



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

**JANAÍNA LIGYA DA ROCHA QUEIROZ**

**RASURAS ESCRITAS COMENTADAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A  
COMPREENSÃO DA REVISÃO EM ATO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA DÍADE  
RECÉM-ALFABETIZADA**

**MACEIÓ  
2019**

**JANAÍNA LIGYA DA ROCHA QUEIROZ**

**RASURAS ESCRITAS COMENTADAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A  
COMPREENSÃO DA REVISÃO EM ATO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA DÍADE  
RECÉM-ALFABETIZADA**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a defesa de doutorado em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira

**MACEIÓ  
2019**

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

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

- Q3r Queiroz, Janaína Ligya da Rocha.  
Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato: um estudo de caso de uma diáde recém-alfabetizada / Janaína Ligya da Rocha  
Queiroz. – 2019.  
205 f. : il. color.
- Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.  
Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas.  
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió,  
2019.
- Bibliografia. f. 123-126.  
Anexo: f. 128-205.
1. Produção de texto. 2. Revisão textual. 3. Escrita. 4. Ensino fundamental –  
Maceió (AL). I. Título

CDU: 81'42



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



## TERMO DE APROVAÇÃO

JANAÍNA LIGYA DA ROCHA QUEIROZ

Título do trabalho: "RASURAS ESCRITAS COMENTADAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPREENSÃO REVISÃO EM ATO: Um estudo de caso de uma díade recém alfabetizada"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA 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 (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

  
Prof. Dr. Eudes da Silva Santos (UFRPE)

  
Prof. Dr. Denny Dikson da Silva (UFRPE)

  
Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Lima (PPGLL/Ufal)

  
Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins (PPGLL/Ufal)

Maceió, 9 de outubro de 2019.

*À minha família, por ser minha  
base e sustento.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. **Eduardo Calil**, por ter acompanhado toda minha formação enquanto pesquisadora.

Aos integrantes do LAME,, por acreditarem no potencial da minha pesquisa e serem sempre solícitos nos momentos de angústia, em especial, a **Mayara Cordeiro**, **Bruno Jaborandy**, **Karol Kaya** e **Eudes Silva**.

À professora Dra. **Cristina Felipeto**, por ter aberto as portas para minha entrada no mundo da pesquisa.

Aos meus familiares, por acreditarem no meu potencial, financiando meus estudos em escolas privadas, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu esposo, **Krammer**, por estar sempre ao meu lado, incentivando e colaborando nas variadas fases deste processo. Sem esse apoio não teria finalizado.

A minha filha, **Agnes**, por ser minha força e inspiração.

Ao meu amigo, **Wanderson Queiroz**, pelo suporte emocional nos momentos difíceis.

Aos professores do curso que foram minha inspiração: **Núbia Rabelo**, **Rita Souto**, **Rita Zozzoli** e **Lúcia de Fátima**.

Ao professor **Dr. Fernando Fiuza**, por colaborar com meus estudos em Língua Francesa.

Aos colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras e

Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas, em especial **Wesslen Nicácio**, minha gratidão.

À **escola Criar e Recrear**, sobretudo, à coordenadora **Goreti** e à professora **Elenuzia**, por permitir a coleta dos dados.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A Deus, por me conceder chegar ao final desta etapa.

## RESUMO

As concepções teóricas recentes (CHANQUOY, 2001; HAYES, 2015; SPINILLO, 2015), relacionadas à revisão textual, apontam uma mudança na compreensão dessa atividade, não sendo considerada apenas como ação realizada para melhorar a escrita, mas também como atividade de controle de diferentes processos redacionais. Vinculado a esse tema de investigação, este estudo tem por objetivo verificar como ocorre a revisão textual através da análise das rasuras escritas comentadas, produzidas por escreventes *novatos*, durante o processo de escritura colaborativa em tempo real. Nosso aporte teórico insere-se nos estudos da Genética de Texto, a partir de uma abordagem enunciativa (GRESILLON, 2007; BIASI 2010). Estabelecemos, como unidade de análise, o texto dialogal produzido por alunos recém-alfabetizados. Essa unidade de análise se constitui pelo reconhecimento, por locutores, de objetos textuais e comentários relacionados a eles (CALIL, 2016). Nosso *corpus* é constituído por seis processos de escritura produzidos por uma díade de alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da cidade de Maceió/AL. Essas produções foram realizadas em uma única versão. Todas elas foram acompanhadas através de registros fílmicos e de áudio, com o apoio do Sistema Ramos. As rasuras escritas comentadas evidenciam o nível linguístico no qual os alunos realizam mais revisões, os problemas de escritas mais solucionados e a posição (escrevente ou ditante) que os discentes revisam mais. Foi possível verificar que os alunos em questão produzem e operam mais atividades de revisão no nível gráfico e ortográfico, e que eles, ao executarem essa atividade recursiva, estão na posição de ditantes. Quanto maior o número de produções em díades, mais atividades de revisão, e, por conseguinte, mais reflexões sobre a língua. Os resultados nos permitiram apontar a revisão em ato imediata como o tipo de revisão mais recorrente no processo de escritura colaborativa da díade estudada.

**Palavras-chave:** Rasura escrita comentada. Revisão em ato. Processo de escritura.

## RESUMÉ

Les conceptions théoriques récentes (CHANQUOY, 2001; HAYES, 2015; SPINILLO, 2015), liées à la révision du texte, indiquent un changement dans la compréhension de cette activité, considérée non seulement comme une action visant à améliorer l'écriture, mais également comme une activité de contrôle. différents processus d'écriture. Liée à ce thème de recherche, cette étude vise à vérifier le déroulement de la révision textuelle à travers l'analyse d'effacements écrits commentés, produits par des auteurs débutants, au cours du processus d'écriture collaborative en temps réel. Notre contribution théorique est insérée dans les études de génétique des textes, à partir d'une approche énonciative (GRESILLON, 2007; BIASI 2010). Nous avons établi comme unité d'analyse le texte dialogique produit par des étudiants nouvellement alphabétisés. Cette unité d'analyse est constituée par la reconnaissance, par des locuteurs, d'objets textuels et de commentaires associés (CALIL, 2016). Notre corpus est composé de six processus d'écriture produits par une dyade d'élèves de première année d'une école de la ville de Maceió / AL. Ces productions ont été réalisées en une seule version. Tous étaient accompagnés de films et d'enregistrements audio, avec l'appui du système Ramos. Les effacements commentés mettent en évidence le niveau linguistique auquel les élèves effectuent le plus de révisions, les problèmes d'écriture les plus résolus, ainsi que la position (scribe ou dictateur) que les élèves examinent le plus. Il a été constaté que les étudiants en question produisent et exercent davantage d'activités de relecture graphique et de correction orthographique et que, dans l'exercice de cette activité récursive, ils se trouvent dans la position de dictateurs. Plus le nombre de productions de dyades est grand, plus il y a d'activités de révision et donc plus de réflexions sur la langue. Les résultats nous ont permis de souligner que la révision par acte immédiat était le type de révision le plus récurrent dans le processus d'écriture collaborative de la dyade étudiée.

**Mots-clés:** Rature écrit commenté. Révision en acte. processus d'écriture.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> : Modelo Hayes e Flower (1980) .....	16
<b>Figura 2</b> : Modelo CDO de Bereiter e Scardamalia (1983) .....	19
<b>Figura 3</b> : Processo de revisão.....	20
<b>Figura 4</b> : Modelo de revisão Hayes (1996) .....	22
<b>Figura 5</b> : Ler para avaliar.....	24
<b>Figura 6</b> : OT “Foi” .....	48
<b>Figura 7</b> : OT “Pessoas” .....	49
<b>Figura 8</b> : OT “diversões” .....	50
<b>Figura 9</b> : Formas, tipos e operações das rasuras produzidas na escrita colaborativa: .....	52
<b>Figura 11</b> : Manuscrito 1 .....	66
<b>Figura 13</b> : Joseph apontando para a palavra “monstro” .....	67
<b>Figura 15</b> : Manuscrito 2 .....	72
<b>Figura 31</b> : Manuscrito 4 .....	88
<b>Figura 33</b> : Manuscrito 6 .....	94
<b>Figura 37</b> : Manuscrito 007 .....	99

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Tipos de rasuras por OT processo 002 .....	65
Gráfico 2 – Número de OT por aluno processo 002 .....	70
Gráfico 3 – Tipos de rasuras por OT processo 003 .....	71
Gráfico 4 – Número de OT por aluno processo 003 .....	79
Gráfico 5 – Tipos de rasuras por OT processo 004 .....	80
Gráfico 6 – Número de OT por aluno processo 004 .....	87
Gráfico 7 – Tipos de rasuras por OT processo 005 .....	88
Gráfico 8 – Número de OT por aluno processo 005 .....	92
Gráfico 9 – Tipos de rasuras por OT processo 006 .....	93
Gráfico 10 – Tipos de rasuras por OT processo 007 .....	98
Gráfico 11 – Tipos de OT por aluno processos 002 ao 007.....	110
Gráfico 12 – Número de OT por atuação processos 002 ao 007.....	111

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO DOS MANUSCRITOS PRODUZIDOS PELA DÍADE .....	58
QUADRO 2 - RASURA ESCRITA COMENTADA.....	108
QUADRO 3 - COMENTÁRIOS.....	109
QUADRO 4 – QUANTIFICAÇÃO DOS TIPOS DE REVISÃO (002 a 007).....	115

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

LAME – Laboratório do Manuscrito Escolar

OT – Objeto Textual

REC – Rasura Escrita Comentada

RED – Rasura Escrita Direta

REnVC – Rasura Escrita não-Visível Comentada

REnVsC – Rasura Escrita não-Visível sem Comentário

REVC – Rasura Escrita Visível Comentada

REVsC – Rasura Escrita Visível sem Comentário

ROC – Rasura Oral Comentada

ROD – Rasura Oral Direta

TD – Texto Dialogal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DO PROCESSO DE REVISÃO.....</b>	<b>15</b>
2.1 MODELOS DE ESCRITA.....	15
2.2 O PROCESSO DE REVISÃO NA ESCRITA INFANTIL.....	25
2.3 MÉTODOS DE ESTUDO DA REVISÃO.....	29
<b>3 A GÊNESE DA ESCRITA E O PROCESSO DE ESCRITURA EM TEMPO REAL: UM OLHAR ENUNCIATIVO.....</b>	<b>32</b>
3.1 O TRABALHO DA GENÉTICA TEXTUAL.....	32
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA PARA A GENÉTICA DE TEXTO.....	34
3.3 NOÇÃO DE DIÁLOGO.....	35
3.4 O TEXTO-DIALOGAL PRODUZIDO DURANTE A PRODUÇÃO DOS MANUSCRITOS ESCOLARES.....	36
3.5 ESCRITA COLABORATIVA.....	37
3.6 RASURA.....	40
3.7 RASURA (S) NOS MANUSCRITOS ESCOLARES.....	43
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>54</b>
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	55
4.2 LOCAL DA COLETA.....	55
4.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS.....	56
4.4 COLETAS E ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	57
4.5 ELABORAÇÃO DO DOSSIÊ.....	59
4.6 TRATAMENTO DO MATERIAL.....	59
ESTABELECIMENTOS DE CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	59
<b>5. A NATUREZA LINGÜÍSTICA DAS REC: QUANTIFICAÇÃO E ANÁLISE.....</b>	<b>64</b>
5.1 RASURAS E COMENTÁRIOS.....	64
5.2 QUANTIFICAÇÃO GERAL DAS RASURAS.....	108
5.3 QUANTIFICAÇÃO DAS RASURAS POR ALUNO.....	110
<b>6 REVISÃO EM ATO.....</b>	<b>112</b>
<b>7 APONTAMENTOS SOBRE NOSSOS ACHADOS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelas especificidades da linguagem, usos e processos linguístico-cognitivos vem sendo foco de muitas pesquisas (ABAURRE, 1997; BORÉ, 2000; CHANQUOY, 2004; PLANE, 2006; CALIL, 2009; DOQUET, 2011, SPINILLO, 2015). Em relação ao complexo processo de aquisição e desenvolvimento da escrita infantil, são inúmeras as interrogações feitas por pesquisadores que se dedicam ao estudo, descrição e análise da escrita de escreventes novatos, dentre elas: Como surgem as ideias durante a criação de uma narrativa, quais as contribuições da escrita colaborativa para o processo de revisão?

A tripartição linguagem-aprendizagem-cognição destaca-se como um campo frutífero dentro dos estudos linguísticos, uma vez que permite diferentes olhares e perspectivas teórico-metodológicas. Não só a Linguística, mas a Psicologia Cognitiva também tem se dedicado a investigar questões pertinentes ao processo de aquisição. Desde a década de 1980, muitos estudiosos desse campo visam compreender como o aprendiz adquire a linguagem e que processos permeiam o trabalho linguístico responsável por processar e desenvolver a escrita. É a partir do modelo de Hayes e Flower (1980) que o processo de escrita de textos por escritores experientes passa a ser analisado a partir de quatro macroprocessos: planejamento, tradução, formulação e revisão.

Pouco tempo após a divulgação desse modelo, relevantes estudos foram desenvolvidos (BEREITE; SCARDAMÁLIA, 1987; BROWN, MCDONALD, BROWN; CARR, 1988) a partir de um considerável volume de dados empíricos coletados, analisados e interpretados. Todavia, muito ainda precisa ser investigado, como a própria definição da palavra "revisão", o que significa revisar um texto?

Entre a maioria dos autores citados, há consenso de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita requerem uma multiplicidade de habilidades cognitivas e metacognitivas, entre elas as habilidades ou atividades metalinguísticas, e seu estudo parece ser primordial para a compreensão do processo de aprendizagem da criança.

Nosso interesse sobre a questão acima repousa sobre o fato de essa atividade recursiva envolver reflexões metalinguísticas responsáveis pelo processo de aquisição de linguagem escrita. Na condição de professores de língua e integrantes de um grupo de pesquisa "Laboratório do Manuscrito Escolar", dedicado a clarificar

questões sobre o processo de escritura em ato, buscamos compreender o complexo processo de aquisição da linguagem escrita, elegendo a revisão como caminho para termos acesso a essas atividades. A escolha desse percurso sustenta-se, principalmente, pela pouca quantidade de estudos linguísticos sobre revisão realizada por escreventes novatos dentro do contexto escolar.

A ação de revisar textos parece estar definida na escola como ato que deve ser realizado no final da escrita para melhorar a qualidade do texto, no que tange, principalmente, à forma. Contudo, estudos como o de Chanquoy (1997) e Spinillo (2015) mostram que o momento do retorno não interfere, ou seja, o momento no qual o aluno volta à escrita para rever o texto (durante ou após a escrita) não gera diferenças consideráveis para essa etapa, pois a revisão é um componente presente durante todo ato de escrever (HAYES, 2015). Concepções como essa precisam ser compreendidas para que possamos avançar na compreensão dessa complexa atividade, sobretudo para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A criança que “manuseia” a língua escrita e os vários conhecimentos utilizados para ter acesso ao funcionamento da linguagem escrita, seja sintática, morfológica, lexical ou pragmática, precisa desenvolver várias habilidades. Desta forma, acreditamos que este é um tema complexo, merecedor de estudos mais aprofundados, principalmente, a partir de manuscritos escolares<sup>1</sup>.

Inserido no campo interdisciplinar, envolvendo a Genética Textual e a Psicologia cognitiva, através de uma abordagem linguístico-enunciativa, temos o objetivo de colaborar com esses estudos, investigando a revisão textual através da emergência de Rasuras Escritas Comentadas (REC), dizendo de outro modo, da materialização da revisão e seus comentários. Neste sentido, elegemos a rasuras escritas produzidas em manuscritos escolares e os comentários proferidos por alunos recém-alfabetizados, a partir dessas marcas, como um dos caminhos para compreender as atividades metalinguísticas geradas durante as reformulações. Pretendemos responder as seguintes questões:

1. Quando, quais e quantas rasuras escritas ocorreram na produção de manuscritos escolares realizados por uma díade de alunos recém-alfabetizada? O objetivo é

---

<sup>1</sup> Textos produzidos em situações didáticas (CALIL, 2008).

verificar no processo se a revisão relacionada aos níveis gráfico e ortográfico ocorre mais que a revisão semântica, ligada à construção do sentido;

2. Quem produziu as rasuras e identificou os pontos de tensão relacionados a elas? Assim como estudos anteriores (FABRE, 1989; CHANQUOY, 2004), nossa hipótese aponta que, nas produções realizadas em dupla, a revisão semântica ocorre com maior frequência, em virtude de o aluno ditante não precisar utilizar a memória de trabalho para questões de ordem gráficas e ortográficas;

3. Qual é a característica enunciativa destes comentários e em que medida eles foram feitos no fluxo da escritura? Ao analisar o comentário, pretendemos verificar a que nível linguístico está relacionado o problema identificado no diagnóstico (ortográfico, gráfico, semântico, sintático etc.) e em quais níveis os problemas são operados.

As respostas para as questões acima listadas nos ajudaram a verificar<sup>2</sup>:

1. Os alunos realizariam mais “revisões durante a escrita de uma única palavra ou de uma frase”, “revisão após a escrita de um parágrafo do texto ou a parcela do texto já escrito” e “revisão final após a escrita de todo texto”.
2. Qual tipo de revisão se materializa mais, ou seja, gera mais rasura?
3. Com o passar dos processos, a atividade de revisão aumenta?
4. Qual nível linguístico foco das revisões?

Para chegar a possíveis respostas para essas questões, dividimos nosso texto em seis seções. A seção dois contém uma revisão teórica dos trabalhos realizados pela psicologia cognitiva sobre a revisão textual. Essa seção está subdividida em três partes: a primeira discute os modelos de escrita desenvolvidos, levando em consideração sujeitos experientes; a segunda destaca trabalhos de autores que investigam a revisão a partir da escrita infantil e a última lista métodos de coleta para investigação daquela atividade recursiva.

Na seção três, levando em consideração que a rasura é a materialização do ato de revisar, pretendemos compreender, através das rasuras escritas, o processo

---

<sup>2</sup> Poderíamos afirmar que essas últimas indagações configuram-se como objetivos secundários.

de escritura realizado em díade, tendo em vista que buscamos ter acesso aos comentários dos alunos sobre a necessidade de alteração, reformulação, adição ou supressão na escrita, e, por conseguinte, ter acesso a reflexões metalinguísticas, elencando considerações da Genética Textual sob o viés da Linguística da Enunciação. Destacamos a visão da Genética Textual em relação ao processo de escritura estudado através do manuscrito literário.

Delineamos nosso desenho metodológico na quarta seção. O material selecionado para análise foi coletado em uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola brasileira, localizada em Maceió/AL. Entre junho e outubro de 2015, a professora organizou seus alunos em duplas e solicitou a cada dupla a combinação e produção de histórias inventadas. Cada proposta foi composta por quatro momentos (apresentação, combinação, inscrição / linearização e revisão).

Na quinta seção, apresentamos a análise e a discussão dos dados da pesquisa. Verificamos as REC e o processo de revisão na escrita da criança a partir de duas análises, uma quantitativa e outra qualitativa. Levando em conta os pressupostos, perguntas e hipóteses da investigação, a análise quantitativa apresenta um olhar sobre as REC realizadas de forma global e individual, ou seja, apresentamos a quantidade de rasuras comentadas produzidas pela dupla e por cada aluno separadamente, da mesma forma, procedemos com a análise da atividade recursiva. Esta análise ocorreu em seis processos que compõem o *corpus* desse estudo. Já a análise qualitativa se ocupou de um olhar mais aprofundado dos comentários produzidos pelos alunos durante a escrita da história, atravessando a estrutura formal do sistema linguístico rumo à dimensão linguístico-discursiva da língua. Nesse bojo, foram debatidas diferentes representações metalinguísticas infantis, como os argumentos gráfico-visuais, sintáticos, textuais, semânticos, pragmáticos e lexicais, cada qual pautado nas diferentes tomadas reflexivas do aprendiz.

E, na seção seis, fizemos uma discussão relacionada à definição de “Revisão em ato” e apontamos suas possíveis classificações.

Nossa hipótese indicia que os escreventes novatos, de fato, realizam mais revisões ortográficas e gráficas, entretanto, as revisões semânticas estão presentes na linearização, mas não são materializadas, pois, os alunos não conseguem resolver o problema diagnosticado. Defendemos que o conhecimento linguístico-textual adquirido nas práticas de letramento pode ser um dos fatores responsáveis pela localização de problemas no nível do sentido, já que a escola, nos primeiros anos do

fundamental, direciona mais o foco para questões ortográficas e gráficas. Sendo assim, o fato de os alunos, apesar de conviverem no mesmo contexto escolar, possuírem conhecimentos diferenciados, permite-nos afirmar que a escrita colaborativa pode ser uma prática capaz de desenvolver a reflexão metalinguística dos escreventes novatos a partir do diálogo produzido durante a linearização do texto.

Somado a isso, nossa pesquisa evidencia o ato de revisão efetivado por alunos recém-alfabetizados, não como ação realizada no final do texto para melhorar a “qualidade”, mas como ato produzido durante todo o processo de escritura, ocorrendo com maior frequência durante a linearização. A revisão, aqui, ocorre em ato de forma imediata e incide sempre em letras, sílabas ou palavras.

## 2 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DO PROCESSO DE REVISÃO

Dentre as diversas atividades realizadas no ato da escrita, a revisão textual destaca-se como um processo complexo e caro, principalmente, para escreventes iniciantes. Neste primeiro momento, buscamos discutir a atividade de controle textual a partir dos estudos da psicologia cognitiva, já que alguns pesquisadores dessa área (HAYES; FLOWER, 1980; BEREITER; SCARDAMALIA, 1983; CHANQUOY, 2004) vêm se dedicando a realizar estudos pertinentes a esse tema há mais de 25 anos. Apresentaremos quatro modelos e métodos cognitivos desenvolvidos pela psicologia, e, em seguida, pesquisas realizadas a partir dos resultados desses modelos.

### 2.1 Modelos de escrita

No plano teórico, a escrita vem sendo investigada através de modelos inseridos em duas principais correntes: a primeira, de inspiração psicolinguística, tem como foco o produto, isto é, o texto escrito; e a segunda, que elege o processo como objeto de análise e tem como suporte os protocolos verbais. Ao que parece, esta segunda visão predominou nos estudos da psicologia cognitiva e se intensificou com o modelo de Hayes e Flower (1980).

- Modelo Hayes e Flower (1980)

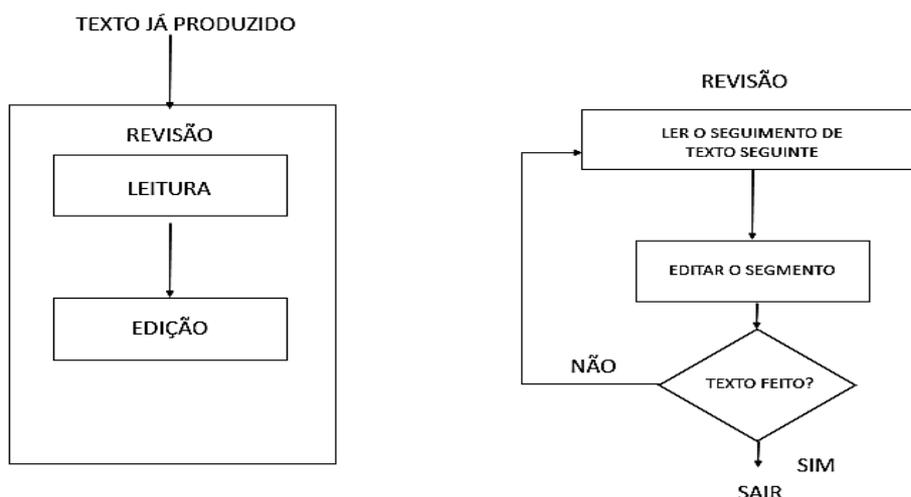
De acordo com o texto de Hayes e Flower (1980), o modelo apresentado por eles é o primeiro a se dedicar à escrita, o que o torna a base para os demais estudos que descrevem a atividade de revisão, tanto por escritores experientes quanto em novatos.

No modelo de 1980, a revisão é considerada um subprocesso dividido em dois outros subprocessos (leitura e edição), a edição sendo responsável pela revisão sistemática e automática de todo o texto. Esse subprocesso de edição não condiz com o processo de revisão relacionado à verificação sistemática do texto, ou parte dele, isso geralmente ocorre no final do texto. Nessa atividade, o escrevente atua como detector de problemas (violação de convenção escrita, inadequação de significados, divergência entre os objetos traçados no planejamento).

O uso do método de protocolos verbais, que descreveremos no tópico seguinte, levou os pesquisadores, segundo Hayes e Flower (1980), a considerarem a atividade editorial como uma estrutura tripartida, na qual interage memória a longo prazo, contexto da tarefa e processo global.

Esse primeiro modelo traz três processos e dois subprocessos, mas, nesse momento, apenas o subprocesso da edição é descrito com detalhes. A edição é um sistema responsável por responder automaticamente às falhas, quando acionado, para os outros processos para corrigir os problemas identificados. A revisão é entendida como atividade reflexiva, na qual o escritor determina o momento para examinar seu texto, revisar era uma ação automática. Vejamos uma imagem com a descrição do processo de revisão na figura abaixo.

**Figura 1 – Modelo Hayes e Flower (1980)**



**Fonte:** Heurley, 2006

Esse modelo foi revisto por Hayes (1996) e desenvolvido por Kellogg (1996) dando lugar de destaque à memória de trabalho. Mas, antes dele, outro modelo muito relevante, focado na escrita de escritores novatos, foi desenvolvido por Scardamalia e Bereiter (1983).

- Os modelos do conhecimento

O modelo de conhecimento de Scardamalia e Bereiter (1987) busca estabelecer um caminho alternativo para compreender a organização da escrita infantil, tentando estabelecer a atividade de resolução de problemas como um subproduto de procedimentos para gerar conteúdo de texto. Um ponto de destaque no processamento da escrita de escreventes novatos ou experientes, segundo os autores, é que os escreventes experientes têm acesso tanto ao modelo *knowledge-telling* quanto ao modelo de *knowledge-transforming*, mais complexo e esforçado, usando o que for adequado às demandas de tarefas, ao passo que os novatos fazem uso, geralmente, do modelo mais simples, e têm acesso ao modelo de resolução de problemas apenas em condições facilitadoras.

De acordo com Scardamalia e Bereiter (1987), no modelo *knowledge-telling*, o conteúdo é gerado pelo acionamento da memória com dicas tópicas, retiradas da tarefa atribuída ou do texto já gerado, e com estruturas extraídas do conhecimento do gênero de texto proposto. A coerência, a organização e a adequação tópica do texto dependem da organização prévia da memória e do efeito das convenções discursivas. Quando o tópico dado é familiar e o gênero vem sendo praticado, um texto bem construído pode ser o resultado da atividade de escrita, porque o escrevente estará ocupado apenas com o que dirá e como dirá.

Além disso, constata-se, no trabalho citado, que o modelo *knowledge-transforming* é mais complexo, o estabelecimento de um foco é uma das principais atividades do modelo. Isso normalmente envolveria a resolução interativa de problemas de conteúdo (por exemplo, decidir qual é a questão crucial relevante para o tópico em questão) e problemas retóricos (por exemplo, decidir qual ponto seria mais convincente). Através dessas decisões, o ponto principal pode surgir gradualmente no decorrer do planejamento. O escrevente se engajaria em operações orientadas pelo conhecimento que contribuam para o desenvolvimento do foco, para chegar a um ponto principal que represente um refinamento do conhecimento inicial do autor para os propósitos da composição.

