falante’, isto é, de se estar submetido tanto ao funcionamento estabilizado e previsível da língua materna, quanto ao lastro sócio-histórico do dizer” (Op. cit., p. 190). Toda esta discussão é interessante, pois está intrinsecamente relacionada à memória, pois uma pessoa só consegue recuperar informações que estão armazenadas em seu cérebro, uma vez que o ser humano gera novas ideias a partir daquilo que já se conhece – ninguém cria

⁵⁵ Sobre essa questão, De Lemos (1967, p. 13-14) aponta que “os efeitos da relação parte-todo – ordem/posição no sintagma e delimitação de limites do sintagma (unidades?) indica pelo número determinado de seus elementos – são os critérios usados por Saussure para caracterizar as séries/grupos associativos, apontando-os ao sintagma. Se a palavra que é – dada sua presença dominante na exemplificação – o sintagma por excelência, tem um número determinado de elementos ordenados entre si, o mesmo não ocorre com a série associativa. Nela a ordem é indeterminada e o número só é definido em paradigmas como os de reflexão, derivação.”

algo totalmente desvinculado do que já faz parte do seu universo mnemônico, por mais inovador que seja.

Nessa perspectiva, em seu estudo, Calil (2020) considera o diálogo que se estabelece entre os alunos (que escrevem em colaboração um único texto) e o próprio professor como estímulo para a instauração de relações associativas, formadas através do recobro de informações provenientes, sobretudo, da memória semântica dos estudantes (CALIL, 2020), questão que também será considerada durante a análise do *corpus* delimitado para este estudo.

No que se refere à metodologia empregada por Calil (Op. cit.) na pesquisa, os dados analisados foram coletados em uma sala de aula, 2º ano primário, na cidade de Aveiro, Portugal. Sentados em duplas, os alunos envolvidos na coleta, eram orientados a escreverem colaborativamente um único texto. Para a coleta, o pesquisador cumpriu as orientações propostas pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020a), que será apresentado com mais detalhes no próximo capítulo, dedicado à metodologia. A análise reincidiu sobre um único registro fílmico, selecionado a partir de uma enquete pública, com a participação de 453 pessoas, que tiveram acesso a três histórias, todas elaboradas pela mesma díade. A enquete solicitava a leitura e classificação das histórias; para isso, os avaliadores usaram os seguintes parâmetros: 1 = nada criativo; 2 = pouco criativo; 3 = mais ou menos criativo; 4 = muito criativo; e 5 = extremamente criativo. Entre os manuscritos avaliados, “O restaurante Totonoffizil” foi escolhido como o mais criativo.

Para mapear toda a rede que levou os alunos ao título *O restaurante Totonoffizil*, Calil (2020) se voltou para o texto-dialogal estabelecido antes mesmo da organização da sala e consigna da tarefa, e identificou os aspectos principais que possibilitaram as mais variadas associações ligadas ao título, especialmente, à palavra “totonoffizil”, por exemplo, que se formou a partir de palavras como totó (palavra que designa pessoa fácil de ser enganada em Portugal), “strog-on-off” (advinda de uma piada feita por um dos alunos).

A partir de uma análise extensiva e detalhada, o pesquisador evidencia a importância dos fatores cognitivos e ambientais para o potencial criativo da crinação, confirmadas através do estabelecimento de relações associativas. Como afirma Calil (2020,p. 205):

De um lado, o surgimento de ideias e a recuperação de informações advém da memória de longo prazo, tanto da memória semântica (elementos pertencentes à cultura coletiva), quanto da memória episódica (elementos pertencentes à cultura individual) dos falantes/escreventes. De outro, o que é recuperado está associado ao que é falado no *aqui e agora* da realização da tarefa, tanto pelos alunos, quanto pela professora. Esses dois aspectos, por si só, não garantem a dimensão criativa da história inventada. O componente principal parece estar

no modo como cada aluno opera cognitivamente sobre o que é falado, interpretando os diversos elementos proferidos a partir dos jogos de linguagem (homonímia, aliteração e sentido).

O autor também destaca a abordagem linguístico-enunciativa, presente em seus trabalhos, como propiciadora do “potencial criativo” dos alunos, que é beneficiado pelo estabelecimento do diálogo durante a atividade colaborativa de escrever um texto (CALIL, 2020). Em outras palavras, a situação “didático dialográfica⁵⁶” (FELIPETO, 2019, p. 135) dos alunos, combinando, divergindo, brincando etc., sobre o que e como escrever, possibilita o surgimento de associações no momento da escritura, cooperando para a emersão da criatividade, como demonstra o pesquisador.

Ademais, no processo de escritura dentro da sala de aula, o professor pode, em determinados momentos, ser o responsável por instaurar as relações associativas. A dinâmica que se estabelece no espaço educacional, possibilita que, a partir do fluxo interacional da prática pedagógica, o professor conduza o aluno e seja por ele conduzido, como mostra Calil (2012b).

Em seus trabalhos, *Escritura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados* e *Do amarelo ao quem tem fé... séries associativas na escritura de um poema em sala de aula*, Calil (2014, 2012b, respectivamente) mapeia o elo estabelecido entre a interação do professor, no início da tarefa, e as relações associativas instauradas pelo aluno. Ao final, o autor reforça a ideia de que a criatividade pode estar relacionada à diversidade de relações associativas proporcionada pelo ambiente escolar, que trazem à tona conhecimentos recuperados da memória dos alunos.

Na medida em que o processo de escritura escolar forma um sistema semiótico multimodal particular, envolvendo tanto a dimensão uniespacial e sucessiva, quanto a dimensão visual e simultânea estabelecida sob a condição didática e interacional, as relações associativas (sintagmática, semântica e fônica) permitem a constituição de uma rede de relações construídas coenunciativamente, cujo horizonte textual é o seu produto (CALIL, 2014, p. 380).

A fala do professor, do próprio colega ou, até mesmo, os objetos que fazem parte do cotidiano da sala de aula, como o livro didático, imagens, podem desencadear relações associativas capazes de ativar a memória do aluno, possibilitando o surgimento de ideias para

⁵⁶ A palavra dialográfica, proposta por Gaulmyn (2001), corresponde ao ato de falar para escrever, base da escrita colaborativa.

o enredo da história, os nomes das personagens e dos títulos, como já foi reforçado algumas vezes ao longo das discussões propostas.

Constata-se, ao longo das discussões sobre os trabalhos, a importância do ato enunciativo, pois – dado o contexto –, é por meio dele que as ideias, os conteúdos, surgem e podem ser capturados. Seja através do diálogo com o parceiro de atividade, seja pelas colocações do professor. Nessa perspectiva, a próxima seção abordará, de forma breve, as contribuições da Linguística Enunciativa, especialmente os aportes da teoria de Benveniste (1991, 2006), visto que não se concebe falar sobre relações associativas, geração de ideias para textos escritos em colaboração, e assim por diante, sem tratar do ato enunciativo.

4.3 Escrita colaborativa em sala de aula: a importância da dimensão dialogal

Antes de apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa, faz-se importante discorrer, mesmo que em poucas palavras, sobre dois conceitos centrais – sem os quais nem mesmo com os aparatos tecnológicos mais sofisticados seria possível capturar toda a gênese da elaboração textual⁵⁷ e analisá-la substancialmente, a saber, a escrita colaborativa e a dimensão linguístico-enunciativa. Ressalta-se que a primeira tem sido amplamente debatida nos últimos anos, em trabalhos realizados no Brasil (CALIL, 1998; 2008; FELIPETO, 2019; FELIPETO & MARQUES, 2018, entre outros) e no exterior (GAULMYN, BOUCHARD & RABATEL, 2001; BARBEIRO, 2007, entre outros). Desse modo, a abordagem sobre a escrita colaborativa será sucinta, restringindo-se aos pontos relevantes para este estudo.

A escrita em colaboração, neste trabalho, é entendida como a atividade de elaborar um único texto em cooperação – seja em pares ou grupos –, a partir da mediação estabelecida pelo diálogo. Gaulmyn, Bouchard & Rabatel (2001) destacam a importância da “redação conversacional”⁵⁸, sobretudo, pela relação entre oralidade e a escritura. Nesse sentido, os autores apontam que grande parte dos estudos que se dedicam aos aspectos orais não têm como base tarefas de escrita, assim como as pesquisas dedicadas à escrita, em sua maioria, utilizam o produto em seu estado final, de modo que poucos se aventuram a investigar as duas dimensões juntas.

O trabalho dos pesquisadores apresenta uma discussão interessante sobre a relevância de se investigarem as duas dimensões – escrita e fala –, mas possui uma limitação

⁵⁷ Refere-se a captura de todo o processo dentro da sala de aula e respeitando as condições ecológicas das produções, o que permite a captura dos aspectos espontâneos próprios do processo.

⁵⁸ Termo utilizado pelos autores para se referir à escrita colaborativa.

ao utilizar apenas o registro em áudio. Apenas o aparato auditivo não permite ao pesquisador observar todas as peculiaridades envolvidas durante a escritura a dois não é possível, por exemplo, analisar a correlação entre o diálogo estabelecido e o que está sendo escrito. Nesse contexto, salienta-se o privilégio do presente estudo em investigar o processo de escritura em colaboração tendo acesso não apenas ao registro em áudio, mas também filmico – o que permite que a dinamicidade do processo seja capturada em tempo real, revelando ao pesquisador não só os diálogos estabelecidos entre os escreventes, mas como eles se constituem, os elementos envolvidos, a troca de olhares, os gestos, entre outros fatores, que são de suma relevância, especialmente quando se trata da busca pela gênese da criação.

Calil & Pereira (2018), no estudo *Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem*, apontam a importância da aprendizagem da ortografia ser analisada à luz das concepções advindas da Genética Textual, ou seja, voltando-se para a escritura e examinando o manuscrito em curso, e não apenas o produto final. A partir da análise do processo de composição de uma díade de alunas portuguesas, os pesquisadores destacam a escrita colaborativa como atividade que coopera para a compreensão da aprendizagem, visto que nos comentários, proferidos durante a tarefa, as alunas atualizam questões pertinentes à ortografia, mesmo sendo recentemente alfabetizadas.

Isso indica que, apesar desse ser um dos primeiros textos escritos por essas alunas, já têm uma autonomia relativa para a resolução desses problemas. A atividade metalinguística sobre os problemas ortográficos reconhecidos justifica a necessidade de se valorizar tais situações didáticas, envolvendo a escrita colaborativa a dois (CALIL & PEREIRA, 2018, p. 117).

A interação estabelecida entre os parceiros de atividade permite que, ao se depararem com questionamentos provenientes da tarefa, crie-se uma atmosfera propícia a reflexões e aprendizagem por meio da troca que se estabelece. Desse modo, se um dos parceiros tem problemas com a escrita de uma palavra, por exemplo, o outro pode auxiliá-lo, e vice-versa.

Wigglesworth & Stoch (2009), em seu estudo comparativo sobre a escrita em pares e individual, reforçam que, desde que acompanhada de uma didática assertiva⁵⁹, a atividade de escrever colaborativamente pode favorecer a aprendizagem de novos saberes, isso porque durante a realização da tarefa vários problemas podem surgir, de modo que no intercuro das soluções desses problemas, os alunos mobilizam conhecimentos. Assim, ao criarem estratégias para que o texto seja elaborado, de acordo com as exigências concernentes ao gênero solicitado,

⁵⁹ Atenta-se para o conceito de “assertivo”. Embora os pesquisadores abordem a relevância de se trabalhar com a atividades colaborativas em sala de aula, ao mencionar a necessidade de uma didática assertiva, questionamentos podem surgir, como: o que é uma didática assertiva? Como a definimos? Com base em quais pressupostos? Questões que não podem ser desconsideradas.

os alunos também criam possibilidades de aprendizagem que se dá pelo diálogo. Além da relação de aprendizagem, Wigglesworth & Stoch (2009) também destacam, em seu estudo, que a escrita em pares gerou textos mais precisos, no sentido de abordagem do tema proposto, em comparação com os escritos individuais, outro indício interessante do trabalho cooperativo. Ademais, sabe-se que a escrita de um texto exige mais que conhecimentos ortográficos, de maneira que outros problemas, como a “geração de conteúdo, a organização textual, a formulação linguística e a respectiva adequação e correção” (BARBEIRO, 2007, p. 111) podem surgir durante a escritura. Dessa forma, o ato de escrever a dois, pode ajudar os estudantes a encontrarem soluções (ou alternativas), por meio do diálogo, para os eventuais problemas decorrentes da tarefa.

Além dos ganhos citados, a escrita colaborativa tem se mostrado uma ferramenta pertinente à compreensão de aspectos relacionados ao processo de escritura, tais como a geração de ideias, como se observa em alguns trabalhos (CALIL, 2012b; 2014, 2020). O acesso à dinamicidade da escritura por meio do diálogo, possibilita ir além da compreensão das questões retóricas, pragmáticas e linguísticas (importantíssimas à escritura) mas, também, observar o conhecimento do aluno em relação ao conteúdo, ao processo criativo, possibilitando que as ideias sejam mapeadas, como elas surgiram? Em que momento? Através de quais associações?

Dessa forma, para verificar todas essas questões, faz-se necessário abordar à dimensão linguístico-enunciativa presente na “fala espontânea” que se estabelece por meio do “diálogo face a face” (CALIL, 2020). Como aponta Felipeto (2019, p. 134), “a possibilidade de conhecer o que o aluno pensa acerca do que escreve só é possível pela dimensão dialogal inerente ao processo de escrita colaborativa, que expõe pontos de tensão”. Nessa perspectiva, faz-se necessário buscar os aportes da Linguística da Enunciação, cujas concepções são imprescindíveis para análise que se propõe este estudo.

Vale ressaltar que, ao buscar os aportes da Linguística Enunciativa, o leitor se depara com várias teorias diferentes, mas, ao mesmo tempo, “amarradas” por pontos em comum (FLORES & TEIXEIRA, 2013), os conceitos de língua e fala⁶⁰ (BARBISAN & FLORES, 2009). As diferenciações existentes nas teorias enunciativas, reforçam a necessidade de se buscar nos fundamentos propostos por Benveniste (1991; 2006) os conceitos de enunciação, (inter)subjetividade, indispensáveis para se estudar as marcas do sujeito encontradas no enunciado.

⁶⁰ É interessante se atentar para o fato de que, embora o “fio” que une as várias teorias enunciativas seja os conceitos de língua e fala, não significa que esses estudos partilhem a mesma ideia estruturalista (BARBISAN & TEIXEIRA, 2009).

Para Benveniste, “a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Conseqüentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro (BENVENISTE, 2006, p. 93). Esta citação, se lida de maneira desatenta, pode pressupor a ideia de que a teoria benvenistiana trata do sujeito, especialmente, por tocar na questão da subjetividade, entendida – fora da teoria – como aquilo que pertence ao íntimo, que é próprio do indivíduo. Entretanto, como afirmam Flores & Teixeira (2013, p. 35), Benveniste “não fala do sujeito em si, mas da representação linguística que a enunciação oferece dele”. Para o teórico, subjetividade é a capacidade do locutor de se propor como sujeito, uma vez que “é na instância do discurso na qual *eu* designa um locutor que este se enuncia como ‘sujeito’. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, 1991, p. 288). Assim, os estudos enunciativos não se limitam à língua e seu sistema abstrato, mas, além disso, a “língua em ação” (SILVA, 2007, p. 130). Para Benveniste essa é a grande questão, a compreensão da linguagem como atividade dialógica, que exige, pressupõe, o outro. A linguagem, nesta teoria, é compreendida como o lugar que acomoda o sujeito e a língua, ambos essenciais para a enunciação (SILVA, 2007).

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem (BENVENISTE, 1991, p. 285).

Sem dúvidas – em caráter particular – esta é uma das citações mais elegantes, e até mesmo poéticas, encontrada nos escritos do autor. A ideia da impossibilidade de encontrar um homem dissociado da linguagem – um homem que só é completo quando se relaciona com outro homem através da enunciação –, é ao mesmo tempo genial e lírica. O conceito de subjetividade para Benveniste não está relacionado às concepções psicológicas, mas, sim, ao fato de que por meio da linguagem, através da interação com o outro, o locutor se propõe como sujeito, “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um *tu* (Op. cit., p. 286). Assim, ressalta-se o papel da reciprocidade, uma vez que é através do diálogo que se origina o conceito de “pessoa” – onde a troca acontece, um *eu* se torna *tu* numa relação mútua. Os pronomes pessoais na teoria de Benveniste são considerados o ponto central da concepção da subjetividade na linguagem, nas palavras do autor:

Desses pronomes dependem por sua vez outras classes de pronomes, que participam do mesmo status. São os indicadores da *deixis*, demonstrativos,

advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomando como ponto de referência: “isto, aqui, agora” e as suas numerosas correlações “isso, ontem, no ano passado, amanhã”, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia (BENVENISTE, 1991, p. 288).

Ne teoria benvenistiana, cada “enunciação é sempre única e irrepetível: cada vez que a língua é enunciada o tempo é o *agora*, o espaço é o *aqui* e as pessoas são o *eu* e *tu* sempre únicos” (SILVA, 2007, p. 140). O *ele*, por sua vez, não se remete a nenhuma pessoa, pois, como argumenta Benveniste, refere-se ao “objeto colocado fora da alocução. Entretanto existe e só se caracteriza por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a, a situa como ‘não-pessoa’” (Op. cit., p. 292). Em outras palavras, na enunciação, o *ele* é aquilo, a coisa de que se fala.

É nessa conjuntura que se encontram os dados aos quais este estudo se dedica a analisar são alunos que elaboram conjuntamente um único texto e utilizam como principal ferramenta o diálogo. É pela linguagem que as ideias, interferências, argumentos, entre outros aspectos, se estabelecem e fazem com que a tarefa se desenvolva e chegue ao seu produto final, o manuscrito. Os atos enunciativos que surgem durante o processo de escritura – seja entre os colaboradores da atividade ou entre o professor, por exemplo – são essenciais para a compreensão e captura da gênese. É na relação *eu-tu*, no *aqui* e *agora* da enunciação, que as mais variadas associações surgem. Sem a linguagem e sua subjetividade, aos moldes benvenistianos, este trabalho não poderia, nem mesmo, ser aspirado.

No próximo capítulo, apresentar-se-á o desenho metodológico assumido no presente estudo para mapear a gênese da criação dos títulos e personagens textualizados por escreventes novatos brasileiros e portugueses.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nos capítulos anteriores, apresentaram-se as fundamentações teórica e conceitual que embasam a presente pesquisa e a posicionam em relação à literatura relevante dedicada à compreensão do processo de escritura. Inicialmente, no capítulo 2, partiu-se dos estudos da Psicologia Cognitiva, enfatizando os modelos gerais de escrita (HAYES & FLOWER, 1980; BEREITER & SCARDAMALIA, 1987), e os desenvolvidos posteriormente (LEVELT, 1998; SCHILPEROORD, 1996; ALAMARGOT & CHANQUOY, 2001). Ademais, recorreu-se aos aportes psicológicos para explicar componentes importantes, como a memória de longo prazo (ANDERSON, BADDELEY, EYSENCK, 2015) e sua atuação no processo de elaboração textual (ALAMARGOT, CHANQUOY, LAMBERT, 2005).

No capítulo 3, abordou-se a memória de trabalho, tratada nos estudos da escrita como componente essencial, que permite que a realização da tarefa de escrever (HAYES, 1996). Também, buscaram-se relacionar o modelo de Baddeley (2000) e as relações associativas, com o intuito de ampliar as discussões sobre esta última noção que, embora seja considerada muito importante para o sistema linguístico (SAUSSURE, 2012), possui pouco respaldo teórico. Além disso, acredita-se que a conexão entre as bases teóricas advindas da Psicologia Cognitiva pode colaborar para a ampliação dos tipos de relações associativas, aspecto que merece atenção e aprofundamento empírico em estudos futuros.

No capítulo 4, dedicado à base conceitual, abordaram-se os estudos voltados para o processo de escritura de escreventes novatos, especialmente, em situação de colaboração e dentro do espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, os estudos desenvolvidos por Calil (1998; 2008) são fundamentais para se discutirem questões como o processo de geração de ideias por escreventes recém alfabetizados, as relações associativas instauradas durante a composição e o papel do professor como possível “motivador” de associações que geram ideias para o texto (CALIL, 2012b ; 2014 ; 2020) e a atualização de conhecimento advindo do universo letrado e social do aluno durante a escritura, especialmente na criação de títulos e personagens (CALIL, 2010 ; CALIL, 2020 ; CALIL, AMORIM & LIRA, 2015). Além disso, vale ressaltar que os estudos do autor têm contribuído substancialmente para a compreensão da escritura, principalmente, no contexto escolar.

Neste capítulo, apresentar-se-á o percurso metodológico seguido para analisar e discutir os *corpora*, com a finalidade de cumprir os objetivos aos quais se propõe esta investigação.

5.1 Breve contextualização da abordagem etnográfica

Antes de apresentar a origem dos dados da presente pesquisa, faz-se importante destacar a abordagem metodológica eleita – a etnografia –, com o intuito de que a contextualização da coleta seja bem compreendida.

A etnografia é uma metodologia oriunda das Ciências Sociais, especialmente utilizada pela antropologia, interessada em investigar a cultura e o comportamento dos mais variados grupos sociais. Segundo Dupas et al. (1996) entre as abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, a etnografia se alicerça na fenomenologia, com alguns pontos do interacionismo simbólico e da sociologia weberiana – esta última entra em cena principalmente pelo conceito de “ação social” defendido com afincamento pelo pensador Max Weber. Nas palavras dos autores, trata-se de uma

Posição metodológica que se opõe aos modos tradicionais de manipular os problemas de ordem social (essência vista ‘de fora’), colocando que ela se cria na própria interação, sendo uma forma nova de apreender a realidade, sabendo que nenhuma delas consegue apreendê-la totalmente (1996, p. 22).

Além disso, nessa mesma perspectiva, durante o processo investigativo, leva-se em consideração não apenas o que é observado e experimentado, mas também o que é dado por hipotético, isto é, “de uma colocação geral, supostamente entendida, vai se subtraindo questionamentos, até que tudo [ou quase tudo] fique explícito” (DUPAS et. al., 1996, p. 22). A ideia é investigar o mais profundamente possível o fenômeno, considerando todos os seus aspectos. Nesse sentido, os autores atentam para a importância da linguagem, pois “somente o autor da sentença pode dar a dimensão exata, o conteúdo e as razões de suas colocações, já que são as experiências que definem o conteúdo significativo da sentença” (Op. ci., p. 22). A linguagem, na perspectiva da etnografia, é ainda mais valorizada, pois através dela se pode obter informações importantes para a compreensão dos fenômenos observados.

Em seu trabalho sobre a abordagem etnográfica em sala de aula, Cançado (2012) destaca que a etnografia vem ganhando espaço em vários campos de investigação. Isso se deve, sobretudo, pelos pesquisadores se atentarem cada vez mais para o fato de que a pesquisa

quantitativa – muito valorizada – não dá conta de questões pertinentes às práticas sociais, as interações que não podem ser, muitas vezes, capturadas em termos numéricos.

No que se refere à Educação, o crescente interesse pela abordagem etnográfica ocorreu devido à insatisfação advinda do uso de abordagens experimentais que, ao invés de tentar preservar a interação própria do contexto da sala de aula, o contexto ecológico, acabam criando simulações (Op. cit.). Assim, argumenta a autora, a etnografia – a depender do interesse da pesquisa dentro do contexto escolar – pode ser utilizada como um instrumento de observação não-estruturada da sala de aula; opondo-se à observação estruturada, que possui códigos pré-determinados etc. Este tipo de observação, por exemplo, “é utilizada com o objetivo de identificar conceitos relevantes, descrever variáveis e gerar hipóteses para comprovações” (CANÇADO, 2012, p. 56). Ainda de acordo com a autora, a etnografia é guiada por dois princípios básicos: o princípio êmico e o princípio holístico. O primeiro exige que “o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno da sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia”. O segundo, por sua vez, “examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação; tanto os aspectos sociais, como os aspectos pessoais, os físicos etc.” (Op. cit., p. 56).

Além de seguir os princípios básicos, o pesquisador etnográfico deve possuir – ou desenvolver – habilidades como técnicas e estratégias de observação e gravação, transcrição (que contemple as complexidades do espaço escolar, ou seja, deve-se buscar agregar o máximo de informação possível) e atenção aos aspectos holísticos, com o intuito de compreender ao máximo os fenômenos capturados (CANÇADO, 2012).

Abordadas brevemente as características da abordagem etnográfica, pode-se partir para o detalhamento da origem e coleta dos dados. Defende-se que, a partir das informações que se serão apresentadas, será possível extrair mais detalhes sobre como os *corpora* são obtidos e manipulados. Ademais, ao detalhar a coleta, será apresentado o Sistema Ramos (CALIL, 2020a) e sua relevância para o tipo de investigação a qual se dedica o presente estudo.

5.2 Origem e coleta dos dados

Os *corpora* que serão analisados neste estudo fazem parte de dois dossiês⁶¹, dossiê “EV” e dossiê “Criar”⁶², pertencentes ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), coordenado pelo pesquisador Eduardo Calil, da Universidade Federal de Alagoas. Os dados “EV”⁶³ foram coletados em 2015, em uma sala de aula do 2º ano primário – correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental no Brasil –, de uma escola localizada na zona rural da Cidade de Aveiro, Portugal. A coleta foi realizada em período de 3 meses, de janeiro a março. Os dados “Criar”, por sua vez, foram coletados em 2013, em uma sala de aula, do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada da cidade de Maceió, Brasil.