Levando em consideração que esses procedimentos de resolução de problemas são a única maneira de determinar o foco da escrita, é compreensível o fato de que a escrita de novatos está marcada, de acordo com os autores, pela ausência de um ponto principal. Para essa questão, os pesquisadores sugerem um

caminho alternativo, o que implica necessidade de um modelo alternativo de composição para explicar os pontos principais da escrita de iniciantes.

Dentre os caminhos traçados por Bereiter e Scardamalia (1983), para resolução de problemas, destacamos aquele que é o foco do nosso estudo, qual seja, o modelo de revisão Comparar, Diagnosticar e Operar (CDO).

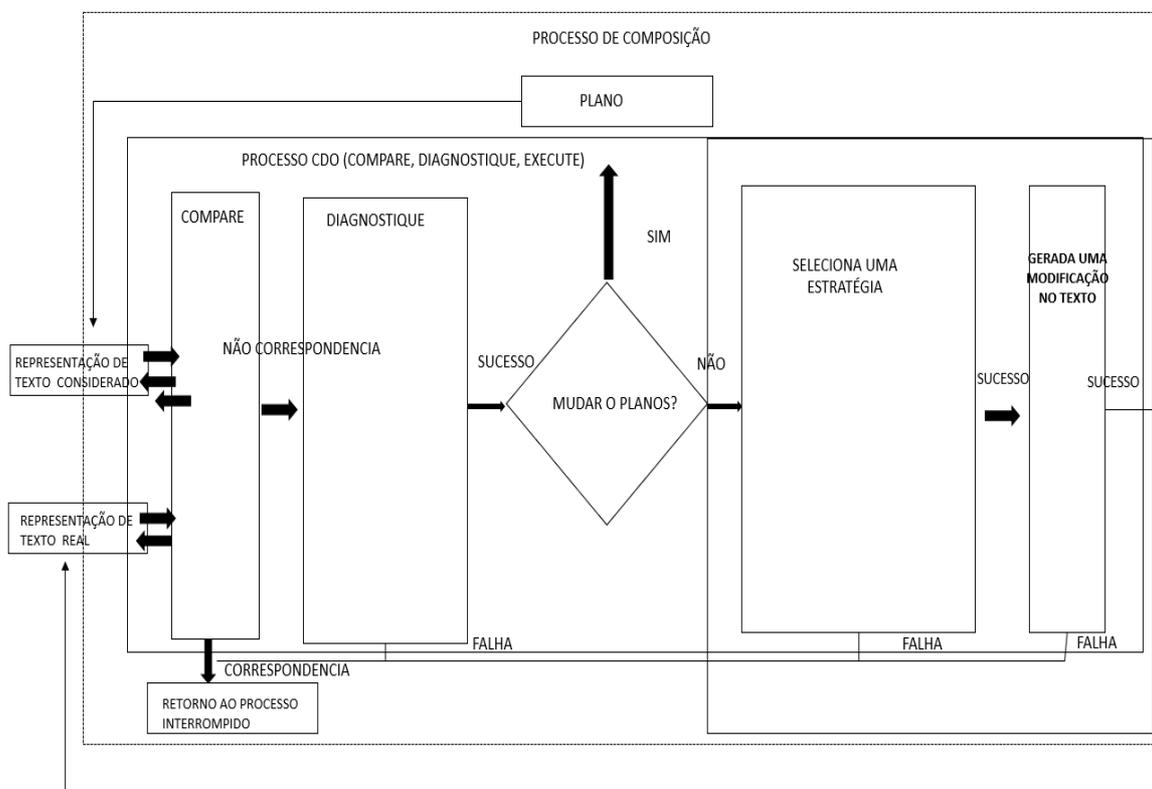
Esse modelo descreve os componentes e a organização de um subprocesso da produção escrita que, segundo os autores, estão diretamente ligados à revisão e às operações cognitivas: CDO. O processo é acionado quando é detectada em duas representações mentais, armazenadas na memória a longo prazo, alguma incompatibilidade. Dizendo de outra forma, o CDO é ativado quando o texto escrito não coincide com o texto desejado, quando há desequilíbrio. O ato de comparar verifica a distância entre o texto e as intenções do escrevente. Quando há desequilíbrio, realiza-se o diagnóstico, permitindo ao escritor identificar a natureza do problema e prever uma modificação, consistindo na escolha de estratégias, seguida de uma operação. A alteração em parte do texto considerada errônea leva a uma mudança em sua superfície do texto, se o escrevente tiver meios necessários para cumpri-la.

Poderíamos afirmar que os alunos recém-alfabetizados, por terem como foco de estudo conteúdos de linguagem pertinentes à ortografia e à grafia, tendem a realizar diagnósticos e operações nesses níveis, deixando as questões relacionadas a problemas mais globais (coerência) para serem trabalhadas depois.

O processo CDO pode ocorrer a qualquer momento da escrita e pode interromper outros processos, como mostra a figura 2; nesse sentido, quando a operação é concluída, a atividade interrompida é reiniciada. Se o CDO falhar, nenhuma alteração é feita e o processo para. Todavia, se as ações forem bem sucessivas, o editor pode realizar três execuções: mudar o texto, mudar a intenção original (o que resulta na interrupção do CDO) ou alterar o texto e a intenção inicial.

A operação de CDO é considerada por Milian e Camps (2000) como uma atividade metalinguística.

**Figura 2: Modelo CDO de Bereiter e Scardamalia (1983)**



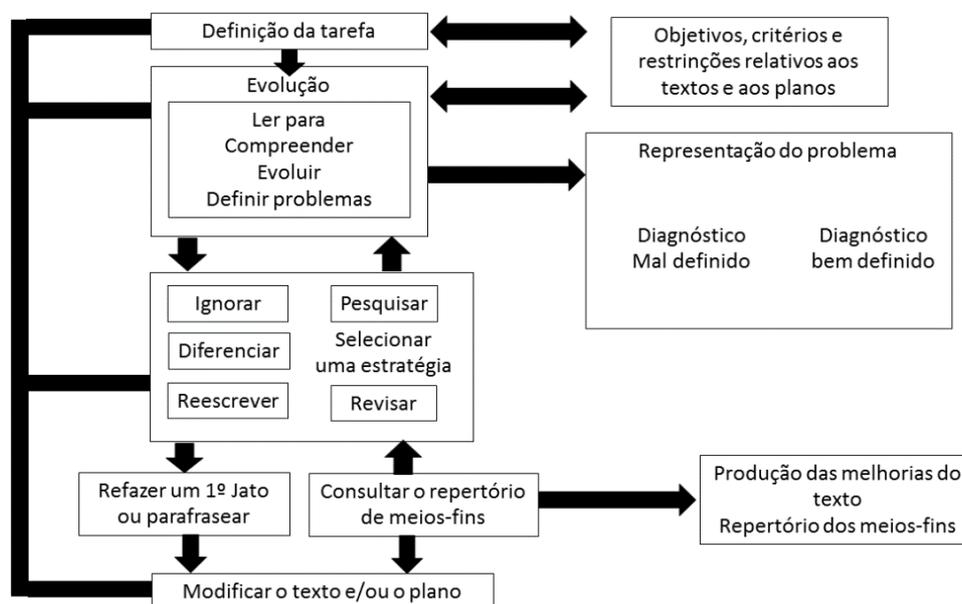
**Fonte:** Heurley (2006)

- Os modelos de Hayes, Flower, Schiver, Stratman e Carey (1987)

Diferente do modelo anterior, este foi criado para descrever o processo de revisão considerando a possibilidade de não operação do problema diagnosticado, focando diretamente na produção textual. Nele, foi adicionada a função de cada tarefa com a extensão do processo de leitura e um processo de seleção de estratégia.

A definição de tarefa é importante para o controle metacognitivo do processo de revisão. Geralmente, escritores novatos não definem com precisão essas tarefas. A leitura do escritor ocorre para compreender e detectar problemas no texto. Dessa forma, a identificação dos problemas estaria atrelada aos objetivos traçados pelo escritor/leitor.

Após a identificação do problema, o escritor inicia o processo de seleção de estratégia. Define-se a próxima atividade: ignora-se, corrige-se ou deixa-se para depois a resolução do problema?

**Figura 3:** Processo de revisão

**Fonte:** Heurley (2006)

Ao observar a figura 3, verificamos, no lado direito, o conhecimento que intervém no processo de revisão, e, no lado esquerdo, os processos implementados pelo editor. A revisão é uma atividade subordinada a outro processo que gera uma representação e, em seguida, é preservada na memória de longo prazo. Essa representação tem como base conhecimentos metacognitivos e assume um papel regulador, já que estabelece o papel da revisão. A definição da tarefa pode ser alterada durante a revisão.

O segundo processo ao qual a revisão está subordinada é a avaliação, essa atividade está relacionada à leitura e à compreensão do que está escrito para construir o sentido do texto e para avaliar e detectar problemas que possam existir. A avaliação é composta por três subprocessos: representação, detecção e diagnóstico. A avaliação pode resultar na boa ou má identificação do problema. Vale destacar que, nesse modelo, diferentemente do de Bereiter e Scardamália, avaliar pode ocasionar a detecção de problema sem diagnóstico, ou seja, o escrevente pode identificar problemas sem saber explicar a causa. Para que se considere revisão, basta que o problema tenha sido identificado.

Avaliado o problema, um processo de seleção de estratégias é ativado e o editor busca uma forma de resolver o problema. A solução pode ser não modificar o texto no momento. Quando o escrevente decide mudar o texto, ele pode reescrevê-lo ou apenas revisá-lo.

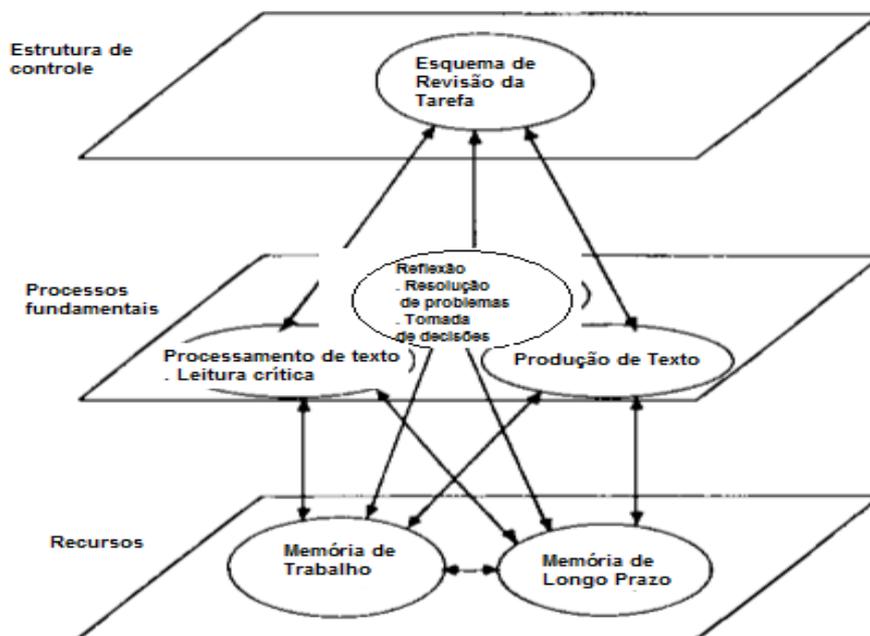
A reescrita pode ser realizada de duas maneiras, produzindo uma nova versão ou parafraseando. Já a revisão ocorre através da implementação de estratégias que procuram eliminar problemas locais ou globais de forma sistemática, consiste em usar as informações da avaliação para eliminar problemas. Assim, o subprocesso da revisão busca uma solução na memória de longo prazo dentro de um repertório de possibilidades.

- Modelos: Hayes (1996) e Kellogg (1996)

Estes modelos visam a reformulação do modelo anterior de Hayes e Flower (1980) e Hall *et al* (1987). O subprocesso de revisão é substituído pelos subprocessos de reflexão, interpretação e produção de texto. Hayes (1996) afirma que o objetivo dessa divisão é criar representações internas geradas a partir das informações linguísticas. A revisão passa a ser processo e não mais um subprocesso, como no modelo citado anteriormente. De acordo com o autor, ela é composta por três subprocessos organizados por uma estrutura de controle que determina quando cada um deve atuar. Essa estrutura é determinada como um esquema de tarefas, sendo ela mesma um conjunto de regras de produção adquirido como experiência. Esses conhecimentos se relacionam com o conjunto de atividades a serem realizadas, com a determinação de submetas implicadas na gestão da atenção e aos critérios de qualidade, assim como as estratégias de solução de problemas específicos.

Diferente dos modelos anteriores, esse modelo proposto por Hayes (1996) considera a leitura como um processo central e relevante para a revisão.

**Figura 4:** Modelo de revisão Hayes (1996)



**Fonte:** Hayes (1996)

Segundo Hayes (1996), a primeira estrutura de controle para revisão é um esquema de tarefas. Por esquema de tarefas entende-se um pacote de conhecimentos, adquiridos por meio da prática, que são úteis para desempenhar a tarefa e são recuperados como uma unidade quando pistas indicando a relevância do esquema são percebidas.

O esquema de tarefas que pode incluir alguns ou todos os tópicos seguintes:

- Um objetivo: melhorar o texto;
- Um conjunto esperado de atividades a serem desempenhadas: leitura avaliativa, resolução de problemas, produção de texto;
- Subobjetivos de atenção: ao que prestar atenção no texto sendo revisado, quais erros evitar.
- *Templates* e critérios para a qualidade: critérios para paralelismo, dicção e demais;
- Estratégias para fixar classes específicas de problemas de texto.

De acordo com Hayes (1996), uma série de estudos sobre revisão realizada por adultos e crianças afirma que, quando a leitura é realizada para revisar o texto,

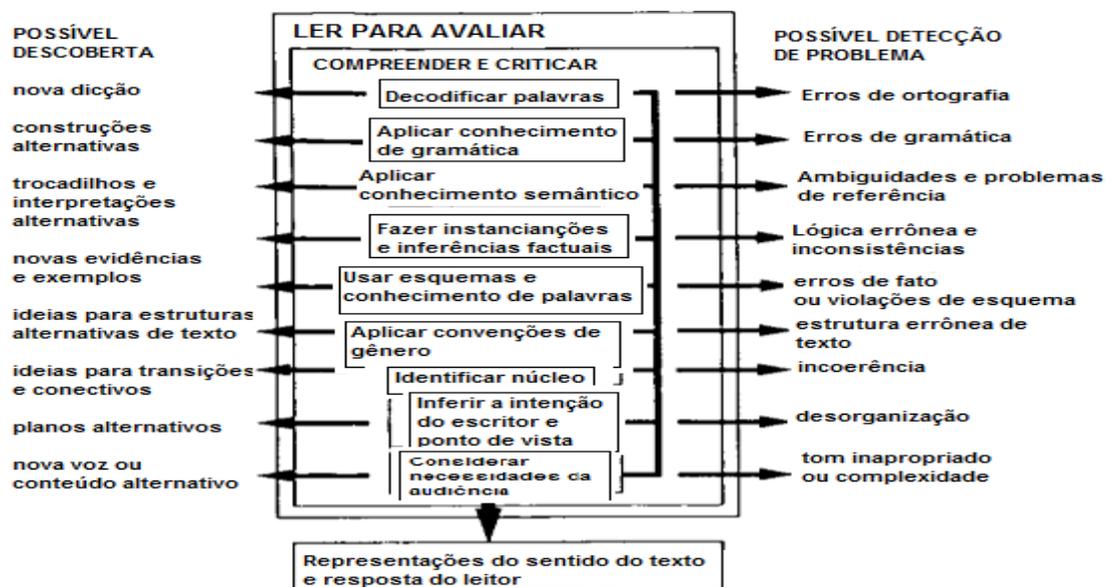
ela ocorre de forma diferenciada porque o revisor está preocupado com a mensagem, com a organização e com a tradução das palavras; as pessoas não leem apenas para assegurar um sentido, mas para identificar problemas no texto.

Estudos realizados por Hayes & Flower (1987) com calouros de faculdades mostram que os alunos tendiam a focar na resolução de problemas locais, enquanto que escreventes mais experientes destacavam tanto problemas locais quanto globais. Segundo os pesquisadores, isso ocorre, primeiramente, porque os processos básicos de revisão podem falhar ao detectar problemas. Além disso, Beireiter & Scardamalia (1987) afirmam que pode faltar memória de trabalho para coordenar os processos básicos da revisão. O escrevente pode ver os problemas globais, contudo, não ser apto para manter o problema em destaque enquanto tenta resolvê-los. E, por fim, as estruturas de controle podem não conseguir dar conta de problemas locais.

Como já foi mencionado, ler para avaliar o texto é o componente central da revisão. A falta de habilidade para avaliar o texto pode ocasionar, segundo Hayes (1987), más revisões. Os escreventes dedicam-se a resolver problemas quando os objetivos são determinados. A resolução de problemas é uma atividade de controle que coloca em jogo uma sequência de etapas para alcançar um objetivo. Para escrever, a atividade de controle é uma etapa substancial para a composição do texto. Talvez, por essa razão, escrever seja considerado um comportamento de alto nível (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987).

Vejamos a seguir a importância da leitura para o processo de revisão, segundo Hayes (1996). O autor aponta um caminho para compreender a organização de um modelo editorial centrado na memória de trabalho, mas é o trabalho de Kellogg (1996) que avança nessa perspectiva.

**Figura 5:** Ler para avaliar



**Fonte:** Hayes (1996)

A revisão agora se torna, para o modelo, um macroprocesso de composição e uma atividade de controle da produção escrita que mobiliza os processos redacionais de base bem como os recursos cognitivos e a memória de trabalho.

O modelo desenvolvido por Kellogg (1996) fornece uma explicação sobre a implementação do processo editorial em relação às características funcionais e limitadas da capacidade da memória de trabalho. Baseado no modelo de Brown, Mcdonald, Brown e Carr (1988), o autor identifica três modelos editoriais: formulação, execução e controle. Assim, como considera Hayes e Flower (1980), Kellogg destaca que esses sistemas têm uma relação estreita e podem ser ativados ao mesmo tempo, caso não ocorra extrapolação da capacidade da memória de trabalho.

Após a breve apresentação desses quatro modelos de escrita, daremos destaque, no próximo tópico, à discussão sobre o processo de revisão na escrita infantil.

## 2.2 O processo de revisão na escrita infantil

Tendo como base os modelos apresentados, muitos autores desenvolveram conceitos sobre o ato de revisar. Pode-se considerar a revisão, de acordo com Chanquoy (2015), uma atividade de exame do texto já produzido, eventualmente acompanhado por uma etapa, envolvendo correções ou modificações trazidas para a versão final. Esse processo pode ocorrer em qualquer momento da escrita. Revisão, nessa perspectiva, é então um processo de rever o texto, mirando na avaliação e melhora da qualidade da produção (VAN DER BERG, RIJLAARSDAAM; BRETVELT, 1993), é também uma maneira de “clarear” o pensamento do escrevente (McTUTCHEN, 1997). A revisão é desta forma considerada um processo cognitivamente custoso (CHANQUOY; ALAMARGOT, 2001), principalmente pelo fato de ser uma atividade recursiva que aparece no meio do processo de escrita, interrompendo outras atividades (HAYES; FLOWER, 1998). Ela pode ocorrer antes e depois do texto ser escrito, já que é um processo de controle (KELLOGG, 1996).

Nesse sentido, as releituras realizadas durante a escrita, característica dos novatos<sup>3</sup>, são muitas vezes, ao que parece, movimentos de controle com o objetivo de verificar o que está escrito para continuar a história. Apesar de considerarmos, geralmente, como ação realizada para identificar erros, a revisão atua também como ação necessária, na escrita infantil, para produzir a continuação da história.

Escreventes novatos desempenham poucas revisões espontâneas, as revisões são geralmente superficiais devido à dificuldade que esses escreventes têm de estabelecer objetivos (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987). O problema para avaliar seu próprio texto e se colocar como leitor, a limitação que existe para definir o que precisa ser modificado e a falta de controle na coordenação dos diferentes objetivos pertinentes à revisão. Mais especificamente sobre a segunda dificuldade, pensamos que a revisão precisa ser tomada como conteúdo escolar a ser ensinado de forma seriada, já que, como propõe Bereiter e Scardamalia (1987), ao definirem CDO, precisamos de estratégias que auxiliem nossos escreventes a coordenar seus subprocessos. Afirmamos isso, principalmente pelo fato de que percebemos maior ocorrência de revisão durante a linearização do texto e, segundo Chanquoy (1997b), adiar a atividade de revisão até o final da produção geraria mais “correções”, o

---

<sup>3</sup> Com base no que observamos em nossos dados, a releitura é uma ação constante durante a produção de texto de escreventes novatos. Sustentaremos essa afirmação na análise dos dados no capítulo 5.

escrevente realizaria duas atividades separadamente, escreveria e depois revisaria, o que parece impossível de ocorrer na visão de Hayes (1996) e Kellogg (1996), pois os procedimentos de escrita possuem uma relação muito estreita entre si.

Chanquoy (1997b) ainda sugere que a modificação ocorre durante a linearização gerando, majoritariamente, mudanças na superfície do texto (na ortografia e grafia de palavras). Esse fato se justifica, na perspectiva de Bereiter & Scardamalia (1987), pela capacidade limitada da memória de trabalho, pois, como alunos recém-alfabetizados ainda não automatizaram alguns procedimentos (BERNIGER; SWANSON, 1994), ocorreria uma sobrecarga cognitiva. Dizendo de outra forma, como os escreventes precisam lidar com dificuldades pertinentes ao nível local, dificilmente conseguiriam resolver e, até mesmo, localizar problemas no nível global. O processo de revisão depende dos recursos limitados da memória de trabalho, o fato de os escreventes revisarem mais no nível superficial indicia não só maior facilidade nesse nível, mas também que revisões globais exigem mais carga da memória de trabalho (CHANQUOY; ALAMARGOT, 2001)

A localização do problema e a operação do diagnóstico dependem do acesso simultâneo a uma representação do texto escrito e de uma representação mental do texto desejado, o que exige permanência de ambos na memória (McCUTCHEN, 1996) e gera a concorrência dos processos e subprocessos da escrita por recursos de memória de trabalho.

Destacamos que os processos ativados durante a linearização favorecem a reflexão e, com isso, a ativação de subprocessos de revisão<sup>4</sup>. A correção pode ser de fato mais eficiente após a escrita. Todavia, as pesquisas apontam resultados obtidos com alunos que já possuem certa habilidade e que já automatizaram as operações do nível superficial. Os escreventes, sujeitos dessa pesquisa, talvez por serem recém-alfabetizados, evidenciam a necessidade de refletir sobre aspectos superficiais durante a linearização, o que não quer dizer que os demais escreventes não reflitam, mas que aqueles se dedicam ainda mais a resolver esse tipo de problema. Isso ocasiona maior número de diagnósticos e operações no nível gráfico e ortográfico, por conseguinte, mais reflexões metalinguísticas nessa ordem. Traduzir ideias para materializá-las linguisticamente na folha de papel coloca os alunos diante de obstáculos que precisam ser superados para que a escrita ocorra. Podemos ilustrar

---

<sup>4</sup> Ampliaremos essa discussão durante as análises.

essa necessidade com um caso dos nossos dados. Para escrever a palavra “quando”, por exemplo, o aluno precisa antes decidir se o primeiro som da palavra será representado pelas letras “k”, “qu” ou “c”. A necessidade de grafar coloca o escrevente em conflito, fazendo-o realizar uma revisão. Dizendo de outro modo, escreventes recém-alfabetizados realizam mais revisões *online*. De acordo com Chanquoy (2001), a revisão online é o ato de revisar durante a escrita, no momento da elaboração do texto, ao final de uma palavra, período ou parágrafo.

Além de possuir características diferentes, a depender do momento em que é realizada, atividade de revisar pode apresentar particularidades quando executada individual ou em pares. Durante a realização de uma pesquisa com alunos do ensino fundamental, Spinillo (2015) compara a revisão individual com a revisão em dupla e mostra que, em ambos os casos, as crianças realizam mais alterações sobre as palavras e não produzem ações de deslocamento de trechos<sup>5</sup>.

Essas ações podem ser feitas através da edição ou da reescrita do texto (SPINILLO, 2015). A edição é realizada no momento em que são realizadas alterações pontuais que não interferem no sentido, como, por exemplo, alterações por questões ortográficas. A reescrita, diferentemente, demanda mudanças substanciais na organização e no conteúdo da produção. Segundo Spinillo (2015), a revisão assume um espaço privilegiado ao articular leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua. Ao diagnosticar um problema e operar uma solução, os alunos estariam realizando atividades metalinguísticas (MILIAN; CAMPS, 2000)

Sobre as diferenças apontadas pela autora em relação aos dois tipos de revisão acrescenta-se que as ações de acréscimo eram características da revisão individual, enquanto que a substituição teria ocorrido em maior número na escrita colaborativa, em geral, troca de palavras sinônimas. Além disso, pontua-se o fato de, na escrita individual, os aspectos formais serem mais relevantes e, na escrita colaborativa, tanto os formais quanto os semânticos são revisados. Spinillo (2015) considera que na revisão em colaboração a presença de um colaborador permitiria a revisão nos dois níveis, parece que a execução dos objetivos é mais cobrada. Sobre esse tipo de revisão, a autora afirma:

---

<sup>5</sup> Detalharemos esse aspecto no próximo capítulo.

A interlocução propiciada pela situação de colaboração favorece a emergência de uma dinâmica que contempla maior diversidade de facetas importantes no processo de revisão como o confronto entre dois textos e a necessidade de considerar tantos aspectos formais quanto semânticos. (SPINILLO, 2015, p.238)

Nesse sentido, seria possível considerar que a revisão em colaboração permite a edição no nível formal e semântico, em virtude da presença de um aluno que não estaria responsável pela escrita, melhor dizendo, pela linearização gráfica. Como ele não seria o responsável imediato pela resolução de problemas locais, teria carga cognitiva na memória de trabalho para checar outros aspectos do texto. As atividades de revisão poderiam ocorrer em vários níveis, Geldern e Oostdam (2004) descrevem quatro níveis de atividade de revisão:

- Checagem do sentido pretendido, representado por formas linguísticas;
- Análise da forma linguística em relação ao esperado;
- Verificação dos critérios pertinentes à coesão e à coerência local do texto;
- Checagem do sentido do texto em relação ao seu conhecimento extralinguístico. Ação mais voltada para a análise global do texto.

A planificação e a revisão constituem duas atividades complementares e integradas (KELLOGG, 2001a). A revisão é, como a planificação, um dos componentes de controle da produção escrita, e pode assumir dois papéis, de verificação e de programação produção de texto. Na escrita de alunos recém-alfabetizados, o segundo papel apresenta-se de forma mais atuante.

Percebemos, em todos os processos desta pesquisa, vários momentos<sup>6</sup> em que os escreventes releem/revisaram seus textos, ou parte deles, com o objetivo de dar continuidade à história. Ler para criar, revisar para continuar e, nesse sentido, ler para obter “controle” do sentido já atribuído, ou seja, ler para ter controle do que já foi dito e analisar e planejar o que será escrito. Levando isso em consideração, pode-se afirmar que a revisão no nível global ocorre integrada ao planejamento. No momento da escrita, os alunos já analisam a coerência entre as partes da história. Realizar a análise ao final da produção, possivelmente, seria uma atividade mais difícil. Não

---

<sup>6</sup> Analisaremos nos capítulos 5 e 6.

pretendemos divergir da tese de que revisões formais ocorram em maior número, pois esse fato já foi comprovado por autores citados acima. Mas antes, destacar a necessidade de um olhar mais voltado para o processo, observando as releituras realizadas por escreventes novatos para a criação de seu texto.

Quando pensamos na revisão global, pensamos na alteração significativa dos textos, como a retirada de um parágrafo inteiro. Todavia, a escolha de uma palavra pode redirecionar toda a história (CHANQUOY, 2001). O fato de um aluno selecionar o nome de uma pessoa conhecida para um personagem, durante a linearização, pode ocasionar, por exemplo, uma mudança na direção do enredo que já havia sido pré-estabelecido durante a criação da parte já escrita. O escrevente poderia estar escrevendo um conto, inclinado para a estrutura clássica dos contos de fadas (presença de reis, rainhas, princesas, castelos) e a entrada do personagem “Jonathan”, pai de um dos alunos, personagem dos dias atuais, poderia convocar características mais modernas, fazendo que fosse realizada uma revisão antecipada do que seria escrito, ocasionando, dessa forma, a alteração de fatos que nem chegaram a ir para o papel, mas foram planejados. Ter-se-ia nesse caso uma revisão global.

Piolat (2005), comparando textos de escreventes experientes e novatos, como também destacaram outros autores (BEREITER; SCARDAMÁLIA, 1984; HAYES, 1996; SPINILLO, 2015), pontua que, como já mencionamos em vários momentos, os novatos controlam mais aspectos superficiais do texto. Ainda segundo a autora, é preciso desenvolver nos jovens estratégias de autorregulamentação e de compreensão.

Após a breve apresentação dos principais modelos de estudo da revisão, destacaremos, no próximo tópico, os principais métodos de investigação dessa atividade.

### **2.3 Métodos de estudo da revisão**

Apesar de existirem aproximações entre os conceitos, estabelecer uma definição para a atividade de “revisão” não é uma tarefa simples, dadas as divergências existentes entre os autores. Além disso, os métodos para investigação dessa atividade também são múltiplos. Heurley (2006) apresenta quatro:

- Análise do produto

Este tipo de estudo da revisão consiste em descrever detalhadamente as modificações feitas pelo editor, sendo o texto de sua autoria ou não. Quando realizadas as correções, elas são categorizadas dentro dos níveis linguísticos afetados pela revisão (lexical, gramatical etc.) e pela forma de correção (adição, supressão, substituição ou deslocamento). Essa forma de verificação dos procedimentos de revisão possibilita vislumbrar os processos cognitivos que são mobilizados para alcançar a análise do texto, além de possibilitar a verificação da eficácia da revisão.

- Análise Cronométrica

Essa análise é ancorada na análise do processo. Consiste em identificar física e temporalmente os indícios de revisão (atividade gráfica, pausas). Possibilita verificar, por exemplo, quando iniciou o processo de revisão de uma determinada palavra.

- Métodos de protocolos verbais

O método do pensamento em voz alta tem como princípio solicitar a um editor que verbalize tudo o que pensa durante (concomitantemente ou simultaneamente) ou após (retrospectivamente ou não) a revisão de um texto.

- Técnica de duplas e triplas tarefas

Na realização desta técnica, o editor lê duas tarefas, uma principal e outra secundária. A tarefa de elaboração é apresentada com maior ênfase e a secundária, que pode ser apertar um botão o mais rápido possível assim que ouvir o sinal, não é destacada. Essa técnica é utilizada para estudar a memória de trabalho e tem como objetivo medir o esforço cognitivo fornecido para a realização de uma tarefa. Já a técnica de tarefa tripla consiste em solicitar a realização de três tarefas ao mesmo tempo, escrever e revisar um texto (atividade principal) e reagir a um sinal sonoro, indicando a natureza da atividade cognitiva em andamento, usando um sistema de resposta previamente estabelecido (atividade secundária)

Segundo Heurley (2006), esses quatro métodos são considerados os principais pela Psicologia Cognitiva. Em todos eles o produto é a fonte para realização da atividade de revisão que é analisada separada do planejamento e da formulação. Além disso, esses parecem ter adotado a edição individual, diferente da nossa análise

que propõe uma revisão colaborativa. O estudo em foco possui um método divergente dos citados, pois eleger o processo de escritura em ato, como lugar para verificar a realização da edição do texto; e a rasura escrita comentada, como caminho para compreender o caráter dialógico e o papel dessa atividade na construção de conhecimentos mobilizados na escrita. Para tanto, apresentaremos, no próximo capítulo, as concepções teóricas que sustentam nosso olhar para essa análise.

### **3 3. A GÊNESE DA ESCRITA E O PROCESSO DE ESCRITURA EM TEMPO REAL: UM OLHAR ENUNCIATIVO**

#### **3.1 O trabalho da Genética textual**

De origem francesa, a Genética Textual foi criada nos anos de 1970 com o objetivo de analisar os manuscritos literários modernos, produzidos entre os séculos XIX e XX. Essa área de estudo foi inaugurada em virtude da necessidade de uma concepção que pudesse ser suporte para o tratamento de seu objeto de estudo, qual seja o manuscrito. Nem o Estruturalismo Americano nem o Estruturalismo Europeu conseguiram dar conta dos fenômenos textuais e, por isso, um espaço foi criado para o nascimento dessa disciplina.

Tendo em vista o olhar da linguística da década de 1970, é possível questionar a articulação entre Genética Textual e Linguística. Essa relação pode ser atenuada, segundo Grésillon (2007, p. 200), pelo fato de o escritor ser “uma extensão da memória e, nesse sentido, os rascunhos ‘serem’ de fato, vestígios dessa memória do processo textual”. Não existe escrita sem memória, ou melhor, memórias, levando em consideração os modelos de escrita apresentados na seção anterior. E é a partir dessa constatação que a autora francesa coloca a Genética Textual como a área capaz de colaborar com o trabalho da Linguística da Enunciação, já que seria possível fazer uma teoria linguística dos atos da escritura.

O fato de os geneticistas considerarem todas as tentativas do escritor como possibilidade textual abre espaço para que seja considerado qualquer elemento presente na folha de papel, ainda que este não pertença à versão final. Dessa forma, o texto é, sempre, um objeto de base para a continuidade da escrita (DOQUET, 2013).

O objeto dos geneticistas seria a descriptografia de todos os vestígios de operações da escrita para descrever com precisão o processo responsável pelo desenvolvimento do texto. Além da interpretação desse processo, o pesquisador da área busca compreender a articulação das operações através dos traços deixados. A genética busca considerar todas as dimensões da escrita, admitindo o não fechamento do texto; o espaço não fecha porque o manuscrito nunca está potencialmente terminado (DOQUET, 2013).

Os pesquisadores da Genética de Texto buscavam “observar a estrutura plena e viva de uma escritura em estado nascente, seu desenvolvimento, suas

metamorfoses, a formação progressiva da obra” (DE BIASI, 2010. p. 10). O olhar para o texto, nessa área de investigação, consiste em destacar as marcas do processo, analisando detalhadamente todos os elementos presentes no manuscrito. Segundo De Biasi (2010), aqui se busca focar no trabalho do escritor, seus gestos, emoções e todos os vestígios que possam nos fazer compreender os procedimentos de criação dele. Destaca-se ainda que realizar a gênese de um texto requer um olhar cauteloso sob o processo, visto que é preciso reconstruir a formação do texto ainda em estado nascente.

A teoria da enunciação aparece, nesse contexto, para compreender a “desordem gráfica” dos rascunhos que por décadas foi desconsiderada por várias correntes linguísticas. Grésillon (2007) destaca o fato de essa teoria ser importante, principalmente para a compreensão do “eu” que muda de instância no decorrer do processo de escritura. A autora está ciente de que a enunciação benvenistiana, da qual provém o binarismo pessoa/não pessoa, utilizado para análise do “eu”, não foi desenvolvida para análise dos rascunhos, mas: “sua maneira de pensar a linguagem – por operações, deslizamentos e ajustes sucessivos – parece-nos apresentar um modelo ideal para apreender a linguagem dos rascunhos: ‘em pépetuo devir’, dizia Proust a respeito de seu ‘livro a fazer’” (GRESILLON, 2007, p. 2014).

Benveniste foi um dos estudiosos que proporcionou a análise mais adequada do rascunho, segundo Lebrave e Gresillon (2009), uma análise distante da perspectiva das estruturas fixas propostas pelos formalistas. O quadro proposto pelos autores se ajusta à visão de processo de produção de enunciados.

Além de considerar a linguagem em ato, as teorias enunciativas contribuem destacando a temporalidade como fator crucial. O fato de os enunciados serem produzidos em condições particulares e por falantes com características diferentes abrem espaço para verificar particularidades no processo de produção oral.

Cabe destacar que a temporalidade na oralidade não coincide com a temporalidade na escrita. Lebrave e Gresillon (2009) destacam que a escrita é governada por regras específicas e distingue-se, radicalmente, do discurso oral, em virtude da ausência física do leitor no momento da produção, a mensagem não é transmitida instantaneamente, a recepção é atrasada. O escritor possui a oportunidade de retornar ao enunciado e fazer mudanças através de substituições, adições, apagamentos e deslocamentos. Na produção escrita, o tempo da

sucessividade é o tempo da linearidade na cadeia do significante. Na oralidade, esses tempos não coincidem.

Além disso, a escrita comporta duas dimensões, aquela em que se encontra a linearização gráfica do texto, e aquela que comporta as marcas das inserções, linhas em torno com variações no ritmo da escrita. E, em se tratando especificamente do rascunho, documento de natureza heterogênea, muitas vezes inacabada, recheado de rasuras, essas duas dimensões estão fortemente presentes. A essência do rascunho é apresentar um assunto dentro da dinâmica verbal, em movimento (LEBRAVE; GRESILLON, 2009).

Essa constatação possibilitou a realização de pesquisas sobre a produção verbal, diferenciando produções orais de produções escritas. O interesse sobre a produção escrita ganhou espaço na década de 1970, a partir das investigações dos psicolinguistas.

### **3.2 Contribuições da Linguística para a Genética de Texto**

Só em 2000, os modelos desenvolvidos pela área, em novas versões, conseguiram comportar a complexidade da produção literária. O modelo precisaria dar conta dos elementos excedentes aos limites das sentenças. Por esse motivo, Lebrave & Grésillon (2009) destacam a necessidade de tomarem emprestados elementos da linguística existente, adaptando-os às noções do objeto estudado. Do Estruturalismo, trouxeram os termos “substituição”, “variante” e “paradigma”. A substituição sendo vista como assimétrica e dependente do tempo. A variante, tomada como palavra ou frase capaz de variar o sentido em contextos diferentes. Em relação à noção de paradigma, a Genética de Texto inova, considerando esse termo como conjunto de unidades, de fato, substituídas umas pelas outras. Do trabalho de Culioli, a genética de texto importou as noções de “operações”, “paráfrase”, “ambiguidade” e “reformulação”.

Destacamos o último empréstimo, trazido da teoria Benvenistiana, qual seja, a noção de diálogo. Daremos destaque a esta palavra no próximo tópico, tendo em vista que é a base que comporta nossa categoria de análise.

### 3.3 Noção de diálogo

As concepções de “diálogo” e “dialogismo” do nosso trabalho respousam sob as abordagens de Bakhtin (1992a, 1992b), Bres (2005), e Benveniste (1970). Essa discussão permite verificar como a enunciação escrita se consolida no processo de criação textual realizada por alunos recém-alfabetizados. Só no diálogo que conseguiremos identificar os comentários realizados sobre as rasuras escritas e, a partir deles, as reflexões metalinguísticas produzidas.

Na visão bakhtiniana, o diálogo estrutura-se pela alternância das pessoas do discurso, mas não necessariamente exige a presença de uma segunda pessoa real para ser o interlocutor, o locutor pode assumir os dois papéis, como destaca Bakhtin (1992a),

o diálogo, em seu sentido, concebido como toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja, é a base da interação verbal social, pois a dialogia implica a existência de sujeitos e a alternância de locutores. Supera-se com isso, a visão de emissor-receptor, pois, ao admitir-se a contrapalavra do outro, aceita-se que o outro assume como locutor. (BAKHTIN, 1992a, p.123)

A concepção de que não há a necessidade da presença real do outro para a ocorrência de um diálogo é também sustentada por Benveniste, o próprio “eu” torna-se o “tu”. No texto de 1970 (*O aparelho formal da enunciação*), o autor afirma que toda enunciação é uma alocação, um ato de fala pelo qual um “eu” se dirige a um “tu”. Mas a noção de diálogo é tomada como “estrutura fundamental do discurso”, “o monólogo é um diálogo internalizado [...] entre um falante e um falante do ego” (BENVENISTE, 1970, p.18).

Pode-se compreender a palavra “diálogo” no sentido amplo, isto é, não apenas como enunciação em voz alta de pessoas, colocada face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. Nesse sentido, quando afirmamos que o diálogo é visto sob o olhar da teoria enunciativa, estamos dando destaque ao fato de que, quando o aluno interage na produção textual, ele muitas vezes dialoga com outro através do texto e consigo mesmo.

Como afirma Authier (1995), o locutor é seu primeiro interlocutário. Nessa direção teórica, Bres (2005) aponta a diferença entre os termos “dialogal” e “dialógico” (BRES, 2005, p. 49). Para apresentar as distinções dos termos, Bres (2005) aponta a distinção estabelecida por dicionários de Análise do Discurso (DÉTRIE C., SIBLOT

VERINE P. & B. (EDS), 2001; CHARADEAU P. & MAINGUENEAU D. (EDS), 2002). Esses dicionaristas estabelecem a seguinte distinção: dialogal, em oposição ao termo monologal, é o “diálogo externo”, como diz Bakhtin (1992b), caracterizado pela alternância dos turnos de fala; e, dialógico, corresponde ao “diálogo interno”, nas palavras de Bakhtin. O termo “dialógico”, para Bres (2005), é mais próximo de “dialogismo” do que o termo “diálogo”.

Sob essa ótica, o fenômeno dialogal ocorre “in praesentia” pela alternância dos locutores, através da interação face a face. Já o fenômeno dialógico é estruturado internamente de forma profunda e secreta, raramente visível ou audível.

Considerando a discussão de Bres (2005), adotamos o termo texto-dialogal utilizado por Calil (2016) para conceituar a base que sustenta os comentários sobre as rasuras realizadas e especificidade nos textos orais e escritos que investigamos.

### **3.4 O Texto-dialogal produzido durante a produção dos manuscritos escolares**

Em nosso trabalho, vamos adotar o termo “texto dialogal” (TD) criado por Brés & Nawarkwska (2006) e adaptado por Calil (2016). Para este autor, a unidade de análise é estabelecida coenunciativamente no momento de produção a dois, e o TD seria o episódio dialogal em que ocorre o reconhecimento de um ponto de tensão mencionado durante a elaboração do texto. No momento da produção dos manuscritos, aparecem, como já mencionamos, elementos textuais que geram a necessidade de um retorno sobre eles, o reconhecimento de um problema que pode ser de natureza gráfica, ortográfica, semântica, sintática, textual, pragmática, lexical ou de pontuação. Esses elementos são denominados, por Calil (2016, 2018), de objetos textuais. De acordo com Calil (2018):

No texto em curso, esse reconhecimento e retorno não se operam a todo instante, mas quando ocorre sobre um determinado elemento textual, alça-o ao estatuto de objeto ou, como temos nomeado, transforma o elemento textual em objeto textual (CALIL, 2018, p.95).

Nossa análise partirá do TD construído a partir da necessidade de produzir rasuras escritas realizadas durante a linearização do manuscrito. Tendo como base De Biasi (2010):

o manuscrito objeto-de-pesquisa, não é essa passagem a limpo definitiva, que pode ser bela, preciosa, comovente, mas que na maioria das vezes oferece uma imagem já bem realizada da obra. O manuscrito privilegiado pelos geneticistas seria o mais feio rascunho saturado de rasuras [...] Esse conjunto denso, imprevisível, heterogêneo, enigmático, surpreendente e, muitas vezes, difícil de decifrar que constitui o verdadeiro objeto da escrita (DE BIASI, 2010, p.22).

O manuscrito, definido por Lebrave e Gresillon (2009), é o *corpus* em que se podem localizar paradigmas precisamente descritíveis em termos de identidades e diferenças. Ele está sendo adotado aqui, mais uma vez, a concepção a partir da adaptação de Calil (2008), uma vez que analisamos o manuscrito escolar. Nessa mesma obra, o autor define manuscrito escolar como sendo as produções realizadas em situações didáticas, com propostas de produção de texto, geralmente solicitadas nas aulas de produção textual / redação.

Estudos baseados na análise de manuscritos escolares são bastante relevantes, pois podem evidenciar, como postulado por Doquet (2013), questões que reivindicam uma generalidade na produção escrita. Lebrave e Gressillon (2009) destacam que o método linguístico desenvolvido inicialmente para a gênese literária permitiu que as investigações fossem realizadas com *corpus* não literário. A genética linguística, como chamam estudiosos do ITEM, explora registros nos manuscritos que indicam problemas a serem desvendados através de uma abordagem enunciativa. Calil (2013, 2016, 2018) mostra essa generalização presente na escrita infantil, a observando durante a produção do manuscrito escolar, momentos de tensão na escrita, que levam os escreventes a refletirem sobre a língua escrita. Para ilustrar, podemos afirmar, à luz de Calil (2018), que os problemas ortográficos identificados por escreventes novatos articulam diversos níveis linguísticos.

Também partido da análise de manuscritos escolares, nosso trabalho reside na identificação das Rasuras Escritas Comentadas produzidas por escreventes novatos em colaboração. Vejamos no tópico a seguir considerações sobre esse tipo de escrita.

### **3.5 Escrita colaborativa**

A escrita colaborativa vem sendo estudada desde a década de 1980 pela psicologia (DAIUTE, DALTON, 1993; VASS, 2007; GAUMMYN, 1994; BOUGHARD;

GAUMMYN, 2007), por diferentes perspectivas; pela didática da escrita e pela aprendizagem (STORCH, 1999, 2005; RION, 2012). No contexto escolar, a escrita a dois<sup>7</sup> tem como objetivo comparar a escrita de estudantes produzida em dupla e individualmente.

No trabalho de 1999, Storch buscou verificar a relevância da escolha gramatical em dúade e individualmente. Seu estudo constatou a positividade da colaboração. Em relação à escolha verbal, por exemplo, ocorreram 58% de acertos e 78% de erros.

A linha de pesquisa relacionada à aprendizagem admite o processo de colaboração como aprendizagem cognitiva (COLLINS, BROWN; NEWMAN, 1989). As pesquisas de Daiute e Dalton (1992, 1993), por exemplo, destacam aspectos sociais do letramento, durante o processo de escritura de escreventes novatos (7 a 9 anos). Daiute & Dalton mostraram em 1988 que, quando escrevem em dupla, os escreventes novatos examinam seu próprio conhecimento e esperam que outro repita, expanda e justifique suas escolhas brincando com a linguagem, através de rimas, trocadilhos etc. Por meio da brincadeira, as crianças conseguem “expandir suas ideias, enquanto ajudam umas às outras de maneira espontânea” (DAIUTE; DALTON, 1988; DAIUTE, 1989).

São as justificativas realizadas pelas crianças durante a construção do texto que nos interessa. É nelas que encontraremos indício sobre a criação de um enunciado. E, de fato, as justificativas para as escolhas de determinados enunciados provêm de brincadeiras e (acrescentamos) de situações de lazer vividas por elas.

A qualidade da fala da criança tem uma forte influência sobre a qualidade da aprendizagem (VASS, 2008). Tendo como base o estudo de Mercer & Littleton (2007), Vass (2008) considera a tipologia de negociação crítica construtiva de um ponto de vista, pois proporciona os maiores ganhos cognitivos em situação de aprendizagem. “A fala exploratória é excepcionalmente útil ao pensamento crítico compartilhado, à racionalização coletiva e à tomada de perspectiva” (VASS, 2008 *apud* MERCER, 1995).

Outro fenômeno discursivo examinado por Vass (2008) é o uso das falas paralelas e sobrejacentes. Além disso, a autora destaca a importância de se levar em consideração a emoção, o que é uma pontuação importante para nós, ainda que não

---

<sup>7</sup> Daremos ênfase apenas à escrita a dois, mas existem diversos trabalhos com mais de dois escreventes (CAMPS; MILLIAN, 1995).

seja nosso foco; argumenta-se que fases de reflexões, tais como a revisão, podem também ter o suporte das emoções, somadas a argumentação explícita e a racionalização lógica (VASS, 2008), em virtude de a pesquisadora considerar a escrita colaborativa como processo dirigido pela emoção e pelo intelecto. No estudo de 2002, Vass aponta diferenças entre as histórias produzidas em coletividade e individualmente, sendo que a natureza do relacionamento entre os parceiros pode influenciar tanto na produtividade da colaboração quanto no contexto da escrita criativa em pares.

Essa discussão possibilita considerar que o fato de os alunos possuírem um grau de amizade permite que eles compartilhem ideias advindas de contextos conhecidos por ambos, durante a produção do manuscrito em curso. Trazer um personagem de histórias conhecidas é mais aceitável, dizendo de outro modo, quando o nome remete a uma figura comum ao universo dos escreventes, é, aparentemente, mais fácil analisar se ele é ideal ou não para o personagem. Se a ficção aventura propuser o Batman como herói, seria coerente para aqueles que o conhece. Entretanto, se o sujeito for desconhecido, o aluno pode lançar justificativas para a escolha, o que é mais produtivo para o nosso trabalho.

O estudo de Vass (2008) revela o terreno colaborativo como sendo o lugar de intenso compartilhamento, no qual os atropelos e interrupções não são nem caóticos nem desprezíveis, quando engajados em um pensamento turbulento<sup>8</sup>, contudo, válido. O escrevente pode rejeitar esse pensamento, gerando conflitos entre a dupla e, dependendo do número de situações como essa e do seu grau, uma grande redução na produção do diálogo, levando ao aluno que está com a caneta em mãos (escrevente) a grafar a história quase que de forma individual.

Outros estudos que se debruçam sobre a escrita colaborativa são os de Bouchard e Gaulmyn (1997), Gaulmyn (2000) e Apotheloz (2013). Apesar de esses estudos terem sido realizados com adultos, eles revelam resultados interessantes que podem ser trazidos para a escrita infantil. Bouchard e Gaulmyn denominaram o momento de escritura a dois de “Redação conversacional”.

A partir da análise de Gaulmyn (2000), ficou estabelecido que a reformulação e a reflexividade fossem categorias de análise na produção colaborativa, essas propriedades seriam constitutivas e indissociáveis da linguagem. Tais categorias

---

<sup>8</sup> Pensamentos desordenados, orgânicos e não lineares (VASS, 2007b).

podem surgir sob duas formas: intradiscursivas e interdiscursivas. A primeira ocorre quando a reformulação é interna ao discurso do próprio locutor; a segunda acontece de um locutor para o outro.

Gaulmyn (2000) aponta três tipos de reformulação: a autorreformulação, realizada de forma imediata; a correformulação, realizada entre dois ou mais interlocutores, e as marcas prosódicas vocais e não vocais.

Apotheloz (2001, 2013) também traçou considerações sobre a reformulação, subdividindo-a em: reformulação principal e secundária. A reformulação seria considerada principal quando trouxesse para o texto algo novo, através da adição e da substituição de um enunciado e seria secundária no momento em que a mudança ocorresse no texto, mas sem acréscimo. Essas reformulações portam dois tipos de repetição, a auto (técnica do locutor) e a hetero (técnica do interlocutor). As repetições teriam como função a retificação de um enunciado.

Milian (2005) também traça considerações sobre a reformulação, destacando:

Reformular significa explorar as possibilidades no texto observando [...] como os leitores o receberão e como os escritores se sentem em relação ao seu texto. Reformular significa em primeiro lugar, a possibilidade de observar os enunciados a distância, julgá-los e avaliá-los e, se necessário, modificá-los. Pouco a pouco (MILIAN, 2005, p. 339)

De acordo com Milian (2005), a reformulação possui as seguintes características:

1. Está embutida no processo de elaboração do discurso;
2. É traço de uma atividade metalinguística;
3. É essencialmente dialógica e envolve colaboração de pessoas.

Essas características permitem, segundo a autora, que escreventes novatos operem reformulações, no texto online, seguindo um processo reflexivo através de diferentes graus de consciência; orientados por seu próprio conhecimento.

### **3.6 Rasura**

Com base na Genética Textual, a rasura:

Anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: o seu gesto negativo transforma-se para os geneticistas em tesouro de possibilidade, sua função de apagamento do acesso, ao que poderia ter se tornado texto. (GRÉSILLON, 2007, p.97)

A Genética Textual traz, para a lente de análise, marcas desconsideradas por estudos anteriores, elementos vistos como descartáveis. As rasuras passam a ser vistas como motor para a escrita, o ato de rasura possibilita um retorno ao que já foi dito, elimina algo, ao mesmo tempo em que abre espaço para a entrada de novas palavras. Todavia, não é só o fato de elas permitirem toda “reflexão” sobre a escrita e, com isso, a reformulação do texto, que valida seu estudo, mas o fato de que elas evidenciam a forma de pensar sobre a escrita.

A rasura não é um acidente da escrita, é o traço de sua energia e sua liberdade: nela se expressa o poder das possibilidades, o tempo da reflexão de se contradizer, o direito de mentir com impunidade, o prazer de brincar com o irreversível, etc. (GRÉSILLON, 2007, p.91)

Nesse sentido, a rasura é parte da escrita, um movimento interligado ao ato de escrever, de criar. Ela guarda a possibilidade de enunciar e, ao mesmo tempo, refletir sobre a língua.

Pontuaremos a concepção de dois autores reconhecidos para definir nosso objeto de estudo: Grésillon e De Biasi, ambos analisam as rasuras presentes nos manuscritos literários. A primeira autora define esse elemento como uma estrutura gráfico-visual. Esse tipo de rasura, segundo Grésillon (2007), pode aparecer sob três formas:

- Visível, permitido verificar o que foi escrito e rasurado;
- Visível, sem a possibilidade de verificação do que foi escrito e rasurado, pois, apresenta marcas fortes de tinta que escondem a grafia rasurada;
- Não visível, para perceber o apagamento, a substituição, as reformulações ou adições se faz necessário analisar as versões. (De Biasi (2010) classifica esse tipo de rasura como rasura branca.)

Em nossa pesquisa, partiremos desses tipos de rasuras, tendo em vista que analisaremos o processo e ele nos dá a possibilidade de visualizar todas as rasuras produzidas.

Dentre as formas de rasuras listadas acima, destacamos a segunda, em virtude da divergência existente entre os autores citados. Grésillon, ao descrever essa segunda forma, enfatiza que a rasura serve para substituir, deslocar e suprimir com o objetivo de tornar o texto mais adequado à imagem abstrata que se tem dele. Ela pontua duas formas para se tornar o texto mais adequado, uma ligada à reescritura e outra não. A primeira forma pode ocupar quatro posições:

- Rasura + reescrita sequencialmente;
- Reescrita no espaço interlinear;
- Reescrita na margem;
- Reescrita sem rasura.