Para o presente estudo, selecionaram-se processos de escritura de duas díades, pertencentes a contextos históricos, econômicos e socioculturais distintos, mas que partilham a mesma faixa etária (entre 7 e 8 anos de idade) e língua, portuguesa⁶⁴. Esse fato ressalta a importância do estudo que, ao mapear a gênese da criação textual dos alunos, poderá comparar e apontar se há diferenças na forma como esses alunos elaboram os títulos e os nomes das personagens para suas histórias inventadas.

O critério de seleção das díades durante a coleta se deu pelo fato de se tratar de alunos recém alfabetizados, sem timidez diante das câmeras e, especialmente, possuírem uma relação de proximidade, pois estudos apontam que a relação de amizade estabelecida entre os parceiros é um ponto positivo no processo de escritura em colaboração (VASS, 2002). No total, serão analisados 6 processos de escritura, 3 de cada díade. Ainda vale acrescentar que se trata de uma dupla de meninos (portugueses) e outra de meninas (brasileiras).

Para a coleta, os alunos eram organizados em duplas. Após a professora apresentar a consigna da tarefa, as duplas tinham um tempo para combinar oralmente uma história inventada, após a combinação, os alunos recebiam uma folha de papel e a *smartpen*. Todo o método utilizado seguiu as orientações propostas pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020a). Esse

⁶¹ Do ponto de vista da Genética Textual, que apresentou o conceito de *dossiê genético* (GRÉSILLON, 2007, p. 331), trata-se de um conjunto de “testemunhos genéticos, escritos, conservados de uma obra ou de um projeto de escritura, e classificado em função de sua cronologia das etapas sucessivas”. No que se refere à escritura no espaço escolar, denomina-se dossiê, “o conjunto de dados coletados em uma sala de aula” (CALIL, 2020, *no prelo*). As siglas se referem aos nomes das escolas, cujos dados foram coletados.

⁶² As nomenclaturas “EV” e “Criar” correspondem aos nomes das escolas às quais os dados foram coletados.

⁶³ Os dados foram coletados por meio do projeto, realizado em colaboração internacional, denominado InterWriting.

⁶⁴ Evidentemente, há várias diferenciações entre o português de Portugal e o português do Brasil. Contudo, ao mencionar que as díades partilham a mesma língua está se referindo ao fato de, mesmo com suas peculiaridades, a “base” é a mesma.

sistema utiliza dispositivos de fácil acesso no mercado de eletrônicos em geral, sendo composto por 3 tipos mídias base: visual, sonora e escrita (CALIL, 2020a), capacitadas pelos seguintes equipamentos:

⇒ **Mídia 1: registro visual**

- Coletado por “câmeras digitais, tipo *handcam*, fixada em um braço articulado de 3 seções, preso a um grampo de pressão. O grampo de pressão fica preso à mesa de trabalho” (2020a, p 5.). As câmeras são posicionadas em dois lugares diferentes, um com a função panorâmica de toda a sala e o outro com função de captar os escreventes.

Figura 12: Sistema Ramos – registro visual



⇒ **Mídia 2: registro sonoro**

- A mídia sonora é composta pela conexão de dois equipamentos – o gravador digital e o microfone lapela. O papel dessas mídias é capturar a voz dos participantes com o maior nível de qualidade. Os microfones e gravadores são posicionados nos alunos e no professor.

⇒ **Mídia 3: registro escrito**

- O registro escrito é capturado por meio da “associação entre a caneta inteligente (*smartpen*) e uma folha de papel com linhas e margens. Estes materiais operam de modo integrado” (CALIL, 2020a, p. 7). A *smartpen* permite que todo o processo de inscrição seja capturado, disponibilizando o momento exato em que o escrevente grafou cada letra no manuscrito.

Figura 13: Sistema Ramos – O registro escrito

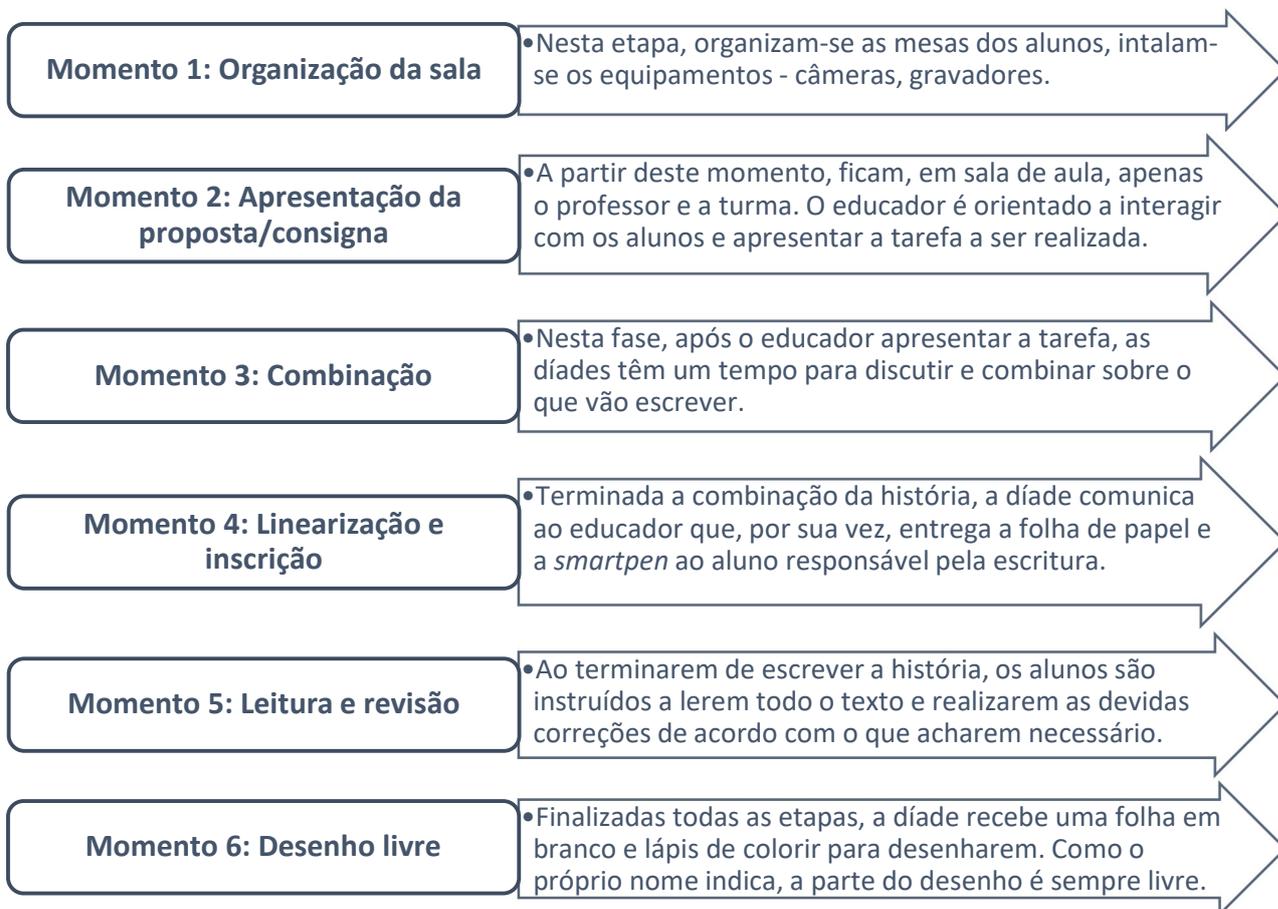


Após serem instalados e conferidos todos os equipamentos, uma claquete é acionada, a fim de que o som emitido seja capturado pelos gravadores, marcando o início da produção textual e, posteriormente, seja realizada a sincronização de todas as mídias (CALIL, 2020a).

Outro aspecto importante a ser mencionado se refere à saída da equipe de coleta logo após a claquete ser acionada. Como aponta Calil (2020a), um procedimento simples, mas que “evita que os alunos façam contato visual com os pesquisadores, passando a interagir com eles, fazendo perguntas sobre o que estão escrevendo ou pedindo ajuda para resolver problemas ou dúvidas diversas” (Op. cit., p.9). Esse procedimento é realizado com a finalidade de preservar, ao máximo, a ambiente ecológico da sala de aula. Além disso, os aparatos utilizados contribuem de forma significativa para uma baixa intromissão (Op. cit.).

Ainda sobre o processo de coleta, faz-se importante destacar que todo o procedimento segue os seguintes etapas descritas na figura 14.

Figura 14: Etapas do processo de coleta



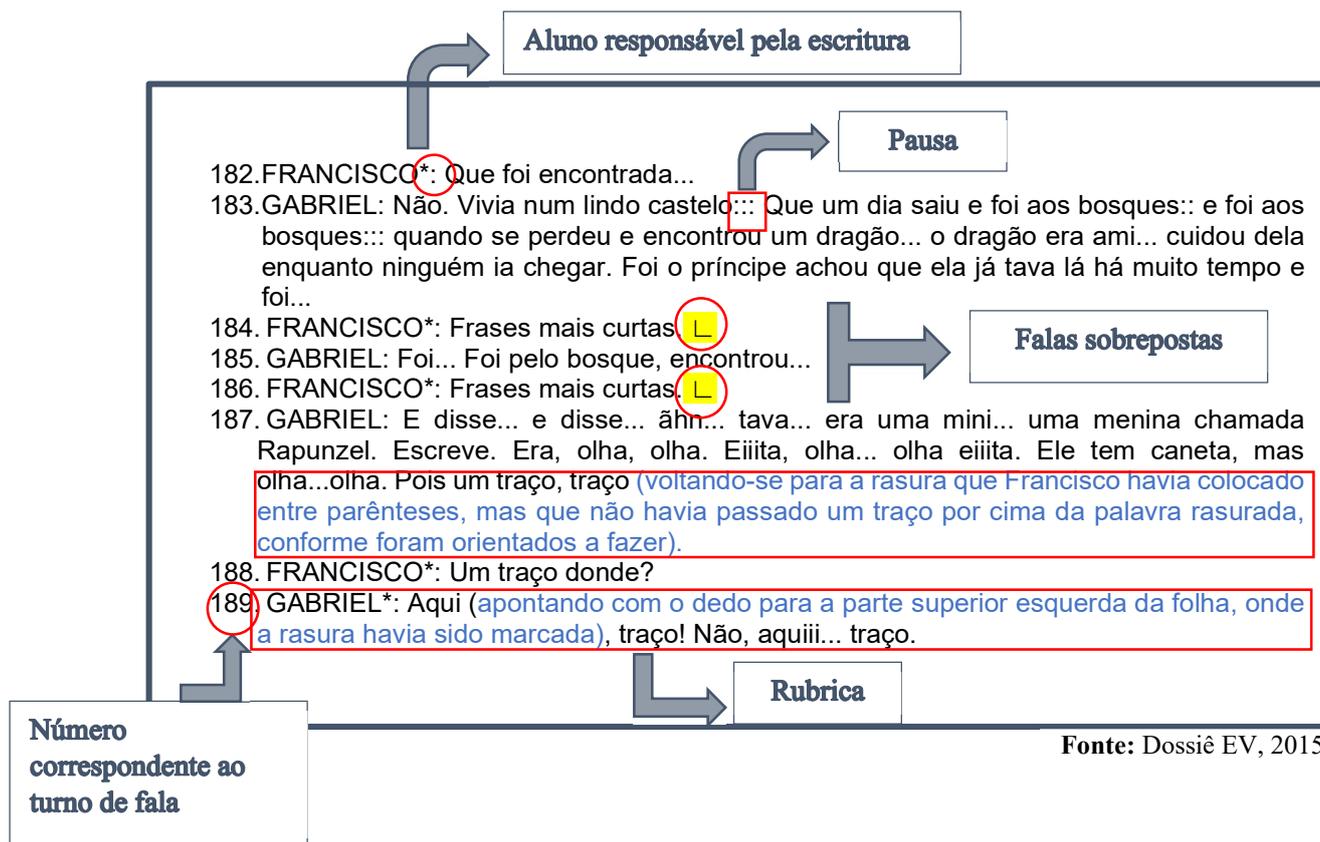
Elaboração da autora, 2021.

Ressalta-se que as coletas foram realizadas mediante um projeto interventivo realizado com a autorização das escolas e dos responsáveis pelos alunos envolvidos. Os dados coletados no Brasil são frutos do projeto didático denominado *Contos do Como e do Por que*, desenvolvido numa escola particular da cidade de Maceió, no ano de 2013. Em poucas palavras, o projeto contava com propostas de leitura, interpretação e produção textual, sendo as duas primeiras destinadas à criação da interação, familiarização com as propostas, entre outros fatores, importantes para o processo de criação textual dos alunos. Para as atividades, foram apresentados aos estudantes uma série contos, de origens variadas, cujos temas, em sua maioria, tratavam de fenômenos da natureza, origem dos animais. Além disso, a professora era orientada a fazer a leitura de contos para os alunos, durante todo o desenvolvimento do projeto, incluindo os dias em que os pesquisadores não estavam na escola. Em relação aos dados portugueses, antes da coleta, os envolvidos – professores e alunos – também passaram pelos mesmos procedimentos interventivos realizados no Brasil. No entanto, os *corpora* coletados na escola portuguesa fazem parte de um projeto maior denominado InterWrite, que envolveu escolas de três países – Brasil, França e Portugal. Este projeto, coordenado, assim como o anterior, pelo pesquisador Eduardo Calil trouxe uma série de contribuição para os avanços nos estudos dedicados ao processo de escritura de alunos recém alfabetizados.

Terminada a coleta e realizada a sincronização das mídias, o trabalho continua. Desta vez, com a transcrição de todo o processo de escritura, ao qual, como já foi mencionado, denomina-se texto dialogal (TD). A partir da imagem e áudio, o transcritor tem acesso ao que é falado e, ao mesmo tempo, todos os gestos, movimentos realizados pelo escrevente, e o momento exato da inscrição de cada letra no papel, ademais das rasuras e qualquer tipo de marcada realizada com a caneta. Dessa forma a transcrição pode ser realizada com mais detalhes, que podem ser descritos por meio de rubricas, que indicam hesitações, contextualizações, o momento que ocorre uma rasura, e assim por diante. Além disso, outros detalhes são acrescentados, como o número correspondente ao turno de fala (momento em que o aluno, professor, enuncia) e símbolos tais como **L**, que indica fala sobreposta (acrescenta-se ao turno cuja fala se sobrepôs à de quem estava falando no momento); (SI), ao qual a sigla significa segmento ininteligível, ele marca eventuais enunciações que podem não ser capturadas pelos gravadores (como palavras sussurradas, por exemplo); (:::), marcador de pausa no turno; (*), que indica o aluno responsável por escrever a história no dia. Sobre esta última informação, faz-se importante ressaltar que, a cada processo, os alunos alternam os papéis, de maneira que

um fica responsável por escrever e o outro por ditar a história que foi combinada previamente, além de ajudar o parceiro com a atividade (tirar dúvidas, propor novas ideias).

Figura 15: Recorte da transcrição retirado do processo *A Rapunzel e o Dragão*, da dupla Francisco e Gabriel



No que se refere à metodologia de análise, que se dispõe a alcançar o objetivo central do presente estudo – investigar como relações associativas se conectam com memória semântica e geram ideias para os títulos e nomes das personagens –, serão identificadas, descritas e codificadas todas as associações responsáveis por recuperar conteúdos mnemônicos das díades, e gerar ideias para os títulos e personagens textualizados no manuscrito em curso. Para tanto, foram abordados os seguintes critérios: os momentos 1, 2 e 3 dos protocolos seguidos durante a coleta (suas gravações e transcrições) são considerados objetos de análise, pois como aponta Calil (2020), os alunos podem gerar ideias antes mesmo do início da atividade, por este motivo se faz importante mapear toda a gênese da criação até a inscrição dos títulos e nomes das personagens na folha de papel; durante a análise serão descritos os enunciados que apresentam relação direta ou indireta com a elaboração dos títulos e nomes das personagens inscritos pelos alunos, enfatizando os casos em que é possível identificar relações associativas

e o modo como elas se conectam com a memória semântica das díades. As relações associativas identificadas serão codificadas, sempre que possível, conforme os tipos 1, 2 e 3 propostos por Suenaga (2005). Faz-se importante destacar que para a análise foram considerados apenas os manuscritos cujo tema para história era livre, assim, dos seis processos coletados, apenas três de cada díade foram analisados. Os títulos dos textos analisados podem ser vistos na tabela 1.

Tabela 1: Manuscritos em ordem cronológica de produção

Díade Francisco e Gabriel - Portugal	Díade Ana Alice e Luma – Brasil
A Rapunzel e o Dragão	Fadas Mágicas
Os Dinossauros Malucos	O Cachorrinho Perdido
O Gato das Botas e Assombramentos	Os Três Coelhoinhos

Elaboração da autora, 2021.

6. EM BUSCA DA GÊNESE: O QUE DIZEM OS DADOS?

Pensaram um pouco. Então Frankie disse:

– Que tal, Quantos caminhos é preciso caminhar?

*– Arrá! – exclamou Benjy. – Essa parece promissora! –
repetiu a frase, saboreando-a. – É, essa é excelente, mesmo!*

Parece uma coisa muito importante [...].

Quantos caminhos é preciso caminhar?

(Douglas Adams, em O guia do mochileiro das galáxias)

É chegado o momento de conhecer os dados e o que eles revelam. Nos capítulos anteriores, foram apresentadas as teorias que, sem dúvida, contribuem significativamente para que o *corpus* deste estudo seja analisado da melhor forma possível, de modo que as descobertas aqui apresentadas possam contribuir para compreensão do objeto ao qual se dedica este trabalho, bem como os estudos dedicados à escrita e seu processo.

Nesse sentido, para compreender como as relações associativas se conectam com a memória semântica e geram ideias para a criação de títulos e nomes de personagens, admite-se a necessidade de identificar as estruturas enunciativas em que esse entrelaçamento ocorre – relações associativas resgatando conteúdos mnemônicos – e, dentro delas, identificar os tipos de associações, 1, 2 ou 3, conforme Suenaga (2005). Ademais, levando em consideração o contexto em que se encontram os alunos, no espaço da sala de aula, todos os elementos que cooperam para o surgimento de ideias serão identificados e destacados, o que inclui não apenas os enunciados, mas também os estímulos visuais, quando for caso.

Não se encontram nos aportes da Linguística relações associativas instauradas a partir de informações visuais, por exemplo. No entanto, ao estudá-las, compreende-se que as séries associativas são produzidas e estabelecidas através de mecanismos cerebrais que regulam, a todo momento, informações provenientes do ambiente, o que inclui as interações linguísticas entre as pessoas (THIBAUT, 2014). Nesse sentido, considerando-se que o cérebro humano é capaz de capturar informações fonológicas e visoespaciais (BADDELEY, 2000), entre outras, o que impede que associações sejam geradas a partir de imagens? Tendo em conta o ambiente em que se encontram os alunos, escrevendo colaborativamente uma única história inventada, dentro do espaço da sala de aula, é de suma importância que o pesquisador tenha olhos e ouvidos atentos a todos os fatores que podem cooperar para o surgimento de ideias.

Para dar início à discussão, serão apresentados os dados e análises dos processos de escritura da díade brasileira, seguidos dos dados e análises dos processos da díade portuguesa. Ao final, serão feitas algumas considerações entre os *corpora*, com o intuito de ressaltar fatores relevantes identificados durante as análises.

6.1 Apresentação geral dos dados analisados da dupla brasileira

Com o intuito de apresentar um panorama geral das produções da díade brasileira, tem-se na tabela 2 a relação dos títulos e nomes de personagens que foram linearizados nos manuscritos entregues à professora, bem como os títulos e nomes de personagens que foram verbalizados no decorrer dos processos, mas que por algum motivo não chegaram a ser inscritos na folha de papel.

Tabela 2: Títulos e Personagens inscritos e verbalizados pela dupla brasileira

Nº	Título Inscrito	Título verbalizado	Personagem	Personagem
			Inscrito	Verbalizado
006	Fadas mágicas	As Fadas Barbies As Fadas mágicas	Barbie	Personagem Mariana
			Luiza	
			Alice Amigos	
009	O Cachorrinho perdido	Os três mosqueteiros As três loiras Os três bombons As Cadeiras que falam A Bola	Bidu	Totó
			Miranda	Dodó
			Bruxa	Tico
				Toby
				Gaby
010	Os três Coelhoinhos	Três Coelhoinhos com fome História de Almôdega Três coelhoinhos gostando dos brócolis Três Coelhoinhos com a carinha bonitinha	Enrique	Almôdegas
			Tampinha	Brócolis
			Banguelo	Fininho
			Mãe	
			Pai	

Elaboração da autora, 2021.

Conforme a tabela apresentada, a díade brasileira verbalizou um total de 11 títulos e 10 personagens que não foram inscritos na folha de papel a ser entregue à professora. Essa quantidade de elementos verbalizados pode ser considerada expressiva, uma vez que se trata de três processos de escritura. De modo geral, constata-se que a dupla brasileira elaborou seus

títulos – sejam eles verbalizados ou inscritos no papel – seguindo estruturas comumente encontradas em histórias infantis que possuem, em sua maioria, um determinante, um nome – ou dois – e um qualificativo.

No decorrer da recomposição da gênese dos processos de escritura, observou-se que a maioria dos títulos, inscritos ou apenas verbalizados, surgiram no momento 3, destinado ao planejamento da história, o que é esperado. Entretanto, destaca-se que as meninas, nos 3 processos analisados, começam a pensar sobre o texto antes do início da atividade, efetivamente. É durante a organização da sala, quando já se encontram em seus lugares, que as meninas iniciam conversas sobre a história, cuja temática surge em decorrência de perguntas como “qual será o título de hoje?”. A partir das discussões, observa-se o surgimento de temas – como se verá mais adiante com mais detalhes – e, até mesmo, verbalização de títulos.

No que se refere às personagens, sejam elas verbalizadas ou inscritas, nota-se que as alunas intercalam entre nomes de pessoas – “Alice”, “Mariana”, “Gaby” –, nomes de personagens infantis – “barbie”, “bruxa”, “bidu”, “tico” –, e nomes inventados – “tampinha”, “banguelo”, “fininho”, “personagem”, “dodó”.

Dos três processos analisados, apenas o da história “O cachorrinho perdido” não foi possível identificar associações para a elaboração do título, e apenas um dos nomes das personagens surgiu através do estabelecimento de relações associativas identificadas durante a escritura. Mesmo assim, alguns pontos importantes merecem ser destacados sobre essa história.

Como pode ser visto na tabela 2, durante o processo 009 as meninas enunciam 5 títulos dos quais, a não ser pela palavra “três” em 3 deles, não apresentam uma conexão direta, diferente do que ocorre nos outros processos, que se observa uma variação do título que se concretiza no manuscrito – *As fadas Barbies* para *Fadas Mágicas* ou *Os três coelhinhos com fome* para *Os três coelhinhos*, por exemplo. Entretanto, o que mais chama a atenção está no desenrolar da atividade, especialmente durante a consigna. Embora nesse dia da coleta a orientação tenha sido para os alunos criarem uma história livremente, a professora determina que eles devem inserir em seus textos personagens do bem e do mal, e lista na lousa nomes de personagens boas de um lado e más de outro, todas elas – as personagens – muito conhecidas pelas crianças, inclusive alguns alunos verbalizam os nomes para que a educadora os escreva. Sobre esse aspecto, não se pode deixar de destacar que o fato de a professora dizer aos alunos que eles devem escrever histórias com a dualidade “bem e mal”, representada através das personagens, interfere no processo de criação das díades, como ocorre durante o surgimento de uma das personagens da narrativa de Ana Alice e Luma.

Durante o momento de linearização, as meninas já haviam definido e linearizado o título, quando começam a pensar sobre os nomes das personagens – esse é o procedimento que se repete em todas as histórias, a dupla define o título e, em seguida, os nomes das personagens principais. “Miranda” surge através da enunciação de Ana Alice, sem nenhuma discussão, a aluna simplesmente pensa no nome da dona do “cachorrinho” e enuncia “Miranda”, que é aceito sem nenhuma interferência. Luma, anteriormente, chega a sugerir “Gaby”, personagem de filme infantil, mas Ana Alice não aceita, argumentando que é o nome de uma das funcionárias da escola e, também, nome da atriz do filme “Gaby Estrella”.

A personagem “cachorrinho” é a única que se pode observar uma relação associativa entre os nomes enunciados até chegar ao que é inscrito no texto. O termo “bidu”, designado à personagem principal, surge a partir da enunciação das palavras “totó”, “dodó”, “tico”, “toby”. Nota-se que os nomes citados pelas alunas são, muitas vezes, atribuídos a cachorros de estimação no Brasil, especialmente “totó” e “toby”. O nome “dodó” parece ser uma variação de “totó” e “tico” se refere ao esquilo da Dora Aventureira, série de animação citada pelas alunas durante a discussão sobre o nome da personagem. Por último, surge “bidu”, nome do cachorro da personagem Franjinha das histórias em quadrinho de Mauricio de Sousa. Até a definição de “bidu” como nome do “cachorrinho”, observa-se uma relação associativa do tipo 2, pois as palavras citadas remetem ao mesmo universo semântico, ou seja, nomes de animais de estimação, especificamente cachorros. Os nomes são desencadeados a partir da palavra “cachorro”, ela é o núcleo da constelação que permite a instauração da série associativa que origina “bidu”, nome linearizado no manuscrito.

A personagem “bruxa”, por sua vez, é acrescentada à história por meio da lista escrita pela professora na lousa. Durante a linearização, Ana Alice começa a ler os nomes no quadro e escolhe “bruxa”, como personagem do mal.

Tratando-se rapidamente do enredo, é possível afirmar que “O cachorrinho perdido” é a narrativa que mais possui elementos de histórias infantis, melhor dizendo, de uma história específica, João e Maria. Esse fato é interessante, pois, dos títulos linearizados pelas alunas, este é o que menos indica o estabelecimento de uma relação com o universo das narrativas pueris, pois não apresenta elementos explícitos, diferente de “Fadas Mágicas” e “Os três coelhos”, cujos títulos, de antemão, conectam os leitores a histórias amplamente propagadas entre crianças, especialmente este último, o qual se conecta diretamente com “Os três porquinhos”. Para melhor compreensão, apresenta-se a transcrição normativa no quadro 1.

Quadro 1: Transcrição normativa da história O cachorrinho perdido, escrita pela díade brasileira

1.	O cachorrinho perdido
2.	Era uma vez um cachorrinho muito
3.	bonito que morava com sua dona o nome do
4.	cachorrinho era bidu e o nome da dona do
5.	cachorro era Miranda um belo dia o cachorro
6.	se perdeu da Miranda e não foi achado
7.	nesse dia quando amanheceu ele encontrou uma casa
8.	de doce e quis entrar mas ele não sabia de
9.	quem era a casa então ele bateu na porta
10.	era feita de bolo de chocolate e o
11.	telhado era feito de jujuba e a maçaneta
12.	era de chiclete quem abriu a
13.	porta foi uma bruxa e ela enfeitiçou o
14.	bidu e o bidu virou um
15.	robô e quando ela enfeitiçou ela botou um
16.	feitiço pra o bidu obedecer ela
17.	mas o feitiço se quebrou e o cachorro
18.	voltou pra casa sem ser um robô e a bruxa
19.	nunca mais foi vista e o
20.	bidu encontrou
21.	sua dona e eles brincaram de pega-
22.	pega o dia inteiro e quando foi de
23.	noite a miranda contou uma história
24.	para ele e comprou uma coleira e viveram felizes.

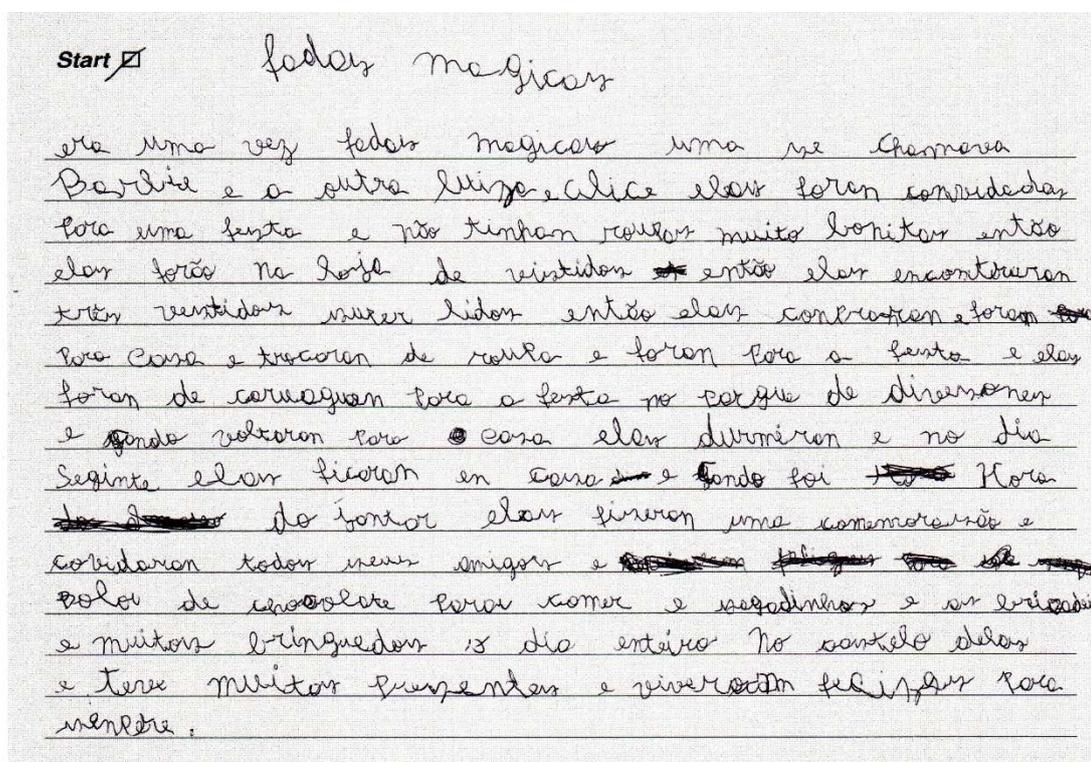
A partir da transcrição, pode-se pensar que o enredo semelhante ao da história de “João e Maria”, deve-se à personagem “bruxa”, enunciada pela professora e pelos outros alunos durante a consigna, visto que “Miranda” e “bidu” não têm nenhuma relação com a narrativa infantil em questão. No entanto, a inserção dessa personagem ao enredo só ocorre quando Ana Alice (responsável pela escritura no dia) já havia escrito até a linha 12. Luma pergunta a colega quem morava na casa feita de doce, então, Ana para de escrever e começa a pensar, logo em seguida diz que “tem que ser uma pessoa do mal”, olha para a lousa e lê a lista escrita pela professora, por último, enuncia: “uma bruxa”. Faz-se importante destacar que, em nenhum momento, os colegas ou a professora mencionam a história “João e Maria”. Eles chegam a enunciar a história da Branca de Neve, Rapunzel, entre outras, mas não João e Maria. Ademais, não foi possível capturar outros aspectos ou elementos que podem ter inspirado a dupla durante

o processo, especialmente Ana Alice, que foi a responsável pela maior parte das ideias contidas no texto. Evidentemente, tem-se a memória em funcionamento, pois há uma relação explícita com a narrativa João e Maria. No entanto, nos enunciados e ações da diáde, não é possível identificar como esse conteúdo mnemônico foi resgatado. Diferente do que ocorre nas histórias inventadas que serão analisadas a seguir, a partir da próxima seção.

6.2 Gênese dos títulos e nomes de personagens da diáde brasileira: Fadas mágicas

Compete ao presente estudo mapear a gênese do processo criativo dos alunos até a linearização dos títulos e nomes das personagens no manuscrito final. Nesse sentido, o produto escrito é o ponto de chegada do processo, o que exige – previamente – o conhecimento de toda a história escrita para que a recomposição seja empreendida. Assim, tem-se a fotografia final na figura 16.

Figura 16: Manuscrito final da história Fadas Mágicas, escrita pela diáde brasileira



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Para uma melhor compreensão do texto escrito pela dupla, apresenta-se também a transcrição normativa. Destaca-se que este tipo de transcrição preserva a mudança de linhas, mas acrescenta algumas correções ortográficas e pontuações com o intuito de auxiliar a leitura da história.

Quadro 2: Transcrição normativa da história *Fadas Mágicas*, escrita pela diáde brasileira

1. Fadas mágicas

2. Era uma vez fadas mágicas. Uma se chamava

3. Barbie e a outra Luiza e Alice. Elas foram convidadas

4. para uma festa e não tinham roupas muito bonitas. Então

5. elas foram na loja de vestidos. Então elas encontraram

6. três vestidos super lindos. Então elas compraram e foram

7. para casa. E trocaram de roupa e foram para a festa. E elas

8. foram de carruagem para a festa no parque de diversões.

9. E quando voltaram para casa elas dormiram. E no dia

10. seguinte elas ficaram em casa. E quando foi hora

11. do jantar elas fizeram uma comemoração. E

12. convidaram todos seus amigos. E

13. bolo de chocolate para comer e salgadinhos e as brincadeiras

14. e muitos brinquedos o dia inteiro no castelo delas.

15. E teve muitos presentes e viveram felizes para sempre

A partir da imagem do manuscrito final e da transcrição normativa, alguns pontos de ordem técnica devem ser destacados. A história foi escrita com um total de 146 palavras; possui um título; e 4 personagens, *Barbie*, *Luiza*, *Alice* e *amigos*. Esta última foi considerada personagem por ser um produto narrativo (MEAD, 1990). No que se refere ao conteúdo do enredo, pontua-se que a narrativa está relativamente bem estruturada, apesar da unidade entre o título *Fadas Mágicas* e o conteúdo apresentado no corpo textual não ser mantida. Ou seja, há apenas duas retomadas, uma na linha 2, “Era uma vez fadas mágicas”, quando introduzem as personagens “fadas” e seus respectivos nomes, na linha 3; e na linha 15, “viveram felizes para sempre”, ao finalizarem a história. As ações esperadas, a partir do que o título indica, seria de que as personagens por serem fadas estariam envolvidas em um mundo de magias, voos, poções mágicas, natureza etc. Entretanto, não é isso que ocorre, nenhum desses elementos são incorporados à trama, exceto por duas palavras, “carruagem” e “castelo”, que remetem ao universo dos contos de fadas (assim como as frases já destacadas), mas não são incorporadas à narrativa pelas alunas propriamente, como se verá mais adiante.

No desenrolar das ações, as fadas agem como as próprias alunas: compram roupas, vão a festas, parque de diversões, brincam, jantam, comem bolo de chocolate e salgadinhos.

Nesse contexto, tendo como base apenas o produto finalizado, o manuscrito, pode-se notar uma espécie de combinação entre termos do universo literário, especificamente dos contos de fadas, “era uma vez, “mágicas”, “carruagem”, “castelo”, “feliz para sempre”; do universo semântico da boneca Barbie, “roupas muito bonitas”, “vestidos super lindos”; e do cotidiano das alunas, “festa”, ir a lojas”, “comemoração”, “parque” de diversões”, “bolo de chocolate”, “salgadinho”. Mas será que foi essa a associação realizada no decorrer da escritura? Por que as fadas não fazem magias e voam, mas vão a lojas comprar vestidos? Por que elas, por um passe de mágica, não criam suas próprias roupas? O papel da professora pode ter interferido no processo de geração de ideias da díade? Tendo em mãos apenas o manuscrito final, estas e outras perguntas poderiam surgir, mas ficariam sem respostas. Contudo, tem-se aqui a captura de todo o processo, de modo que se pode, pelo menos, tentar compreender o máximo possível como a narrativa se consolidou, quais associações foram realizadas.

Inicialmente, vale destacar que essa não é a primeira história inventada que as alunas escreveram, elas já haviam escrito cinco histórias, todas com títulos e personagens diferentes. As etapas – descritas na metodologia – já eram de conhecimento da dupla. Ou seja, as meninas já estavam familiarizadas com o fato de que deveriam combinar oralmente a história e, só depois desse momento, passar as ideias efetivamente para a folha de papel, fato que também fica evidente no diálogo abaixo, cujo destaque é o surgimento do tema da história:

Quadro 3: P006_TD 1 (00:03:50 – 00:04:19) – Momento 1, organização da sala, surgimento do tema da história

48. PROFa: (Aproximando-se da dupla) Não esquecer de combinar tudo, né?
49. ANA: (Respondendo) Rã-rãn...
50. PROFa: ...(S.I.)...
51. ANA: (Falando da boneca Barbie que trouxe) Tia, trouxe a minha Barbie que voa... ééé... a Ba... a asa dela é um vestido... L que vira asas.
52. LUMA: (Falando junto com Ana) Nossa história vai ser sobre fadas!
53. PROFa: Éé...
54. ANA ALICE: A minha Barbie que voa... é um vestido que vira asas.
55. PROFa: E é?
56. ANA: É!
57. PROFa: Um vestido que vira asa?
58. LUMA: (Interrompendo.) Não!
59. ANA: É!
60. LUMA: Que tal assim... a nossa história ser... (Falando com ênfase) A nossa história pode ser sobre fada! (Professora virando-se para se afastar)
61. ANA: É... (Falando para a professora) É um vestido, tia. (Professora voltando e olhando para Ana) As asas dela pode tirar e encaixa também. Pode tirar o vestido e asa porque elas encaixam.

62. LUMA: É da que é bebê.
63. ANA ALICE: A Mari tirou hoje... e eu co.... e eu botei... a asa dela.
64. LUMA: (Falando para Ana falar baixo) Baixinho, por favor. (Professora virando-se e indo embora).

Conforme a captura do quadro 2, o TD transcrito acima foi estabelecido durante o momento 1, dedicado à organização. Ou seja, os pesquisadores envolvidos no projeto ainda estavam dentro da sala de aula, montando os equipamentos. Enquanto aguarda a finalização do trabalho dos investigadores, a professora circula entre os alunos. A dupla, nesse momento, encontra-se sentada nas respectivas mesas de trabalho, seus gravadores e microfones já estavam devidamente instalados e em funcionamento. Há uma câmera por trás capturando imagens das alunas e, também, de alguns dos participantes à frente.

Figura 17: Professora conversando a dupla brasileira



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

A figura 17 mostra a cena em que a professora acaba de se aproximar da dupla e se apoia sobre as mesas. Ao se acercar das alunas, a educadora diz “não esquecer de combinar tudo, né?”, turno 48. Em seguida, Ana Alice menciona que trouxe a sua boneca Barbie que tem asas, “tia, trouxe a minha Barbie que voa... a asa dela é um vestido que vira asa”, turno 51. A fala de Ana recupera o que ela havia levado para a sala de aula, como mostra a imagem abaixo, a aluna guardando um de seus brinquedos em sua mochila.

Figura 18: Ana Alice guardando o brinquedo na mochila



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Assim que a câmera filmadora é posta em funcionamento, aos exatos 2 segundos, a imagem de Ana Alice guardando, em sua mochila, o boneco Ken é capturada. A mochila escolar da aluna é rosa e roxa e possui uma Barbie estampada na parte da frente, mas que devido ao ângulo não pôde ser capturada na figura 18. No filme sincronizado, é possível ver a sala sendo preparada para o início das atividades. Ana Alice caminha até sua mochila, que se encontra encostada à parede, puxa-a e abre o zíper para guardar o boneco Ken, namorado da Barbie. A mochila e o boneco são evidências de que a aluna possui e brinca, cotidianamente, com os produtos da linha Barbie. Luma, por sua vez, não é indiferente a este mesmo universo infantil e socioeconômico, ela também compartilha as mesmas condições – não só possui os brinquedos como chega a relatar, já durante o processo de escritura, que além de possuir uma boneca Barbie que tem asas, presenteou a amiga e colega de turma “Bruninha” com uma.

Retomando o processo, assim que Ana Alice enuncia que trouxe uma boneca Barbie que voa e o vestido vira asa, no turno 51, Luma associa as características descritas – pela parceira de atividade – ao ser fictício fada, e propõe um tema para a história: “nossa história vai ser sobre fadas”, turno 52. Na transcrição, quadro 2, o ato enunciativo de Luma está marcado pelo símbolo L, pois Luma se coloca antes mesmo de Ana Alice terminar de falar as características da boneca, cujo vestido se transforma em asas.

A relação entre Barbie e Fada está dada pelo próprio brinquedo consumido e compartilhado pela dupla. Em pesquisas em páginas da internet, pode-se encontrar a informação

de que a Barbie Fada é um produto do filme Barbie Fairytopia⁶⁵, que pode ser encontrada atualmente em redes sociais como Youtube⁶⁶, mas que certamente as alunas nessa época tiveram acesso por DVD. As Barbies Fadas são personagens do filme em questão, cuja história ocorre no reino Fairytopia: Elina, fada do bem, luta contra Laverna, fada do mal, que lança uma fórmula mágica sobre os seres que habitam Fairytopia, enfraquecendo-os para conquistá-los. Não se pode negar a possibilidade de que as alunas tenham assistido o filme e até mesmo lido o livro, lançado anos depois no Brasil, conforme será apontado mais adiante. Além disso, destaca-se que a dupla possui uma série de produtos, como bonecos, mochilas etc., que também fazem parte do universo apresentado no filme.

Figura 19: Barbie Fada, produto da coleção Fairytopia⁶⁷ e sua descrição



Barbie Fairytopia

Mundo das Fadas - Collection
PRESENTE INESQUECÍVEL

Ela tem enormes asas que se abrem como mágica. Seu vestido vira uma linda asa de borboleta.

E as asas se movimentam.

O sortimento Mundo das Asas é encantador. São como duas bonecas em cada sortimento.

Barbie Fairytopia - Mundo das Fadas –
Collection

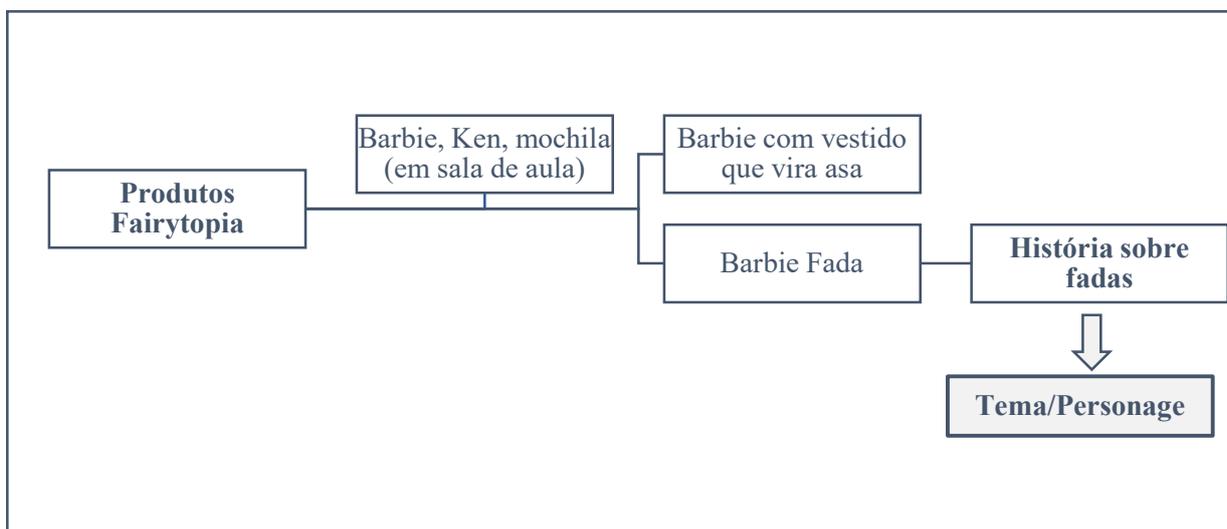
Como pode ser visto na figura 20, a boneca tem as mesmas cores que a mochila de Ana Alice. Nesse contexto, a relação entre “Barbie que tem um vestido que vira asa e voa” e Barbie Fada” está dada de antemão. O que Luma faz, a partir da descrição de Ana Alice, é associar “o mundo das fadas” ao tema da história, configurando-se uma cadeia associativa em torno de um mesmo universo semântico.

⁶⁵ De acordo com a Wikipédia, Barbie Fairytopia é uma animação infantil Americano-canadense, lançada em 2005 em DVD.

⁶⁶ Link do filme completo em português, disponível no canal Central Barbie BR no YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6YDEeNiiqvg>

⁶⁷ <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-930470391-barbie-fairytopia- JM>

Figura 20: Esquema – rede associativa para origem do tema



Elaboração da autora, 2021.

Essa primeira associação é caracterizada como sendo do tipo 2 (associação por significado): “Barbie com asas” → “Fada”. A verbalização de Ana Alice sobre ter a boneca Barbie com asas para a professora é o que motiva a proposta de escrever uma história “sobre fadas”, enunciada por Luma. Em outras palavras, a sugestão desse tema terá efeito direto sobre o título que será gerado mais tarde, nos 00:13:52, já no momento de planejamento. Vale ressaltar que o tema para a história surge antes mesmo do início da atividade, conforme foi especificado anteriormente. Destaca-se, também, que a ideia para o título está ancorada na palavra/personagem “Barbie” e o universo semântico em torno desse brinquedo bastante conhecido pelas estudantes.

Quadro 4: P006_TD 2 (00:13:52 – 00:14:11) – Planejamento – Ana Alice e Luma combinam o título da história

186. LUMA: Bora lá!
187. ANA ALICE: Tá bom! Ó, o título da história
188. PROFESSORA: (orientando a turma) Primeiro faz o título, num é verdade?
189. ANA ALICE: (continuando ...da história vai ser “Fadas Mágicas”!
190. LUMA: **As Fadas Barbies!**
191. ANA ALICE: **Não! Fadas Mágicas! Já existe história de Barbie!**
192. PROFESSORA: (Orientando a turma.) **Tá legal? Bora lá! Vamos pensar direitinho, combinando? ::Cinco minutinhos!**
193. LUMA: (Falando com a Ana.) **Ah, é! Da editora fundamento.**
194. ANA ALICE: **Fadas. Fadas Mágicas! Fadas Mágicas!**
195.

196. LUMA: (Pegando o caderninho dela que estava na mesa para anotar as ideias para a história.) **Tudo bem! Fadas Mágicas!**
197. ANA ALICE: **Fadas Mágicas!**

Logo no início do momento 3, destinado ao planejamento do texto, as meninas começam a pensar no título da história. Ana Alice, desta vez, é a responsável pela sugestão do título, que está relacionado à ideia proposta por Luma durante a organização da sala, uma história sobre fadas. Ana Alice sugere o título “Fadas mágicas”, turno 189. Luma, por sua vez, sugere “As fadas Barbies”, turno 190. A sugestão de título dada por Luma chama a atenção, pois a aluna atualiza, agora no título, a palavra Barbie, enunciada por Ana Alice ainda durante a organização da sala. Este fator é mais um indicativo de que Barbie é a palavra nuclear que deu origem à associação responsável pelo aparecimento do termo “fadas”. Outro aspecto relevante em torno do “universo Barbie”, ao qual as alunas estão inseridas como já foi demonstrado, é que as estudantes também consomem livros cuja personagem principal é a boneca em questão. Quando Luma sugere o título “As fadas Barbies”, Ana Alice o desconsidera e apresenta o argumento de que “já existe história de Barbie”. Em seguida, Luma concorda e aceita o título *Fadas Mágicas*, consolidando-o. Nota-se que a aceitação de Luma está atrelada a um aspecto importante, pois o enunciado proferido por Ana Alice, permite que Luma se recorde dos livros publicados pela editora Fundamento⁶⁸, turno 193. Este fato a convence de que não se pode escrever uma “história que já existe”. Ao pesquisar pelos livros da editora mencionada, encontra-se mais um produto da coleção Fairytopia, o livro intitulado “Magia do Arco-íris”, publicado em 2008, e que apresenta o mesmo enredo do filme, lançado em DVD anos antes, em 2005. Este fato é interessante, pois não é comum uma criança da idade de Luma recordar o nome da editora que publica livros com “histórias da Barbie”, esta evidência consolida o fato de que a boneca e seus produtos realmente fazem parte do cotidiano das alunas, nas mais variadas esferas (leitura, brinquedo, entretenimento, utensílios etc.).

⁶⁸ A editora Fundamento Educacional tem atuado no mercado de trabalho desde o ano de 2003, conforme informado no site: <https://editorafundamento.com.br/>

Figura 21: Livro A magia do arco-íris, editora Fundamento, e sua descrição no site de vendas⁶⁹



Descrição: Nesta nova aventura mágica, Barbie é a valente fada Elina, que deve aprender a usar seus poderes para realizar o voo da primavera. Infelizmente, a terrível Laverna está de volta e quer impedir o voo para que o inverno reine para sempre em Fairytopia. Será que Elina e seus amigos conseguirão vencê-la?

Estabelecido o título, as meninas continuam o planejamento da história, desta vez utilizando como suporte para anotar as suas ideias uma caderneta, levada à escola por Luma. As alunas começam a estabelecer o enredo nos moldes tradicionais dos contos de fadas, ou seja, iniciando por “era uma vez”, frase enunciada por Ana Alice, enquanto Luma escreve em seu suporte. A partir do “era uma vez”, as meninas introduzem as personagens. Nesse momento, dois dos nomes que vão ser linearizados no manuscrito final são verbalizados:

Quadro 5: P006_TD 3 (00:14:57 – 00:16:49) – Planejamento – Ana Alice e Luma combinam os nomes das personagens

205. ANA ALICE: Magicas, Era uma vez...
206. LUMA: Era uma vez... Era uma vez uma personagem?
207. ANA ALICE: Não! Era uma vez! (ênfatisando o “era uma vez”).
208. LUMA: Tá booom!
209. ANA ALICE: Era uma vez...::: (Luma escrevendo no caderninho.) Vez!
210. LUMA: Era uma vez.
211. ANA ALICE: Era uma vez... Fadas Mágicas!
212. LUMA: Fadas Mágicas! (Escrevendo.)
213. PROFESSORA: (Falando com os alunos.) Já pensou no título da história?
214. LUMA: A gente já pensou num título?