De Biasi (2010) se opõe a essa perspectiva ao considerar: a extensão, a fase da gênese, o suporte, a localização física, a relação com outras rasuras, o momento e a liberdade das rasuras do texto. Assim, o autor explicita, não devemos observar a forma e a função da rasura, pois:

Com a mesma função e a mesma aparência gráfica uma rasura parecida poderá ter significação e estatuto radicalmente distinto se, por exemplo, sua extensão é diferente (uma rasura de palavra é pouco comparável com uma rasura de página, ou se ela modifica um plano, um rascunho ou uma prova corrigida) (...) o sentido de uma rasura também depende do suporte (...), de sua localização física na página (...), de seu objeto (...), de suas eventuais relações de independência com outras rasuras (...), de seu momento (...), de seu grau de liberdade. (DE BIASI, 2010, p.71)

Logo, toda rasura é singular, ainda que ela se realize por meio da mesma operação. Uma mesma rasura pode apresentar justificativas diferentes para sua realização.

Do ponto de vista funcional, De Biasi (2010) descreve cinco mecanismos distintos para operação da rasura: substituição, exclusão, transferência, gerenciamento e suspensão, sendo os dois primeiros gestos fundamentais da escrita e o terceiro e o último ações raras. Todavia, o autor destaca três categorias para o estudo da rasura, que são: a exclusão, a substituição e a transferência.

A exclusão corresponde ao ato de eliminar definitivamente um trecho escrito, diferente da substituição que anula algo para grafar de outra maneira, a mesma “ideia”. A transferência consiste em utilizar elementos (setas, linhas de conexão etc.) para indicar a mudança de posição de um segmento. Essas mudanças podem acarretar supressões ou substituições no texto, resultado de uma operação mental autônoma, permitindo reconstruir o sistema de elaboração do texto exposto em um manuscrito – lugar do imprevisível, “espaço genético, observatório ideal para examinar de perto o destino dessas constelações redundantes que aparecem, se desenvolvem e morrem” (DE BIASI, 2010).

Levando em consideração a valiosidade dos manuscritos, selecionamo-os como um dos suportes para análise das rasuras escritas comentadas, produzidas por escreventes novatos.

### **3.7 Rasura (s) nos manuscritos escolares**

A primeira autora a trazer a rasura do foco do estudo da Genética Textual para os textos escolares foi Claudine Fabre (1986). Durante dois anos (1975-1976 e 1978-1979), a pesquisadora coletou cem manuscritos em um curso preparatório da cidade de Midi, na França, e buscou analisar a natureza metalinguística das rasuras produzidas por escreventes novatos (7-9 anos).

Sua análise teve como base três aspectos: a distribuição espacial, a categoria gramatical e as operações das variações das rasuras (adição, supressão, substituição, deslocamento). Em se tratando dos resultados relacionados ao último aspecto, a pesquisadora encontrou uma hierarquia entre as operações realizadas durante o ato de rasurar: supressão > substituição > deslocamento > adição, ou seja, a supressão ocorrendo com maior frequência.

As pesquisas realizadas por Fabre (1986, 2004, 2013) ganham papel de destaque por serem as primeiras a se debruçarem sobre os manuscritos escolares, buscando compreender o funcionamento metalinguístico da escrita infantil, contudo, esbarram no limite de seus recursos metodológicos, já que, observam a produção das rasuras visíveis, apenas no produto, o que torna o terreno escorregadio. Como ter certeza em relação ao número de rasuras de adição, por exemplo? Uma vez que, muitas vezes, elas não são percebidas, o acréscimo de um ponto final ou de um acento, e até mesmo de uma letra podem não ser notados.

Tendo em vista as lacunas deixadas pela análise do produto, Calil (1995, 1998, 2003, 2008, 2012a, 2014, 2016, 2018) desenvolveu, junto ao Laboratório do Manuscrito Escolar, uma metodologia (Sistema Ramos<sup>9</sup>) capaz de captar a dimensão multimodal do processo de escritura em ato. Esse novo método permitiu ao pesquisador ter acesso a uma nova forma de rasura, qual seja, a Rasura Oral Comentada. Discutiremos as formas no subtópico a seguir.

- Formas de rasuras

Durante a elaboração do manuscrito escolar, observamos o movimento de retorno de escreventes novatos sobre elementos pertencentes a diversos níveis linguísticos. A partir dessa verificação conseguimos identificar duas formas de realização da rasura – visível<sup>10</sup> e não-visível.

Enquadramos, no grupo das rasuras visíveis, aquelas que deixam rastro no produto, marcas físicas (riscos, borrões, sobreposição de grafemas, escrita interlinear, entre outros); estando no grupo das não-visíveis aquelas passíveis de serem identificadas apenas no processo, aquelas sob as quais a alteração pode não se integrar ao texto, ficando só na oralidade. Caso a integração ocorra, ela não deixa evidências.

A primeira forma de ocorrência mencionada acima contempla as rasuras escritas operadas pela supressão, pelo deslocamento e pela substituição. Já a segunda forma abarca dois tipos de rasura, que são: as rasuras orais (Rasuras Oraís Diretas e Rasuras Oraís Comentadas) e as rasuras escritas, operadas pela adição.

a) Rasuras Escritas: sob as lentes do processo

As rasuras visíveis vêm sendo analisadas desde a origem dos estudos da Genética Textual, na década de 80. Como dissemos no início do capítulo, os autores dessa área se dedicam até hoje a investigar os vestígios de alteração deixados na escrita.

---

<sup>9</sup> Detalharemos esse sistema no próximo capítulo.

<sup>10</sup> Consideramos visível, diferente dos trabalhos da Genética Textual, qualquer rasura passível de ser identificada no texto, não faremos distinção entre versões.

Essa forma de rasura engloba todas as rasuras passíveis de serem identificadas no produto. Nesse sentido, como já mencionamos, consideramos todas as rasuras escritas produzidas por meio de operações de supressão, substituição, deslocamento, como rasuras visíveis. Eliminamos as rasuras escritas realizadas por meio da adição porque essas só podem ser identificadas através da comparação entre versões ou por meio da análise do processo (como mostraremos mais adiante).

Seguindo a metodologia de estudo das rasuras proposta por Calil (2016, 2017, 2018), conseguimos localizar um novo tipo de rasura escrita produzida durante o momento de textualização, isto é, quando o texto está sendo colocado em frase, Rasuras Escritas Comentadas (REC).

A análise dos nossos dados nos permitiu definir como REC toda rasura escrita que gera algum comentário, dizendo de outro modo, toda rasura realizada na escrita que apresenta verbalização sobre sua ocorrência, podendo o comentário ser produzido antes ou depois da realização da rasura. Uma alteração<sup>11</sup> realizada na grafia e justificada no diálogo capaz de revelar operações metalinguísticas produzidas por escreventes novatos no fluxo da escritura. Modificações dessa natureza ocorrem a partir da identificação de um OT, que podem ser feitas na escrita – através da visualização de um problema no texto – ou na oralidade, por meio de um comentário de reconhecimento do ponto de tensão (“eu escrevi casa com ‘z’”), sendo ambos os reconhecimentos seguidos de comentários.

As REC revelam que as operações de realização da rasura podem ocorrer de forma singular na escrita colaborativa. No que concerne às rasuras produzidas a partir da operação de adição, foi possível perceber que, em se tratando de uma única versão e do uso de uma só caneta, esse tipo de modificação será sempre invisível, tendo em vista o fato de ela se integrar ao texto sem deixar evidências da alteração.

Essa categorização abre espaço para uma análise mais detalhada das reflexões metalinguísticas desenvolvidas pelos alunos. Os comentários nos permitem verificar, através dos argumentos, como os alunos justificam a escolha de uma letra

---

<sup>11</sup> Substituiremos o termo “correção”, já estabilizado na literatura (GRESILLON, 2007; DE BIASE, 1996; FABRE, 1989), por “alteração”, em virtude de os comentários dos alunos nem sempre trazerem justificativas respaldadas em conhecimentos que enquadram o ponto de tensão em um erro, mas em um estranhamento. Nossos dados revelam comentários, como “é melhor assim”. Este tipo de comentário não evidencia claramente porque se escolhe uma determinada grafia em lugar de outra, mas antes uma “preferência” por determinada forma.

em detrimento de outra, por exemplo, ou ainda, o motivo pelo qual foi trocado o nome de um personagem.

Mas, grande parte das rasuras escritas não geram comentários. Quando a rasura escrita não gera comentário, classificamos como Rasuras Escritas Diretas<sup>12</sup> (RED). Essa rasura contempla apenas a identificação do OT, na escrita, seguida da alteração gráfica. Se o escrevente proferir qualquer fala ligada ao reconhecimento de um OT, o estatuto de “direta” é anulado, em virtude da presença de um comentário de reconhecimento. Falas exclamativas, como: “Eita!”, “Errei!”, “Droga!”, “Não acredito!”, são consideradas comentários simples e, por isso, torna qualquer rasura escrita uma REC. Todavia, se o aluno fizer somente a releitura do OT, indicando uma reflexão sobre o ponto de tensão com o apoio na pauta sonora (“monstro, mons, mons”), nesse caso, a classificação será mantida.

A alteração realizada, como resultado da tensão gerada por um dado elemento, é resultado de um ato de revisão, que pode ser imediato, realizado imediatamente após a efetivação gráfica do OT; parcial, na releitura, durante o fechamento de uma ideia do parágrafo ou do período posterior a escrita do OT; ou final, depois da escrita do texto, quando o aluno conclui uma versão e relê toda a história, visando realizar uma verificação global do texto<sup>13</sup>. Vale ressaltar que, nem toda revisão gera rasura, mas toda rasura escrita é a materialização de um ato de revisão.

A seguir, dissertaremos sobre as formas não-visíveis.

## b) Rasuras orais

A partir da observação de diálogos produzidos durante a escrita colaborativa em díade, Calil (2016) identificou, durante a linearização do texto, momentos em que os alunos verbalizavam reflexões sobre elementos textuais que iriam ou já haviam sido escritos. Dúvidas relacionadas à ortografia são questões bastante recorrentes no estudo do grupo (CALIL;PEREIRA, 2018; CALIL;CORDEIRO, 2018).

Essas observações levaram Calil (2008) a verificar que a rasura não estaria restrita à escrita, ocorrendo também na oralidade. Nesse sentido, o autor afirma que “os retornos ocorridos oralmente, durante o fluxo dialógico, ao incidirem sobre o que

---

<sup>12</sup> Esse conceito tem como base o conceito de ROD proposto por Calil (2016).

<sup>13</sup> Detalharemos as formas de revisão na seção 6.

será ou não inscrito no manuscrito em curso, também sejam tratados como uma forma de manifestação da rasura”, a rasura oral. Logo, “a rasura oral seria parte integrante de um Texto Dialogal (TD) constituído por uma díade de alunos durante a produção do manuscrito escolar”.

No texto de 2017, esse mesmo autor aponta para a validade do conceito de rasura oral, tendo em vista que antes do seu trabalho o ato de rasurar teria sido analisado apenas como base em marcas deixadas no produto. Olhar para o diálogo permite, segundo ele, identificar pontos de tensão no fluxo dialogal, marcados por operações metalinguísticas, que denominou de Objetos Textuais (OT). Dessa forma, a realização da rasura oral é antecedida pela identificação do OT, “essa identificação caracteriza-se por uma interrupção feita pelo locutor do fluxo narrativo e escritural, um ‘retorno’” (CALIL, 2016).

A identificação do OT pode ocorrer de diferentes formas, não estando relacionada apenas à oralidade. O ponto de tensão pode ser localizado:

- Através da rasura escrita visível no manuscrito, mas sem a produção de comentário;
- A partir do comentário feito pelo aluno, sem que tenha havido marca de rasura no manuscrito (o que seria mais propriamente a rasura oral, possível de ser analisada somente através do vídeo sincronizado);
- Com base na rasura escrita, mas invisível no manuscrito, podendo ou não receber comentário (também somente identificável no processo).

A condição para a existência de uma ROC está ligada à identificação de um OT, no TD, seguido de comentário.

Segundo o pesquisador, o ponto de tensão relacionado ao elemento textual pode estar ligado a vários níveis linguísticos e pode ou não causar rasura.

Essa nova forma de olhar para a rasura permite-nos chegar mais perto das reflexões realizadas pelo escrevente, principalmente se ela for produzida em colaboração. Ao escreverem em dupla, geralmente, os alunos produzem comentários que podem justificar a alteração. Sobre o comentário, Calil (2016) afirma que eles são feitos durante o processo e produzem efeitos de configuração no produto final, indicando os elementos linguísticos, gráficos, discursivos que não foram inscritos ou foram e depois foram rasurados.

Do ponto de vista linguístico-enunciativo, o autor classifica os comentários em simples e desdobrado. Simples seriam os comentários sem valor argumentativo e desdobrados seriam aqueles compostos por fenômeno dialogal e coenunciativo inerentes ao processo de escritura com valor argumentativo. Nessa perspectiva, levamos em consideração os comentários produzidos na dinâmica interacional (coenunciativo) dos comentários em tempo real (em ato), proferidos durante o momento em que o manuscrito está sendo produzido pela primeira vez. Calil (2016) pontua que o comentário desdobrado pode apresentar estruturas sintáticas como as que seguem:

- X porque Y
- X senão Y
- X, mas não precisa ter Y
- X, parece que Y
- X, isto é, Y
- X, quer dizer Y
- X, vão pensar que Y
- X, mas assim fica Y
- X, isso significa Y

O episódio 1 contém um exemplo de rasura oral retirado do processo 002.

**Figura 6:** OT “Foi”

4. TRES MONSTROS E ELE FICOU COM MEDO ELE FOI CORRENDO E OS TRES  
 5. MONSTROS FOI A TRÁS DO MENINO E O MONSTROS DISSE BU NÃO SOMO

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Episódio 1: 002

283. **JOSEPH:** (Acompanhando com o olhar o que Bruna escreve, corrige o que ela escreveu) **Foram, foram atrás...**

284. **BRUNA\*:** **Foi.**

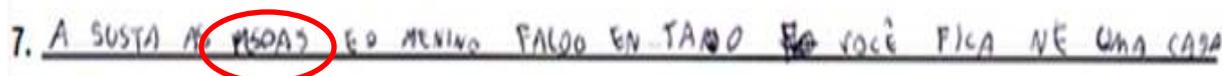
285. **JOSEPH: Foram, foram atrás.**

No dado em questão, os alunos refletem sobre a concordância verbal do período “os monstros foi atrás dele”, inscrito na linha 5 do manuscrito 1. Os turnos revelam duas rasuras na oralidade. A primeira produzida por Bruna (turno 284). Ao propor “foi”, a aluna anula “foram”, sugerido pelo colega no turno anterior; e, a segunda, realizada por Joseph, no último turno do TD, o aluno rasura oralmente o “foi” e sugere novamente “foram”. Temos, no episódio, uma discussão ligada ao nível sintático, mais precisamente à concordância verbal.

## c) Rasura escrita de adição

Como exemplo da forma não-visível, proveniente de uma rasura escrita de adição, temos, no mesmo processo, uma rasura efetivada na linha 7.

**Figura 7:** OT “Pessoas”



7. A SUSTA A PESSOAS E O MENINO PALCO EN-TÃO O VOCÊ PICA NE UMA CASA

**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Episódio 2: 002

303. **BRUNA:** As **peessoas** [as pessoas]. (SI)
304. **JOSEPH:** (Falando com a voz bastante aguda e “afundando-se” na cadeira) Por favor, não canta de novo aquela música irritante.
305. **BRUNA\*:** Ô Joseph, me ajude. ...as pessoas. (Olha para Joseph, esperando que ele complemente a história)
306. **JOSEPH:** (Aponta para a folha com o dedo indicador) **Coloca um S aqui.**
307. **BRUNA\*:** Pessoas?

Olhando para o manuscrito, não é possível verificar qualquer marca capaz de indicar a adição posterior do “s”. Como já mencionamos, esse tipo de rasura se camufla ao texto impossibilitando sua localização. A única pista da alteração é o

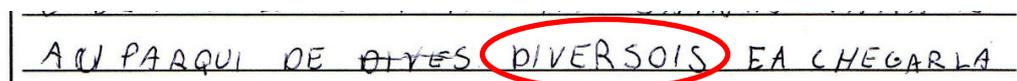
comentário simples proferido por Joseph no turno 306.

Analisar as rasuras não-visíveis, a partir do processo, permite-nos preencher o espaço em branco deixado pela análise do produto; em contrapartida, mostra-nos que, diferente do que foi apresentado pela literatura até o momento, algumas marcas identificadas no texto nem sempre podem ser consideradas pistas para a localização de um acréscimo. O aluno pode reduzir o tamanho de uma letra sem ser motivado pela necessidade de grafar algo novo no meio de uma frase.

Sob esse viés, consideramos que toda alteração realizada em um trecho, letra ou palavra, após a linearização da sequência da história é uma rasura. Alterar uma palavra como consequência de um movimento de retorno é uma revisão.

Ainda dentro do grupo das rasuras não-visíveis, localizamos a presença de dois tipos que não conseguimos enquadrar sua ocorrência em nenhuma modalidade, pois não conseguimos localizar onde, exatamente, a rasura é produzida, na oralidade ou na escrita. Ilustraremos o fato no dado a seguir.

**Figura 8:** OT “diversões”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Episódio 3: 002

209. BRUNA\*: **Diversões** é com um “s” né? (Escrevendo [dives] e logo depois rasurando [dives] e escrevendo [diver])

210. JOSEPH: Sonnnn... (apoiando a mão no queixo e reproduzindo o som) **oi (olhando para a folha) diversões o “a” é antes do o** (batendo a palma da mão na cabeça).

211. BRUNA\*: Diver...

212. JOSEPH: ...**sões, som, coloque um “n”**.

213. BRUNA\*: **É “s”?**

214. JOSEPH: **É.**

215. BRUNA\*: **Som, diver...**

216. JOSEPH: **...são, é.**

(A professora pede para Bruna reler todo o texto)<sup>14</sup>

217. PROFESSORA: **Olha aqui parque. Tomaram banho para, ir é?**

218. BRUNA\*: **Ir.**

<sup>14</sup> Retiramos os turnos de fala que não têm relação direta com o OT, mas é possível ter acesso ao que retiramos através da leitura nos anexos.

219. PROFESSORA: Ao parque.  
 220. BRUNA\*: De.  
 221. PROFESSORA: De [L] diversões.  
 222. BRUNA\*: Diversões [sois].

A rasura mencionada acima é realizada na “linearização” do trecho ditado para o trecho escrito. O OT é gerado pela dúvida ortográfica da escrevente, inicialmente relacionada ao som do “s”, mas a tensão do ditante em relação à nasalização leva Bruna a refletir sobre a composição completa da sílaba. A sugestão de Joseph, “coloque um n”, é negada pela escrevente na escrita, já que ela coloca “is” no lugar do “n” (diversois). Onde estaria ocorrendo essa rasura, na oralidade ou na escrita? Seria de fato uma rasura? Esses dados nos faz refletir: quando o ditante profere um trecho e ele é alterado pelo escrevente durante a escrita sem qualquer comentário, podemos considerar esse tipo de ocorrência uma rasura?

Defendemos que a rasura ocorre, na oralidade ou na escrita, mesmo sem apagamento físico, material, através de riscos ou borrões. Quando há “rasuramento”, há negação de algo, ainda que o elemento apagado reapareça após a eliminação, ou, mesmo que receba uma nova forma gráfica, concebida pela adição de um acento. Como afirma a Genética Textual, rasurar configura sempre um ato de negação, produto de uma revisão, se há a necessidade de apagar/alterar é porque o que está posto não configura o que seria esperado. Sob esse prisma, se estamos analisando a escrita colaborativa e um aluno nega (independente da forma) algo, já pré-estabelecido para o texto, ele estaria produzindo uma rasura. O fato de Joseph sugerir “diversaon” e Bruna escrever “diversois”, negando a escrita proposta pelo colega, atribui a essa ação o estatuto de “rasura direta”, pois não houve comentário.

Optaremos por considerar essa rasura apenas como “direta”<sup>15</sup> porque não conseguimos delimitar a dimensão em que ela é produzida. Todavia, consideramos que rasuras como essa podem gerar comentário, nesse caso, ela passaria a ser uma “rasura comentada”. O aluno ditante pode, por exemplo, propor a escrita “foram felizes para sempre” e o escrevente pode colocar apenas “foram felizes”, julgando, através de comentário feito, depois de ter escrito (não vai caber), ser “inviável” a escrita de “para sempre”.

---

<sup>15</sup> O texto “direta” está respaldado no conceito de “rasura oral direta”, proposto por Calil (2017).

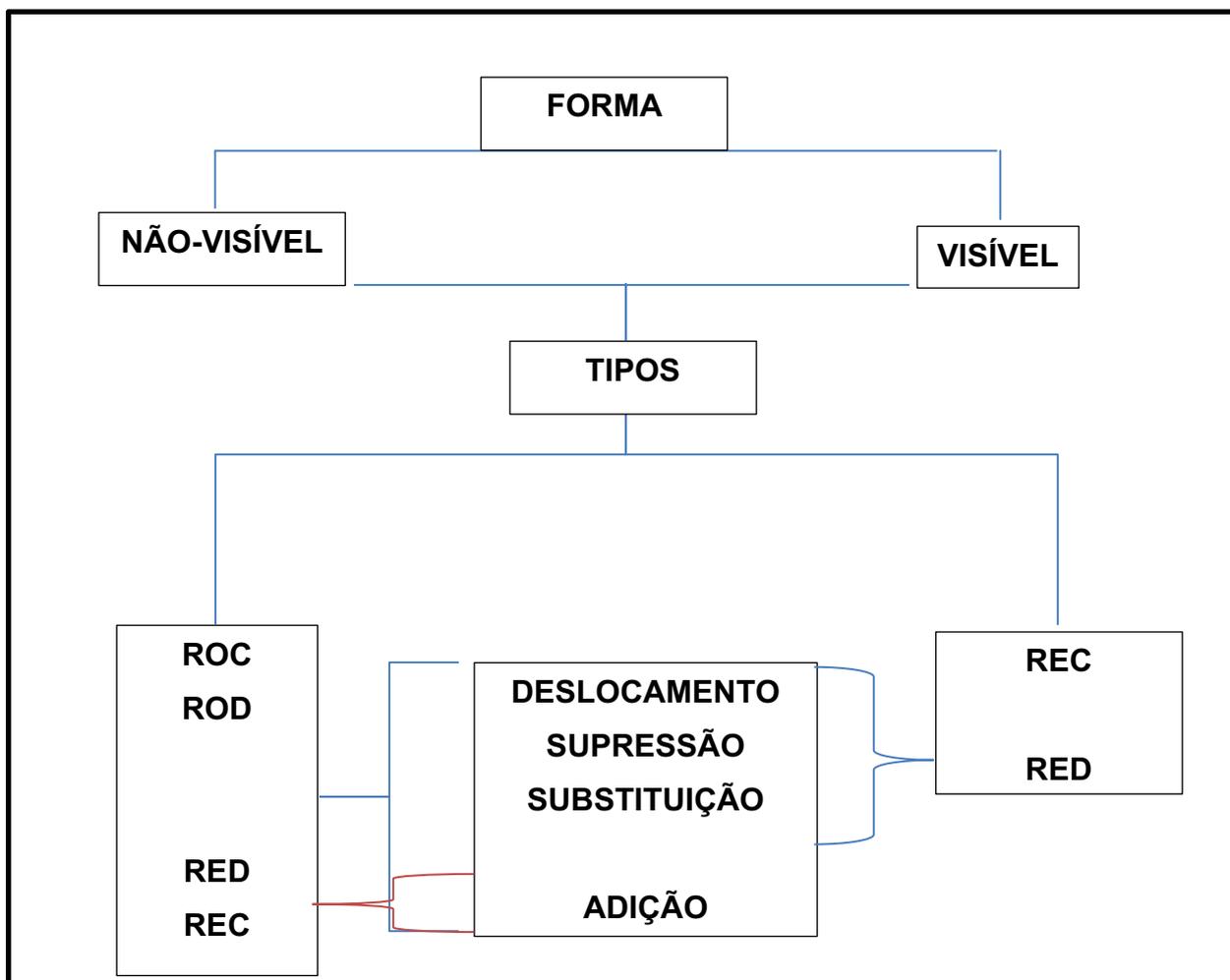
Essa forma de rasura reforça a complexidade do ato de escrever, em virtude da interligação dos três momentos da formulação, da linearização e da inscrição.

No tópico a seguir, apresentaremos considerações gerais sobre as formas, os tipos de operações das rasuras produzidas pelos sujeitos dessa pesquisa.

### 3.7.2 Rasuras: formas, tipos e operações

De forma geral, nossos dados revelam duas formas de alteração no manuscrito, realizadas através de seis tipos de rasuras, vejamos a imagem abaixo.

**Figura 9:** Formas, tipos e operações das rasuras produzidas na escrita colaborativa:



**Fonte:** Elaborado pela autora

A figura 9 expõem quatro tipos de rasuras realizadas na forma não-visível e dois tipos realizados na forma visível. Sobre a primeira forma, os dois primeiros tipos

de rasura ocorrem apenas na oralidade e podem ser realizados através das quatro operações. Já o terceiro e o quarto tipo são operados apenas pela adição.

Em relação às rasuras visíveis, a imagem aponta dois tipos de rasuras passíveis de ocorrerem através do deslocamento, da substituição e da adição.

Dentre os quatro tipos de rasuras localizados nos dados, optamos por investigar o processo de revisão colaborativa realizado por escreventes novatos a partir da análise das REC realizadas durante a produção de seis manuscritos escolares.

No capítulo a seguir, detalharemos os procedimentos metodológicos de coleta e de análise.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso estudo é fruto de um projeto didático, “Criar e inventar: nossos primeiros contos”, realizado em 2013. O projeto teve o objetivo de aplicar uma nova metodologia de coleta baseada na união de cinco tipos de mídias que pudessem capturar, com o maior número de detalhes possíveis, a produção de manuscritos escolares. Tanto o projeto piloto como o InterWriting I<sup>16</sup> visaram à constituição de uma grande base de dados de processos de escritura em tempo e espaço real, utilizando o sistema RAMOS para sincronizar diferentes tipos de mídias.

A proposta do coordenador do projeto, professor doutor Eduardo Calil, era integrar através do sistema RAMOS:

- “áudio-aluno”: registro em áudio, através do uso de um gravador digital e microfone, do que cada aluno fala;
- “filme-díade”: registro de elementos audiovisuais através do uso de uma filmadora instalada em frente à díade;
- “filme-escrita”: registro do traço da caneta sobre a folha de papel capturado através do uso de uma *smartpen*.

Estas diferentes mídias são sincronizadas, constituindo um “filme-sincronizado” a partir do qual se pode analisar a dimensão escritural, temporal e audiovisual dos processos de escrituras efetivados. De acordo com Calil (2019), esse recurso metodológico:

oferece um riquíssimo material a partir do qual se pode analisar diferentes aspectos do processo de escritura em tempo e espaço real da sala de aula. Ele oferece a captura com fidelidade e precisão, de um modo novo e original, de um grande número de informações multimodais da qualidade sonora, visual e escritural do ato de se escrever a dois um único texto, em contexto escolar. O conjunto destas informações é extremamente importante para se entender a dimensão multimodal da escritura em funcionamento em situações reais de uso.”(CALIL,2019, no prelo)

---

<sup>16</sup> O projeto InterWriting I está vinculado aos estudos investigativos pluridisciplinares sobre processos de escritura em ato, e tem como objetivo compreender a relação entre o escrevente e o texto em curso. Busca-se constituir uma ampla base de dados, de caráter longitudinal, contrastivo, qualitativo e quantitativo, formada pelo registro simultâneo de processos de escritura colaborativa em contextos de sala de aula, respeitando suas condições ecológicas (ambientais, curriculares, didáticas e interacionais) e sua dimensão multimodal.

Esses dados foram catalogados, classificados, transcritos e descritos para que estes múltiplos fatores pudessem ser analisados e discutidos. E, nosso trabalho, dentro do rol de possibilidades de investigação, delimitou analisar, a partir do texto dialogal de uma das díades, as ocorrências de rasuras escritas durante o processo de escritura em tempo real e os comentários enunciados pelos alunos escreventes.

#### **4.1 Natureza da pesquisa**

Por se tratar de um estudo baseado em produções textuais de uma mesma dupla, nossa pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso (GIL,1995). O estudo configura uma metodologia referente à escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

De acordo com Gil (1995), a depender dos objetivos da investigação, o estudo de caso classifica-se como particular, quando visa compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; instrumental, quando se analisa um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores; e coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos, com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos. Sob esse prisma, nosso trabalho classifica-se como individual, pois analisa uma única díade; e instrumental, já que busca compreender, de forma ampla, o processo de escritura realizado por escreventes novatos.

#### **4.2 Local da coleta**

A coleta foi realizada em uma escola particular da cidade de Maceió, localizada no bairro Farol. Essa instituição atende turmas do maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental e tem como proposta de trabalho a pedagogia de projeto. De acordo com as informações contidas no site da escola, a interdisciplina assume papel central da formação dos alunos dessa etapa.

Visando obter maiores detalhes sobre o perfil pedagógico da escola, realizamos duas entrevistas, uma com a coordenadora pedagógica e outra com a professora da turma. Esses momentos permitiram a recuperação de detalhes valiosos para a compreensão do projeto de leitura elaborado pela escola. Segundo a coordenadora, um dos maiores objetivos da equipe é formar leitores.

O projeto de leitura do 1º ano – turma selecionada para aplicação da pesquisa – teve como foco a leitura de contos de fadas. Durante os seis meses de aplicação (de junho a dezembro de 2013), foram lidas diversas “histórias encantadas”, com o objetivo de inserir os alunos nesse universo. Além das histórias, foram lidos também textos informativos contendo descrições sobre a vida das realezas. O gênero escolhido para a execução do projeto de leitura favorecerá bastante nosso trabalho, muitos dos contos de fadas lidos são conhecidos, o que facilitará na identificação das associações feitas com esses textos. Para culminância do projeto, a coordenadora organizou um livro com pequenos textos produzidos pelos alunos, os quais foram lidos por eles na tarde de autógrafos realizada em um salão de festa, com todos a caráter. No final do ano letivo, tivemos acesso a uma cópia do livro e aos manuscritos.

A referida escola foi selecionada por diversos fatores, além de permitir o desenvolvimento do trabalho, possui estrutura física e iluminação favorável à captura das imagens e do áudio dos alunos.

### **4.3 Recursos tecnológicos**

A coleta de dados foi realizada com a participação de todo o 1º ano do Ensino Fundamental, porém, apenas três duplas foram filmadas de forma mais precisa. Posicionamos três câmeras à frente de cada uma das três duplas escolhidas, além de microfone e gravadores para que registrássemos o áudio com maior precisão.

Os recursos tecnológicos permitiram que captássemos detalhes dessa esfera multimodal, desde a linearização e elaboração dos textos até a direção do olhar realizado pelos escreventes. Vale destacar a importância de ter em mãos os áudios-fílmicos e áudio de cada aluno da dupla, os áudios-fílmicos foram importantes para registrar não só o diálogo dos alunos, mas também a fala de pessoas que interagiram com eles durante o processo. Em contrapartida, o áudio dos alunos é de extrema relevância, tendo em vista o fato de que eles costumam falar baixo enquanto escrevem e, muitas vezes, essa fala não é capturada pelo microfone não direcional da filmadora.

#### 4.4 Coletas e etapas da produção textual

O projeto foi aplicado em 2013, semanalmente<sup>17</sup>, durante um semestre (de junho a novembro). No decorrer desse período, solicitamos 10 produções textuais, das quais analisaremos oito (a primeira foi descartada por ter apresentado problema na filmagem e a última foi realizada sem um componente da dupla). O critério de formação das díades tem como base os trabalhos de Calil (1995, 2008). Dentre eles, destacamos como fundamentais: a compreensão do sistema alfabético, o tom de voz para a captura do áudio, a tranquilidade com a presença da câmera e um bom relacionamento pessoal com o colega<sup>18</sup>. As crianças escreveram alternadamente. As díades foram selecionadas pela docente, pois acreditamos que só ela teria discernimento para perceber o entrosamento entre os alunos.

Das três díades escolhidas (uma de meninos, outra de meninas e uma mista), pretendemos utilizar os seis processos da díade composta por um menino e uma menina, entretanto, questões relativas à diferença entre o gênero aluno e aluna não foram consideradas nesse estudo. Escolhemos essa dupla pelo simples fato de as demais já estarem sendo analisadas por outros pesquisadores do grupo.

Quando entramos em contato com a escola, ficamos cientes do trabalho já realizado e tentamos respeitar ao máximo as dinâmicas da turma. Por isso, ficou determinado que as coletas fossem realizadas durante as aulas de produção textual que aconteciam no início da manhã – fator relevante devido à necessidade de instalação de equipamentos.

As propostas foram executadas, por sete díades – sendo apenas três filmadas – durante as aulas de produção de texto. Buscamos manter o contexto ecológico e solicitamos que a professora apresentasse as propostas de escrita. A docente primeiro apresentou a consigna, criada por nós, e, na sequência, solicitou aos alunos a combinação da história. A folha de produção e a caneta só deveriam ser entregues às duplas após a combinação oral da história a ser inventada.

---

<sup>17</sup> O espaço de tempo de sete dias nem sempre foi respeitado, em virtude do calendário da escola, presença dos alunos da dupla, disponibilidade dos pesquisadores etc.

<sup>18</sup> Esse último critério está presente também nas considerações de Vass (2002), a autora também ressalta a importância da relação interpessoal mantida pelos colaboradores.

A proposta de produção textual feita pela professora foi dividida em quatro momentos estabelecidos por Calil (2017): apresentação da proposta, combinação entre os alunos da dupla, inscrição/linearização da escrita da história e leitura (revisão) por um dos alunos da história escrita produzida.

A equipe do Laboratório do Manuscrito Escolar<sup>19</sup> iniciava a coleta posicionando as filmadoras, organizava as cadeiras em díades, colocava os microfones e gravadores nos alunos das díades filmadas, ligava os gravadores, assim como os microfones, e autorizava, através de uma claquete, a condução da atividade pela professora. Nesse momento, a equipe se retirava da sala, e a professora encarregava-se de explicar a consigna e conduzir a atividade.

A cada proposta, as díades alternavam o papel de “escrevente” (responsável pela inscrição na folha de papel) e “ditante” (aquele responsável por ditar o texto a ser escrito).

Os processos que serão analisados originaram oito manuscritos escolares, conforme o quadro abaixo:

#### QUADRO 1 – RELAÇÃO DOS MANUSCRITOS PRODUZIDOS PELA DÍADE

DATA	TÍTULO DO MANUSCRITO	ESCREVENTE
07 06 2013	Os três monstros	Bruna
14 06 2013	O castelo assombrado	Joseph
01 08 2013	O monstro da caverna escura	Bruna
08 08 2013	O rei malvado	Joseph
13 09 2013	Abelha peluda	Bruna
20 09 2013	Chapeuzinho Vermelho e o Homem Aranha contra o Lobo Mau	Joseph

**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

<sup>19</sup> O LAME é um grupo de pesquisa vinculado à linha da pesquisa “Estudos Textuais” (PPGLL/UFAL) e “Educação e Linguagem” (PPGE/UFAL) coordenado pelo Professor Dr. Eduardo Calil. A equipe dedica-se a investigar questões relacionadas à didática da língua escrita e aos processos de aquisição da linguagem

Ao final da atividade, a professora entregava às díades o material para desenharem algo referente à produção criada. Essa etapa não possui um objetivo relacionado ao nosso interesse de pesquisa.

#### 4.5 Elaboração do dossiê

Dispomos ainda de considerável dossiê da turma. Tivemos acesso aos semanários, digitalizamos os livros didáticos e de leitura, entrevistamos, como mencionado anteriormente, a professora e a coordenadora, fotografamos e filmamos toda a sala de aula. Participamos de alguns ensaios e da culminância do projeto, recebemos o livro produzido, os manuscritos e fotocópias de algumas atividades. Todos esses materiais poderão fornecer pistas para “desvendar” algumas relações produzidas durante o processo de escritura, como veremos a seguir.

#### 4.6 Tratamento do material

A coleta de dados foi realizada por pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar, do qual fazemos parte. Utilizamos, como já mencionamos, o filme-sincronizado capturado através do Sistema Ramos.

Todas as filmagens foram transcritas a partir das normas estabelecidas pelo grupo do LAME. Além das falas, nas transcrições, foram inseridas rubricas com o objetivo de apontar detalhes do momento da produção (os gestos realizados pelos alunos, direcionamento de olhar para outros locais que não o texto, momento em que o aluno escreve a letra no papel, pronúncia da palavra em voz alta etc.).

Exemplo de rubrica

240. JOSEPH\*: Era uma vez uma menina que chamou o pai e a mãe para brincar eles **brincaram**, **am** é com **“M”** é agora? (Joseph desenha a letra M no ar e faz a pergunta para professora)

241. PROFESSORA: **sim** (Joseph escreve [m])

RUBRICA



- Quantificação

Nosso estudo busca analisar, através das rasuras escritas comentadas, como é realizado o processo de revisão textual online<sup>20</sup> na escrita infantil. Acreditamos que as marcas de rasura deixadas no manuscrito, identificadas através do filme-sincronizado, somadas aos comentários sobre elas, permitem-nos vislumbrar possíveis respostas para essa questão, tendo em vista o fato de as rasuras serem a realização material desse processo. Para tanto, nossa análise está dividida em dois momentos. Primeiramente, exploramos os dados tendo como foco a rasura, e, em seguida, após a obtenção dos resultados da análise dessas, fazemos considerações a respeito do processo de “revisão em ato”<sup>21</sup>.

O trabalho inicial consistiu na quantificação das rasuras. O primeiro passo foi a localização dessas marcas no produto e de seus respectivos TD, no processo. Contabilizamos e classificamos todas as rasuras através de gráficos e tabelas, verificamos todos os tipos de rasuras escritas realizadas pela díade e classificamos os tipos encontrados: Rasura Escrita Visível com Comentário (REVcC) e Rasura Visível sem Comentário (REVsC)<sup>22</sup>. As tabelas são divididas, em geral (contagem geral dos elementos, somando a quantificação produzida pelos dois alunos) e individual (contagem de elementos por aluno).

A partir dessa qualificação, localizamos os OT responsáveis pela produção dos comentários dos alunos e determinamos, assim como propõe Calil (2016, 2018), a natureza linguístico-discursiva desses pontos de tensão (gráfico-visual, ortográfica, sintática, semântica, textual, pragmática, morfológica ou de pontuação). Além disso, analisamos os tipos de comentários produzidos (simples ou desdobrados).

A identificação do número de rasuras escritas e de seus respectivos comentários (contagem geral e individual) abre espaço para que possamos verificar o nível linguístico mais revisado pelos alunos e em qual deles realizam mais reflexão metalinguística. Esses resultados nos permitem indagar e responder questões diretamente relacionadas à revisão realizada por alunos recém-alfabetizados.

Por esse motivo, após a obtenção dos resultados numéricos relacionados à rasura, debruçamo-nos sobre a forma de revisão textual realizada durante a produção

---

<sup>20</sup> CHANQUOY (2004).

<sup>21</sup> Discorremos sobre essa temática no capítulo 6.

<sup>22</sup> Para dar visibilidade à importância que a análise do processo tem para a contagem das rasuras, classificaremos também na análise a Rasura Escrita não-Visível no produto com e sem rasuras (REnVcC e REnVsC).

do manuscrito. Os alunos realizariam mais “revisões durante a escrita da palavra ou frase”, “revisão após a escrita de um parágrafo do texto ou a parcela do texto já escrito” e “revisão final após a escrita de todo texto”. Com o passar dos processos, a atividade de revisão aumenta? Qual nível linguístico seria o foco das revisões? Quem revisa? O escrevente, o ditante, os dois? No estudo de 1987, Scardamália e Bereiter pontuam que os escreventes novatos sentem dificuldade de se colocarem como leitores de seus próprios textos e, por isso, realizam poucas revisões espontâneas. Não realizamos comparações entre escrita individual e colaborativa, mas, a possibilidade de ter um olhar longitudinal, observando oito processos, no qual os alunos mudam de posição, ora escrevente, ora ditante, abre espaço para observar se a posição assumida na dupla ao se desvincular da responsabilidade de linearizar o texto permite que ele realize maior número de revisão.

- Análise qualitativa

A análise qualitativa consiste em classificar os OT, os comentários e os níveis linguísticos a que estes pertencem, localizando-os dentro de um episódio de um texto dialogal. Inicialmente, apresentaremos um recorte do produto com a imagem do OT grafado. E em seguida destacaremos, nos episódios do TD referente à discussão, o OT e o comentário.

Vejamos um exemplo a seguir:

Figura 10: “TOCOU”



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

#### Episódio 4: “As irmãs”

156. ISABEL: (Ditando)... E ela...

157. NARA\*: (Repetindo e escrevendo ‘ela’)... e [E]... (mudando de linha para escrever ‘la’.) E ela [LA]... (Terminando de escrever ‘ela’ e olhando para Isabel).

158. ISABEL: (Ditando) **Tocou** a campainha... a letra ‘u’ na palavra **‘TOCOUL’**) **Vou pôr o ‘ele’.**
159. NARA\*: (escrevendo ‘tocou’) To **[TO]**...co **[CO]**...
160. ISABEL: (Enfatizando o final da palavras ‘tocou’) **Tocoooouuuuu**
161. NARA\*:...toco...coo **[U]** (Terminando de escrever. Olhando para Isabel e rindo)
162. ISABEL: (Rindo e pedindo para Nara parar de rir) **A vai, Nara.**
163. NARA\*: (Apontando para a palavra ‘tocou’.) **Aiiiiii...fiz o ‘u’**
164. ISABEL: **ah, deixa...**
165. NARA\*: (Escrevendo a letra ‘l’ sobre ‘tocou’. a letra ‘u’ na palavra **‘TOCOUL’**) **Vou pôr o ‘ele’.**

O episódio apresenta como OT a letra “u” da palavra “tocou”, palavras com essa natureza serão sempre destacadas com a cor vermelha. Já os comentários relacionados à rasura serão marcados em azul. Eles podem aparecer antes ou após a alteração. Nesse caso, localizamos três, dois ocorrem antes e um após a realização da rasura escrita. No turno 163, Nara identifica o OT relacionado ao nível ortográfico (Aiiiiii...fiz o ‘u’) e no 164, Isabel sugere manter a escrita (ah, deixa). Só no 165, a escrevente opera a rasura através da substituição da letra ‘u’ pela letra ‘l’. Esses três comentários dão a essa rasura o estatuto de Rasura Escrita Comentada. Além disso, destacaremos em verde e dentro de colchetes os elementos grafados.

Sobre a revisão, observamos todos os momentos de recuo da díade relacionados às REC e os enquadrámos em momentos de retomada, levando em consideração a hora do retorno (imediatamente após a escrita da palavra, após a escrita de um trecho ou parágrafo, ou no final da escrita do texto).

Acreditamos que a quantificação e a categorização dos tipos de rasuras e revisões, de forma global e por alunos, permitirá clarificar as questões apresentadas anteriormente, e, por conseguinte, trazer contribuições para os estudos de aquisição da linguagem escrita, além de mostrar a relevância didática do trabalho com escrita colaborativa.

Nos próximos capítulos, apresentaremos a análise dos dados, subdividida em dois momentos. No capítulo 5, faremos a quantificação e análise dos resultados pertinentes aos tipos de rasuras, e, no capítulo 6, destacaremos os tipos de revisões

realizados pelos alunos analisados, e os tipos de atividades recursivas, encontrados a partir da identificação das REC.

## 5 A NATUREZA LINGUÍSTICA DAS REC: QUANTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO

Conforme apresentamos nos capítulos teóricos, a atividade de revisão textual vem sendo estudada pelas vias da análise do produto, desde a década de 80, quando o modelo de Hayes e Flower foi proposto. Diversos pesquisadores (HAYES;FLOWER,1980; SCARDAMALIA; BEREITER,1983; FABRE, 1996; KELLOGG, 1996; CHANQUOY, 2004) já colaboraram com os estudos de aquisição da linguagem escrita, expondo valiosos resultados sobre aquela atividade. Todavia, nenhum desses trabalhos analisou a materialização desse processo a partir de seus comentários.

Dentre o rol de pontuações apresentadas sobre o processo de revisão infantil, destacamos a definição inaugurada por Chanquoy (2001), qual seja, a revisão online é o ato de revisar durante a escrita.

O conceito apontado por Chanquoy destaca que a revisão é um processo contínuo, passível de ocorrer durante toda a escrita do texto. Concordamos com essa posição da autora e decidimos analisar a realização desse movimento recursivo – materializados na escrita através das rasuras (FABRE, 1996), tendo como aporte metodológico o Sistema RAMOS. Portanto, nesse estudo, trazemos para o centro das lentes de análise os comentários proferidos sobre a produção das rasuras e, apesar de verificarmos todas as rasuras escritas, teremos como foco as Rasuras Escritas Comentadas (REC), já que os comentários podem evidenciar atividades metalinguísticas realizadas durante produção do manuscrito.

Como mencionamos no capítulo anterior, iniciaremos a exploração dos dados pela identificação e quantificação das REC e dos comentários, tomados aqui como elementos centrais. Apresentaremos as quantificações gerais e, na sequência, fracionaremos os resultados, levando em consideração a atuação de cada aluno da díade. Esse olhar poderá clarificar aspectos sobre o processo de revisão colaborativa, realizados por alunos recém-alfabetizados.

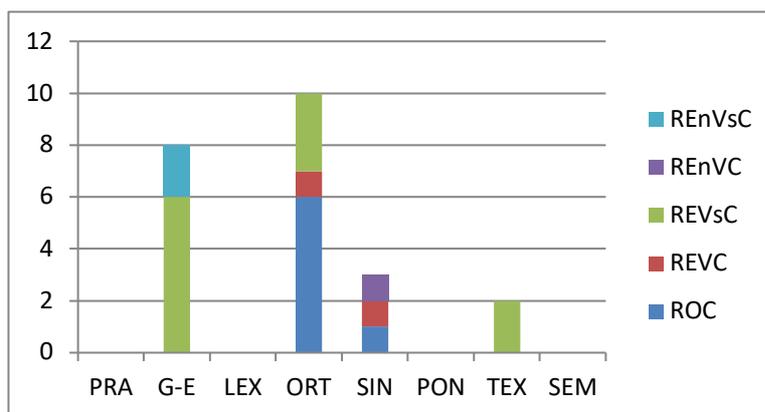
### 5.1 Rasuras e comentários

Processo 002

- Quantificação das rasuras

O primeiro processo foi produzido no dia 7 de junho de 2013 e teve como proposta a elaboração de uma narrativa ficcional<sup>23</sup> (tema livre). O processo resultou em um manuscrito composto por 10 linhas escritas, 110 palavras e 24 rasuras. Dentre as 24 rasuras, 13 são visíveis. Logo, mais de 45% das rasuras só poderiam ser localizadas a partir do processo. O gráfico 1 apresenta um levantamento geral das rasuras.

**Gráfico 1 – Tipos de rasuras por OT processo 002**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

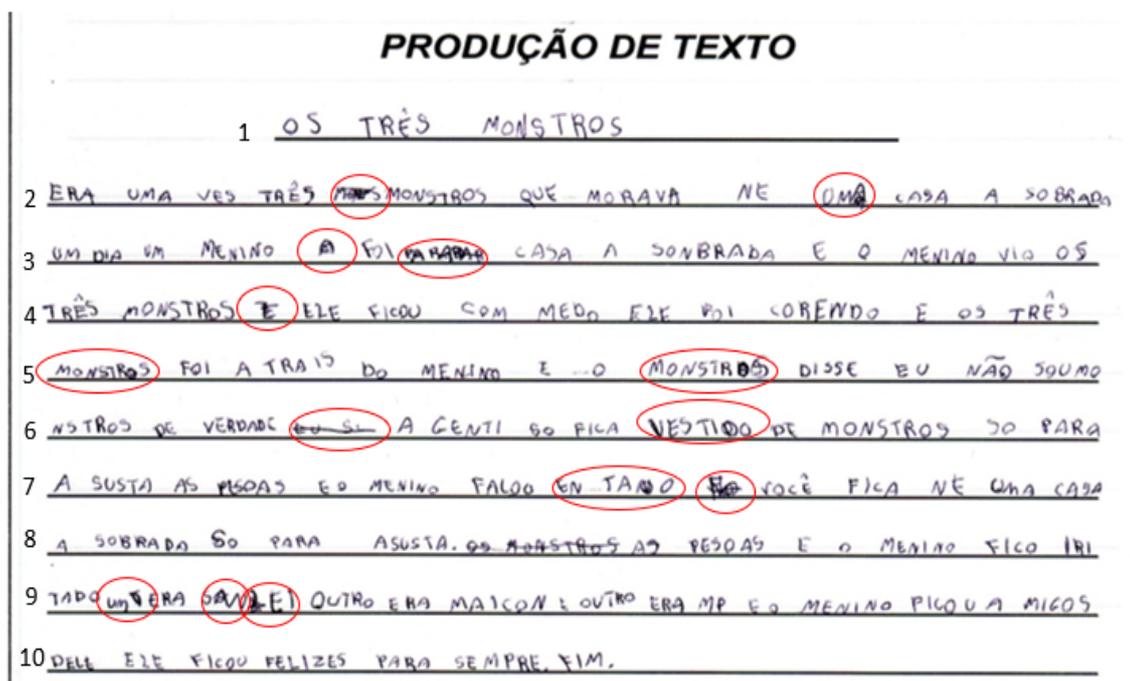
Nesse primeiro processo, os alunos produziram oito ROC e três rasuras não-visíveis (duas comentadas). Os níveis lexical, textual, semântico e de pontuação não foram foco de discussão.

Na sequência, faremos a análise mais detalhada das REC. Vejamos o manuscrito:

<sup>23</sup> Destacamos que um único OT pode gerar mais de uma rasura.

- Análise das REC

Figura 11 – Manuscrito 1



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

Como podem ser observadas no manuscrito, as rasuras escritas foram produzidas nas palavras: “monstro” (linhas 2 e 5), “uma” (linha 2), “a” (linha 3), “para” (linha 3), “e” (linha 4), “eu si” (linha 6), “vestido” (linha 6), “então” (linha 7), “no” (linha 7), “um” (linha 9), “Sanley” (linha 9). Totalizando 14 palavras com rasuras visíveis. Todavia, a palavra “monstro”, grafada no título, e a palavra “assombrada”, inscrita na linha 2, também foram rasuradas (rasuras não-visíveis).

Nesse processo, não analisaremos as ocorrências de rasuras em “monstro” (linhas 2, 5 e 8), “uma” (linha 2), “a” (linha 3), “para” (linha 3), “e” (linha 4), “no” (linha 7), “eu si” (linha 6), “então” (linha 7), uma vez que elas não foram acompanhadas por comentários.

- REC 1

**Figura 11:** OT “MONSTRO”

MONS MONSTROS

**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Vejamos, na figura abaixo, o momento em que Joseph realiza a REC de adição.

**Figura 13** – Joseph apontando para a palavra “monstro”.



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 5: 24':18"**

**244. BRUNA\*:** Mom, mom... (perguntando como se escreve a palavra monstro), “M”... “O”...

**245. JOSEPH:** “S”...

246. BRUNA: Mon... Mon... Aí, **MONS**... (ênfatisando o som do ‘n’)
247. JOSEPH: N
248. BRUNA\*: (escrevendo [mons]) Mons...Mons... Aí, depois?
249. JOSEPH: S (Apontando para a folha se referindo ao “s” da primeira sílaba)
250. BRUNA\*: T...R...O (Concluindo a palavra ‘monstro’ [tro])
251. JOSEPH: É. T...R...O Aí depois...
252. BRUNA\*: Aí eu boto... Aí eu boto...
253. JOSEPH: (Apontando para o final da palavra “monstro”) “S”.
254. BRUNA\*: (Lê o que escreveu e acrescenta o ‘s’ ao final [monstros]).  
MONSTROS, OS TRÊS MONSTROS. (Olha para Joseph e aponta para a folha) Me ajude também! (Volta a escrever [era uma]) Já sei, viu?!

No turno 253, identificamos um comentário simples, advindo do reconhecimento de um problema sintático nominal. Joseph, apesar de ainda não ter sido exposto didaticamente às regras de concordância nominal, consegue identificar o problema e resolvê-lo. A rasura, nesse caso, realiza-se através do acréscimo da letra “S” no final do substantivo masculino plural.

- REC 2

Figura 14: OT “SANLEY”



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

#### Episódio 6: 42':30”

323. BRUNA\*: Como é? Um era... (escrevendo [Son])
324. JOSEPH: Sanlei. (soletrando e desenhando as letras no ar) S...A  
(Bruna rasura o “o” [e] e sobrescreve um “a” [a])...N...[n]
325. BRUNA\*: E depois?

326. JOSEPH: **Peraí. Tia Vanúzia... Como é AN? An, é um “M”?**
327. PROFESSORA: **Pense direitinho para escrever. É o quê?**
328. JOSEPH: **A gente vai escrever Sanlei.**
329. PROFESSORA: **San?**
330. JOSEPH: **Lei.**
331. BRUNA\*: **N... L... E... I... É Sanlei? É sarlei?**
332. JOSEPH: **Não, Sanlei.**
333. BRUNA\*: **Aí é um “N”, né?**
334. JOSEPH: **“N” você já colocou o N.**
335. BRUNA\*: **Agora é um “e” [e] né.**
336. JOSEPH: **Nãaaaao, “LE” (Bruna rasura o “e” [e]). Ô doidinha!**
337. BRUNA\*: **Sarleeeee. Aí o l, né? Outro:::Outro era... (Escrevendo e lendo [e]) Frederico?**
338. JOSEPH: **Was...annn... Maicom Wazowski**

No episódio 2, Bruna reconhece dois OT ortográficos (“an” e “le”). Arriscamos afirmar que a pronúncia inglesa proferida por Joseph seria a causa das tensões da escrevente. Ao sugerir o nome do personagem, o aluno reproduz, na pronúncia do “an”, o que em nossa língua seria o som do [ã] junto ao retroflexo [r], como ocorre na pronúncia mineira de palavras como “carta” e “porta”. Como não conhece o nome desse personagem, a aluna se apoia na oralidade para grafar a palavra, evidenciando um conhecimento linguístico fonético da sua língua materna. Apesar de estar recém-alfabetizada, ela sabe que a letra “r” pode assumir mais de uma pronúncia na língua portuguesa ([R], [r]). Ao grafar a primeira sílaba da palavra (“San”), Bruna escreve a letra “o” no lugar do “a” e substitui em seguida, após a correção de Joseph, realizada através da soletração da sílaba “san”, somada ao desenho das letras no ar. O segundo OT, “e”, apesar de não estar presente na primeira sílaba, parece ainda ser identificado em decorrência da dificuldade de compreensão da nasalização, seria “anei” ou “ale”.