⁶⁹ Site de vendas do livro “A magia do arco-íris”, publicado em 2008 pela editora Fundamento: <https://www.amazon.com.br/Barbie-Fairytopia-Magia-Do-Arco-Iris/dp/8576763923>

215. ANA ALICE: Já! Fadas Mágicas! (Alterando o tom da voz, como se estivesse repreendendo a Luma.)
216. LUMA: Ah, é! (As duas começam a sorrir.) ::Tá rindo de quê hein, garota?
217. ANA ALICE: De você!
218. LUMA: Sempre é sobre eu! ::Sempre, sempre, sempre!
219. ANA ALICE: Uma se chamava Barbie, outra se chamava ééé ::Luiza!
Faz primeiro duas! Uma se chamava Bar...
220. LUMA: (Interrompendo.) Barbie e?
221. ANA ALICE: ...Luiza. ::Uma se chamava Barbie e outra Luiza::: (Luma anota os nomes no caderninho) É com Y viu?

Conforme mostra o texto dialógico, “Barbie” surge novamente, desta vez como nome de uma das fadas mágicas. Além desse, surge outro nome que será, assim como Barbie, escrito no manuscrito, Luiza. O nome da terceira fada surge aos 00:25:42, no momento dedicado à linearização, ou seja, as alunas já haviam planejado a história e estavam colocando as ideias na folha de papel a ser entregue à professora. Diferente do nome Luiza, que não é possível identificar nenhum tipo de associação ou motivo pelo qual ele foi eleito para nomear uma das personagens, o último nome, Alice, surge a partir da leitura que Ana faz de um cartaz fixado na parede ao seu lado, que contém vários títulos de histórias infantis. Faz-se importante apontar que, não fosse o resgate do processo, seria possível inferir que a aluna deu a uma das personagens um de seus nomes, quando na realidade Ana Alice e Luma parecem não perceber o ocorrido, pois este fato não chega a ser mencionado em nenhum momento durante todo o processo.

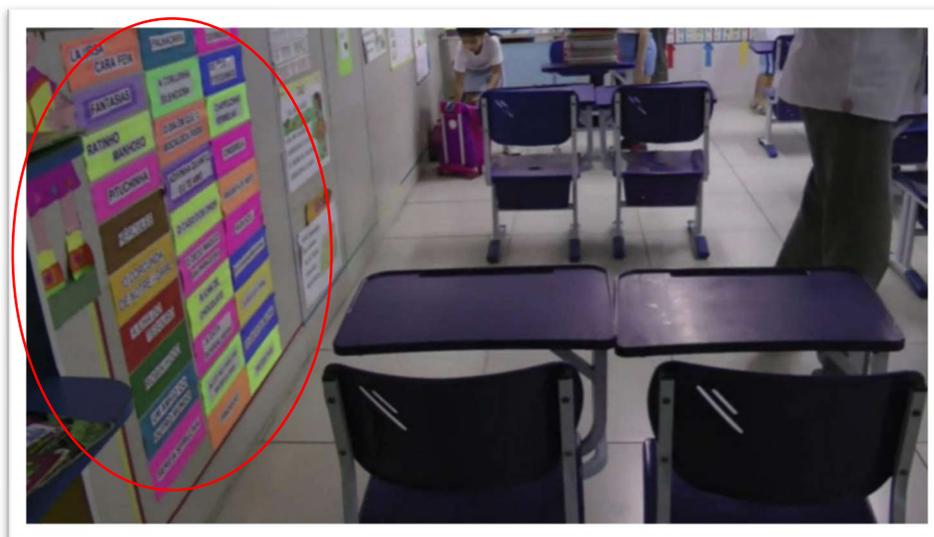
Figura 22: Linearização da história Fadas Mágicas – Ana Alice olha e lê os títulos no cartaz ao lado



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Conforme pode ser observado na figura 23, através da captura realizada pela *smartpen*, Ana Alice havia acabado de escrever o nome da personagem Luiza, quando interrompe a escrita para pensar em um nome para a terceira fada (Barbie já havia sido linearizado no manuscrito). Ana Alice olha para o cartaz, lê em silêncio os nomes nele escritos e depois, ao vira-se para Luma, diz “Alice”.

Figura 23: Linearização da história Fadas Mágicas – Cartaz com títulos de histórias infantis fixado na parede



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Tudo indica, a partir das duas imagens, que o título cuja palavra “Alice” está inserida é um dos últimos, ficando na parte de baixo. Infelizmente, a imagem não permite examinar detalhadamente, mas acredita-se que o título em questão seja *Alice no país das maravilhas*. Além das evidências de Ana olhando para o cartaz com os títulos de histórias infantis, tem-se o TD comprovando que “Alice” foi um nome “copiado”:

Quadro 6: P006_TD 4 (00:24:27 – 00:25:16) – Linearização – Ana Alice escreve a história na folha de papel

315. ANA ALICE*: (Falando silabicamente e escrevendo [luiza].) Lu...i...za. Vai me dizendo, viu? (Falando com a Luma.)
316. LUMA: Tá!
317. ANA ALICE*: E a outra Luiza.
318. LUMA: L Luiza.
319. ANA ALICE*: (Interrompendo.) E a outra.
320. LUMA: (Pensativa.) Ééé.
321. ANA ALICE*: E a outra (olhando para o cartaz fixado na parede ao lado).

322. LUMA: Ééé.
323. ANA ALICE*: E a outra Alice!
324. LUMA: Alice!
325. ANA ALICE*: A... li... ce. (Falando, bem baixinho, silabicamente e escrevendo [ALICE]).
:::Elas... Elas fo... Foram convidadas para uma festa.
326. LUMA: (Ana terminou de escrever [Luiza Alice]) Parando de anotar em seu bloquinho, virando-se para Ana e apontando para o cartaz com títulos de histórias que está fixado na parede.) **Você está fazendo dali... é garota?!** (Ana inscrevendo a letra [e] da palavra 'elas')
327. ANA ALICE*: (Terminando de grafar 'E' e interrompendo a inscrição de 'elas'.) **Não.** (Olhando para o cartaz.) **Eita, ... vou vendo só aqui...** (Apontando para o cartaz.) **... ai eu vi aqui o nome Alice...** (Rindo)...
328. LUMA: (Voltando a brincar com sua caneta.) Ótimo! Pronto.
329. ANA ALICE*: Ah! É... muito bom... né?! (Voltando a escrever 'elas'.)
330. LUMA: **É. Pelo menos é o nome de uma pessoa.**

Como pode ser observado, com exceção de Barbie, as outras personagens recebem nomes comuns de pessoas, Luiza e Alice. Embora não seja possível mapear algum tipo de associação clara, a escolha das alunas revela como elas compreendem a personagem nessa história, ou seja, como uma representação humana e por este motivo deve ter um nome próprio, o que se evidencia através da enunciação de Luma, “pelo menos é o nome de uma pessoa”, turno 330. Na história *Fadas Mágicas*, evidencia-se a forte influência da boneca Barbie, que se torna o núcleo desencadeador do tema, do título e até mesmo das personagens da história, as fadas. Ademais, a própria escolha das meninas por nomes de pessoas para denominar as personagens pode estar atrelada ao universo da boneca, pois a Barbie muitas vezes é representada como humana, ela tem familiares, namorado, amigos etc., que possuem nomes de pessoas⁷⁰. Dessa forma, se elas estão escrevendo uma história sobre fadas a partir da referência estabelecida com a boneca Barbie, por que as personagens não teriam nomes de pessoas? No filme e no livro mencionados, a personagem principal se chama Elina, por exemplo.

No que se refere a “amigos”, as associações que levam a sua enunciação e inscrição no manuscrito estão relacionados a outros aspectos. Enquanto “Barbie”, “Luiza” e “Alice” surgem sob o efeito do tema, originado do universo da boneca Barbie, “amigos” se afasta do universo em questão. Por este motivo, a sua inserção na história será abordada na próxima seção.

⁷⁰ Na página da Wikipédia é possível encontrar os nomes dos bonecos da série Barbie: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_bonecos_da_s%C3%A9rie_Barbie

6.2.2 Associações para o enredo da história *Fadas Mágicas* e o surgimento de “amigos”

O estabelecimento do enredo da história *Fadas Mágicas* desperta curiosidade, pois não há o estabelecimento de uma unidade entre o título e o que se configura ao longo do manuscrito, como já foi mencionado. As fadas, personagens principais, não fazem nada que fadas costumam fazer – não voam, nem sequer demonstram ter asas, por exemplo. A partir da leitura desta narrativa e do acompanhamento da dupla durante os processos de escritura (em que as alunas acabam adicionando informações provenientes do contexto social em que vivem durante as conversas), evidencia-se que as características e informações inscritas no manuscrito final estão conectadas ao universo sócio-histórico, cultural e econômico das alunas brasileiras, ou seja, meninas do nordeste do país, de classe média, nascidas em 2007, frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada da capital, em 2013. Estas meninas vão a lojas no shopping center, costumam frequentar restaurantes, cinemas, parque de diversões, festas de aniversário, ganham muitos presentes – fato que é mencionado por elas durante a atividade. Mas será que estes aspectos são o suficiente para influenciar a criação do enredo da história? Elas estariam apenas atualizando elementos no seu universo socioeconômico ou há outros fatores envolvidos que estimulam o surgimento dessas informações? Que associações podem ter sido desencadeadas? Para compreender a configuração da história e tentar responder a estas perguntas, faz-se importante recorrer aos primeiros minutos de gravação, durante a organização da sala de aula, um pouco antes do tema da história surgir.

Quadro 7: P006_TD 3 5 (00:02:17 – 00:02:53) – Momento 1, organização da sala de aula

- | | |
|-----|---|
| 22. | LUMA: Eu trouxe a minha... Ah, você já viu, né? Eu trouxe uma coisa aqui. (Procurando alguma coisa na bolsa.) |
| 23. | ANA ALICE: Cadê? |
| 24. | LUMA: (Colocando a sua caderneta sobre a mesa e gesticulando como se tivesse feito o objeto aparecer em um passe de mágica.) Rá, ráá! |
| 25. | ANA ALICE: O que é que é isso? (Girando a caderneta e observando-a.) |
| 26. | LUMA: Uma caderneta para escrever! (Abrindo a caderneta.) ::Abre! Eu tava... Escreven... |
| 27. | ANA ALICE: Cartões! |
| 28. | LUMA: Eu tava escrevendo aqui uma coisa. |
| 29. | ANA ALICE: Você tem do G... Você tem do Riachuelo, do Game Station e do... ::Puppy Play? (Apontando para os cartões.) |
| 30. | LUMA: Puppy Play, Garota! (Corrigindo a pronúncia de Ana Alice.) |
| 31. | ANA ALICE: Aqui tem: Puppy Play! (Segurando o cartão e lendo o que estava escrito.) |
| 32. | LUMA: Só que pronuncia Puppy Play! (Corrigindo a colega) ::É um jogo massa! |

As alunas estão sentadas em seus devidos lugares e os gravadores e microfones já estão em funcionamento. Elas conversam sobre uma caderneta que Luma levou para a escola. Luma pede para que Alice, sua parceira de atividade, abra a caderneta que possui em seu interior alguns cartões. Ana Alice pega e observa três cartões, um da loja de roupas Riachuelo, outro do *Game Station* (loja de diversão localizada no Shopping Maceió), e outro do *Puppy play*, que Luma diz ser um “jogo massa”, turno 32.

Figura 24: Ana Alice segurando e lendo os nomes impressos nos cartões que estavam dentro da caderneta de Luma



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Ressalta-se que as meninas haviam acabado de tomar os seus lugares, a conversa iniciada não tem relação com a atividade textual. Luma quer mostrar o caderninho à sua amiga e companheira de atividade. Contudo, ao pegar o objeto, Ana Alice demonstra interesse pelos cartões contidos em seu interior, ela os retira e começa a ler os nomes que estão impressos em voz alta. Os nomes são bastante reveladores, pois a loja de roupas Riachuelo é bastante conhecida, podendo ser encontrada nos três maiores shoppings, além do centro comercial da cidade de Maceió. O *Game Station*, loja de diversões que possui uma série de jogos e brinquedos, também é bastante conhecido por crianças, adolescente e até mesmo adultos de classe média da cidade. Por ser dentro do shopping, é comum crianças irem reunidas (em pequenos grupos) ao *Game Station* para comemorar aniversários etc., elas brincam na loja e depois vão até a praça de alimentação do shopping lanchar. Luma e Ana Alice certamente já o frequentaram.

De antemão, observa-se uma relação entre Riachuelo → loja de vestido e *Game Station* → Parque de diversões. Um ponto importante a se destacar é que a caderneta de Luma permanece entre as meninas durante todo o processo de linearização, além do momento de planejamento, pois enquanto Ana Alice escreve a história na folha de papel a ser entregue, Luma escreve nas folhas de seu pequeno caderno. Em vários momentos a aluna deixa a caderneta aberta, permitindo que os cartões em seu interior sejam vistos, como mostra a figura abaixo:

Figura 25: Caderneta de Luma aberta sobre a mesa



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Os aspectos que se associam ao enredo não param por aqui, especialmente no que se refere à “loja de vestidos”. Continuando a recomposição da gênese, passa-se para o momento 2, dedicado à consigna, nessa etapa a professora apresenta a atividade aos alunos, faz indicações – se será um texto cujo tema é sugerido ou livre –, conversa com a turma com o intuito de ajudá-la a ter ideias, tira dúvidas, e assim por diante. No TD abaixo, a educadora está instigando os alunos a pensarem sobre as personagens e o ambiente da narrativa, ela chega a sugerir lugares em que as ações podem ocorrer, como pode ser visto:

Quadro 8: P006_TD 6 (00:10:34 – 00:11:09) – Momento 2, consigna da tarefa

127. PROFESSORA: Olhem! E, essa história, ela pode ser... ::Em qualquer lugar, num é isso? ::Num é? ::No shopping. Num é? No shopping, numa floresta... Ela pode acontecer em qualquer lugar.
128. LUMA: (Falando baixinho com a Ana Alice.) **No shopping:: Não é?**
129. ANA ALICE: (Balançando a cabeça, indicando que sim.) **Hunrum!**
130. PROFESSORA: Pode ser no shopping, numa floresta. ::Vamos ver outro lugar. Em uma casa, **L**na escola. na escola.
131. ALUNO: No apartamento.
132. PROFESSORA: Num apartamento.
133. ALUNA: Numa praia.

Após a enunciação da professora, Luma sugere para Ana Alice o shopping como o ambiente da sua história, conforme o turno 128, e a companheira de atividade confirma com a cabeça que sim, emitindo um “hunrum”, turno 129. Terminado o momento da consigna, as alunas passam para a próxima etapa, o planejamento, no qual fica definido o título e o nome de duas personagens. Finalizado o planejamento, as alunas começam a escrever a história, e é quando Ana Alice já está escrevendo que surge a ideia de que “as fadas foram convidadas para uma festa, mas não tinham roupas muito bonitas”.

Quadro 9: P006_TD 7 (00:25:15 – 00: 27:32) – Momento 4, linearização da história

331. ANA ALICE*: (Grafando ‘elas’) ...Eeee.. laas [le]... (Grafando ‘le’ e na sequência rasurando ‘e’ [e], sobrescrevendo [a] e grafando [s].) Vai escrevendo aí! (Falando com a Luma para continuar fazendo o rascunho na folha do caderninho.) **Elas... elas foram convidadas para uma festa...**
332. LUMA: Elas.
333. ANA ALICE*: (Ditando.) **Elas foram convidadas para uma festa!**
334. LUMA: (Falando enquanto escreve na folha do caderninho.) Foram. :::Fo... Ram.
335. ANA ALICE*: (Escrevendo ‘convidadas’) ... convidadas... [con] ...con... [vi] vi... [da] da... [das] das... (Sussurrando) ...convidadas... (Mudando de linha.)... para [Para]... uma [uma]. :::Festa. ::Fes... Ta. (Falando silabicamente e escrevendo [festa]. Logo em seguida, volta a ditar a história para Luma). **Elas foram convidadas para uma festa e não tinham... E não tinham roupas muito bonitas. E não tinham roupas muito bonitas.** (Falando sobre a folha do caderninho) Depois pega outro papel, vai.
336. LUMA: Tá!
337. ANA ALICE*: E... (Escrevendo [e]). :::Não... (Escrevendo [não]).. ::Tinham... (Escrevendo [ti]). ... nham. (Escrevendo [nham]).
338. LUMA: (Observando o papel, no qual ela está escrevendo a história.) Ah, meu Deus! Eu escrevo muito!
339. ANA ALICE*: Roupas. (Escrevendo [rou]). :::...Pas. (Escrevendo [PAS]). ::Muito. (Escrevendo [muito]). Muito bonitas. bo... ni... tas. (Falando silabicamente e escrevendo [bonitas]). :::**Não tinham roupas muito bonitas (Combinando a história com a Luma.) então foram a uma loja de vestidos. Que tal?**

Depois da instauração do conflito, tem-se em seguida a sua resolução. Ou seja, as fadas não têm roupas adequadas para irem à festa, para solucionar o problema, elas vão a uma loja de roupas e compram “vestidos super lindos”. As meninas poderiam, influenciadas pelos clássicos dos contos de fadas, resolver o conflito narrando que as fadas criaram seus próprios vestidos, uma vez que elas são mágicas, mas não é isso que ocorre. Em vez de criarem vestidos mágicos, elas simplesmente vão à loja e os compram.

Percebe-se que há um encadeamento de informações adquiridas pelas meninas que se inicia durante a organização da sala, passa pela consigna e chega à linearização. Observa-se: Riachuelo → shopping → loja de vestidos. Por alguma razão, as informações visuais e fonológicas as quais as alunas foram expostas ficam latentes, especialmente na memória de Ana Alice, que se desconecta do universo das fadas – sugerido pelo título – e passa a figurar em um “mundo real”, cujas ações não exigem seres mágicos, apenas meninas comuns, que compram suas roupas em lojas. A partir desse momento, observa-se que as alunas “abandonam” a ideia de escrever uma história sobre seres mágicos.

A partir do produto final, poder-se-ia dizer que as alunas não se desvinculam totalmente dos contos de fadas, ou do próprio universo da boneca Barbie, pois observa-se a inserção de alguns elementos no meio da história, como “carruagem” e “castelo”. No entanto, as duas palavras não são inseridas no enredo pelas alunas propriamente. É a professora, provavelmente influenciada pelo título e as personagens fadas que, ao ler a história, pergunta às alunas como as fadas vão à festa, e acrescenta “numa carruagem?”, e Ana Alice responde que sim, elas vão numa carruagem. Ao analisar o processo, fica claro que nenhuma das alunas tinha a intenção de especificar como as fadas chegariam à festa, muito menos se seria em uma carruagem. O termo “castelo” entra na história um pouco depois. Antes de apontar como esta outra palavra entra em “cena”, faz-se importante apontar outro ponto dessa mesma conversa (que resultou no acréscimo de “carruagem”) da professora com as alunas. Na sequência, a educadora continua a fazer apontamentos sobre a história, e indaga a díade sobre o local em que a festa ocorreria.

Quadro 10: P006_TD 8 (00:37:58 – 00: 38:11) – Momento 4, linearização da história

440. PROFESSORA: **Acontece onde essa festa?**
441. ANA ALICE*: É... essa festa...
442. LUMA: No...
443. ANA ALICE*: (Olhando para Luma) **No parque!**
444. PROFESSORA: No parque?
445. ANA ALICE*: É! No parque!
446. LUMA: É! **Parque de diversões!**
447. ANA ALICE: É!:: No parque de diversões.

Observa-se que parque de diversões, gerado a partir das perguntas da professora, se associa a *Game Station*, informação obtida através do cartão de Luma – logo no início, durante a organização da sala. Embora não se possa afirmar com certeza que “parque de diversões” tenha sido gerado a partir de uma associação com “*Game Station*”, não se pode negar a similaridade existente entre os dois “locais”. Ao serem indagadas pela professora, as alunas recorrem à memória em busca de informações – ou seja, lugares onde festas podem ser realizadas –, então Ana Alice resgata o termo “parque”, que logo é complementado por Luma, “parque de diversões”, turno 446. *Game Station*, loja de diversões, é a informação mais recente que as meninas tiveram acesso, logo, o esforço mnemônico para resgatar parque de diversões a partir de *Game Station* é bem menor que qualquer outro lugar, dado o contexto em que se encontra a dupla: Ana Alice lê o nome impresso no cartão, a caderneta com os cartões à mostra fica sobre a mesa durante todo o processo. Estes aspectos não podem ser desconsiderados.

Terminada a escritura dessa parte, Ana Alice pensa em finalizar o texto, acrescentando “e viveram felizes para sempre”, mas depois resolve escrever um pouco mais, por achar a história “pequena”. Ana Alice continua, agrega a informação de que quando chegaram em casa, já era noite e elas – as fadas – dormiram. No dia seguinte, elas permaneceram em casa. Ana Alice continua tentando colocar mais informações, quando para e pergunta a Luma se ela já viu a “Barbie do cavalo”. A partir disso, as meninas começam conversar sobre brinquedos e Ana diz, pedindo para Luma guardar segredo, que vai presentear sua amiga “Bruninha” com uma boneca Polly, Bruna é colega de sala das meninas e está prestes a aniversariar. Luma diz que já presenteou a colega com uma Barbie que tem asas. Esta conversa é interessante e pode ter cooperado para o desfecho da história. As meninas continuam por um tempo falando da Barbie que tem asas que podem ser removidas, até que Ana Alice, bruscamente, interrompe a conversa e retoma o que havia escrito.

Quadro 11: P006_TD 9 (00:52:03 – 00: 53:52) – Momento 4, linearização da história

583. ANA ALICE* Lumaaa :: Luma!
584. LUMA: Yes?
585. ANA ALICE*: (Batendo na mesa) as asas delas tiram (referindo-se às bonecas).
586. LUMA: (Segurando o microfone) Sim, senhora!
587. ANA ALICE*: **■** E quando foi na hora do almoço... (interrompendo a conversa brucamanete, virando-se e tocando na cabeça de Luma com a caneta).
588. LUMA: Siiim.... (Soprando o microfone e olhando para Ana.) Ah, sim.
589. ANA ALICE*: **Não!** (Falando em tom de correção) Quando foi a hora do jantaaar!! (Rasurando [~~do almose~~]).
590. LUMA: **Por que não pode ser ‘do almoço’, hein? Por que não pode ser ‘do almoço’?**
591. ANA ALICE*: (Escrevendo ‘do jantar’.) ...do [do]... **você vai ver o que eu vou fazer... [jan]... jaann... [tar]... tar... Elas...**
592. LUMA: **■** Elas. ::: **Não tinha...**
593. ANA ALICE*: **Não!** (interrompendo Luma).
594. LUMA: Não.
595. ANA ALICE*: Fizeram... (escrevendo [FISERAN]).
596. LUMA: **Fizeram...:: O quê?**
597. ANA ALICE*: **Fizeram. ::: Uma comemoração.**
598. LUMA: Isso! ::Comemoração.
599. ANA ALICE*: Uuma (falando pausadamente e escrevendo [UMA]. Co... me...mo...ra...ção (Falando silabicamente e escrevendo [COMEMORASÃO]).
600. LUMA: **E convidaram, e convidaram.**
601. ANA ALICE*: Eee convidaram (escrevendo [E COVIDA]).
602. LUMA: **Convidaram todos os seus amigos. ::: Todos os seus amigos! :::Todos os seus amigos!**
603. ANA ALICE*: Da... ram...
604. LUMA: (segurando o microfone) **Todos! Todos os seus amigos.**

A conversa sobre o aniversário de Bruna e os presentes parece ter proporcionado a Ana Alice novas ideias para a história. Ela para a conversa imediatamente e volta para o texto, rasura a palavra “almoço” e a substitui por “jantar”. Luma pergunta a colega porque não pode ser “do almoço”, turno 590, Ana Alice apenas responde “você vai ver o que eu vou fazer”, turno 591. Continuando, Ana fala e escreve a palavra “elas” ao mesmo tempo, quando Luma começa a enunciar “não tinha”, turno 592. Nesse momento, Ana Alice a interrompe, dizendo “não!” de forma incisiva, então prossegue escrevendo a palavra “fizeram”. A sua parceira não entende o que se passa e pergunta “fizeram...:: o quê?”, turno 596, Ana responde: “uma comemoração”, turno 597. Luma gosta da ideia e acrescenta, “e convidaram todos os seus amigos”. Nesse momento, surge outra personagem, amigos. A ideia está claramente relacionada ao aniversário de Bruna que, ao que tudo indica, todos os amigos da escola foram convidados.

Colocada esta nova informação no papel, Ana Alice finaliza a história com “e viveram felizes para sempre”. As meninas chamam a professora que se aproxima e pede para

que Ana realize a leitura. A partir da leitura, a professora faz novos questionamentos, dessa vez relacionados à “comemoração”. A educadora demonstra para as alunas que ainda falta algo a ser acrescentado, e insiste sobre alguns aspectos da comemoração – onde ocorreu, o que elas estavam comemorando etc. As perguntas, motivam Ana a rasurar o “viveram felizes para sempre” para fazer os devidos acréscimos.

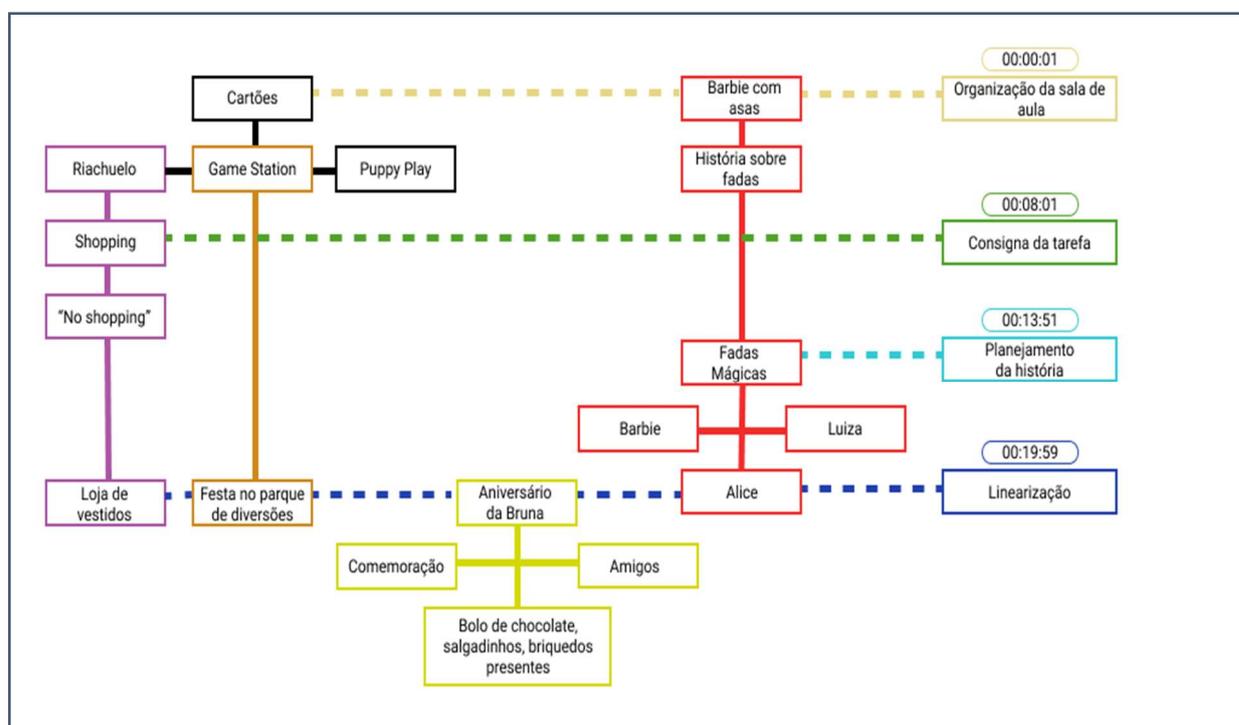
Quadro 12: P006_TD 10 (00:59:18 – 01: 00:29) – Momento 4, linearização da história

648. PROFESSORA: Mas espera aí , Ana. Aí... essa comemoração?
649. LUMA: (Professora olhando para ela.): ...era...
650. ANA ALICE*: (Falando com ênfase) E essa comemoração...
651. PROFESSORA: Ana, pera aí. Vamos pensar direitinho. Essa comemoração foi... de quê?
652. ANA ALICE*: (Olhando para professora e respondendo.) E essa comemoração foi ... o aniversário de um amigo delas.
653. PROFESSORA: Que foi feita onde?
654. ANA ALICE*: Na casa delas.
655. PROFESSORA: Na casa de quem? Era o quê? Num castelo?...
656. ANA ALICE*: É. Num castelo.
657. PROFESSORA: Era...
658. ANA ALICE*: Era num castelo.
659. PROFESSORA: Pera aí. (Indo ler a frase ‘fizeram uma comemoração’) Fizeram uma comemoração...
660. ANA ALICE*: (Continuando a ler, apontando com a caneta.) E convidaram todos os seus amigos. Era aniversário de um amigo... delas.
661. PROFESSORA: E o que era que tinha nessa comemoração?
662. ANA ALICE*: É... Bolo, salgadinho, doces...
663. PROFESSORA: Anote aí!
664. ANA ALICE*: Deixa eu... :: E tinha bolo, pra com...
665. PROFESSORA: Fizeram um banquete.
666. ANA ALICE*: É! Fizeram um banquete.
667. PROFESSORA: Um jantar? O que tinha? Guloseimas? O que tinha nessa comemoração?
668. ANA ALICE*: Tinha bolo de chocolate. (a professora se afasta da díade) Eu vou botar: e tinha.

A partir do TD, é possível identificar e consolidar informações importantes. Primeiro, reforça o fato de que a ideia para comemoração é resultado do aniversário de Bruna, mencionado anteriormente. Nota-se que, além da ideia ter surgido durante a conversa das alunas sobre o aniversário da colega, a comemoração não é para nenhuma das fadas, mas para um amigo delas, conforme Ana enuncia no turno 652. Contudo, embora a ideia seja verbalizada, ela não é acrescentada ao enredo, permanecendo do jeito que estava – as fadas fizeram uma comemoração e convidaram todos os seus amigos. Segundo, evidencia-se mais uma vez que as interferências da professora têm efeito no texto, as perguntas feitas pela educadora estimulam

o acréscimo de novas informações, como a palavra “castelo”. Dessa forma, as interferências realizadas durante o processo resultam em: o transporte utilizado pelas fadas para chegarem à primeira festa – a carruagem –, os locais onde ocorrem as celebrações – a primeira no parque de diversões e a segunda no castelo das fadas –, as comidas, os brinquedos, os presentes. Esses elementos são adicionados tanto por meio dos enunciados propriamente, ou seja, Ana Alice simplesmente copia o que a professora fala – é o que ocorre com “carruagem”, abordado anteriormente, e agora com “castelo” –, quanto pelas indagações que estimulam as alunas a buscarem na memória mais conteúdos para o enredo. É o que ocorre com o acréscimo de “parque de diversões”, “comemoração”, “bolo de chocolate”, “salgadinho”, “brinquedos”, “presentes”, estes elementos são recuperados a partir do estímulo dado pela professora. Ressalta-se que as novas informações são recuperadas através de associações: onde (lugar) ocorre a festa → no “parque de diversões”, o que havia na comemoração → “bolo de chocolate”, “salgadinho”, “brinquedos”, “presentes”. Os elementos recuperados fazem parte do mesmo universo semântico (lugar e comemoração/festa), evidentemente pelo fato de as perguntas feitas pela educadora serem bem direcionadas.

Figura 26: Esquema – Associações para o enredo da história *Fadas Mágica*



Elaboração da autora, 2021.

O grafo representa as associações realizadas para a composição da história *Fadas Mágicas*. Ao lado, tem-se os momentos determinados pela metodologia, com seus respectivos tempos de início, indicando a cronologia dos acontecimentos – por exemplo, durante a organização da sala, momento 1, pode-se observar o surgimento do tema que dará origem ao título da história, que surge na etapa dedicada ao planejamento, momento 3. As linhas tracejadas indicam em qual momento especificamente surgiu a informação. Os elementos da mesma cor estão associados, Riachuelo → shopping → “no shopping” (enunciado de Luma indicando a parceira sobre o lugar das ações de sua história) → loja de vestidos, todos os elementos identificados pela cor rosa.

Como mostra o grafo, as associações feitas pelas alunas durante a composição da história não têm um único núcleo desencadeador, o que se justifica pelas informações obtidas antes e durante a atividade. Os brinquedos e objetos levados para a sala de aula, as colocações da professora e o próprio diálogo entre as meninas recuperam da memória semântica conteúdos que, ao logo da escritura, são adicionados à história. A unidade entre o título e o enredo acaba sendo perdida durante o desencadeamento das ações, os poucos elementos dos contos de fadas adicionados no decorrer do enredo, especialmente motivados pela professora, não são suficientes para estabelecer uma coerência entre o que é proposto no título e o que de fato ocorre. O que se tem é a conexão de uma série de informações, formando uma colcha de retalhos. À medida que uma informação é recuperada, um novo fragmento é adicionado à trama, constituindo, assim, a história *Fadas Mágicas*, cuja magia não acontece.

Na próxima seção, apresenta-se a gênese do título e personagens da história “Os três coelhinhos”.

6.2.3 *Gênese do título Os três coelhinhos e suas personagens*

O título da história “Os três coelhinhos” surge logo nos primeiros minutos do momento 3, dedicado ao planejamento. Para entender os desencadeamentos que resultaram no título da história, faz-se importante, antes de iniciar a recomposição da gênese, apresentar a fotografia do manuscrito final e sua respectiva transcrição normativa.

Quadro 13: Transcrição normativa da história Os três coelhos, escrita pela díade brasileira

1. Os três coelhos
2. Era uma vez três coelhos
3. um se chamava enrique o
4. outro se chamava tampinha
5. e o outro se chamava
6. banguelo um dia o enrique
7. foi passear em volta dos
8. prédios que ele morava e ele
9. encontrou um coelho
10. que morava ao lado dele o nome
11. dele tampinha e convidou para
12. passear em volta do prédio e eles
13. encontraram outro coelho
14. que se chamava branquelo
15. e os dois convidaram ele
16. para passear juntos mas havia
17. um trovão vindo então eles correram
18. para sua toca mas não chegaram
19. a tempo o trovão acertou
20. na terra com um pingo de chuva
21. os dois chegaram ao mesmo
22. tempo o pingo no chão e os coelhos
23. na toca a primeira toca foi a
24. do tampinha então eles entraram
25. na toca da tampinha e a tampinha
26. falou ainda bem que
27. estamos seguros aqui
28. e a mãe e o pai chegaram então
29. eles falaram ainda bem que o trovão
30. parou então todos viveram
31. felizes para sempre.

A narrativa foi escrita com um total de 162 palavras, possui 1 título e 5 personagens, Enrique, tampinha, banguelo, mãe e pai. No que se refere ao enredo, pode-se dizer que está relativamente bem construído, há uma unidade estabelecida entre o título e o conteúdo narrativo. Dentre os aspectos que chamam a atenção, destaca-se a semelhança estabelecida entre o texto das alunas e a história “Os três porquinhos”, especialmente no diz respeito ao título. Apenas com o manuscrito em mãos, poder-se-ia dizer que por ser uma narrativa muito acessível – *Os três porquinhos* –, sobretudo nos anos iniciais da escola, as meninas acabaram por atualizá-

la em seu texto, o que reforça o fato de que escritores iniciantes tendem a escrever sobre aquilo que faz parte do seu universo sociocultural. Entretanto, faz-se interessante entender como o conhecimento das meninas em torno da história “Os três porquinhos” foi desencadeado e influenciou a criação do título e de alguns elementos da narrativa. Como pode ser observado a partir da foto do manuscrito – e da transcrição –, as alunas recuperam um pouco da história já conhecida: cada coelhinho tem sua própria toca, assim como os porquinhos têm suas casas; eles estão tentando escapar de um trovão e buscam abrigo nas tocas, da mesma forma que os porquinhos tentam escapar do lobo se abrigando em suas casas etc. Evidentemente, embora possa existir uma relação entre as narrativas, as alunas agregam informações próprias, ou seja, não se restringem a mera transcrição daquilo que já conhecem.

Para compreender como surgiu o título e suas personagens e o porquê da aproximação com a história “Os três porquinhos”, faz-se importante recuperar a gênese do processo. Através da recomposição, observa-se que o título surge durante o planejamento, a partir de uma informação visual.

Quadro 14: P010_TD 11 (00:13:44 – 00:14:09) – Momento 3, planejamento da história

197. LUMA: Assim, vai.
198. ANA ALICE: É.
199. PROFESSORA: (Falando com a turma.) Certo?
200. ANA ALICE: O título da história.
201. LUMA: **Hã... “Os três coelhinhos com fome.”**
202. ANA ALICE: **Não.**
203. LUMA: (Sorrindo e pensativa.) Hã?::: isso é criatividade.
204. ANA ALICE: Em vez disso vamos...
205. LUMA: **Almôndega? História de almôndega.**
206. ANA ALICE: **Não, “Três coelhinhos”.**

O TD destacado se refere aos primeiros segundos do tempo dedicado ao planejamento. As meninas, sentadas em suas respectivas mesas de trabalho, iniciam a discussão pensando sobre o título da história. Após olhar para o cartaz fixado na parede ao lado, o mesmo mencionado na análise anterior, Luma sugere “Os três coelhinhos com fome”, turno 201. A sugestão da aluna está atrelada a dois aspectos, a leitura do título “Os três porquinhos”, escrito no cartaz, e ao assunto sobre comida, que ela iniciou antes mesmo da atividade ter início, fato que pode ser verificado no turno 205, quando Luma enuncia a possibilidade de escrever uma história sobre almôndega – uma das comidas mencionadas por ela durante a organização da

sala de aula. Voltando-se para a primeira ideia, “Os três coelhos com fome”, Ana não concorda com o título completamente, mas com a primeira parte dele, sugerindo, no turno 206, que fique apenas “três coelhos”. Inicialmente, Luma não está de acordo, e sugere outros complementos – *Três coelhos gostando dos brócolis*, *Três coelhos com a carinha bonitinha* –, que não são acatados por Ana. Assim, após discutirem, a dupla chega em um acordo, ainda durante o planejamento, concretizando, dessa forma, o título da história, “Os três coelhos”.

Figura 28: Luma olhando para o cartaz fixado à parede – momento 3 – planejamento da história “Os três coelhos”



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Além de Luma olhando para o cartaz, tem-se também a imagem do cartaz com o destaque para o título “Os três porquinhos”, conforme pode ser observada:

Conforme a figura 30, a associação responsável pelo estabelecimento do título não parte de um estímulo fonológico, mas visual. A alteração, por sua vez, é fruto do diálogo. Assim, pode-se dizer que houve o estabelecimento de uma relação associativa, cuja origem não é a fala, mas, sim, a informação contida no cartaz, vista e lida por Luma. Esta informação, por sua vez, desencadeia outros conteúdos a ela associados. Esse fato é interessante, pois dentro do espaço em que se encontram as alunas, é inevitável que a geração de ideias para seus textos seja desencadeada não apenas pelas conversas estabelecidas, mas, também, pelas informações visuais aos quais são submetidas – cartazes, objetos, brinquedos etc. Ao se tratar de escrita em sala de aula, todos os aspectos devem ser levados em consideração, pois os mais variados estímulos podem recuperar conhecimentos mnemônicos importantes durante a escritura, resultando, dessa forma, na composição do título, das personagens e, inclusive, do enredo.

Ainda sobre a criação do título “Os três coelhinhos”, destaca-se o fato de não ser possível determinar com precisão o que levou Luma a substituir “porquinhos” por “coelhinhos”. Por um lado, pode-se inferir o estabelecimento de uma relação associativa do tipo 2, pois “porquinhos” e “coelhinhos” fazem parte do mesmo universo semântico, animais; e por outro, pode-se dizer que há uma relação associativa do tipo 1 – por significado e significante –, uma vez que as palavras possuem o mesmo sufixo “inhos”. Dessa forma, observa-se que, propositalmente ou não, Luma altera a informação inicial, “Os três coelhinhos”, levando em consideração os aspectos semântico e morfológico.

Continuando a recomposição da gênese, chega-se à linearização. É neste momento que surge os nomes das personagens da história. Faz-se interessante destacar que antes da nomeação, as meninas discutem se os “coelhinhos” seriam todos meninos ou se haveria alguma menina. Ana determina que são todos “coelhinhos”, e começa a pensar nos possíveis nomes, então, enuncia “Enrique”, mas no decorrer da história o gênero de uma das personagens é alterado. No que se refere ao nome “Enrique”, infelizmente, não é possível determinar como ele surgiu na mente de Ana. Entretanto, os dois nomes seguintes, “tampinha” e “banguelo”, podem ser identificados. Para tanto, faz-se necessário voltar aos momentos 1 e 3. Considerando a ordem cronológica da escritura, o nome “tampinha” foi o segundo a ser escrito.

Para entender como surge a segunda personagem, faz-se necessário voltar ao momento 3, dedicado ao planejamento. Após a professora apresentar a consigna da tarefa, as meninas começam a pensar nos nomes das personagens, visto que o título já havia sido determinado.

Quadro 15: P010_TD 12 (00:21:29 – 00:22:08) – Momento 3, Planejamento da história

207. LUMA: **Sim e aí eu pensei nisso, os três coelhinhos e os três coelhinhos. Senta.**
208. ANA ALICE: **Mas eles ainda, a gente vai ter que pensar em nomes.**
209. LUMA: Ou, mas eu pensei nessa história. E os três coelhinhos, daquela que você disse.
210. ANA ALICE: Mas a gente, a gente nem encontrou o terceiro.
211. LUMA: Eu espero (SI) ...preciso pegar o meu lencinho lá na minha bolsa.
212. ANA ALICE: **E eu quero tomar água. (Luma dá uma risadinha.) Eu tô gripada.**
213. LUMA: Sério fica aí vigiando, por favor.
214. ANA ALICE: **Pega minha garrafa?**
215. LUMA: **Hã?**
216. ANA ALICE: **Pega minha garrafa?**
217. LUMA: **Pego.**
218. ANA ALICE: Tá na minha bolsa dentro viu?
219. LUMA: Tá.

Logo após mencionarem que precisam pensar em nomes para as personagens, as alunas interrompem a discussão. Luma aparenta estar resfriada, então menciona que precisa pegar o lencinho que está em sua bolsa. Em seguida, Ana Alice diz que quer tomar água, turno 212, e pede para que Luma pegue a garrafa que está em sua mochila. Como pode ser observado, o diálogo das alunas muda de assunto, não há mais relação com a criação da história. Dessa forma, o que isso teria a ver com o nome da personagem “tampinha”? Atendendo ao pedido de Ana, Luma se levanta e vai buscar a garrafa da colega, volta e a entrega. Ana balança a garrafa e percebe que está vazia, mesmo assim ela abre e tenta beber algum resto de água contido garrafa. A tampa está presa à garrafa com um cordão, Ana segura o recipiente, observa o cordão e depois segura e observa a tampa. A aluna continua segurando a garrafa vazia e mexendo na tampa por alguns minutos, até que pede para que Luma pergunte a professora se ela pode encher a garrafa, mas a professora não permite, em seguida já entrega a folha de papel e pede para a dupla começar a escrever. Inicia-se a linearização. Luma, responsável pela escrita, senta-se e começa a preencher a folha. Enquanto isso, Ana coloca a garrafa no espaço do interior da mesa de trabalho, de modo que não pode ser vista. Depois que Luma escreve os nomes e o título, Ana começa a ditar a história.

Conforme já foi mencionado, Ana determina que o nome do primeiro “coelhinho” será “Enrique”. E continua pensando em um nome para a segunda personagem. A dupla passa exatos 00:02:56 para determinar o nome do segundo “coelhinho”, cuja ideia parte de Ana Alice, “tampinha”. Assim como no título, a recuperação do termo “tampinha” não está relacionada a

um estímulo fonológico, mas visual. Tudo indica que o nome surge a partir do fato de Ana ter manuseado e observado a garrafa, cuja tampa de rosquear está unida ao recipiente por um cordão, durante o planejamento da história.

Quadro 16: P010_TD 13 (00:30:32 – 00:30:53) – Momento 4, linearização da história Os três coelhinhos

220. ANA ALICE: Se chamava ::: (Luma tosse, boceja e canta enquanto Ana pensa.)
outro se chamava Tampinha.
221. LUMA*: **Hã?**
222. ANA ALICE: **Tampinha.**
223. LUMA*: **Tampinha. Sério, Tampinha? Tá bom, Tampinha (escrevendo [Tanpinha])
Tampinha. (Risos.).**

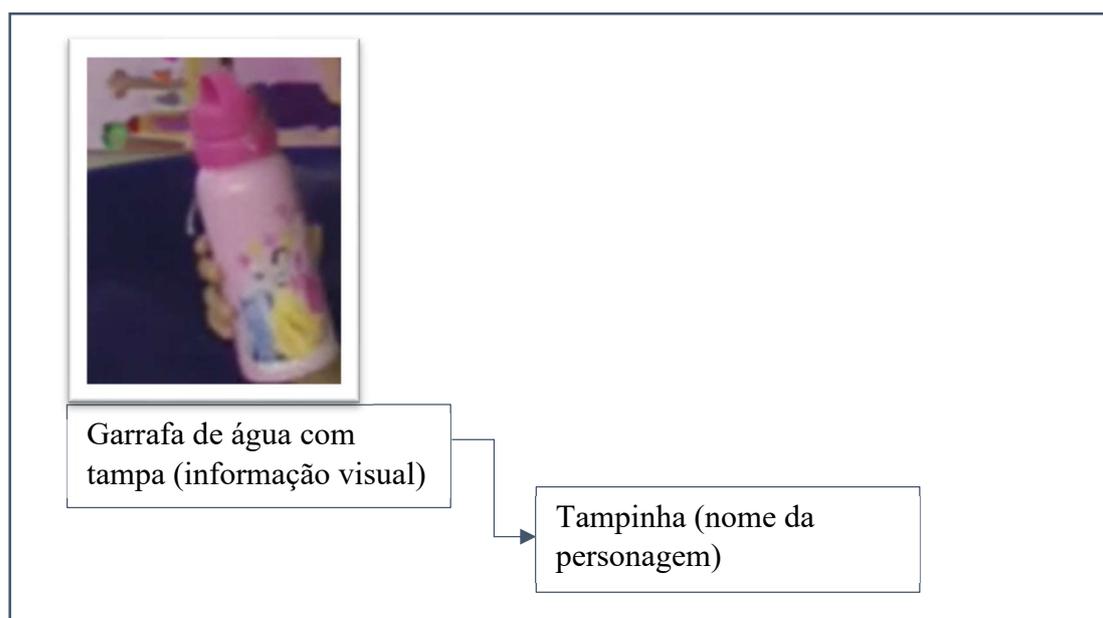
Figura 31: Ana Alice observando sua garrafa de água



Fonte: Dossiê Criar, 2013.

Através do processo, e como pode ser visto nas imagens, Ana Alice não só segura a garrafa, como a observa de diversas formas, com interesse especial na tampa e no cordão que a segura. Dada a espessura do cordão, as imagens resgatadas através do filme não conseguem mostrá-lo com clareza, mas os círculos na cor vermelha mostram Ana pegando-o e observando-o. É interessante apontar que Ana Alice não faz nenhum comentário sobre as características da garrafa, mesmo a manipulando por alguns minutos. No entanto, a informação obtida a partir do manuseio permite a recuperação do nome “tampinha”, minutos após a garrafa já ter sido guardada por Ana Alice, apontando para o fato de que a informação sobre o objeto ficou armazenada na memória da aluna. Vale ressaltar que “tampinha” se torna a personagem feminina entre os coelhinhos no decorrer da narrativa.

Figura 32: Esquema – Associação para o nome do personagem “Tampinha”



Elaboração da autora, 2021.

Para entender como o nome do terceiro “coelhinho” surgiu, faz-se necessário voltar para o momento 1, durante a organização da sala de aula. Os gravadores e a câmera já estão em funcionamento, as alunas estão sentadas em suas respectivas mesas de trabalho, conversam sobre vários assuntos. Uma colega de sala se aproxima de onde está a dupla e pergunta se Luma arrancou um dente, Luma responde que não, dando início a uma conversa, como pode ser observado no TD a seguir:

Quadro 17: P010_TD 13 (00:07:57 – 00:08:32) – Momento 1, organização da sala

224. MARIA ALICE: Ela arrancou o dente? (SI)
225. PROFESSORA: Faltou Davi e Joseph.
226. LUMA: Arranquei não.
227. ANA ALICE: Arrancou não.
228. MARIA ALICE: O que é isso? (se aproximando de Luma para ver o espaço entre os dentes).
229. ANA ALICE: Nãoo.
230. LUMA: (Luma fala gaguejando.) É... é onde, é onde. Aqui...
231. ANA ALICE: É um buraco.
232. LUMA: ...é onde o outro dente, que eu vou arrancar esse dente, né, Ana?
233. ANA ALICE: É.
234. MARIA ALICE: A tá.
235. LUMA: E aí quando eu arrancar esse.
236. ANA ALICE: Que você vai arrancar hoje.
237. LUMA: Não, vou não.
238. ANA ALICE: Ô Luma o seu dente, o seu dente vai crescer viu? (Ana fala gaguejando.)
239. LUMA: Quando eu arrancar.
240. ANA ALICE: Lembra da história, fada do dente faz a gente crescer desse jeito você não vai crescer. É melhor você arrancar o dente. (Luma bate o estojo na mesa.) Faça assim.

Após o diálogo destacado no TD, as meninas mudam de assunto. O tema sobre o dente de Luma não volta a ser mencionado, até o momento da linearização, quando Ana está pensando sobre o nome da terceira personagem.