As duas rasuras descritas acima ocorrem por meio de substituições e são de ordem ortográfica, essa classificação se torna possível em virtude dos comentários simples proferidos por Bruna (turnos 325, 333, 335 e 337) e por Joseph (turnos 326, 332 e 336) e, também, do comentário desdobrado realizado no turno 334 (“N, você já colocou o n”). Esse enunciado é considerado desdobrado porque possui um valor

argumentativo. Através dele é possível inferir que não é preciso escrever a letra 'N' porque ela já foi escrita.

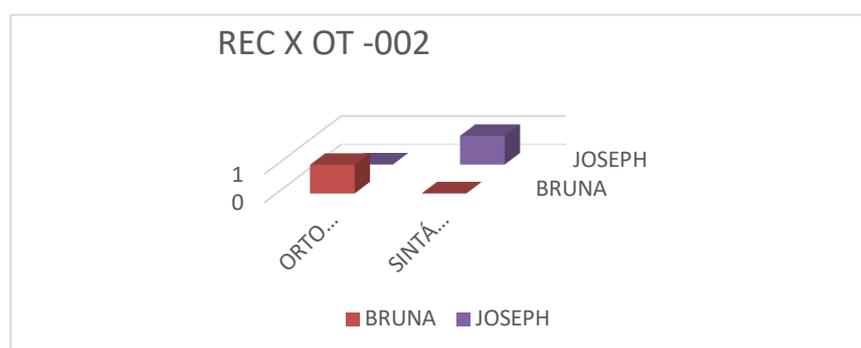
Verificamos que o baixo número de REC, nesse processo, poderia ser resultado da pouca interação entre a díade. Durante a fase de linearização, Bruna chega a passar três minutos elaborando a história sem qualquer intervenção de Joseph, sendo necessária a intervenção da professora para que ele volte a interagir (“Joseph, está ajudando a colega”). Na sequência, Joseph colabora, criando o enunciado “e o menino viu os três monstros” e passa mais dois minutos sem participar da construção, retornando para fazer uma intervenção no nível sintático, assumindo papel de revisor. Aprofundaremos essa questão mais adiante.

Parece que o fato de a escrevente estar com a caneta em mão leva-a a pensar que a criação da história é responsabilidade dela. A escrevente elabora duas linhas do texto e produz quatro rasuras individualmente.

De modo geral, nesse processo, percebemos uma atuação maior de Bruna na elaboração da história, Joseph pouco atua e quando tenta colaborar, elaborando parte da narrativa, é interrompido pela colega. Os comentários de Joseph aceitos por Bruna, geralmente, repousam sob uma correção gramatical.

No gráfico a seguir, destacamos as REC produzidas por aluno. Através dele é possível visualizar a atuação de cada criança por nível linguístico.

**Gráfico 2 – Número de OT por aluno processo 002**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como foi possível observar, nesse dado as REC estão relacionadas a dois níveis linguísticos (ortográfico e sintático), o OT ortográfico foi identificado por Bruna e o OT sintático foi identificado por Joseph.

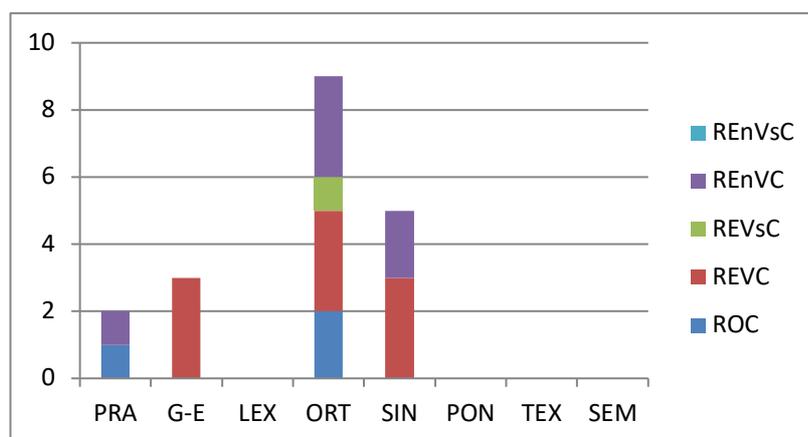
### Processo 003

- Quantificação das rasuras

O processo 003 foi realizado sete dias após o 002, no dia 14 de junho. Para esse manuscrito, grafado por Joseph, os alunos elegeram como título “Uma menina que brincava muito” (tema livre). O texto foi concluído com 14 linhas, 85 palavras e 19 rasuras (três ROC, nove REV, sete REnV). Foram produzidos três OT gráficos, três sintáticos e quatro gráficos. Todos os OT geraram comentários simples, e, a maioria, 80%, está relacionada à ortografia. Sobre os comentários, verificamos que no total foram proferidos 30 comentários simples.

Das nove rasuras escritas, novamente, duas (“para” e “computador”) são não-visíveis comentadas, ambas grafadas na linha 9. Vejamos o gráfico 3:

**Gráfico 3 – Tipos de rasuras por OT processo 003**

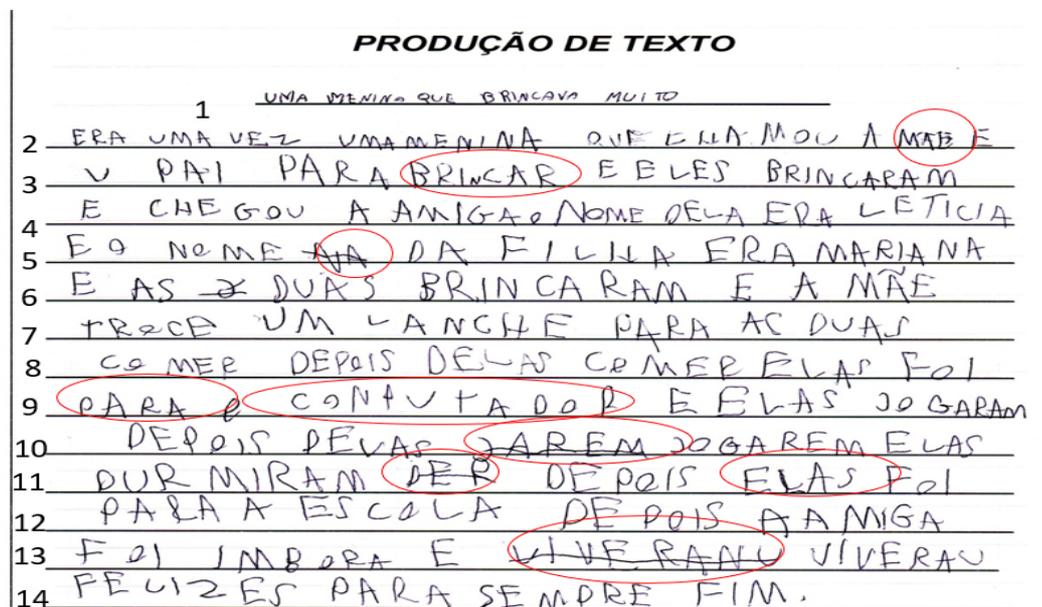


**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nesse processo, houve aumento na quantidade de rasuras produzidas (19 rasuras), mas os pontos de tensão ainda se concentram nos níveis gráfico-visual, ortográfico e sintático, tendo um crescimento no nível gráfico-visual. Somado a isso, destacamos a ocorrência de dois (2) OT no nível pragmático.

- Análise das REC

Figura 15 – Manuscrito 2



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Nesse manuscrito, as palavras rasuradas foram: mãe (linha 2) brincar (linha 3), na (linha 5), para (linha 9), computador (linha 9), jogarem (linha 10), depois (linha 11) e delas (linha 11). Além do numeral 2 (linha 6).

- REC 3

Figura 16: OT “JOGAREM”

~~JOGAREM~~

**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 7: 36':44”**

299. BRUNA: Depois delas ::: [depois] depois delas, delas [delas].

300. JOSEPH\*: Escrevi tudo isso.

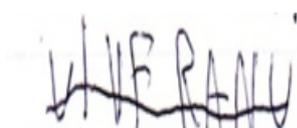
301. BRUNA: Delas jogar, deeee...las jogarem , jogar... jogar... jogaram . Depois delas jogar. Vá faça. **jogaram** [jarem]
302. JOSEPH\*: **Joga**.
303. BRUNA: **Jorem** . (olhando para a folha e apontando para a palavra “jarem”)
304. JOSEPH\*: **Eita**. (Joseph rasurando [jarem])
305. BRUNA: **Jo... garem...rem** (Joseph escrevendo [jogarem])

No turno 301, a hesitação de Bruna entre “jogar, jogarem, jogaram” está relacionada à conjugação que deveria acompanhar a frase “Depois delas jogarem, elas dormiram”. Todavia, a flexão do verbo torna-se um problema na escrita de Joseph que cruza as formas produzindo “jarem” (turno 303) e causa uma rasura de supressão.

Mais uma vez, o problema sintático incide sobre a concordância, sendo solucionado novamente por Joseph, que, apesar de ter escrito incorretamente, aponta a desinência final na escrita de “rem” permitindo o retorno de Bruna e a reformulação “jo...ga...rem”.

- REC 4

Figura 17: OT “VIVERAM”



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

### Episódio 8: 38':58”

325. BRUNA: ...embora, e viveram.
326. JOSEPH\*: E... vi[vi]... ve[ve]... ram[ran]. Assim é?
327. BRUNA: **Viveranu**.
328. JOSEPH\*:[u] **Assim?**
329. BRUNA: **Viveram... ram**.
330. JOSEPH\*: **Viveram**.

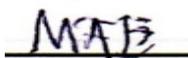
**331. BRUNA: Viveranu** (pronunciando junto com Joseph, percebe o erro e Joseph ri) **Vá, apague!** (Joseph rasurando [viveranu]) **Viveram, viveram.**

**332. JOSEPH\*: Vi[vi]... ve[ve]... rau[rau].** (a professora se aproxima)

Aqui, Bruna assume a posição de examinadora do texto indicando problemas e apresentando soluções, tanto para os OT que ela identifica, quanto para os OT identificados pelo colega. Mesmo quando Joseph estranha a escrita sugerida pela parceira (“assim” – turno 328), ele aceita, possivelmente por ela estar na condição de revisora. Esses papéis não foram expostos didaticamente, contudo, parecem estar subentendidos pela posição que cada um assume.

- REC 5

**Figura 18:** OT “MÃE”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 9: 28':14”**

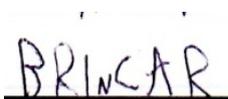
**231. BRUNA: Que ::: que** (Joseph escrevendo [que]) **chamou, que chamou** ::: (Joseph escrevendo [chamou]) **chamou :: a** (Joseph espirra):: **chamou a mãe** (Joseph escrevendo [mãe]), **mãe** só, **mãe e é :: é o pai**

**232. JOSEPH\*: Eita!** (fazendo a letra “e” bastão por cima do “e” cursivo que havia escrito)

Esse é um dos momentos em que Joseph apresenta dificuldade de manter a escrita da letra bastão, pois a turma já está treinando a escrita cursiva. Grafar esse tipo de letra parece estar se tornando natural para o aluno. Apesar de escrever o texto em bastão, em alguns momentos, o outro tipo de letra aparece acarretando uma rasura gráfica por substituição. Nesse caso, o reconhecimento do OT ocorre por meio de um comentário simples (turnos 232).

- REC 6

**Figura 19:** OT ‘BRINCAR’



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 10: 28':39”**

233. BRUNA: E... e o pai

234. JOSEPH\*: Hã?

235. BRUNA: o pai (Joseph escrevendo [u pai]) para brincar (Joseph escrevendo [para] brincar (Joseph escrevendo [brica])).

(Bruna aponta para a palavra, tocando no papel e mostrando que falta a letra “n” na primeira sílaba.)

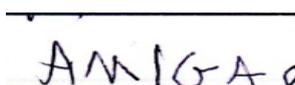
236. JOSEPH\*: Eu sei. [n] (Acrescenta o “N” na palavra brincar.)

A rasura ortográfica é produto do reconhecimento de Bruna (turno 235). A revisão, apenas visual, permite à ditante identificar o problema na primeira sílaba. Através do gesto dela, Joseph afirma saber que precisa acrescentar um “n” (comentário simples, turno 236) e grafa a letra menor que as demais.

Poderíamos considerar a redução do tamanho da letra uma pista para localizar uma rasura de adição, o que enquadraria essa rasura na forma visível. Contudo, verificamos casos nos quais houve diminuição na grafia sem ser consequência da necessidade de uma adição. Portanto, não consideramos a estética da letra nas classificações.

- REC 7

**Figura 20:** OT “AMIGAS”



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 11: 20':27"**

30:27 - 247. BRUNA: A amiga.

248. JOSEPH\*: A :: [A an] **am** (questiona Bruna após fazer a letra N), **am é com "m", am?**

249. BRUNA: **A... miga** (destacando a pronúncia do "m").

250. JOSEPH\*: **Eita eu coloquei** (tocando com o dedo indicador a letra N).

251. BRUNA: **Então bote com "m"**. (Joseph acrescenta um traço no N)

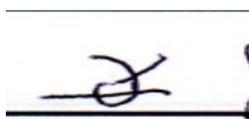
252. JOSEPH\*: **"M"? [miga]**

253. BRUNA: **Mi... ga. O nome da, o nome da amiga. O nome.**

O OT surge a partir de uma indagação do escrevente, novamente, relativa a uma sílaba com som nasal ("am" é com "m", "am"?), e apesar da resposta de Bruna ser "m" : "a...miga" (turno 249), Joseph grafa a sílaba com "n". Mas, em seguida, faz a correção através do acréscimo de um traço no final do "n".

- REC 8

Figura 21: OT "2"



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 12: 32':29"**

266. JOSEPH\*: E as... duas? **[E as 2]** (escreve o algarismo 2 e olha para Bruna).

267. BRUNA: **Mas né... apague o "2". [2] As duas.**

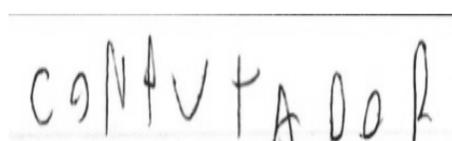
268. JOSEPH\*: **As du... as [duas]** .

269. BRUNA: Brincavam. (Joseph escreve soletrando baixinho [brincaram]): (deixa eu pensar).

A questão ortográfica é fruto de uma tensão no nível sintático, ao propor a escrita de “as duas”, Bruna espera que o colega escreva o numeral por extenso. A presença do algarismo 2 leva a aluna a localizar um problema, para ela, de concordância (“mas né...apague o ‘2’. As duas”), se ao olharmos para o numeral denominamos de “dois” não seria correto concordá-lo com “as”.

- REC 9

**Figura 22:** OT “COMPUTADOR”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

### Episódio 13: 35':17”

288. BRUNA: Comer, [co] co... mer [mer], elas... [elas] elas... foi [foi] :: para [para] o [o]computador.

289. JOSEPH\*: Eu não sei como se escreve computador.

290. BRUNA: C[c]-o[o]-n[n]-p[p]-u[u]-t[t]-a[a]-d[d]-o[o], agora. Agora leia.

291. JOSEPH\*: Com... pu... ta... dor. (Joseph lendo.)

292. BRUNA: Um “r” (indicando que falta por um “r” no fim da palavra) [r].

293. JOSEPH\*: Computador. (Pronunciando o “r” com mais ênfase)

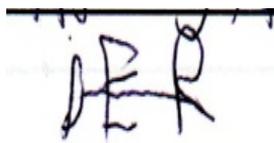
BRUNA: Ai elas jogaram

Aos 35':50, Joseph afirma para a colega, no turno 288 do TD 004, não saber escrever a palavra computador. Após soletrar a palavra, no turno 289, Bruna pede para Joseph ler. A leitura faz a aluna perceber a ausência do “r” no final da sílaba, levando-a a solicitar o acréscimo da letra. Tanto na rasura da palavra “monstros” como nesse caso, estamos considerando o retorno, ou seja, a revisão como fator determinante para considerarmos a adição de elementos linguísticos uma rasura. É perceptível, nos dois casos, que o aluno revê a escrita antes de acrescentar, não é

um acréscimo realizado por esquecimento, por exemplo, são os comentários – nesse caso, “agora leia” (turno 289) – que nos permite fazer tal afirmação. Quando Joseph lê (turno 290) e pronuncia o “r” na palavra, Bruna localiza o problema ortográfico e faz a correção através de um comentário simples (um “r”).

- REC 10

**Figura 23:** OT “DEPOIS”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

#### **Episódio 14: 37':48”**

**306.JOSEPH\*:** Elas...elas (Joseph escrevendo [elas])

**307.BRUNA:** Elas dormiram. Dormiram, dor [dur] miram [miram] **depois** elas acordaram... [der] (no momento em que começa a escrever “depois” coloca o R no lugar do P, ao se dar conta, faz cara de espanto, coloca a mão na boca e rasura DER) De [de]... pois [pois].

**308. JOSEPH\*:** Já errei três vezes

Aqui, não conseguimos identificar a causa da entrada do “r” no lugar do “p”, é possível somente inferir que se trata de um problema ortográfico. Talvez pudéssemos considerar o cruzamento de “dor” e “dep”, mas não há comentários no diálogo para que possamos sustentar essa afirmação. O único comentário produzido (turno 308) somente indica a quantidade de erros realizada pelo escrevente.

- REC 11

**Figura 24:** OT “ELAS”



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

### Episódio 15: 38':15”

309. BRUNA: Depois elas, elas ::: elas [elas] elas, depois ecas (Bruna aponta para palavra mostrando a Joseph que ele errou) .

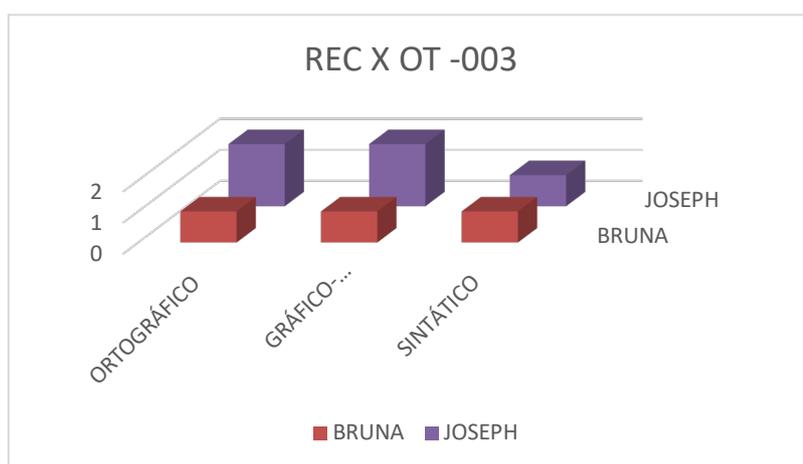
310. JOSEPH\*: Elas, coloquei elas.

311. BRUNA: Ah, **elas**. **Ajeite o “l”**. Elas foi [foi]... para, [par] para (Nesse momento Joseph escreve a palavra “para” sem o “a”) **Faça o “a” , o “a”, [a] a escola (Bruna aponta para a palavra).**

A última rasura do processo 003 ocorre por meio de uma substituição gráfica. Bruna solicita que Joseph refaça a letra “l” por considerá-la parecida com um “c” (turno 311).

Observemos os resultados da atuação da díade no gráfico 4.

**Gráfico 4 – Número de OT por aluno processo 003**



Fonte: Elaborado pela autora.

Das nove rasuras escritas produzidas, seis (duas gráficas, duas ortográficas e duas sintáticas) foram produzidas por Joseph e três (uma gráfica, uma ortográfica e uma sintática) foram produzidas por Bruna. Salientamos o fato de Bruna ter participado da produção da maioria das rasuras – diferente do que ocorreu no

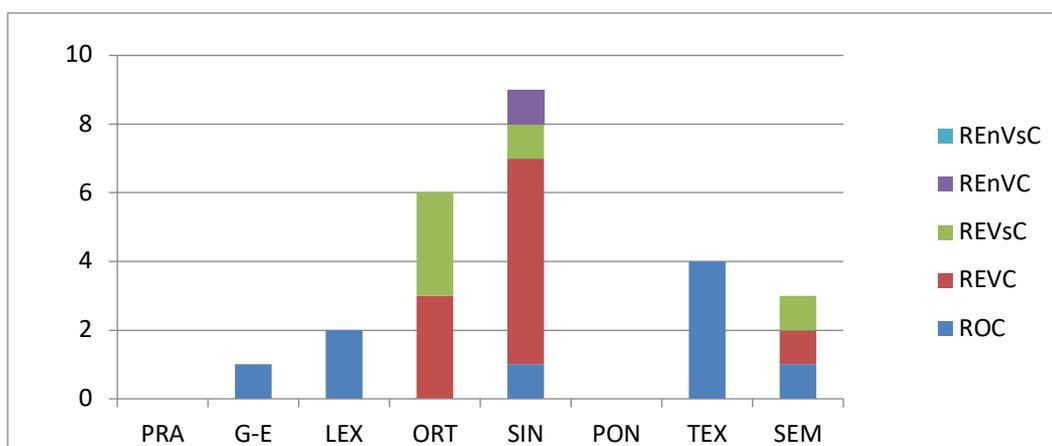
processo anterior – indicando o problema, apontando soluções, ou até mesmo visualizando a palavra.

#### Processo 004

- Quantificação das rasuras

O processo 004 foi realizado no dia primeiro de agosto e teve como proposta a inclusão de personagens de história em quadrinho e desenho animado no texto. Para esse texto, a díade elaborou o título “O monstro da caverna escura” e inseriu a Magali (personagem da turma da Mônica) e a Cuca (personagem do Sítio do Pica-pau amarelo) como personagens, respeitando à solicitação da consigna. O manuscrito possui 15 linhas escritas, 132 palavras e 25 rasuras. Segue descrição dos tipos de rasuras no gráfico abaixo

**Gráfico 5 – Tipos de rasuras por OT processo 004**

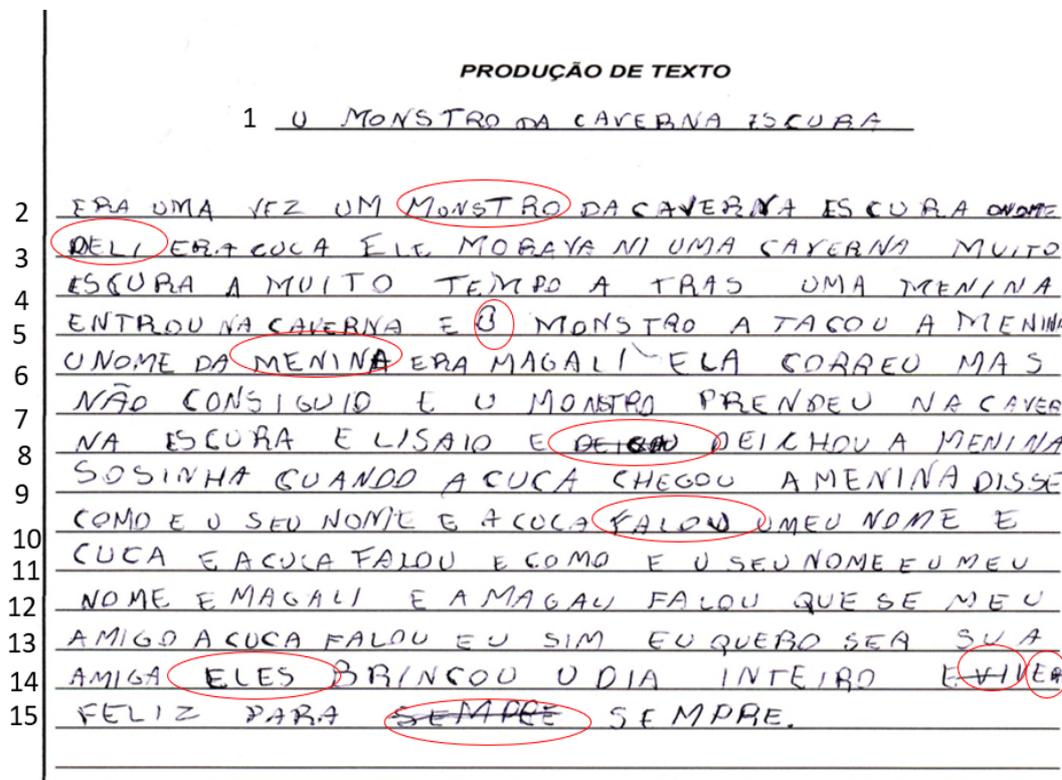


**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Das 25 rasuras produzidas, nove são orais e uma é não-visível, e 15 são visíveis. Esse dado apresenta uma variedade maior de OT, pois só não ocorre tensão sob aspectos relacionados à pontuação e ao uso do léxico.

- Análise das REC

Figura 25: Manuscrito 3



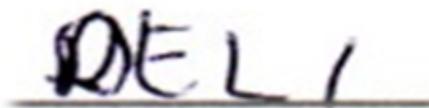
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Das 10 palavras rasuradas (deli, o, menina, escura, monstro, deixou, falou, viveram, eles e sempre), cinco são comentadas (deli, menina, monstro, deixou e sempre). Também nesse processo existem rasuras que só podem ser identificadas com o apoio do registo filmico. A palavra “escura”, grafada na linha 8, inicialmente, foi escrita com a letra “i”.

Entre os cinco OT comentados, temos dois gráficos e quatro ortográficos. As tensões geradas por esses OT deram origem a 21 comentários simples (cinco gráficos e 16 ortográficos) e três desdobrados (dois gráficos e um ortográfico). Mais uma vez, um grande índice de comentários ortográficos. As três primeiras REC estão ligadas a questões de ordem gráfica.

- REC 12

Figura 26: OT “DELE”



A photograph of a handwritten word 'DELE' on a horizontal line. The letters are written in black ink and are slightly slanted to the right.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 16: 29':20”**

203. JOSEPH: E esse “d” parece um “p”. (apontando para a palavra “deli”)
204. BRUNA\*: Mas não...
205. JOSEPH: Tracinho. (mostrando o traço do lado esquerdo da letra “d”)
206. BRUNA: Pronto.

- REC 13

Figura 27: OT “SEMPRE”



A photograph of a handwritten word 'SEMPRE' on a horizontal line. The letters are written in black ink and are slightly slanted to the right.

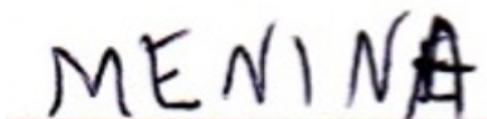
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 17: 45':36”**

284. BRUNA\*: Inteeiro [inteiro] ai botar felizes e viveram felizes para sempre
285. JOSEPH: Pode ser. (Bruna escrevendo [viver]) ou ou coloque o mais fácil, isso. (Bruna escrevendo [feliz para].
286. BRUNA\*: Sempre, é com M, né?
287. JOSEPH: É! (Bruna escrevendo [sempre]). Parece com um B, semble. (Referindo-se a grafia da palavra Sempre). (Bruna rasura [sempre] e escreve logo em seguida [sempre].