Quadro 18: P010_TD 14 (00:33:20– 00:34:02) – Momento 4, Linearização

241. LUMA*: É casa maluca, eu ouvi. :: É só perguntar pra eles que... oia, acredite em mim que é mesmo. A tia deixou vocês (SI)?
242. ANA ALICE: (Ditando o outro nome do porquinho.) Banguelo.
243. LUMA*: Banguelo? Ah não, nem vem falar do meu dente.
244. ANA ALICE: Banguela. Banguelo. Aqui, você vai ter... bota aqui.
245. LUMA*: Banguelo. [ban] (escrevendo o nome "banguelo" no papel) gue... gue... gue como é gue? (Silabando.) Gue... gue... Banguelo... gue.
246. ANA ALICE: Hã? (Soletando para Luma.) G-U- L E. (Luma fala junto com Ana.)
247. LUMA*: Cal... G-U-E? [gue]
248. ANA ALICE: Banguelo. (Luma escrevendo [lo].)
249. LUMA*: Banguelo.

Como pode ser observado no TD 14, o nome do terceiro “coelhinho” surge a partir do diálogo estabelecido entre a dupla e sua colega Maria Alice sobre o dente de Luma. Embora o tema não tenha sido retomado após o momento da organização da sala, é a partir dele que Ana recupera a informação que resultará na ideia para o nome da personagem. Nota-se que no primeiro diálogo as meninas não mencionam a palavra “banguelo”, a discussão gira em torno de Luma tirar o seu dente de leite. A palavra “banguelo” é desencadeada a partir da associação feita por Ana, “arrancar o dente” → “ficar banguelo”. Dessa forma, tem-se uma relação associativa do tipo 2, pois o termo recuperado pertence ao mesmo universo semântico.

Um ponto interessante, refere-se ao tempo. O diálogo sobre o dente de Luma dura exatos 50 segundos. Após as meninas mudarem de assunto e as atividades serem iniciadas, o tema só “volta” no momento da linearização, exatos 25 minutos e 13 segundos depois, na forma da palavra “banguelo” que, ao ser enunciada, faz Luma recordar o diálogo anterior – “Banguelo? Ah não, nem vem falar do meu dente”, turno 239. Durante a recaptura do processo, evidencia-se que Ana recupera a palavra “banguelo” a partir do conteúdo da conversa. Poder-se-ia argumentar que o fator visual pode ter sido determinante, mas o processo mostra que, enquanto Ana pensa no nome para a personagem, ela não faz contato visual com Luma, apenas no momento que enuncia “banguelo”, turno 238. Este fato é interessante, pois destaca que a informação fonológica, adquirida no momento de organização da sala, ficou armazenada na memória de Ana Alice; foi esta informação que permitiu a recuperação da palavra “banguelo”, associada semanticamente ao tema da conversa, mesmo mais de 25 minutos depois.

No que se refere às personagens “mãe” e “pai”, elas foram adicionadas nos momentos finais da linearização. Não houve uma discussão entre as alunas sobre essas personagens, diferente dos três coelhinhos. Ana Alice continua ditando a história para que Luma escreva, e adiciona que a “mãe” e o “pai” chegaram em casa. Embora não tenha ocorrido um diálogo para o acréscimo das novas personagens, ressalta-se que estes nomes não aparecem apenas ao final da linearização, mas estão presentes, são enunciados, em várias partes do processo, especialmente antes da atividade ser iniciada.

Enquanto o pesquisador instala os equipamentos, ele conversa com as alunas. Primeiro comenta sobre o cabelo comprido de Ana Alice, a aluna diz ao pesquisador que sua mãe irá cortá-lo para o dia da “tarde de autógrafos”, evento criado pela escola. Continuando, ao instalar o gravador de Luma, a aluna se atrapalha na hora de informar a data – procedimento de praxe para testar o funcionamento do equipamento –, em vez de dizer “dia 22”, Luma diz “dia 28”, ao ser corrigida pelo pesquisador, ela informa que a troca ocorreu porque ela estava

pensando na viagem de seu pai no domingo. O pesquisador interage com Luma perguntando se seu pai vai viajar, Luma diz que sim e, durante a ausência dele, ela e sua mãe vão para a casa de seu avô. Luma também comenta que seu pai completará nova idade no dia da “tarde de autógrafos”. Durante a escritura da história, Luma menciona novamente para Ana Alice que seu pai viajará no domingo. Nota-se que, embora “mãe” e “pai” não tenham surgido a partir de uma discussão, ou algo parecido, eles estavam “presentes” desde antes da atividade começar. Assim, o seu aparecimento na história pode estar atrelado aos diálogos estabelecidos antes e durante o processo de escritura.

A história “Os três coelhinhos” apresenta elementos relevantes para se entender o processo de geração durante a escritura. Nota-se que as alunas recuperam conteúdo da memória semântica através de mais de um estímulo, evidenciando que as relações associativas que contribuem para o desencadeamento desses conteúdos mnemônicos não são estabelecidas apenas por informações linguísticas, mas, também, visuais as quais as alunas são expostas. Os objetos que as alunas levam para a sala de aula, os cartazes na parede etc. também cooperam para a recuperação de informações que são verbalizadas e, posteriormente, escritas no manuscrito.

Na próxima seção serão apresentados o panorama geral dos dados coletados da díade portuguesa e, em seguida, as análises. Assim como para o *corpus* brasileiro, a discussão será iniciada pela tabela com os títulos e nomes de personagens inscritos e apenas verbalizados.

6.3 Apresentação geral dos dados analisados da dupla portuguesa

A díade portuguesa apresenta, de início, algumas diferenças significativas em relação à díade brasileira. Conforme pode ser verificado na tabela 3, os meninos verbalizam uma quantidade menor de títulos e personagens que não são inscritos no papel, sendo 6 títulos e 8 personagens. No entanto, a quantidade de personagens cujos nomes são linearizados no manuscrito é significativamente maior em comparação com a dupla brasileira, chegando até 9 nomes de personagens inscritos numa mesma narrativa.

Tabela 3: Títulos e Personagens inscritos e verbalizados pela dupla portuguesa

Nº	Título Inscrito	Título verbalizado	Personagem	Personagem
			Inscrito	Verbalizado
001	A Rapunzel e o dragão	O gato das botas	Rapunzel Príncipe Dragão Guardas	Criança Fantasma Soldados
003	Os dinossauros malucos	O dinossauro maluco	Dinossauro maluco peterodactil (<i>Pterodactyl</i>) Dinossauros malucos Te-rex (t-rex) Elementares do fogo Elementar Minotauros Elementares do metal Invijimals (Invizimals)	“Sizucos” (Shizoku)
005	O gato das botas e assombramentos	Gato assombrado O gato das botas contra os zombies O gato das botas e os zombies O gato das botas e o gato exemplar	O Gato das botas Zumbis Esqueletos (esqueletos) Mágico Mágico bom	Fantasmas Assombrados Fantasma Homem com voz de fantasma

Processos da díade Portuguesa

Em relação à estrutura dos títulos, nota-se que a díade portuguesa, assim como a brasileira, verbaliza-os e os inscreve seguindo estruturas conhecidas, ou seja, obedecem a regra “determinante, um nome (ou dois) e um qualificativo”. Em relação às personagens, nota-se uma diferença entre as meninas brasileiras – que apresentam uma mescla entre nome de pessoas, nome de personagens conhecidas e nomes inventados –, uma vez que nos dados portugueses predominam nomes de personagens conhecidas, sejam de histórias infantis – “Rapunzel”, “Príncipe”, “Gato das botas” –, de jogos de videogames e cartas – “Elementar”, “Minotauros”, “Invizimals” –, e de outros universos como “dinossauros”, “zumbis” e “fantasmas”.

De modo geral, há uma forte retomada dos elementos advindos das histórias infantis, que se concretizam, sobretudo nos títulos e nos nomes das personagens. De maneira especial, destaca-se a retomada de “O gato das botas”, único título verbalizado, além de “A Rapunzel e o dragão”, no processo 001, e que também está presente nas sugestões e no título linearizado no manuscrito do processo 003, além de ser a personagem principal da história.

O processo 002, cuja história se intitula “Os dinossauros malucos”, é o único que se distancia das narrativas comumente partilhadas em sala de aula. Como pode ser visto na tabela, entre os títulos e personagens – verbalizados e inscritos – a história não possui nenhuma referência que indique o estabelecimento de alguma relação com as narrativas clássicas, compartilhadas por crianças da idade da dupla, diferente do que ocorre em *A Rapunzel e o dragão* e *O gato das botas e assombramentos*.

Da mesma forma que ocorre nos dados da dupla brasileira, dentre os 3 processos de escritura, 1 não foi possível mapear relações associativas responsáveis pela origem de ideias para a elaboração do título e nomes das personagens. No processo 001, cujo título linearizado é “A Rapunzel e o dragão”, tem-se o aparecimento de dois personagens muito conhecidos das narrativas pueris, “Rapunzel” e “dragão”, sobre esta última personagem é possível listar uma série de histórias em que sua participação é, pelo menos, mencionada. O título possui uma estreita semelhança com a narrativa “A princesa e o dragão”, embora não haja nenhum indicativo, a partir da reconstituição da gênese, de que os meninos tenham conhecimento sobre essa história. Faz-se importante destacar que, antes do estabelecimento do título que foi linearizado, Gabriel chega a sugerir “O gato das botas” – único título verbalizado e não inscrito –, mas a ideia não agrada a Francisco. Logo em seguida, Gabriel novamente sugere “A Rapunzel”, embora Francisco não aceite de imediato, “Rapunzel” acaba por ser escolhida, com o acréscimo de “dragão”, sugerido por Francisco. Movidos evidentemente pelo título, os alunos linearizam no manuscrito final nomes de personagens que pertencem ao universo dos contos de fadas, além de “Rapunzel” e “dragão”, que não se faz necessários aprofundamentos, tem-se “príncipe” e “guardas”.

Em suma, apesar de não ser possível mapear associações para a elaboração do título e nomeação das personagens, fica perceptível o fato de os alunos terem retomado elementos das narrativas as quais eles têm acesso, não apenas nos títulos e personagens como no próprio enredo. Todavia, vale ressaltar que a professora adverte, mais de uma vez, ao logo da apresentação da consigna, que os alunos devem usar a imaginação e criarem histórias diferentes. A educadora chega a relacionar o ato de escrever com as brincadeiras, em que as crianças, ao

brincarem, inventam, dão asas à imaginação – assim o mesmo deveria ser feito durante a escritura. No entanto, não é isso que ocorre com a dupla Francisco e Gabriel no processo 001.

Quadro 19: Transcrição normativa da história A Rapunzel e o dragão, escrita pela díade portuguesa

1. A Rapunzel e o dragão

2. Era uma vez uma menina chamada Rapunzel.

3. Um dia a Rapunzel foi a um bosque e encontrou

4. um dragão e ele era bonzinho.

5. E o dragão cuidou dela e o príncipe viu

6. que a Rapunzel estava

7. a demorar muito tempo. E o príncipe e

8. e os guardas da Rapunzel a encontraram a

9. Rapunzel e viram que ela estava com um

10. dragão e o príncipe a resgatou. E todos

11. ficaram felizes e viveram felizes para

12. sempre.

Conforme a transcrição, além do título e das personagens, há outros elementos que retomam características das histórias infantis, especialmente dos contos de fadas, tais como “era uma vez”, “bosque”, “a resgatou” e “viveram felizes para sempre”. Evidentemente, os alunos recuperam da memória não apenas as personagens, como também elementos e ações – resgatar uma princesa do dragão, mesmo ele sendo “bonzinho”, por exemplo – que fazem parte do seu conhecimento, adquirido através das práticas socioculturais estabelecidas na própria sala de aula por meio das narrativas, por exemplo.

O fato de a dupla não ter dado asas à imaginação, como propôs a professora, mantendo a narrativa nos moldes já conhecidos, pode estar relacionado à conjuntura dos acontecimentos. “A Rapunzel e o dragão” foi o primeiro processo da dupla, era a primeira vez que os meninos estavam juntos escrevendo uma história inventada, eles não tinham experiência como ato de “falar para escrever”, partilhar ideias etc. Além disso, eles também estavam se familiarizando com a própria estrutura metodológica, com os equipamentos, especialmente a *smartpen* utilizada pelo responsável pela escritura. Inclusive a forma de preencher a folha chegou a confundir a díade, que escreve o título em outro local, diferente do havia sido indicado pela professora, o que a faz chamar a atenção não só dos alunos, mas de toda a turma, durante a linearização. Nessa situação, o movimento da dupla Francisco e Gabriel em se limitar a

Quadro 20: Transcrição normativa da história Os dinossauros malucos, escrita pela d'ade portuguesa

1. Os dinossauros malucos
2. Era uma vez um dinossauro maluco que comia pedras!
3. Os seus amigos pterodactyl quando
4. Comiam pedras partiam os dentes e também os outros.
5. Os dinossauros malucos dividiram-se para buscarem
6. comida mas eles só encontram pedras.
7. O dinossauro mais maluco era o te-rax.
8. Ah! Então era isso e eram mais
9. de mil. Os dinossauros malucos saíram de suas
10. casas para comer de filas em filas encontraram
11. elementares do fogo e outros elementar e minotauros
12. Com quatro brassos e elementares do metal
13. genaram os invijimals e foi a
14. batalha mais maluca e foi uma batalha
15. lendária maluca.

A história “Os dinossauros malucos” foi escrita com 103 palavras. Possui 1 título e 9 personagens. No que se refere ao enredo, observa-se a falta de elementos coesivos, que proporcionam mais harmonia ao texto. É possível captar a “ideia” central – dinossauros malucos que, por não terem comida, comem pedras; por causa da escassez, os dinossauros saem de suas casas em busca de alimento, mas no caminho encontram elementares do fogo, e outros animais, resultando em uma grande batalha maluca. Evidentemente, faltam componentes textuais importantes, uma vez que ao ler a história se tem a impressão de que não se trata de uma narrativa, mas uma descrição, sem detalhes, de fatos e ações.

Todavia, o que faltou de elementos coesivos foi compensado pela quantidade de personagens. Os nomes escolhidos também chamam a atenção. Além de *T-Rex*, dinossauro muito conhecido por ser retratado no cinema, em animações infantis, em revistas etc., os alunos agregam ao enredo outras criaturas que, sem dúvida, não se tornam conhecidas através das práticas escolares, diferentes das narrativas infantis consagradas. O fato de os meninos linearizarem nomes como “*Pterodactyl*” “elementares do fogo”, “do metal”, “Minotauro”, entre outros, evidenciam um conhecimento refinado, que pode ter sido adquirido através de revistas científicas, animações, jogos etc., que retratam essas criaturas e suas características. A questão aqui é: como esses nomes foram parar no manuscrito?

A educadora portuguesa menciona em todas as consignas que o título é o último *step* do processo de escritura, dado o seu papel de “anunciar” o conteúdo do texto, deve-se ser

definido a partir da leitura da história finalizada. No entanto, não é isso que a dupla Francisco e Gabriel faz, mesmo com a ênfase da professora, os alunos sempre iniciam a escritura pelo título. Seguindo a ordem estabelecida pela dupla, a análise também será iniciada por ele. A ideia para o título surge no momento da apresentação da tarefa, durante a consigna, Francisco é o responsável por sugerir o tema a Gabriel: “o dinossauro maluco”. Contudo, através do mapeamento da gênese, nota-se que não há elementos – diálogos, imagens etc. – que ancoram a ideia de Francisco, ou que permitam a captura de sua origem. Então, como surgiu a ideia?

Através da recomposição do processo não se identifica nenhum fator que pode ter cooperado para o surgimento do tema que deu origem ao título da história, a não ser que o elemento desencadeador seja a própria atividade. A ideia de Francisco está ancorada na história anterior – o processo de escritura 002 –, cujo tema foi sugerido pela professora, e por este motivo não foi incluído nas análises. Trata-se do segundo processo de escritura coletado, nele os meninos foram orientados a escrever uma história sobre a “Branca de Neve no tempo dos dinossauros”. A sugestão da professora gerou uma discussão em sala de aula, alguns alunos diziam não saber muita coisa sobre os dinossauros. Assim, a educadora inicia a conversa pedindo para que os estudantes que tivessem informações compartilhassem com os seus colegas. É o que ocorre especialmente com a dupla Francisco e Gabriel, os meninos começam a enunciar tipos de dinossauros e suas respectivas características, além de agregar alguns fatos históricos sobre esses animais pré-históricos. Motivados pela discussão, a dupla escreve a história focalizada nos dinossauros, deixando de lado a “Branca de Neve”, que aparece apenas em dois momentos – no início e no final do texto –, sem protagonismo. Além dos nomes, na história intitulada “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”, aparecem alguns fatos históricos relacionados ao desaparecimento dos dinossauros, relevando que a dupla possui bastante conhecimento sobre o tema. Vale ressaltar que os conteúdos partem dos dois meninos, os dois agregam e compartilham informações. Mas, o que a história escrita no processo anterior tem a ver com “Os dinossauros malucos”? A resposta está no próprio título.

Quadro 21: Transcrição normativa da história A Branca de Neve no tempo dos dinossauros, escrita pela díade portuguesa

1. A Branca de Neve no tempo dos dinossauros
2. A Branca de Neve vivia numa casa de pedra. Nessa época havia
3. montes de dinossauros saiu da sua casa um devorador.
4. A noite apareceu um blociraptor que saiu de
5. casa para comer encontrou triceratope. O blociraptor conseguiu
6. derrotar o triceratope e chegou um grupo
7. de te-rex e destruíram tudo de repente e chegou um
8. meteoro que aterrou no mar e teve 4 tsunamis
9. que separou os continentes e depois o oxigênio dos dinossau-
10. ros morreram e a Branca de Neve ficou salva.

Voltando-se para a gênese do processo de “Os dinossauros malucos”, o tema surge durante a consigna, como já foi mencionado. A professora ao explicar a tarefa do dia, indica que os alunos podem escrever sobre o que quiserem, fato que deixa Francisco contente, ele olha para o seu parceiro e sorri. Nos minutos finais da apresentação da consigna, ele sugere “o dinossauro maluco” a Gabriel, que aceita sem objeções. Não há elementos na sala de aula, na fala da professora ou de Gabriel que indiquem o porquê de “dinossauros malucos”, a não ser a memória de Francisco, que recorda a atividade anterior, resgatando um dos elementos presentes no tema do último processo, “dinossauro”.

Assim como ocorre no processo anterior, “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”, que mesmo não pertencendo ao *corpus* deste trabalho também foi analisada, os meninos estabelecem uma série associativa a partir da palavra “dinossauro”, ela motiva o aparecimento dos nomes das primeiras personagens da história. Logo que começam a escrever o texto na folha a ser entregue a professora, os meninos enunciam nomes científicos de dinossauros, assim como fizeram no processo 002.

Quadro 22: P003_TD 15 (00:25:53– 00:27:30) – Momento 4, Linearização

140. FRANCISCO*: (Lendo o que havia escrito) *Era uma vez um dinossauro maluco que comia pedras.*
141. GABRIEL: Que comia pedra. Ham...
142. FRANCISCO*: Esse dinossauro...
143. GABRIEL: *Este dinossauro tinha bastante amigos, como o Pterodactyl (em português Pterodáctilo), que também era maluco. O que você (SI).*
144. FRANCISCO*: Um dinossauro maluco que comia muita coisa... dinossauro maluco que comiaa até a parede de uma casa... até... até um carro.
145. GABRIEL: (Balança a cabeça negativamente, sem concordar com a ideia de Francisco).
146. FRANCISCO: Dos seus amigos...
147. GABRIEL: Os seus amigos dinossauros... Anda escreve...escreves...
148. FRANCISCO*:  Que vivi... dinossauros (SI).
149. GABRIEL: Os seus amigos dinossauros fizeram... Espera. Os seus amigos dinossauros malucos também... Eram tão malucos, tão malucos, mais malucos do que ele. E que até comiam tudo ponto de exclamação (rindo).
150. FRANCISCO*: *Aí, aí o... o Ptero... o Pterodactyl não tinha boca, só comia uma pedra.*
151. GABRIEL: *O Pterodactyl, o seu amigo... o seu amigo Pterodactyl...*
152. FRANCISCO*: *Peráí...*
153. GABRIEL: *O seu Pterodactyl.*
154. FRANCISCO*: *Eu já tive uma ideia.*
155. GABRIEL: *O seu Pterodactyl... escreveeeee* (mexendo na etiqueta de Francisco).
156. FRANCISCO*:  *Eu tive uma ideia.*

O primeiro nome verbalizado e inscrito é “dinossauro maluco”, advindo da sugestão de Francisco durante a consigna. O título inicial também era “O dinossauro maluco”, ele chegou a ser inscrito na folha, mas depois foi alterado, com o acréscimo da letra “s” ao final das palavras. A mudança do título ocorreu influenciada pela construção do próprio enredo. Inicialmente, como pode ser observado na primeira linha, havia um dinossauro maluco que comia pedras, no decorrer dos acontecimentos, os alunos adicionam que os amigos do dinossauro também comiam pedras. Nesse sentido, a história deixa de ser de apenas de um dinossauro para ser de vários dinossauros malucos. De acordo com a narrativa, eram mais de mil.

Voltando-se para gênese dos nomes das personagens seguintes, após escrever a primeira linha da história, Francisco começa a ler em voz alta para o colega, turno 140. Gabriel, logo depois de ouvir Francisco, apresenta uma nova ideia para o texto, turno 143, que inclui o nome de uma personagem, “peterodactil”, em referência a *Pterodactyl*, em inglês, forma como

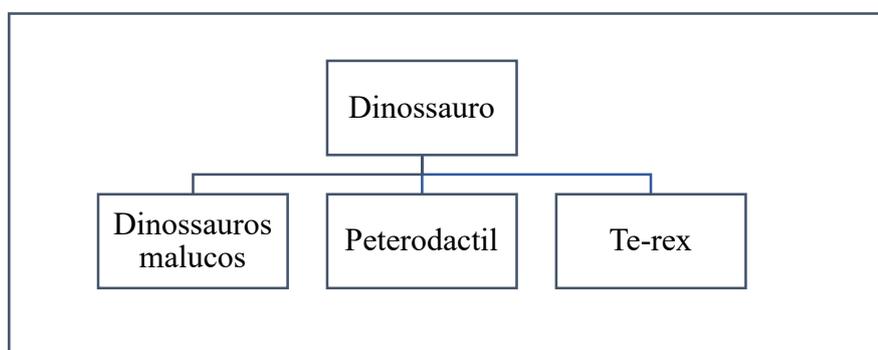
os meninos pronunciam a palavra. Não é necessária uma análise profunda para perceber que *Pterodactyl* surge a partir de “dinossauro”, uma vez que se trata do nome científico de um dos gêneros da espécie. Nesse momento, tem o estabelecimento de uma série associativa, que não para por aqui. Continuando, após acrescentarem algumas informações à história, surge uma nova personagem, Te-rex (*T-Rex*). Essa personagem já havia sido mencionada e linearizada na história anterior, processo 002, como pode ser observado na transcrição normativa. Assim como *Pterodactyl*, trata-se de outro nome científico.

Quadro 23: P003_TD 16 (00:31:28 – 00:32:24) – Momento 4, Linearização

- | | |
|------|--|
| 202. | FRANCISCO*: O... o T- Rex único, era o único que... que. |
| 203. | GABRIEL: Não! O dinossauro maluco era o único que podia:: comer. Que era o T-rex. Bora lá. |
| 204. | FRANCISCO*: Sim. Agora é minha ve... agora é minha frase. |
| 205. | GABRIEL: Tá bom. |
| 206. | FRANCISCO*: A minha ideia. Uma vez tua, outra vez minha. Uma vez tua, outra vez minha. |
| 207. | GABRIEL: Aahh! Já sei. |
| 208. | FRANCISCO*: O dinossauro maluco. |
| 209. | GABRIEL: Já sei uma frase muito boa. |
| 210. | FRANCISCO*: Olha, o dinossa... Os dinossauros malucos não curtiem, não dividiam-se. Ahhh não (colocando a mão na testa). |

Como pode ser observado, há o estabelecimento de uma série associativa tipo 2, pois os termos enunciados e linearizados pelos alunos fazem parte do mesmo campo semântico. A partir da informação fonológica “dinossauros”, os meninos resgatam de sua memória semântica nomes científicos dessa espécie pré-histórica. Ato que já havia ocorrido no processo anterior, e que reforça o fato de que a dupla consome gosta de conteúdos relacionados aos dinossauros e sua história, chegando a linearizá-los em suas narrativas.

Figura 34: Esquema – 1ª Rede associativa para os nomes das primeiras personagens



Elaboração da autora, 2021.

Ao terminar a escritura da oitava linha, os meninos colocam o dedo no ar e avisam a professora que já haviam finalizado. Ao se aproximar, a educadora adverte a dupla sobre a quantidade de palavras escritas, dizendo que eles conseguem criar mais “coisas”, o aviso se estende para toda a classe. A partir das colocações da professora, a díade continua pensando sobre o que escrever, até que Francisco faz a seguinte sugestão:

Quadro 24: P003_TD 17 (00:40:58 – 00:32:24) – Momento 4, Linearização

289. FRANCISCO*: Os dinossauros malucos, T-rex. Os T-rex malucos:: seguiram (SI) E em fila... e em filas... em filas foram procurar carne, mas... ahn... mas eles encontraram um grupo de invizimals.
290. GABRIEL: Pode, pode... é uma ideia maluca, mas pode (rindo).
291. FRANCISCO*: “Sizucos”! (referindo-se a “shizoku”, uma das personagens do jogo Invizimals)
292. GABRIEL: Ham?
293. FRANCISCO*: “Sizucos”.
294. GABRIEL: “Sizucos” (balançado a cabeça com um gesto afirmativo). O que é isso?
295. FRANCISCO*: Sidu... si... sidu...
296. GABRIEL: (SI).
297. FRANCISCO*: O da prata.
298. GABRIEL: Ok... já (balançando a cabeça afirmativamente).

Invizimals – referido por Francisco – é um jogo de *PlayStation* desenvolvido pela empresa espanhola *Novarama Technology*, e publicado pela *Sony Computer Entertainment Europe* em 2009. De acordo com a página Wikipedia, a série teve origem como videogame no

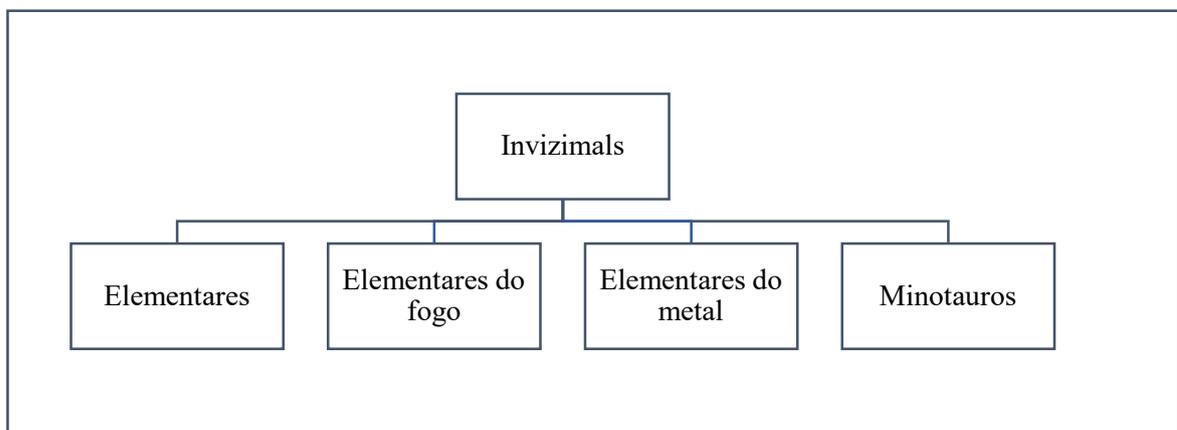
PlayStation Portátil, o sucesso do jogo inspirou o surgimento de brinquedos, jogos de cartas, séries de animação para a televisão, e outros produtos, como pode ser visto na figura abaixo.

Figura 35: Cartas do Jogo *Invizimals* com os nomes das personagens enunciadas pela dupla portuguesa



No caso da história “Os dinossauros malucos”, a série inspirou o surgimento de personagens: “elementares”, “elementares do fogo”, “elementares do metal” e “minotauros”. É a partir da recuperação da palavra “*Invizimals*” que Francisco resgata os outros nomes para as personagens linearizadas na história.

Figura 36: Esquema – 2ª rede associativa para os nomes das personagens



Elaboração da autora, 2021.

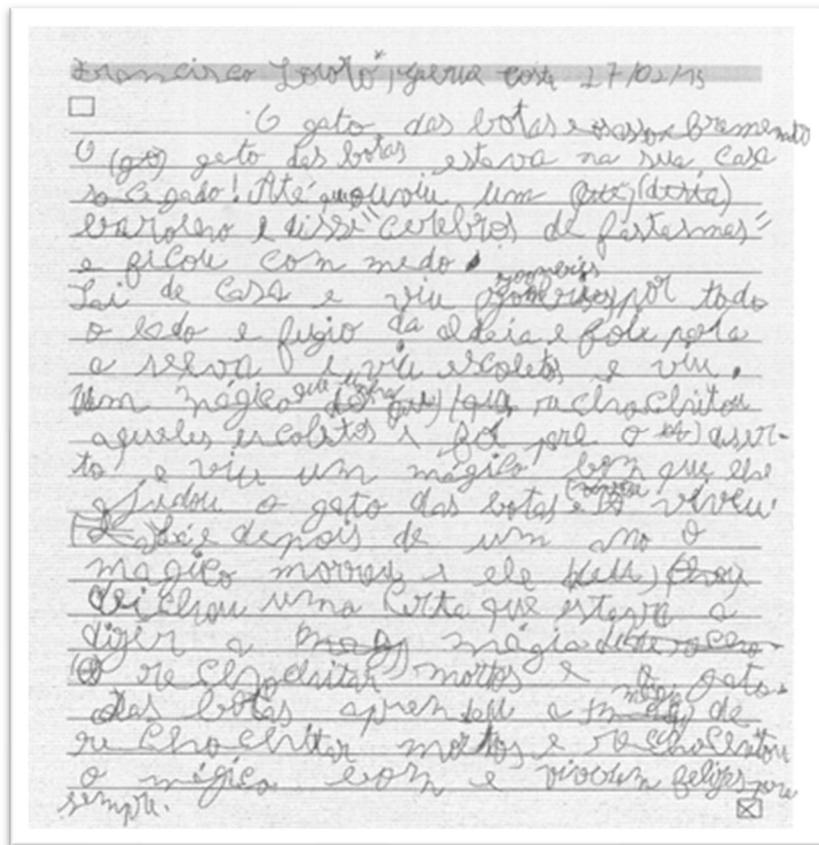
Como pode ser observado na figura 34, há uma relação associativa tipo 2, pois os nomes enunciados por Francisco e, posteriormente, inscritos na folha de papel pertencem ao mesmo universo semântico, ou seja, a série “*Invizimals*”. É a partir do momento que o aluno recorda o nome da série, que surgem os nomes a ela relacionados, dando origem às personagens da história.

Assim, observa-se duas constelações associativas para a criação das personagens. A primeira é desencadeada pela palavra “dinossauro”, que permite aos alunos resgatarem nomes científicos dos animais pré-históricos. A segunda, por sua vez, origina-se da palavra “*Invizimals*”, responsável pelo resgate dos nomes das personagens da série, que também se tornam personagens da história de Francisco e Gabriel. Os movimentos dos alunos para a criação das personagens de sua narrativa demonstram mais uma vez que os alunos, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, atualizam em seus textos conteúdos que fazem parte do seu universo sociocultural, ou seja, as narrativas, os jogos, as brincadeiras, revistas científicas, e assim por diante.

6.3.2 Gênese dos títulos e nomes de personagens da diáde portuguesa: O gato das botas e assombramentos

A história “O gato das botas e assombramentos” é último processo analisado neste trabalho. Assim como nas análises anteriores, apresenta-se antes de tudo o seu manuscrito e transcrição normativa.

Figura 37: Manuscrito final da história O gato das botas e assombramentos, escrita pela diáde portuguesa



Fonte: Dossiê EV, 2015.

Quadro 25: Transcrição normativa da história O gato das botas e assombramentos, escrita pela diáde portuguesa

1. O gato das botas e os assombramentos
2. O gato das botas estava na sua casa
3. sossegado! Até que ouviu um
4. barulho e disse "cérebros de fantasmas"
5. e ficou com medo.
6. Saiu de casa e viu zumbis por todo
7. o lado e fugiu da aldeia e foi para
8. a selva e viu esqueletos e viu
9. um mágico que tinha ressuscitado
10. aqueles esqueletos e foi para o deser-
11. to e viu um mágico bom que lhe
12. Ajudou o gato das botas viveu
13. lá e depois de um ano o
14. mágico morreu e ele
15. deixou uma carta que estava a
16. dizer a magia de
17. ressuscitar mortos e o gato

18. das botas aprendeu a magia de
 19. ressuscitar mortos e ressuscitou
 20. o mágico bom e viveram felizes para
 21. sempre.

A história foi escrita com um total de 123 palavras, possui 1 título e 5 personagens, “gato das botas”, “zumbis”, “mágico”, “esqueletos” e “mágico bom”. Das histórias inventadas pelos alunos e analisadas neste trabalho, esta é a que possui melhor estrutura. Observa-se que as ideias estão relativamente bem articuladas, o que torna a leitura mais fluída. Além disso, há uma unidade entre o título e o enredo. Destaca-se a retomada de elementos provenientes das histórias infantis – na atualização de “O gato das botas”, no título e no nome da personagem principal; nas personagens “mágico” e “mágico bom”; e em outros aspectos, como “aldeia”, “magia”, “viveram felizes para sempre”.

Para compreender como se originou o título da história e como os alunos resgatam “O gato das botas”, faz-se necessário recorrer aos primeiros minutos do processo gravado, logo após a pesquisadora finalizar a instalação dos microfones e gravadores da diáde, no momento 1, dedicado à organização da sala. Assim que os aparelhos são postos em funcionamento, a dupla, sentada em suas respectivas mesas de trabalho, iniciam o diálogo a seguir:

Quadro 26: P005_TD 18 (00:10:21 – 00:13:45) – Momento 4, Linearização

10. GABRIEL: (Vira-se para Francisco) Qual é o título de hoje? (Francisco faz um gesto com os ombros, demonstrando não saber). Gato assombrado. No...
11. FRANCISCO*: Eu tenho uma ideia... Não, eu tô com medo (rindo). (Gabriel dá uma tapa leve em Francisco)... Não, vamos pensar em outra coisa... (os meninos ficam observando a pesquisadora anunciar os responsáveis por escrever a história).
12. GABRIEL: Tens que ver o título que tu queres... depois os maus... A Branca de Neve no tempo dos dinossauros (relembrando temas das histórias anteriores).
13. FRANCISCO*: Essa aí foi eu que fiz.
14. GABRIEL: Ham... eu fiz “O gato das botas”. É sua, pois.
15. FRANCISCO*: Eu tive uma ideia.
16. GABRIEL: Por que está duro aqui (batendo no bolso de Francisco).
17. FRANCISCO*: Cartas.
18. GABRIEL: Eu posso ver? Quando acabarmos (referindo-se às cartas no bolso de Francisco).
19. FRANCISCO*: Sim. Às vezes é melhor.
20. GABRIEL: Às vezes é melhor?
21. FRANCISCO*: Sim.
22. GABRIEL: Quem tem... (olhando para a sala)
23. FRANCISCO*: Ontem eu deixei no futebol.
24. GABRIEL: Tu? (Francisco balança a cabeça afirmativamente).
25. FRANCISCO*: O gato das botas contra os... contra os zombies.
26. GABRIEL: Hã?
27. FRANCISCO*: O gato de botas contraa:: os zombies. Auuu (Gabriel bate com o cinto na perna de Francisco).

No TD acima, pode-se observar o surgimento do tema da história, enunciado por Gabriel, “Gato assombrado”, turno 10. Após fazer a sugestão, que não é aceita imediatamente por Francisco, Gabriel começa a lembrar os temas das histórias anteriores, a fim de que Francisco apresente uma ideia para o texto, como pode ser visto no turno 12. O movimento do aluno em relembrar os temas das histórias anteriores é interessante e deixa algumas pistas para se entender o processo de geração de ideias para a narrativa atual.

Ao enunciar “depois os maus”, turno 12, Gabriel está se referindo ao processo 004, cujo tema, sugerido pela professora, solicitava uma narrativa que tivesse como uma das personagens um “rei mau”. A criação da dupla teve como título “O castelo assombrado do rei mau”. De antemão, tem-se o estabelecimento de uma relação entre a sugestão de Gabriel, “O gato assombrado” e o título da história anterior, ambos têm a palavra “assombrado”. No entanto, as relações não param por aqui. Como foi mencionado, Francisco não concorda imediatamente com a sugestão do colega e sugere “o gato das botas contra os zombies”, turno 25. Observa-se no TD que a primeira parte do enunciado de Francisco, “o gato das botas” é retomado do enunciado proferido por Gabriel no turno 14. Entretanto, há um acréscimo: “contra os zombies”. Recuperando a gênese do processo não é possível determinar o porquê da enunciação de Francisco, a não ser por um detalhe: “os maus”, o processo de escritura anterior.

Para entender o surgimento de “zombies” que, embora não permaneça no título da história, resulta em uma das personagens, faz-se importante buscar o processo 004, ou melhor, o mapeamento da história “O castelo assombrado do rei mau”. Outra vez, os meninos começam a discutir sobre o que vão escrever no momento 1 – eles já estão postos em seus devidos lugares e com todos os equipamentos em funcionamento. A dupla combina a história de uma casa assombrada por aranhas, fantasmas, lobisomens e zumbis – ou “zombies”, como verbaliza Francisco.

Quadro 27: P004_TD 19 (00:15:16 – 00:13:45) – Momento 1, história O castelo assombrado do rei mau

21.GABRIEL*: **Pode ser uma casa assombrada. Era uma vez uma casa muito assombrada. Era uma vez uma casa muito assombrada... haviam aranhas, fantasmas...**
22.FRANCISCO: **Lobisomens, vampiros, múmias, zombies.**
23.GABRIEL *: **E etc. etc. (sorrindo e balançando a cabeça afirmativamente).**
24.FRANCISCO: **Zoom... bies (rindo).**
25.GABRIEL*: **E... (Os meninos falam baixo e próximo ao ouvido um do outro).**
26.FRANCISCO: **Os lobisomens (SI).**

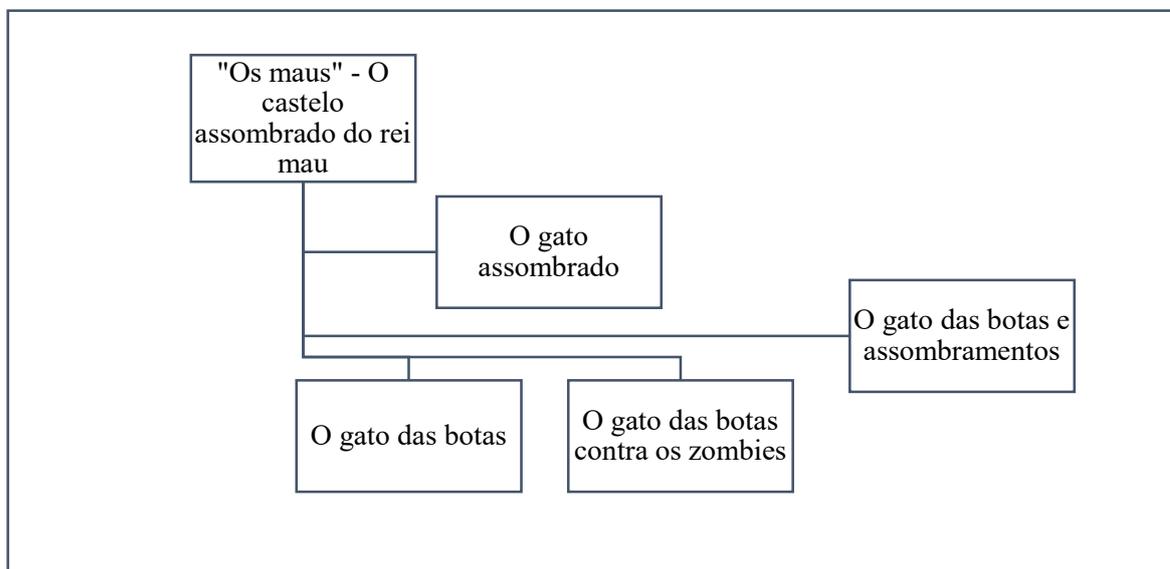
- 27.GABRIEL*: Um dia, uma pessoa disse a um menino.
28.FRANCISCO: L Um dia, uma pessoa entrou lá e foi... e foi defumada.
29.GABRIEL*: Não, olha. Um dia uma pessoa disse a um menino que aquela casa estava assombrada. O menino entrou lá... o zumbi (SI).
30.FRANCISCO: Os zombi, os zombies comeram ele com os olhos.
31.GABRIEL*: Não. Os zumbis comeram o sangue dele...

Como mostra o TD, os alunos combinam uma história cheia de seres “assustadores” e, entre eles, encontra-se “zumbis”. Portanto, é a partir da retomada dos temas, através dos enunciados de Gabriel, especialmente da história sobre o rei mau, que Francisco resgata “zombies”. Ressalta-se que o acesso a esta informação só é possível por causa da captura de todo o processo da história “O castelo assombrado do rei mau”, pois, embora os alunos demonstrassem empolgação ao verbalizarem as ideias para o texto, a sugestão da professora – de inserir “um rei mau” – interfere no processo dos alunos, que acabam mudando o percurso da narrativa. Dessa forma, a palavra zumbis, ou “zombies”, acaba por não ser linearizada no manuscrito final.

Mesmo não pertencendo ao *corpus* delimitado na pesquisa, não é possível mapear a gênese de “O gato das botas e assombramentos”, especialmente no que se refere à elaboração do título, sem mencionar o processo de “O castelo assombrado do rei mau”. Evidencia-se, através da análise dos processos, que a díade portuguesa usa como estratégia para a geração de ideias – mesmo não sendo consciente – a memória do processo de escritura anterior. Foi o que ocorreu também em “Os dinossauros malucos”.

Continuando a recapitulação do processo, os alunos discutem sobre o título da história durante todo o momento 1, e só o retomam novamente durante a linearização. É Francisco o responsável por sua elaboração – assim que ele verbaliza “assombramentos”, começa a escrever no manuscrito.

Figura 38: Esquema – série associativa para a elaboração do título “O gato das botas e assombramentos”



Elaboração da autora, 2021

Tem-se a primeira série associativa tipo 1, por significado e significante, desencadeada pela palavra “assombrado”, que origina “assombramentos”. A primeira parte do título, “O gato das botas” é acrescentada a partir do enunciado de Gabriel, destacado anteriormente.

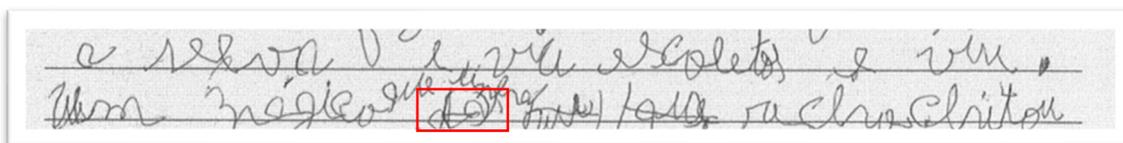
Voltando-se para a origem das personagens, dois deles surgem no momento 1, “o gato das botas” e “zombies”, este último a partir da história anterior, conforme já foi demonstrado. A personagem “Escoletos” (esqueletos), inserida na história por Francisco, durante a linearização, embora não seja possível determinar com detalhes, tudo indica que tenha surgido em associação com “assombramentos”. Embora não tenha ocorrido uma discussão em torno de seu surgimento e linearização no manuscrito – é Francisco o responsável pela verbalização –, a conexão entre “esqueletos” e “assombramentos” está posta de antemão, ambos fazem parte do mesmo universo, estabelecendo-se mais associação tipo 2. Pode-se dizer que o mesmo ocorre com “mágico”, apesar da relação não ser previsível. Assim como “escoletos”, é Francisco o responsável por sua verbalização, ele enuncia e inscreve a palavra simultaneamente, sem dar margem para discussões. Entretanto, não era apenas “mágico” que Francisco queria escrever, mas, sim, “mágico das trevas”, responsável por ressuscitar os “escoletos” (esqueletos).

Quadro 28: P005_TD 20 (00:42:59 – 00:45:12) – Momento 4, linearização da história

183. FRANCISCO*: Escoletes.... escoletes...
184. GABRIEL: Eles vão na quinta linha (referindo-se à díade do lado).
185. FRANCISCO*: E... viu [viu/ viu... um [u] mágico [mag] das trevas [das] [que] ressusssitou tou [tou]... aqueles [aque]... aqueles... escole [esco] tes [tos]...
186. GABRIEL: Uma, duas, três, quatro, seis... seis mais três... nove linhas.
187. FRANCISCO*: Aqueles escoletes.
188. GABRIEL: Não vais (SI). Aqueeles... O que é isto? (mostrando a palavra “escoletes” na folha) esco...letos.
189. FRANCISCO*: [] e [e] foi [foi] para [par] o deserto [d].
190. GABRIEL: Foi uma partida.
191. FRANCISCO*: Não... És muito...

Francisco enuncia “mágico das trevas” e inscreve no manuscrito ao mesmo tempo, essa ação faz com que o aluno aparentemente esqueça de linearizar “trevas”. Durante o percurso, ele chega a linearizar a palavra “das”, após “mágico”, mas não completa a frase. Durante a leitura e revisão, Francisco acaba rasurando a palavra “das”, passando um traço em cima, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 39: Palavra “das” inscrita no manuscrito da história O gato das botas e assombramentos



Fonte: Dossiê EV, 2015.

Nesse caso, apesar de não ser possível mapear o surgimento de “mágico”, como Francisco resgatou a palavra, pode-se dizer que sua origem está associada ao tema, uma história de “assombramentos” que, em consonância a proposta, contém personagens assustadoras como “zumbis”, “esqueletos” e “mágico das trevas”. Em contrapartida, surge o “mágico bom”, com o intuito de ajudar ao “gato das botas”, como propõe Gabriel. É importante ressaltar que na história anterior, “O castelo assombrado do rei mau”, também há essa dualidade, no caso “um rei mau” e um “rei bom”, fato interessante, mas que não se pode afirmar que estejam relacionados.

Ao fim das análises, observa-se que a díade portuguesa faz uso de estratégias diferentes, em relação à díade brasileira, para a geração de ideias. Nos dados analisados, sobressalta-se o fato de a dupla recuperar as produções anteriores, utilizando-as como guias para o desencadeamento das novas ideias a serem textualizadas no manuscrito final.

APRECIACÕES FINAIS

Ao finalizar as análises, pode-se observar uma série de questões interessantes sobre o processo de escritura das díades. Apesar da presente pesquisa não se propor como um estudo comparativo, o fato de se debruçar sobre dois *corpora* coletados sob os mesmos procedimentos metodológicos, mas em contextos socioeconômico e culturais distintos, reivindica a necessidade de fazer algumas considerações a partir do que foi analisado. Enfatiza-se que essas últimas reflexões se deterão aos aspectos relacionados à geração de ideias, especialmente para a composição dos títulos e personagens, e o papel da professora. Questões de ordem cognitiva e biológica em relação ao gênero não serão abordadas.

Inicialmente, destaca-se o indiscutível: os alunos atualizam em seus textos elementos, características, conhecimentos advindos de suas práticas (ANDERSON, BADDELEY & EYSENCK, 2015; CALIL, 2020, 2010, 2014), sejam elas adquiridas na escola ou fora dela. Durante as análises, observa-se que as duplas inserem nos textos informações de jogos, brinquedos, eventos, conhecimentos específicos que fazem parte do cotidiano – a boneca Barbie, a festa de aniversário da amiga, a série *invizimals*, os dinossauros, e assim por diante. Nota-se, através da filmagem, que os alunos se entusiasmam quando recordam esses elementos, fato interessante, e que remete ao trabalho de Daiute (1989), quando a autora argumenta sobre a importância do lúdico, e como as crianças podem aprender através das brincadeiras. Durante as recapitulações dos processos, percebe-se que as duplas – além de se divertirem ao inserirem informações que fazem parte do seu universo sociocultural – conseguem compor textos com mais fluidez, sem muitas pausas para pensar, “ter ideias”. Nesse sentido, faz-se interessante propor o aprofundamento de questões como: ao tratar de aspectos que fazem parte do cotidiano (brinquedos, jogos, filmes etc.) em sua escritura, os alunos conseguem produzir textos melhores (com mais coesão, coerência, detalhes, entre outros aspectos)?

No que se refere à elaboração dos títulos, evidencia-se que as díades o definem, antes de tudo, como o ponto de partida. No caso dos dados portugueses, a professora enfatiza em todos os processos que os alunos não precisam escrever o título primeiro, que ele pode ser o último passo da produção. No entanto, em nenhum dos processos os alunos começam a escrever a história sem antes linearizar o título na folha de papel. O mesmo movimento ocorre com a díade brasileira, mas, neste caso, a professora indica que os alunos devem iniciar “pensando no título da história”. Voltando-se para a estrutura, como já foi mencionado, eles

seguem a ordem **determinante, um nome (ou dois) e um qualificativo**, assim como Calil (2010) já havia identificado em seus dados. No lugar destinado ao **nome**, que pode ser mais de um, os alunos portugueses o preenchem, na maioria das vezes, com nomes de personagens conhecidas das narrativas infantis, como em *A Rapunzel e o dragão* e *O gato das botas e assombramentos*, apenas em uma das histórias isso não ocorre, *Os dinossauros malucos*. Já nas produções das alunas brasileiras não há uma relação explícita, percebe-se uma influência advinda das histórias que as meninas consomem, mas os nomes das personagens presentes nos títulos tendem a se diferenciar, *Fadas mágicas*, *O cachorrinho perdido* e *Os três coelhinhos*, sendo esta última a que remete diretamente à narrativa *Os três porquinhos* – amplamente conhecida por alunos em idade escolar –, o que demonstra a influência das histórias clássicas também na escrita da dupla brasileira.