- REC 14

**Figura 28:** OT “MENINA”



MENINA

**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 18: 34':00”**

218. JOSEPH: ... o monstro atacou a **menina**.

219. PROFESSORA: Isso mesmo, acertou. (Bruna escrevendo [e u].) Puxa uma perna. (Apontando para o “U” Bruna reescreve [o monstro].) E o monstro, cadê o “E” daqui? BRUNA\*:An?

220. PROFESSORA: (SI) É separado né? E o monstro...o mon...monstro “o” tem o som de “u” né?

222. PROFESSORA: Pode ser né, mas, faça do seu jeito. Monstro, monstro (Bruna repete a palavra monstro também em voz baixa.) (Bruna escreve [a tacou a menina u nome da menine])

223. JOSEPH (Joseph olha para o que Bruna escreveu e percebe que ela errou a escrita da palavra menina) **Menine?**

224. BRUNA\*: **Menina!** (Escrevendo um “A” sobre a letra “E” da palavra “menine” [A]). **Agora dá para perceber?** [era magali.]

Os três comentários simples, de natureza gráfica, provêm de Joseph, nos dois primeiros casos (episódios 5 e 6), o aluno enfatiza a semelhança das letras escritas com outras letras, “E esse ‘d’ parece um ‘p’” (figura 10) e “Parece com um B, sembra” (figura 11). De fato, a diferença entre o “d” e o “p” reside graficamente, apenas na posição do traço, em uma letra do lado direito para cima e na outra do lado esquerdo para baixo. O mesmo ocorre com o “p” e o “b”, agora com diferença somente na direção do traço, uma letra para cima e na outra para baixo. Ainda, destacamos o

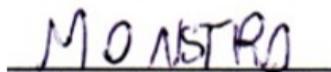
fato de a letra “p” de “sempre” não ter sido grafada como “b”. No terceiro dado, o aluno enfatiza a semelhança da letra “a” com a letra “e” através da leitura (“menine”).

Todas as rasuras são visíveis e operadas por meio da substituição das letras (episódio 5 e 7) ou da palavra completa (episódio 6).

O próximo TD contém um comentário simples relacionado ao nível ortográfico.

- REC 15

**Figura 29:** OT “MONSTRO”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

### Episódio 19: 36':50”

227. JOSEPH: Ai, aí o monstro levou ela pra uma jaula e trancou.

228. BRUNA\*: O [u] mons... [mon] tro [tro] monstro.

229. JOSEPH: **Você colocou montro.**

230. BRUNA\*: **Mon... mon... Ah é [s].** (Joseph ri e Bruna acrescenta um “S” em montro “MONSTRO”.) Monnnnnnstro...

No turno 229, Joseph identifica o OT “montro” e sinaliza o problema ortográfico produzido por Bruna, através de um comentário simples afirmativo que identifica o OT (“Você colocou montro”). Para considerar a correção do colega, Bruna recorre à repetição da sílaba buscando apoio na pauta sonora (“mon...mon...monnnnnnstro”). Essa atitude é bastante recorrente nas revisões da aluna. Em diversos momentos, durante a escrita dos processos, ela se apoia na oralidade.

- REC 16

**Figura 30:** OT “DEIXOU”

DEIXOU DEIXOU

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Episódio 20: 38':38"

252. BRUNA\*: **Deixou** é com quê?
253. JOSEPH: Só com uma maçã.
254. BRUNA\*: É sério.
255. JOSEPH: Tá bom.
256. BRUNA\*: **É com C ou com X?**
257. JOSEPH: **O quê?**
258. BRUNA\*: **Deixou.**
259. JOSEPH: **Acho que é com ... "C".**
260. BRUNA\*: Diga aí tia.
261. JOSEPH: **CH.**
262. BRUNA\*: Diga a tia. Vai, tiaa!
263. JOSEPH: (SI)
264. BRUNA\*: Diga tia.
265. JOSEPH: Tia! Como escreve "deixou"?
266. BRUNA\*: **Deixou é com X ou com C?**
267. PROFESSORA: Deixou. Pensem direitinho e escrevam. Deixou
268. JOSEPH: **É com CH.** (Bruna rasurando [deixou] e escrevendo [deich].)

O problema ortográfico da palavra "deixou" surge a partir da dúvida de Bruna relacionada à forma de representação gráfica do fonema [j]. A questão é repetida ao longo de vários turnos e pode ser claramente identificada no turno 266 ('Deixou' é com 'X' ou com 'C?'). Joseph profere dois comentários simples para solucionar o problema (turno 259 e 261), e, depois de recorrerem à professora, definem: 'é com CH'.

Mesmo tendo questionado o colega sobre o emprego da letra correta, Bruna demonstra não estar segura e continua atuando como responsável pela criação da história, rejeitando a maioria das sugestões de Joseph. Vejamos exemplos:

**Episódio 21: 38':00”**

243. JOSEPH: (Falando e rindo.) **E usou o vestido dela.**

244. BRUNA\*: (Balançando a cabeça em posição negativa.) Na **[na caverna]**

**Aí depois:: Na caverna... escuuura e o que mais?**

245. JOSEPH: **O monstro usou o vestido dela para se disfarçar.**

246. BRUNA\*: (Balançando o dedo em posição negativa.) **Não!**

**Episódio 22: 38':36”**

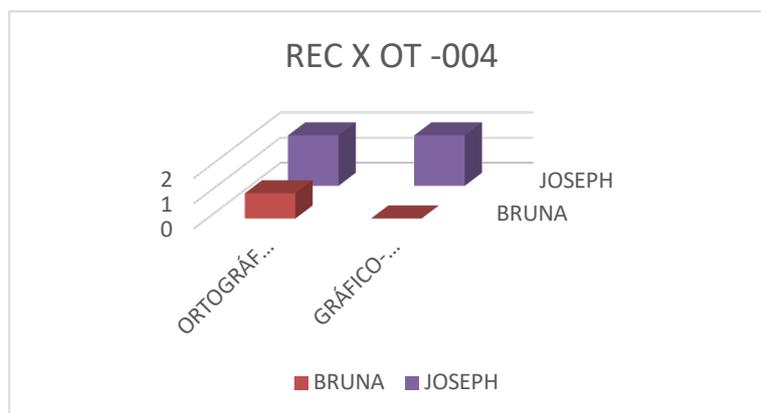
247. JOSEPH: **O monstro deixou-a na caverna escura e teve a liberdade.**

248. BRUNA\*: **Faz assim: Escura e ele foi embora e deixou ela sozinha.**

**Quando ele voltou... (Joseph balança a cabeça positivamente.)**

A negação das sugestões de Joseph aparece de duas formas. A primeira, presente no TD 10 (turnos 244 e 246), surge explicitamente através do advérbio “não” e de um gesto. A segunda, realizada no TD 11 (turno 248), é expressa através da reformulação, “Faz assim...”.

Nossa pesquisa não tem como foco a análise das ROC, mas olhar para elas nos ajuda a compreender o papel de cada integrante da dupla na criação da narrativa. Somado a isso, esclarece a ausência de REC textuais, ou seja, rasuras escritas relacionadas aos aspectos macro do texto. Dentre os processos já analisados (002, 003 e 004), apenas um não teve incidência de uma revisão relacionada à construção textual (002), o fato de os problemas serem resolvidos na oralidade, impede-nos de visualizar indícios desse tipo de reflexão metalinguística na escrita. O gráfico 6 apresenta os OT identificados por processo

**Gráfico 6 – Número de OT por aluno processo 004**

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

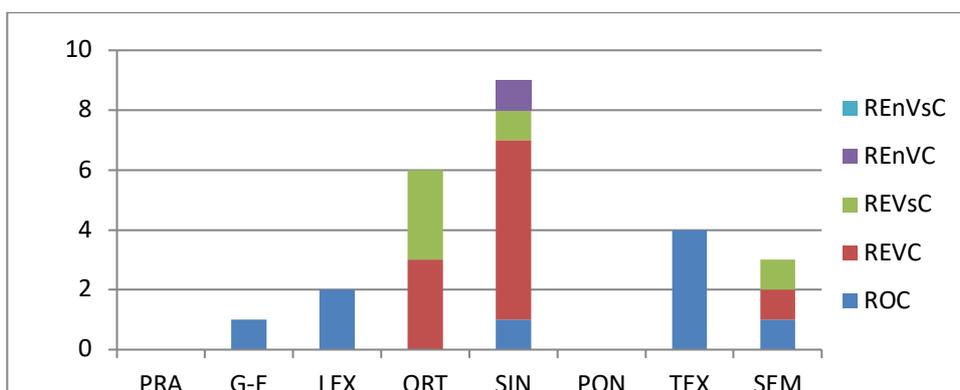
No processo 004, são produzidas seis REC, quatro (duas gráficas e duas ortográficas) por Joseph e duas (ortográficas) por Bruna. Nesse processo, apesar de Bruna estar como escrevente, Joseph continua identificando mais OT, assim como no processo anterior.

Em relação aos comentários, os argumentos sobre a grafia tiveram como foco a correção dos desenhos das letras, por manterem semelhanças com outras com grafias parecidas. Analisemos os TD 5, 6 e 7.

#### Processo 005

O processo 005 foi realizado no dia 8 de agosto e teve como título (sugerido para toda a turma) “O rei malvado”. O produto contém dezesseis linhas escritas, noventa e cinco palavras e vinte e cinco rasuras (9 ROC, 15 REV e 1 REnV). Nesse processo, fomos surpreendidos com a natureza dos OT. Nosso destaque reside na quantidade de OT sintáticos presentes nos TD, tendo em vista a predominância de OT ortográficos nos processos anteriores. Das dezesseis rasuras escritas identificadas no processo, apenas duas: “felizes” (linha 16) e “muito” (linha 3) não apresentam indícios de revisão, através de acréscimos sobrepostos, riscos etc. Foram realizados vinte e seis comentários, sendo apenas um desdobrado.

Gráfico 7 – Tipos de rasuras por OT processo 005

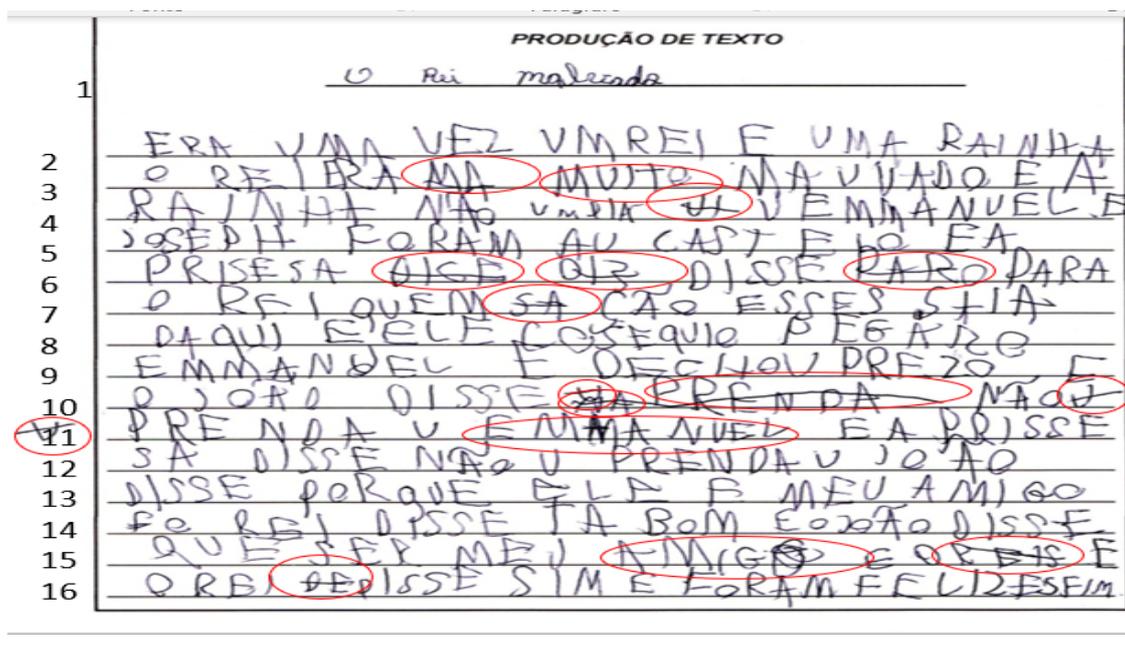


Fonte: Elaborado pela autora.

São 25<sup>24</sup> rasuras distribuídas em nove Rasuras Oraís Comentadas, 15 Rasuras Escritas Visíveis e uma Rasura Escrita não-visível. Tivemos a presença de nove sintáticos, seis OT ortográficos e dois semânticos relacionados às rasuras escritas e um gráfico-espacial, dois lexical, um sintático, quatro textuais e um semântico, relacionados às rasuras orais.

- Análise das REC

Figura 31: Manuscrito 4



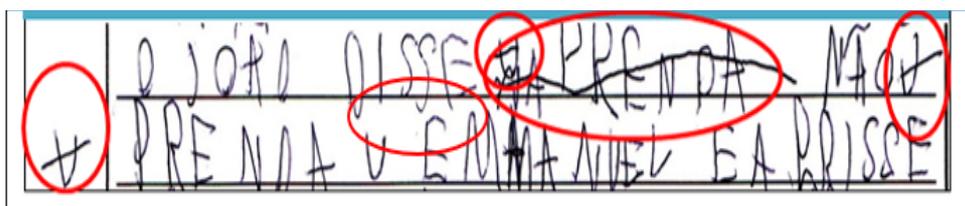
<sup>24</sup> Nesse dado, analisaremos apenas uma REC, pela singularidade e complexidade do OT (prenda-o).

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Verifiquemos os OT comentados nas análises abaixo.

- REC 17

Figura 32: OT “PRENDA-O”



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

### Episódio 23: 39':01”

195. BRUNA: (Ditando) E o João disse. (Repetindo) E o João disse. (Joseph olhando para Bruna.) Ee... vai bote! (Joseph escrevendo [E] e mudando de linha). Eee... (Bruna acompanhando a escrita e Joseph escrevendo [O JOÃO]). Disse. (Joseph escrevendo [DISSE]). Bruna acompanhando a escrita e ditando). **Não pegue ele!**

196. JOSEPH\*: **Não o... não o:: prenda.**

197. BRUNA: **É, não-o prenda ele.** (Joseph escrevendo [u]).

198. JOSEPH\*: Não. Só ‘o prenda’. (Escrevendo [prenda])

199. BRUNA: (Acompanhando o escrito) Peraí, peraí, peraí (Lendo com ênfase). O João disse: **o prenda!** (Joseph olhando para Bruna e rindo) **Você quer que... ele prenda, é?** (Joseph rasurando [u], sobrescrevendo [na], observando que está muito próximo [prenda], rasurando [na prenda]). Não prenda. (Joseph escrevendo [não] Bruna ditando com ênfase na palavra ‘não’) ...nãoo... prenda... (Joseph indo escrever na linha debaixo, voltando para o final da linha anterior e escrevendo [u]. Bruna acompanhando e colocando a mão na cabeça expressando desacordo) **Menino!** (Joseph continuando a escrever [prenda]) **Ô, menino!** (Joseph terminando a palavra

‘prenda’) **Por que você botou um U aqui? (Apontando para o final da linha anterior)**

200. JOSEPH\*: (Olhando para Bruna, longa pausa 3s). **Desculpe.**

201. BRUNA: Não... mas deixa. **Apague o U.** (Apontando a letra U no final da linha anterior) **Tracinho...** (Pegando a caneta da mão de Joseph, rasurando) [u] (Devolvendo a caneta) ...não... prenda...

202. JOSEPH\*: (Referindo-se à letra U que irá inscrever antes da palavra ‘prenda’ linearizada no início da linha 11) **Vou fazer aqui isso.** (Joseph pegando a caneta e inscrevendo novamente [u], desta vez no início da linha seguinte, mas fora da margem da linha 11).

203. BRUNA: (Acompanhando e batendo a mão na testa, expressando reprovação. Perguntado com impaciência) **Por que você fez isso de novo?**

204. JOSEPH\*: **Des-cul-pe!**

205. BRUNA: **Você fez de propósito, Joseph!** (Pegando a caneta e rasurando o [u] na linha 11) Não pren... pren... as pren...

206. JOSEPH\*: Já sei. Não-o... Não prenda-o. (Escrevendo [u] após [prenda] na linha 11. Pausa. Sussurrando) ...prenda...

207. BRUNA: Não...

208. JOSEPH\*: (Sussurrando) ...prenda...

209. BRUNA: Não prenda....

210. JOSEPH\*: (Completando o enunciado de Bruna) -O!

211. BRUNA: O Emmanuel! Não prenda... o Emmanuel. (Joseph escrevendo [emmanuel]). Bruna acompanhando a linearização).

O comentário desdobrado presente no episódio 12 foi originado a partir de um OT de natureza sintática proferido por Joseph, todavia, a falta de conhecimento gramatical de Bruna, impede-a de compreender a construção do colega, ocasionando um problema semântico. Dizendo de outro modo, o escrevente propõe, no turno 196, o emprego do pronome oblíquo “o” na construção “Não pegue ele!” proposta pela ditante. A reformulação gera estranhamento em Bruna, que não aceita a construção, tendo em vista que só reconhece o “o” na posição de artigo. Essa afirmação é comprovada no turno 211, quando a aluna completa a frase produzida por Joseph, “o Emmanuel”, resultando em “Não prenda o Emanuel” e tornando o “o” artigo. A discussão gerou quatro REC.

É interessante notar que a causa das rasuras, muitas vezes, parece evidente para um escritor experiente ou para um professor do ensino fundamental. Olhando a construção do enunciado poderíamos considerar apenas um problema no local de inscrição do pronome oblíquo, se antes do verbo ou depois do verbo, seria difícil supor que ocorreu uma tensão no nível semântico.

Destacamos ainda que Joseph já havia tentado empregar esse tipo de construção em outros episódios

#### Episódio 24: 36':50''

231. JOSEPH: ..levou-a...
232. BRUNA\*: Levou... Vá diga, levou...
233. JOSEPH: ...para uma jaula.
234. BRUNA\*: Que jaula?
235. JOSEPH: Não tem aonde os la... os ma... os policiais prendeu os ladrões?
236. BRUNA\*: Não, outra coisa, outra coisa.
237. JOSEPH: Não tem onde os outros...
238. BRUNA\*: E o monstro... outra coisa. O monstro...
239. JOSEPH: ... que trancou-a.
240. BRUNA\*: Trancou Ah eu sei. Mons...
241. JOSEPH: ... na cela.
242. BRUNA\*: Éé... prendeu... éé prendeu ela na caverna escura. (Joseph balança a cabeça em posição positiva.) E o monstro pren... [pren] deu [deu].
249. JOSEPH: Ele a soltou, ele a soltou. (Bruna balança a cabeça em posição negativa.) Porque... Não. Aí, quando ele voltou, ele entrou na caverna escura. Com o passar do tempo, ficaram amigos.

No TD 13, não temos como garantir que Bruna recusa a organização sintática do enunciado, porém, o ato de negação gestual ocorre dois minutos após a reformulação do período proferido pelo colega, no TD 13, no qual ela recusa o uso do pronome, turno 239 “trancou-a” através de uma reformulação, turno 242 “prende ela” permiti-nos supor que houve essa recusa. O mesmo ocorre no TD 14.

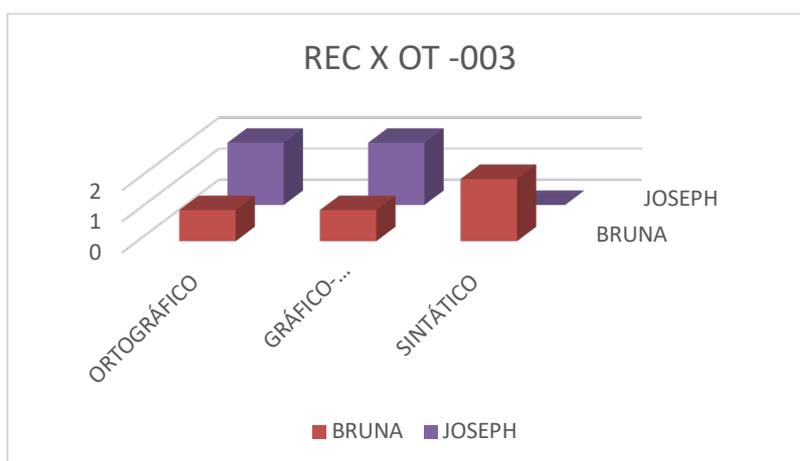
### Episódio 25: 38':36''

247. JOSEPH: O monstro **deixou-a** na caverna escura e teve a liberdade.

248. BRUNA\*: Faz assim: Escura e ele foi embora e **deixou ela** sozinha. Quando ele voltou... (Joseph balança a cabeça positivamente.).

De modo geral, verificamos que os alunos, como já mencionamos, realizam revisões em todos os níveis linguísticos, com predominância no nível gráfico-visual e ortográfico, tendo uma atuação considerável também no nível sintático. Em contrapartida, é visível a ausência de rasuras de pontuação, em nenhum processo ocorreu tensão relacionada a algum sinal de pontuação. Somado a isso, ressaltamos que de um total de 79 rasuras, 42 são ROC. Reiteramos que, as ROC não são o foco,

**Gráfico 8 – Número de OT por aluno processo 005**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O processo que configura a metade do *corpus* foi escrito por Joseph e contempla o maior número de produção de REC. Nesse processo, Joseph identificou seis OT (dois ortográficos e quatro sintáticos) e Bruna identificou dois OT (um semântico e um ortográfico).

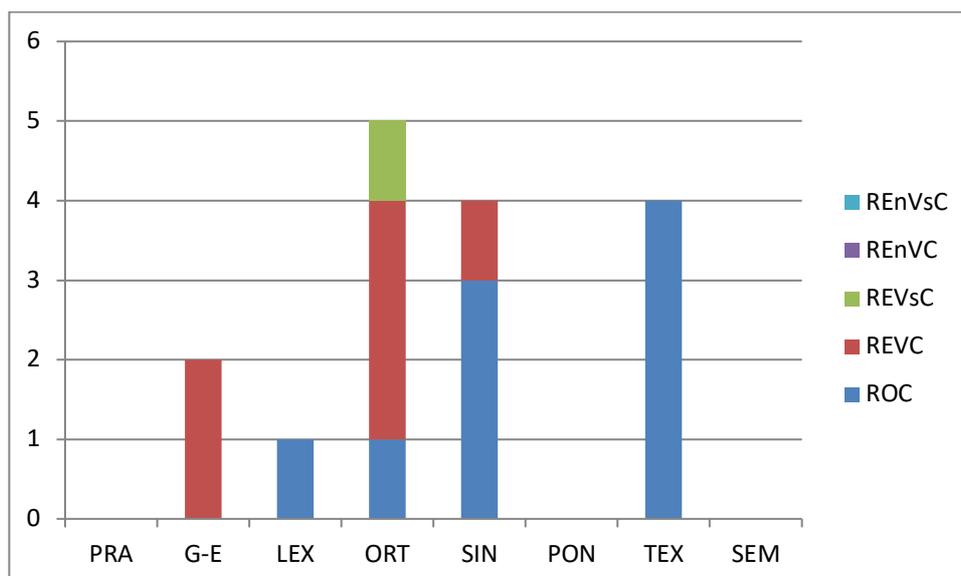
## Processo 006

- Quantificação das rasuras

O processo 006 foi a primeira produção do mês de setembro. A produção (tema livre) teve como título “A abelha peluda”. A história, grafada por Bruna, possui 18 linhas escritas, 127 palavras e 17 rasuras (seis ROC, três REVC, oito REVsC)

Em relação aos OT comentados, contabilizamos cinco sintáticos, cinco OT ortográficos, dois textuais e três gráfico-espaciais. As ROC geraram oito comentários simples e um desdobrado e as REC, primeiro geraram 12 comentários simples e um desdobrado. Segue descrição no gráfico 8 e 9.

**Gráfico 9 – Tipos de rasuras por OT processo 006**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

- Análise das REC

Dentre as nove palavras com rasuras escritas (“peluda”, “dele”, “em”, “a”, “noite”, “acorda”, “eles”, “diversões”, “elas”), três foram realizadas acompanhadas por comentários (“dela”, “acorda” e “diversão”). Vejamos os detalhes nas análises que seguem.

Figura 33: Manuscrito 6

PRODUÇÃO DE TEXTO

a belha peluda

1

2 ERA UMA VEZ UMA A BELHA PELUDA U NOME

3 DELE DELA ERA ZUZÚ EM UM DIA A

4 PARECEU UMA MENINA U NOME DELA ERA

5 CLARA GOSTAVA DE BRINCAR E ZUZÚ

6 GOSTAVA DE VUAR EM UM DIA CLARA CHAMOU

7 ZUZÚ PARA A SUA CASA E ELAS BRINCARAM

8 O DIA TODO E CHEGOU DE NOITE ELAS

9 DURMIRAMO A NOITE INTEIRA E CHEGOU DE

10 MANHA A ZUZÚ FOI A PRIMEIRA A A LORDA E DEPOIS

11 CLARA A GORDA LORDOU ELES E ELAS COMEU

12 E DEPOIS ELAS TOMARAM BAINHO PARA IS

13 AOU PARQUI DE AVES DIVERSOIS EA CHEGARLA

14 E LAS BRINCARAM NA RODA GIGANTE E DEPOIS

15 E LAS FORAM PARA A CASA A SOMBRA DA E ELAS

16 ELAS FICARAM COM MEDO E DEPOIS ELAS

17 VOLTARAM FELIZES E QUANDO CHEGARAM

18 ELAS FICARAM FELIZES PARA CA SEMPRE.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

- REC 18

Figura 34: OT "DELE"

DELE DELA

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

A primeira REC ocorre na escrita da palavra “dele” (linha 3).

**Episódio 26: 24’:34”**

223. JOSEPH: Feliz aniversário Bruna! (Bruna escrevendo peluda [peluda] e sobrescrevendo as letras “d” e “a”)
224. BRUNA\*: Obrigada. Peluda?:: O nome dela... (olhando para Joseph e questionando sobre o nome da abelha)
225. JOSEPH: Nome de...não é melhor o dele...?
226. BRUNA\*: O nome dela porque é Zum-zum. O no... me. [u nome dele] Ô Joseph, deee... (Joseph encostando-se a Bruna enquanto ela escreve) coloquei dele (se referindo ao fato de ter escrito “dele” e não “dela”)
227. JOSEPH: Então risque em cima (riscando [dele])
228. BRUNA\*: Nome.
229. JOSEPH: Dela. (Bruna escrevendo em silêncio [dela era zuzu])

Percebemos, nesse dado, uma rasura visível de substituição provocada por um OT morfossintático, pois ao mesmo tempo em que a discussão permeia a escolha do gênero do pronome através da análise na sintaxe (a que palavra o pronome se refere na frase), temos uma reflexão morfológica. Joseph, apesar de não evidenciar, claramente, através dos comentários, parece levar em consideração o fato de a abelha ser um inseto, o referente para ele estaria fora da frase, num paradigma que enquadra esse ser na classe dos invertebrados. Diferentemente, Bruna consegue justificar sua escolha através de um comentário desdobrado no turno 133 (“o nome dela porque é Zum-zum”). Aluna atribui, com esse comentário, gênero a palavra “Zum-zum”. Esse nome seria feminino, portanto, deveria concordar com “dela”.