As personagens, por sua vez, apresentam algumas diferenciações durante a linearização do texto. A díade brasileira sempre dá nomes às personagens principais, na história *Fadas mágicas*, as três fadas possuem nomes próprios – “Barbie”, “Luiza” e “Alice”, na história *O cachorrinho perdido*, o animal tem um nome, “bidu”, e assim por diante. Nota-se ainda que há uma diversidade maior durante as nomeações das personagens das narrativas brasileiras, as alunas mesclam nomes próprios de pessoas, de personagens conhecidas e, também, criam nomes – no caso de “banguelo” e “tampinha”. A díade portuguesa utiliza nomes de personagens conhecidas – sejam elas das narrativas infantis ou de séries e jogos como *Invizimals* – e nomes científicos de dinossauros. Em nenhuma das produções portuguesas houve personagens com nomes próprios de pessoas ou com nomes inventados, aspecto interessante sobre como os meninos pensam suas personagens. Enquanto a dupla brasileira tende a inserir personagens que representam pessoas – “Miranda”, a dona do “bidu”, por exemplo –, a dupla portuguesa se limita à esfera fictícia ou histórica, no caso dos dinossauros. Nesse contexto, essa diferenciação entre as duplas estaria relacionada a aspectos pessoais (como as próprias crianças compreendem as personagens, a partir de seus contatos com livros, filmes etc.) ou escolares (como a professora aborda a personagem dentro da sala de aula, suas colocações sobre o tema)? Embora não seja possível dar conta dessa questão no presente estudo, faz-se interessante entender com mais profundidade como os alunos dos anos iniciais compreendem a personagem e o título em suas histórias inventadas – tema que pode ser abordado em pesquisas futuras.

Apresentadas as características gerais, faz-se importante discutir sobre como os alunos resgatam os conteúdos responsáveis pela elaboração dos títulos e personagens. Nesse sentido há algumas diferenças entre as composições das duplas. Referindo-se à díade brasileira,

ao longo das análises se observou que em todas os processos há pelo menos o estabelecimento de uma série associativa tipo 2, de ordem semântica, nos moldes propostos por Suenaga (2005). As séries são identificadas na história *O cachorrinho perdido*, para a elaboração do nome da personagem principal, “bidu”; na definição do título *Fadas mágicas*; e na criação da personagem “banguelo”, da história *Os três coelhinhos*. Apesar da importância dessas associações durante a escritura das alunas, o que mais chama atenção nos dados é o estabelecimento de associações através de estímulos visuais, que ocorrem durante a criação do título *Os três coelhinhos* e de uma das personagens da história, “tampinha”. No processo da história *Fadas mágicas* também se observa alguns indícios de associações por informações visuais que resultaram em ideias para o enredo.

A atitude das alunas em recuperar conteúdo a partir de informações visuais é, sem dúvida, interessante e coopera com as reflexões apontadas por Calil (2014; 2020), ou seja, não é possível conceber que o estabelecimento de relações associativas só é possível dentro das categorias descritas por Saussure (2012) e, mais tarde organizadas, por Suenaga (2005). Assim como demonstra Calil (2020, p. 190), “o diálogo face a face entre os alunos e o professor [pode ser entendido] como um gatilho para o estabelecimento dessas redes associativas, sócio-histórica e contextualmente determinadas, embora singulares e imprevisíveis”. É o que ocorre, sobretudo, durante a escritura da história *Fadas mágicas*, cuja professora é responsável por instaurar algumas das relações associativas, por meio de perguntas, que permitem as alunas recuperarem mais informações, contribuindo para a construção da narrativa. Entretanto, não se pode negar que o próprio espaço – em que se encontram os alunos – também pode fomentar o desencadeamento de associações. Dessa forma, assim como o diálogo, os próprios os próprios elementos típicos presentes na sala de aula, como cartazes, podem servir de gatilho para o estabelecimento de associações. No caso da díade brasileira, elas utilizam não apenas o cartaz fixado à parede, mas, além disso, os próprios objetos que costumam levar para a escola, cartões, garrafa de água.

Embora dentro dos aportes da Linguística não seja possível encontrar discussões que embasem esse movimento das alunas – de estabelecer associações a partir de elementos visuais –, é na teoria desenvolvida por Baddeley (2000), sobre o *buffer* episódico, que se encontra apoio para o argumento de que as séries associativas podem ocorrer tanto através de informações fonológicas, quanto de informações visuais – que, ao serem absorvidas do ambiente externo, associam-se e recuperam conteúdo da memória de longo prazo. Nesse sentido, destaca-se a importância do ato enunciativo e da captura do processo em tempo real,

pois só a junção desses dois elementos permite que singularidades como essas sejam capturadas, cooperando significativamente para as reflexões em torno dessa atividade complexa que é escrever um texto. Nesse enquadramento, os dados brasileiros colaboram significativamente para as reflexões sobre as relações associativas – conceito importante dentro dos aportes da Linguística, mas pouco explorado, sobretudo do ponto de vista cognitivo, uma vez que o próprio Saussure (2012) as caracteriza como pertencentes à mente, “sua sede está no cérebro” (Op. cit., p. 172). Nesse sentido, faz-se importante explorar as relações associativas com mais afinco, principalmente no que se refere ao seu surgimento – trabalho que exige o entrelaçamento entre Linguística e Psicologia. Ademais, os dados também colaboram a compreensão do processo de geração de ideias dos alunos, questão ainda intrigante para muitos pesquisadores que se dedicam a compreender o processo de escrita (BEARE & BOURDAGES, 2007; VAN DEN BERG & HIJLAARSDAN, 2007).

Além disso, ressalta-se a imprevisibilidade com que as ideias surgem, o que refuta a proposta apresentada por Van den Berg & Hijlaarsdan (2007), que buscaram em seu trabalho definir em que momento da escrita ideias podem surgir. A partir dos dados, nota-se que não há como determinar o tempo exato em que uma ideia é originada, nem a partir de qual estímulo – leitura do que já foi escrito, diálogo com o companheiro (no caso da metodologia adotada neste estudo), estímulo visual, entre outros. Dessa maneira, destaca-se a necessidade do pesquisador, dedicado à gênese da escritura, ter olhos e ouvidos atentos a todos os aspectos, um único piscar e informações valiosas podem passar despercebidas.

No que se refere à díade portuguesa, tais singularidades não foram identificadas. Todavia, os alunos possuem um “método” distinto para obter ideias para o texto: a recuperação das atividades passadas. Com exceção de *A Rapunzel e o dragão*, que não se observou séries associativas explícitas, nos dois últimos processos a díade faz o movimento de recuperação do que foi escrito anteriormente; este ato fica evidente, sobretudo, no processo *O gato das botas e assombrações*, quando Gabriel começa a listar os temas das escrituras anteriores. Nos dados portugueses foi necessário recuperar os processos de escritura das histórias cujos temas foram sugeridos pela professora (esses processos foram excluídos do *corpus* deste estudo pelo fato de a sugestão por si só interferir no processo de criação das duplas), uma vez que não era possível recuperar a gênese sem mencioná-las. Na história *Os dinossauros malucos*, mesmo não havendo a materialização do pensamento de Francisco, responsável pela ideia do tema, nota-se claramente a relação com a narrativa *A Branca de Neve no tempo dos dinossauros*, cujo tema foi um “deleite” para os meninos que demonstram ser verdadeiros apreciadores desses animais

pré-históricos. A palavra “dinossauro” é a responsável pelo desencadeamento de uma série de nomes científicos de animais pré-históricos, evidenciado que os alunos possuem um conhecimento refinado sobre o tema, que se estende, inclusive, sobre fatos históricos. Os meninos atualizam esses nomes nas duas narrativas. No processo da história *O gato das botas e assombramentos*, tem-se a identificação da primeira série associativa tipo 1, estabelecida através da recuperação da escriturada passada, cujo título foi *O castelo assombrado do rei mau*. É através desta narrativa que os alunos têm ideia para a elaboração do título e recuperam personagens que foram mencionados durante o seu processo, como é o caso de “zumbis”, palavra enunciada no processo anterior, e que não chegou a ser linearizada no manuscrito, mas que surge novamente a partir da rememoração, tornando-se uma das personagens da história *O gato das botas e assombramentos*.

Como pode ser observado, as duplas possuem formas diferentes de recuperar conteúdo para a elaboração dos seus títulos e personagens. Enquanto a díade brasileira estabelece relações associativas a partir dos diálogos entre as próprias alunas e, também, a professora, e por meio de informações visuais – o cartaz, a garrafa de água, objetos levados para a escola etc. –, a díade portuguesa estabelece relações associativas especialmente através da rememoração das histórias escritas anteriormente, elas servem de ponto de partida para os alunos, que – ao recuperar o que já foi escrito – originam novas ideias para as suas narrativas. Contudo, independente da forma como as relações associativas se estabelecem, sua importância especialmente no processo de escrita colaborativa é indiscutível, em 4 dos 6 processos de escritura os títulos são estabelecidos através de associações, sejam elas tipo 1, relação por significante e significado, tipo 2, por relação semântica ou por estímulos visuais. O mesmo ocorre com a elaboração das personagens, a maioria dos nomes presentes nas histórias surgem através de associações, especialmente nos dados da díade portuguesa. Além disso, não se pode deixar de evidenciar o *aqui e agora* da enunciação como um fator essencial, pois sejam as associações instauradas por informações fonológicas ou visuais, é por meio do que é enunciado que se tem acesso ao que os alunos estão pensando, ou seja, ao momento em que a constelação das associações é instaurada.

Voltando-se para o papel desempenhado pelas professoras, especificamente se suas colocações possibilitaram o surgimento de associações, algumas questões merecem ser pontuadas. Por um lado, a educadora brasileira, durante os processos, utilizou uma abordagem mais participativa – passava com frequência pelas mesas dos alunos, fazia a leitura do texto e propunha aos estudantes, quando necessário, que acrescentassem novas informações. Essa

atitude fica evidente, sobretudo, durante a escritura da história *Fadas mágicas*, em que as alunas acabam recuperando informações para a história através de associações instauradas a partir das indagações feitas pela professora. Além disso, destaca-se que a educadora brasileira demonstra maior preocupação em relação ao conteúdo do texto, questões estruturais não são mencionadas durante as consignas, ou até mesmo durante a leitura e revisão, ou seja, os alunos ficam “livres” para pensar apenas sobre os conteúdos a serem inseridos no texto. Em contrapartida, tem-se a educadora portuguesa, cuja abordagem é bem diferente. As colocações, durante a consigna, e as interferências, ao longo processo de composição dos alunos, põe em evidência uma forte tendência em priorizar a forma em relação ao conteúdo. Ressalta-se que a educadora enuncia a importância de “dar asas à imaginação”, escrever o texto da mesma forma como os alunos brincam, imaginando diversas situações etc., mas a preocupação em relação à estrutura textual é recorrente, estando presente em todos os processos – não ultrapassar as margens da folha, cuidado com o uso adequado da pontuação, a necessidade dos conectores, e assim por diante. Nesse sentido, em nenhuma das vezes que a professora se aproximou da díade, pôde-se observar questionamentos, comentários responsáveis por instaurar associações. Mesmo quando os alunos escreviam pouco, a abordagem da professora não estimulava os alunos a pensarem mais sobre o que haviam escrito para terem mais ideias, as intervenções se restringiam a “você podem mais”, “são capazes”, “pode escrever mais coisas”, e assim por diante. Baseado nessas informações, pode-se perguntar: as condutas diferentes interferiram de alguma forma no processo de criação dos alunos?

Empreender numa resposta adequada a esta pergunta demanda uma investigação mais detalhada sobre a atuação das professoras. Entretanto, através das análises, pode-se inferir alguns aspectos. Como já foi mencionado, as colocações da professora brasileira cooperaram para o estabelecimento de relações associações responsáveis por resgatar conteúdos que se transformaram em ideias para a narrativa. A mesma abordagem não é observada pela professora portuguesa, uma vez que as colocações feitas individualmente não apresentavam questionamentos que estimulasse os alunos a refletir e recuperar mais informações para o texto. No entanto, observou-se, especialmente nos processos cujos temas eram sugeridos, que a discussão proposta pela professora, durante a apresentação da tarefa, suscitou no estabelecimento de associações, por exemplo, durante o diálogo com os alunos, no processo 002, cujo tema sugerido foi a *Branca de Neve no tempo dos dinossauros*. A professora fez uma série de perguntas, como eram os dinossauros, onde eles viviam etc., que acabaram estimulando os alunos a recuperarem informações – no caso da dupla Francisco e Gabriel, os alunos

recuperam nomes científicos, características físicas e históricas desses animais pré-históricos. Evidentemente, o tema “dinossauro” era bastante conhecido pela díade, fato que é atestado através das colocações feitas; todavia, não se pode negar a importância das indagações da professora durante a interação, elas ajudaram Francisco e Gabriel a recuperar cada vez mais informações, que resultaram em ideias para os nomes das personagens da história e aspectos do enredo durante a linearização. Nesse sentido, a partir do exemplo, pretende-se destacar que quanto mais interativa é a abordagem da professora, mais associações podem ser desencadeadas. Dessa forma, não basta dizer para os alunos que eles conseguem escrever um bom texto, mas incentivá-los durante o processo, com perguntas, inferências que os façam refletir sobre o trabalho que estão realizando.

Encaminhando-se para a finalização deste estudo, pretende-se – além daquilo que todo pesquisador almeja, a saber, que o seu trabalho tenha significativa contribuição para a área e pesquisas futuras – propor algumas reflexões importantes e que podem contribuir não só para os estudos sobre o processo de escritura, mas, também, para os estudos linguístico dedicados à compreensão das formas de atividade mental humana, “essenciais para a vida da língua” (SAUSSURE, 2012, p. 171), neste caso, as relações associativas. Facultada a complexidade do cérebro humano, categorizar as associações em tipo 1, 2 e 3, tendo como única fonte informação a fala, talvez não seja o suficiente. As pesquisas cognitivas avançaram consideravelmente ao longo dos anos, fornecendo uma série de dados que podem ser utilizados para embasar ideias e ampliar concepções consagradas através de revisões, reflexões e discussões ampliadas. Nesse sentido, acentua-se o mérito das pesquisas interdisciplinares, que ao pensar o seu objeto sob perspectivas diferentes, favorecem a instauração de novos desdobramentos, mantendo a chama do questionamento sempre acesa.

Ademais, não se pode deixar de mencionar a relevância de uma metodologia que permite a captura de todo o processo de escrita – é por meio da tecnologia empregada que singularidades como as que foram apontadas ao longo das análises podem ser apreendidas e discutidas. Espera-se que muitas outras pesquisas dedicadas a entender como os escritores, em fase inicial ou avançada, recuperam conteúdo da memória semântica e os transformam em ideias para seus textos sejam empreendidas.

REFERÊNCIAS

ALAMARGOT, D; CHANQUOY, L. **Through the models of writing**. Kluwer Academic Publishers, 2001.

ALAMARGOT, D. ; CHANQUOY, L. ; LAMBERT, E. **La production écrite et ses relations avec la mémoire**. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n 17, p. 41-46, 2005.

ANDERSON, M. ; BADDELEY, A. ; EYSENCK, M. **Memory**. 2 ed. Psychology Press, 2015.

ARDILA, A. (2003). **Language representation and working memory with bilinguals**. *Journal of Communication Disorders*, 36, 233-240.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução e apêndices de Eudoro de Sousa. Trad. Eudoro de Sousa. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1986.

BADDELEY, A. **Working memory**. Oxford: Oxford University Press, 1986
_____. **The episodic buffer: a new component of working memory?** *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-23, 2000.
_____. **Working memory, thought, and action**. Oxford University Press, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBEIRO, L. **Episódios ortográficos na escrita colaborativa**. Lisboa: XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, p. 111-125, 2007.

BARBISAN, L. FLORES, V. **A enunciação em perspectiva**. Porto Alegre: Letras de Hoje, (1), 44, p. 5-8, 2009.

BARTHES, R. **O rumor da língua**, Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral 1**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BEARE, S.; BOURDAGES, J. Skilled writers' generating strategies in L1 and L2: an exploratory study. In: Torrance, M.; Van Woes, L.; Galbraith, D. **Writing and cognition: research and applications**. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier, 2007.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New York: Routledge, 2009.

BERNINGER, V., & SWANSON, H. L. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. C. Butterfield & J. Carlson (Eds.), **Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing**, p. 57-81. London: JAI Press, 1994.

_____. **Individual Differences in Children's Working Memory and Writing Skill.** Journal of experimental child psychology, (63), p. 358-385, 1996.

BERNINGER, V.; FULLER, F.; WHITAKER, D. **A process model of writing development across the life span.** Educational Psychology Review. 3 (8), p. 193-218, 1996.

BERNINGER, V.; SWANSON, L.; ABBOTT, R.; FENG, Y.; WHITAKER, D. **Assessment of planning, translating and revising in junior high writers.** Journal of School Psychology, (34), 1, p. 23-52, 1996.

BESSERAT, D. S.; ERARD, M. Origins and Forms of Writing. In: BAZERMAN, C. **Handbook of research on writing: history, society, individual, text.** New York: Taylor e Francis Group, 2008, p. 7-26.

BRAIT, B. **A personagem.** São Paulo: Ática, 1985.

BRES, Jacques. **Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique.** In: BRES, Jacques et. al. (orgs). *Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques.* Paris: De Boeck.duculot, 2005.

BRONCKART, J. **Um demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives.** Scripta, Belo Horizonte, 15 (28), p. 13-26, 2011.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Ed. da UEL, 1998.

_____. **Escutar o invisível: escrita e poesia na sala de aula.** São Paulo: UNESP, 2008.

_____. **A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel.** 54 (2), p. 533-564. São Paulo: Alfa, 2010.

_____. **Rasuras orais em a madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada.** Educação e Pesquisa, v. 38, n 3, 2012a.

_____. **Do amarelo ao quem tem fé: séries associativas na escritura de um poema em sala de aula.** In: Alessandra DEL RÉ; Márcia ROMERO. (Org.). *Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens.* 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 257-276, 2012b.

_____. **A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar.** *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, pp. 24-45, 2012c.

_____. **Escritura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados.** Revista da ANPOLL (Online), pp. 371-402, 2014.

_____. **O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade.** Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016.

_____. **Gênese textual de um título: estudo sobre redes associativas e ativação de memórias em alunos recém alfabetizados.** *Bakhtiniana*, São Paulo, v16, n 1, pp. 184-210, 2020.

_____. **Sistema Ramos: método para a captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e espaço real da sala de aula,** ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 64, 2020a.

CALIL, E; AMORIM, K. LIRA, L. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In: CALIL, E.; BORÉ, C. **Criação textual na sala de aula.** Maceió: EDUFAL, 2015.

CALIL, E.; FELIPETO, S. **Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos.** Cad. Est. Ling, Campinas, v. 39, p. 95-110, 2000.

CALIL, E. LIMA, H. A. **A ocorrência homonímica como fenômeno que interfere no processo de criação em manuscritos.** Revista da Anpoll, n 37, p. 120-133, 2014.

CALIL, E.; PEREIRA, L. **Reconhecimento de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem.** *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, 62(1), 91-123, 2018.

COLLINS, A.; BOLT, B.; GENTNER, D. NEWMAN, I. A framework for a cognitive theory of writing. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (orgs.) **Cognitive processes in writing**, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 40-51, 2007.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 23, 2012.

COOKE, N. J. **Varieties of knowledge elicitation techniques.** International Journal of Human-Computer Studies, 41(6), 801–849, 1994.

CORRÊA, H. **Títulos e macroestruturas textuais.** Revista Estudos linguísticos, Belo Horizonte, v. 8, n 2, p. 53-78, 1999.

CRUTCHER, R. J. **Telling What We Know: The Use of Verbal Report Methodologies in Psychological Research.** Psychological Science, 5(5), p. 241–241, 1994.

DAIUTE, C.; DALTON, B. **Collaboration between children learning to write: can novice be masters.** Technical Report, 60, 1992.

DE LEMOS, C. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. In.: Lamprecht, R. **Letras de hoje.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1967.

DOQUET-LACOST, C. **Écriture et traitement de texte à l'école élémentaire : modes d'analyse et pistes de travail.** Langage & Société, 1(103), p. 11-29, 2003.

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças: sobre nova servidão na sociedade ultraliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FARACO, C. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, N. C. MOURÃO JÚNIOR, C.A. **Memória.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 28(4), 780-788, 2015.

FELIPETO, S. **Rasura e equívoco no processo de escrita em sala de aula.** Londrina: Eduel, 2008.

_____. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do Ensino Fundamental.** Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 63, n. 1, p. 133-152, 2019.

FELIPETO, S.; MARQUES, M. **O papel da entonação e da repetição no funcionamento da rasura oral em escrita colaborativa na sala de aula.** Revista do Gelne, v. 20, n 1, 2008.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. Introdução à Linguística da Enunciação. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Enunciação, dialogismo, intersubjetividade:** um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. São Paulo, Bakitinina, (2), 1, p. 143-164, 2009.

FLYNN, N.; STAINTHORP, R. **The learning and teaching of reading and writing.** Wiley Blackwell, 2006.

FOUCAULT, M. **What is an author?** In: RABINOW, P. (ed.). The Foucault Reader. London: Penguin Books, 1984. p. 101-120.

GATHERCOLE, S. Working memory. In: Byrne, J. **Learning and memory: a comprehensive reference.** Amsterdam: Elsevier, 2017.

GRABOWSKI, J. The writing superior effect in the recall of knowledge: sources and determinants. In: Torrance, M.; Van Woes, L.; Galbraith, D. **Writing and cognition: research and applications.** Amsterdam, The Netherlands: Elsevier, 2007.

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

GIL NETO, A. **A produção de texto na escola:** uma trajetória da palavra. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOKCAY, D. COKCAY, E. **Generating titles for paragraphs using statistically extracted keywords and phrases.** International Conference on Systems, Man and Cybernetics. Intelligent Systems for the 21st Century, p. 3174-3179, 1995.

HALTÉ, J. **La didactique du français.** Paris : Presses Universitaire de France, p. 1-15, 1992.
_____. O espaço didático e a transposição. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.2, n.5, p.117-139, jul./dez, 2008.

HARLEY, T. **The psychology of language.** East Sussex: Psychology Press Ltd, 2001.

HAYES, J. R. A new framerwork for understanding cognition and effect in writing. In: Levy, C. M., Ransdell, S. The science of writing: **Theories, methods, individual differences, and applications.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-27, 1996.

HAYES, J. R. & FLOWER, L. Identifying the organization of the writing processes. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (orgs.) **Cognitive processes in writing,** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30, 2007.

_____. **Writing research and the writer.** American Psychologist, 41(10), 1106–1113, 1986.

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

_____. **Long-term working memory in text production.** *Memory & Cognition* 29, 2001.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: from intention to articulation**. 5 ed. MIT Press paperback edition, 1998.

LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. *Rev. latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

KEEN, S. **Readers' Temperaments and Fictional Character**. *New Literary History*, 42(2), 295–314, 2011.

MEAD, G. **The representation of fictional character**. *Literatucy Character*, 24 (3), p. 440-452, 1990.

MICHAEL, E. B., & GOLLAN, T.H. (2005). **Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production**. In Kroll, J.F., & DeGroot, A.M. (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. (pp. 389-407). New York NY: Oxford University Press.

MIYAKE, A., FRIEDMAN, N., EMERSON, M., WITZKI, A., and A. Howerter. (2000). **The unity and diversity of executive functions and their contributions to “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis**. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.

McCTCHEN, D. **A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition**. *Educational Psychology Review*, v. 8, n. 3, *The Development of Writing Skill*, p. 299-325, 1996.

NAIRNE, J. **Remembering over the short-term: the case against the standard model**. *Annual Review of Psychology*, 53, 53–81, 2002.

NICHELLI, P. **Consciousness and aphasia**. *The neurology of consciousness*, p. 352-359, 2009.

OLIVE, T. **Working memory in writing: empirical evidences from the dual-task technique**. *European Psychologist*, 9, 32–42, 2004.

_____. **Writing and working memory: a summary of theories and of findings**. In: Grigorenko, E. Mambrino, E., Preiss, D. **Writing: a mosaic of new perspectives**. Psychology Press, 2012.

PERANI, D. (2005). **The neural basis of language talent in bilinguals**. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 211-213.

PIOLAT, A. **Effects of note-taking and working-memory span on cognitive effort and recall performance**. In: Torrance, M.; Van Woes, L.; Galbraith, D. **Writing and cognition: research and applications**. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SUENAGA, A. **Saussure, un système de paradoxes** : langue, parole, arbitraire et inconscient. Limoges : Lambert-Lucas, 2005.

SCHILPEROORD, J. **It's about time**: temporal aspects of cognitive processes in text production. Amsterdam: Atlanta, 1996.

VAN DEN BERGH, H. RIJLAARSDAN, G. The dynamics of idea generation during writing: an online study. In: Torrance, M.; Van Woes, L.; Galbraith, D. **Writing and cognition: research and applications**. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier, 2007.

THIBAUT, P. J. **Memória, coordenações associativas e sintagmas e microgênese linguística**: implicações e prospectos para a teoria da linguagem de Saussure. Rio de Janeiro: Matraca. v. 21. n 34, pp. 228-279. (Tradução de Tania M G Shepherd), 2014.

VASS, E. **Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom**. Journal of Computer Assisted Learning, p. 102-110, 2002.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. se

WARROT, C. **Divergências discursivo-textuais em traduções francesas de títulos de obras romanescas lusófonas**. Rosoprint, (8), p. 181-189, 2015.

WATNBERG, J. **Os títulos, as emoções e a utopia**. Intercom – RBCC, São Paulo, v. 38, n 1, p. 191-211, 2015.