- REC 19

**Figura 35:** OT “ACORDOU”

A ~~GORDA~~ CORDOU

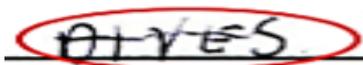
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 27: 35':40"**

230. JOSEPH: É... oito. (Bruna escrevendo [e chegou de manhã a Zuzú foi a primeira a a cor da cordou e eles depois]) Hã, corda?
231. BRUNA\*: Acordou (lendo e acompanhando com o dedo mostra o "a" que escreveu antes de rasurar "corda" e segue a leitura com "cordou"). Clara a... cor... dou.
232. JOSEPH: Então, aqui tava.
233. BRUNA\*: É que eu errei.
234. JOSEPH: Você colocou o quê? Cordou. :: Vou lá pra baixo do gigante de novo, pra ele não saber onde eu tô. Ele sabe já. (Bruna escrevendo [eles e elas])
235. BRUNA\*: Comeu é com "c" ou com "q"?

O OT acima aponta uma dificuldade relacionada à segmentação do verbo "acordar", o problema ortográfico está evidenciado em dois momentos. Inicialmente, a aluna escreve a palavra segmentando-a em três "a cor da", e, em seguida, após rasurar "cor da" reescreve mudando o tempo verbal. O fato de Bruna não rasurar o "a" e justificar para Joseph o erro através das duas últimas sílabas, mostra que ela acredita que "a" de fato deve ser grafado separado. Não há como ter certeza se a escrevente rasura a primeira forma do verbo pelo problema na segmentação ou na conjugação verbal.

- REC 20
- **Figura 36:** OT "DIVERSÕES"



The image shows the word "DIVES" written in black ink on a white background. The word is underlined with a single horizontal line. A red oval is drawn around the word, highlighting it.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 28: 38':40"**

236. BRUNA: Olha onde eu tô José. (Bruna mostra para o colega até onde escreveu e o colega se aproxima para ver, em seguida ela escreve).
237. ALUNO: Vocês estão na segunda.
238. BRUNA\*: Tou não na segunda
239. JOSEPH: Vocês começaram agora? ([dive]) Eles começaram agora, foi?
240. BRUNA\*: **Diversões** é com um “s” né? (olhando para Joseph que balança a cabeça confirmando)
241. JOSEPH: **Diversonnnn** (pensando e olhando para a folha onde está o trecho que contém a grafia do início da palavra) **olha, diversões o “a” é antes do** (batendo com a palma da mão direita na cabeça).
242. BRUNA\*: Diver...
243. JOSEPH: ...**sões, som, coloque um “n”**.
244. BRUNA\*: **s É “s”?**
245. JOSEPH: **É. [dives]**
246. BRUNA\*: **Som, diver...[dive]**
247. JOSEPH: **...são, né?** (a professora se aproxima)

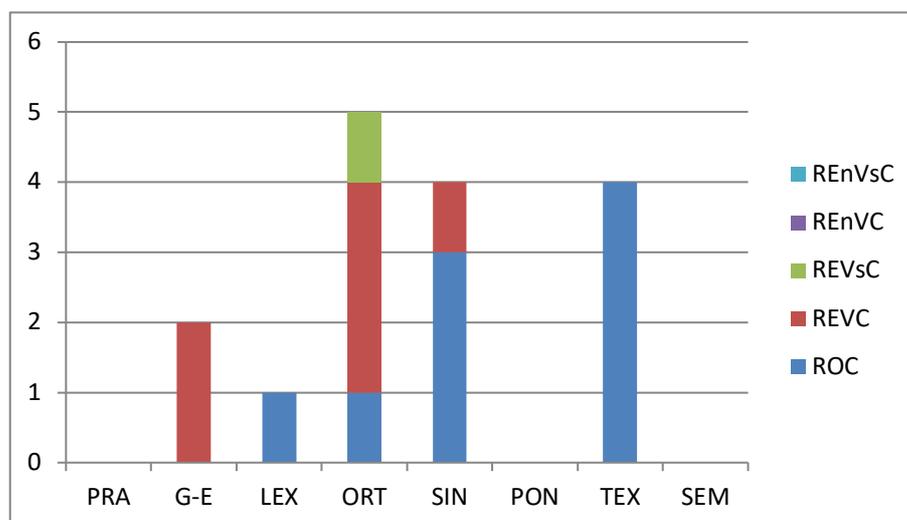
A palavra “diversões” apresenta dois pontos de tensão. O primeiro estaria relacionado ao som do “s” (turno 240) mas a dúvida é rapidamente sanada pelo conhecimento ortográfico de Joseph. O segundo teria relação com a representação gráfica da nasalização da última sílaba “ões”. À priori, o ditante sugere a entrada do “a” antes do “o” por fazer relação com a palavra “diversão”, mas depois reflete – com apoio na pauta sonora – e decide que seria necessária a presença de um “n”, todavia, a palavra não é grafada de nenhuma das duas formas propostas (diversão e diverson). Entretanto, apesar dos comentários estarem relacionados a esses dois pontos, o que gera a rasura escrita, de fato, é a ausência do “r” na segunda sílaba da palavra

Processo 007

- Quantificação das rasuras

O processo 007 foi realizado no dia 20 de SETEMBRO e teve como proposta a criação de uma narrativa com um personagem de histórias modernas e personagem de um conto clássico. Para esse texto, a díade elaborou o título “Chapeuzinho Vermelho e o Homem Aranha contra o lobo mau”. O manuscrito possui 23 linhas escritas, 120 palavras e 16 rasuras. Segue descrição dos tipos de rasuras no gráfico abaixo:

**Gráfico 10 – Tipos de rasuras por OT processo 007**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Entre os OT comentados, temos dois gráficos, cinco ortográficos, um lexical, quatro sintáticos e quatro textuais. As tensões geradas por esses OT deram origem a 36 comentários simples e quatro desdobrados. Mais uma vez, um grande índice de comentários ortográficos

Figura 37: Manuscrito 007

APRENDIZ: JOSEPH BRUNA  
 DINAMIZADORA: ELENITA DATA: 20/09/2013

PRODUÇÃO DE TEXTO

1 Capanginha 25 minutos em Horário acomodado  
na sala de aula.

2 ERA UMA VEZ UMA AVE MENINA  
 3 QUE MORAVA COM SUA MÃE EM  
 4 UM DIA SUA MÃE AMO PIQU  
 5 PARA LEVAR DOSS DOCES PARA  
 6 SUA AVO ENTÃO ENTÃO ENTÃO NO  
 7 CAMINHO APARECEU O LOBO MAU  
 8 E ATACOU A CHAPEUZINHO E  
 9 VER MELHOR O HOMEM ARAN  
 10 HA LA NOVA YORK tem O SENTIDO  
 11 ARANHA E FOI PARA FLOR NA  
 12 FLORESTA USOU SUA TELA CONTRA O  
 13 LOBO MAU E HOMEM ARANHA, LEVOU  
 14 ELA PARA A CASA DE SUA AVO ELES  
 15 ANCIAM V LOBO MAU ENTÃO O  
 16 HOMEM HOMEM ARANHA

18 A ATACOU O LOBO MAU E TÃO  
 19 A CHAPEUZINHO DEU OS DOCES  
 20 PARA SUA AVO E O HOMEM ARANHA  
 21 COMPLETOU SUA MISSÃO E FOI  
 22 INBORA E VIVEU FELIZ PARA  
 23 SEMPRE FIM.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

- REC 21

Figura 38: OT "QUE"

AVE

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

## Episódio 29: 29':49”

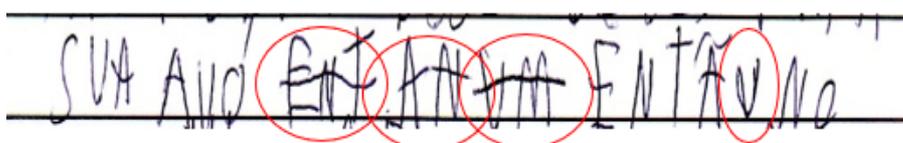
275. BRUNA: Vez vezzzzzz [vez]... (Joseph escrevendo com a mão direita ao lado da palavra que está sendo grafada) uma menina (ditando sem olhar o que o colega está escrevendo) [uma] ... que morava (Joseph parando de escrever e olhando para frente) ::: faça o “que”
276. JOSEPH\*: Ah! (escrevendo com letra cursiva [que])
277. BRUNA: Virgem Maria, Joseph (colocando a mão na testa) :: Ô tia Elenúziaaa,
278. JOSEPH\*: É que eu só consigo pensar na letra cursiva e não consigo parar, a gente só tá fazendo letra cursiva agora.
279. BRUNA: Ô tia Lenúzia...
280. PROFESSORA: Oi.
281. BRUNA: O Joseph agora fez com a letra cursiva (apontando para a folha).
282. PROFESSORA: Continua, continua, tem problema não, vamos Joseph. (Bruna balançando a cabeça com gesto de reprovação)
283. JOSEPH\*: É que, é que eu só consigo pensar na letra cursiva a gente vai escrever.
284. PROFESSORA: Faz na letra cursiva.
285. JOSEPH\*: Mas...
286. PROFESSORA: Pode ir fazendo na letra cursiva.
287. BRUNA: Já errou, é uma me...ni...na! (silabando a palavra “menina” e Joseph ([que])

Olhar para esse dado a partir do produto nos pode leva a considerar a letra cursiva causa da eliminação do “que”. Todavia, a ação só ocorre quando o enunciado proposto pela ditante no turno 275 (“Era uma vez uma menina que morava”) é alterado pelo escrevente. Joseph antecipa a inscrição da conjunção em virtude da solicitação de Bruna (“faz o ‘que’”) sem verificar o que estava escrito (“Era uma vez”). Talvez o fato de já ter ditado “uma menina” a fez pensar que o colega havia grafado o sintagma. Apesar dos comentários anteriores à rasura (turnos 277, 281 e 283 comentários simples e turno 278, comentário desdobrado) estarem relacionados ao tipo de letra

utilizado na grafia do OT (cursiva), a rasura operada pelo deslocamento do “que” só ocorre quando Bruna identifica a ausência da palavra “menina” (turno 287), solicitando a correção de um problema sintático. Por esse motivo, não é possível considerar a interferência da discussão sobre o tipo de letra na produção da rasura.

- REC 22

**Figura 39:** OT “ENTÃO”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

### Episódio 30: 34':56”

316. BRUNA: Deixe assim :: **Então** [eta] ::: É “N” aqui, faça o “N” aqui o “N” (Bruna indicando na folha). Então, Em...[n]
317. JOSEPH\*: O “U” separado?
318. BRUNA: **Nããõ** menino, não é o “N” (colocando a mão na testa e pegando a caneta de Joseph para rasurar [n]) :: **Entãããõ...**
319. JOSEPH\*:[um] **Entan um, um?** Então...
320. BRUNA: (Bruna levando à mão na testa) **Ô Joseph** (Joseph rasurando[um]), **deixa de brincadeira, entããõ** :: **Ô tia... ô tia... ô tia** [en] eu tô falando para [tau] o Joseph e o Joseph fica falando outra pa, fazendo outra palavra.
321. PROFESSORA: **L** Tem que combinar né Joseph?
322. JOSEPH\*: **Então** (mostrando o que escreveu)
323. PROFESSORA: Se é em dupla...
324. BRUNA: **Olha o que ele tá fazendo tia** (mostrando a folha para a professora e colocando a mão próximo a parte rasurada)
325. PROFESSORA: Tem que combinar...
326. BRUNA: **olha que ele já... eu... agora ele tá fazendo aqui de novo** :: **Eu não sei o que ele tá falando.**

327. PROFESSORA: Você tem que combinar Joseph :: compartilhado ::: Lê aí os dois para tia vê (pedindo para Joseph ler a tudo o que já foi escrito)
328. JOSEPH\*: (Joseph lendo a história) Era uma vez uma menina que morava com sua mãe :: em um dia, sua mãe pediu para levar doces para sua avó.
329. PROFESSORA: E o resto?
330. JOSEPH\*: **Eu tô tentando fazer o “então”.**
331. BRUNA: **É com “U” não com “V”.**
332. JOSEPH\*: **Isso é um “U”. (sobrescrevendo o “u” [U]) Fiz em cima do “U”**
333. BRUNA: **É com “u”**
334. JOSEPH\*: **Tão o (colocando a mão na testa)?**
335. PROFESSORA: **ão é com que Joseph?**
336. JOSEPH\*: (Joseph se espreguiçando) (SI) :: **igual ação né?**
337. PROFESSORA: **Vamos lá, continua...**
338. JOSEPH\*: **Então... (sobrescrevendo o ‘o’ [o]) Então é um... tem um tracinho assim em cima num é? (Joseph demonstrando com a mão levantada).**
339. PROFESSORA: **Então...**

A palavra “então” gera quatro rasuras. A primeira, operada pela adição do “n” no início da palavra, é proposta por Bruna no momento em que ela realiza uma revisão visual (turno 316), esse OT gera apenas um comentário simples. Já a segunda (OT “n”) e a terceira (OT “um”), operadas pela supressão, possuem, juntas, nove comentários simples, todos referentes à ortografia de “ão”. Apoiado na pauta sonora, o aluno reproduz “tan um” (turno 319) entrando em conflito com Bruna que aparenta não compreender a dificuldade do colega (“olha que ele já... eu... agora ele tá fazendo aqui de novo :: Eu não sei o que ele tá falando”). Diferente das demais, a quarta rasura operada pela substituição é ocasionada por um problema gráfico identificado por Bruna (turno 331), a aluna considera a grafia da letra “u” semelhante à letra “v”. O comentário simples proferido por ela (“É com ‘u’ não com ‘v’”) leva Joseph a sobrescrever o ‘u’ para deixar mais evidente a letra (“Fiz em cima do ‘u’”).

Nesse dado, localizamos um comentário desdobrado sobre a necessidade de um acento (“então é um... então tem um tracinho assim em cima num é?). Apesar de

o aluno demonstrar não saber, naquele momento, o que é um acento, ele evidencia um conhecimento ortográfico da língua ao pontuar a necessidade do til (demonstrando com gestos) na sílaba “ao”. Joseph não sabe o nome do acento, mas sua memória visual permite que ele o reproduza na escrita.

- REC 23

**Figura 40:** OT “ANE”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

### Episódio 31: 32”:15’

294. BRUNA: Em um dia, em um dia.

295. JOSEPH\*: Parece que a gente tá fazendo a história da mãe da chapeuzinho.

296. BRUNA: É. Em um dia...

297. JOSEPH\*: É “M” é?

298. BRUNA: Em. “E”, “M”.

299. JOSEPH\*: (Joseph escrevendo em silêncio [em]) :: você só bota em um (SI)

300. BRUNA: É porque é assim (ditando a história) Uuum dia [um dia]:: sua mãe [mãe] ::: pediu.

301. JOSEPH: Pediu.

302. BRUNA: P :: P... Assim menino ó (Bruna tentando pegar a caneta enquanto Joseph escreve [ã])

303. JOSEPH: P? um P é? [ne]

304. BRUNA: Um P.

305. JOSEPH: Quê?

BRUNA: P, eu pedi P (pega a caneta de Joseph) Peraí (tentando riscar a palavra enquanto Joseph tenta pegar a caneta de volta [ane]) sua mãe pi.

Viu como é o P? :: Pediu ::: Pi.

306. **JOSEPH:** Pediu (apontando para a folha [pidiu]).

307. **BRUNA:** Isso é um “U” é? Ajeite :: Pediu, para.

A rasura por supressão, produzida no episódio, não deixa pistas, não há como sabermos o que Joseph pretendia escrever, se era o nome da mãe da personagem do texto ou alguma outra palavras, pois todos os comentários simples (turnos 302 a 306) estão relacionados à palavra “pediu”, a qual posteriormente também gera uma rasura de substituição referente à grafia da letra “u”, originada após o comentário simples de Bruna (turno 307). O que podemos supor é: o escrevente pretendia acrescentar algo diferente do que Bruna determinou.

- REC 24

**Figura 41:** OT “DOCE”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

### Episódio 32: 34:14

308. **JOSEPH\*:** [para] Levar doces para a sua vó ::: (Joseph escrevendo em silêncio [levar doss])

309. **BRUNA:** (Bruna olhando para a folha) É com, é C.

310. **JOSEPH\*:** Ah [doss doces].

Nesse episódio, a tensão ortográfica reside na escrita da segunda sílaba da palavra “doce”, Joseph a inscreve, inicialmente, com “ss”, alterando, através de uma rasura de substituição (turno 310) operada logo após ao comentário desdobrado de Bruna (É com, é C). É interessante perceber que Joseph não faz comentários sobre o pedido de correção da aluna e demonstra aceitar a ortografia proposta, diferente do que ocorre em outros momentos da escrita.

- REC 25

**Figura 42:** OT "FLORESTA"



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

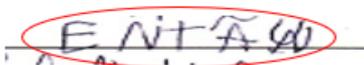
**Episódio 45':19"**

412. JOSEPH\*: (Joseph escrevendo e falando baixinho) E... foi... para... flo... Eita [e foi para a flos]. Floresta (falando "floresta" e olhando para Bruna).

Temos, aqui, mais um OT ortográfico rasurado através da substituição. Ao escrever a primeira sílaba da palavra "floresta", o escrevente inscreve o "s" após o "o". O Reconhecimento é evidenciado através do comentário simples (eita) e da repetição da palavra na oralidade

- REC 26

**Figura 43:** OT "ENTÃO"



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 33: 53':48"**

488. JOSEPH\*: Entãaaaaooo (escrevendo "n" [n])

489. BRUNA: é um U (Joseph rasurando o "n" [u]). O homem aranha, "u" (se referindo a próxima palavra que Joseph deveria escrever).

490. JOSEPH\*: “O”? (olhando para Bruna)

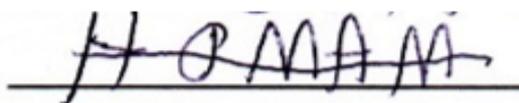
491. BRUNA: (afirmando com a cabeça Joseph rasurando o [O]) O, homem aranha.

492. JOSEPH\*: Cadêêê.

Joseph, assim como na análise 13, apresenta tensão na escrita da última sílaba da palavra “então”, mas, nesse caso, o problema gera apenas um comentário. No turno 498, Bruna aponta o problema indicando o uso inadequado do “n” (U.U). E, apesar de, na situação anterior, a palavra ter sido escrita corretamente (então), aqui, os alunos mantêm o “u” no lugar do “o”.

- REC 27

**Figura 44:** OT “HOMEM”



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

**Episódio 34: 53':48”**

492. JOSEPH\*: Cadêêê.

493. BRUNA: É o “H”

494. JOSEPH\*: (Joseph escrevendo em silêncio [homam])

495. BRUNA: Homam! :: Homam (risos).

496. JOSEPH\*: (Joseph riscando em silêncio [homam]).

497. BRUNA: Homem, oxe homam.

498. JOSEPH\*: Homam aranha.

499. BRUNA: (Bruna chamando o colega) Ô Jose Neto... Jose Neto.

500. JOSEPH\*: (Joseph gritando) Eu escrevi Homam!

501. BRUNA: Homam, homam aranha ele escreveu.

502. JOSEPH\*: Homam aranha (risos).

503. JOSÉ NETO: Com “A”?
504. BRUNA: (Bruna confirmando com a cabeça) Com “A”.
505. JOSEPH\*: Com “A”
506. BRUNA: Vai. Homem. Vaaaai. (Bruna puxando Joseph) vaaaaai.
507. JOSEPH\*: (Joseph falando com o colega) Né melhor conan aranha? Conan (risos) cana aranha. (Joseph virando-se para Bruna) Conan aranha o bárbaro ::: aranha ele faz txiii... aí ele faz (Joseph mostrando com a mão).
508. BRUNA: Vaaaai. Homem
509. JOSEPH\*: Homam (risos)
510. BRUNA: Homem. (Bruna soletrando) M... E... M... A... R..

Mais uma vez encontramos o cruzamento da ortografia de duas línguas em uma palavra. A primeira situação ocorreu no processo 002 quando Bruna tentou escrever o nome de uma personagem (“Sanley”). Nesse dado, o cruzamento ocorre com a palavra “homem” (português) e man (inglês) o que gerou “homam”. Os alunos ficam surpresos com a escrita (turnos 497 a 505), mas parece não reconhecer a causa da entrada da letra “a” no lugar do “e”. Esse dado nos mostra o quanto o escrevente novato está “preso” ao funcionamento linguístico, ainda que a palavra “homem” seja conhecida pelos alunos, a língua consegue atuar provocando a “fusão” de duas ortografias. Os comentários sobre esse OT retornam no final da escrita.

573. JOSEPH\*: Sem querer aqui ó.
574. BRUNA: Homam. (Alguém, fora do campo de focalização da câmera, aproxima-se e conversa com a professora. Joseph e Bruna passam a conversar entre si.)
575. JOSEPH\*: (Olhando para a Bruna) Homam Aranha. Se eu botasse Homam Aranha? (Risos).
576. BRUNA: Homam, oxe, Homam?
577. JOSEPH\*: (Lendo a história) homem aranha completou sua missão e foi embora.
578. BRUNA: (Professora aproxima-se novamente da diáde. Bruna direciona sua fala à professora) O Joseph botou Homam (Risos).

Esse segundo momento produz mais cinco comentários simples similares aos

do primeiro momento.

Após analisar as 20 REC, apresentamos, nas tabelas abaixo, uma síntese da quantificação de aspectos relacionados a esse tipo de rasura.

## 5.2 Quantificação geral das rasuras

Para visualização holística dos números de rasura, comentários e tipos de OT, vejamos as tabelas abaixo.

### QUADRO 2- RASURA ESCRITA COMENTADA

RASURA ESCRITA COMENTADA								
		002	003	004	005	006	007	TOTAL
Linhas		10	14	15	16	18	23	73
Palavras		110	85	131	95	127	120	548
Rasuras	Sem Comentários	12	0	3	5	7	12	39
	Com Comentários	2	9	6	10	3	4	34
		14	9	9	15	10	16	75

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

A partir da quantificação das rasuras é possível afirmar que, à medida que os momentos de interação vão sendo proporcionados, os textos vão ficando mais longos. No primeiro processo escrito por Bruna, o texto foi composto por 110 palavras distribuídas em 10 linhas, e no sexto foram inscritas 127 palavras dispostas em 18 linhas. O mesmo crescimento ocorreu com Joseph, no processo 003 ele escreveu 14 linhas com 85 palavras e no processo 007 linearizou 120 palavras em 23 linhas. O aumento da interação entre a díade também colabora para maior presença de número de REC, no primeiro processo foram produzidas apenas duas REC e no último processo ocorreram quatro.

Em vários TD, apesar da baixa ocorrência de comentários desdobrados, foi possível perceber o papel que cada aluno assume dentro da escrita colaborativa e quais são suas maiores dificuldades na escrita. A maioria dos comentários proferidos por Bruna é simples, originados a partir de um OT ortográfico, e geralmente são perguntas. Em contrapartida, Joseph, mesmo produzindo a maioria dos comentários no nível ortográfico, desenvolve suas argumentações nos TD com foco na estrutura sintática.

O quadro 3 indica os números e os tipos de comentários por processo.

### QUADRO 3- COMENTÁRIOS

COMENTÁRIOS							
	002	003	004	005	006	007	TOTAL
Comentários simples	7	30	21	25	12	36	121
Comentários desdobrados	1	0	3	1	1	4	10
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>40</b>	<b>131</b>

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Como pode ser observado, a maioria dos comentários é simples, de 131 comentários produzidos, apenas 10 foram desdobrados. Esse resultado enfatiza a dificuldade que os alunos sentem para formular argumentos que solucionem/problematizem a tensão relacionada aos OT.

Constatamos que do total de 75 OT, 18 são ortográficos e 15 sintáticos. Esse resultado evidencia maior índice de revisões nesses níveis linguísticos.

Vejamos agora um panorama geral do índice de identificação de OT por aluno nos quatro processos. Esses gráficos nos ajudaram a perceber em que posição cada aluno atua mais como revisor.

### 5.3 Quantificação geral das rasuras por aluno

Após a apresentação das rasuras, OT e comentários produzidos em cada processo é possível realizar uma comparação entre os alunos das díades através dos gráficos 11 e 12.

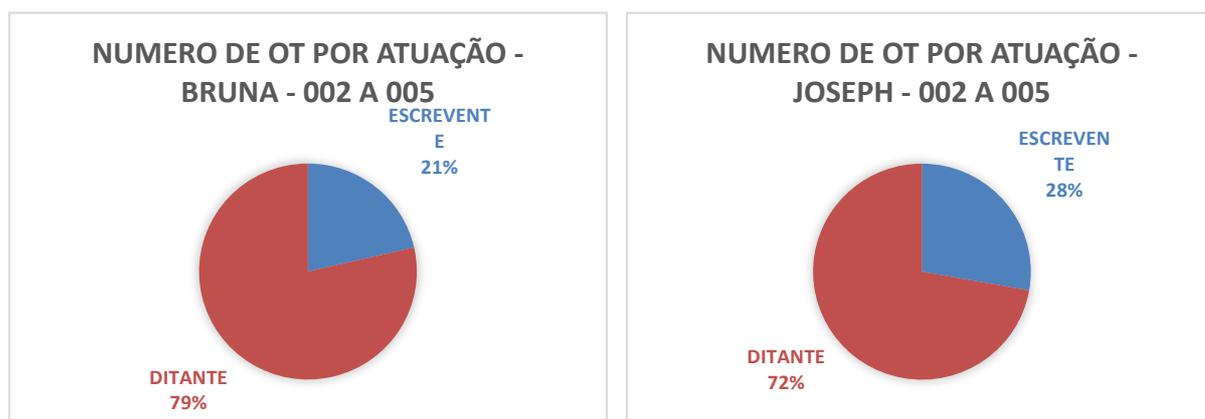
**Gráfico 11 – Tipos de OT por aluno processos 002 ao 007**



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Observando os gráficos, é possível afirmar que Joseph identificou mais OT sintáticos (38%) e Bruna localizou mais OT ortográfico (50%). Destacamos que a grande parte dos OT ortográficos identificados por Bruna foram decorrentes de dúvidas, em muitos casos, sanadas pelo parceiro. A aluna demonstrou possuir muitas questões ortográficas para serem resolvidas. Em contrapartida, Joseph apresentou maior índice de ocorrência de OT sintático decorrentes da necessidade de aplicação de pronomes oblíquos nas frases para evitar a repetição de nomes de personagens. Ampliaremos essa discussão no próximo tópico, no qual detalharemos os tipos de comentários produzidos por cada criança.

Os próximos gráficos indicam as porcentagens de identificação de OT por atuação (escrevente/ditante)

**Gráfico 12 – Número de OT por atuação processos 002 ao 007**

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Os números mostram que ambos os alunos identificaram mais OT na posição de ditante. Essa análise nos leva a afirmar que a revisão de fato é realizada pelo ditante. As tensões localizadas pelo escrevente geralmente estavam relacionadas à grafia, ao desenho da letra, principalmente, à troca da letra bastão pela letra cursiva.

No capítulo a seguir, apontaremos mais detalhes sobre o processo de revisão colaborativa com base na análise das REC.

## 6 REVISÃO EM ATO

O primeiro ponto a ser discutido nesta seção concerne à definição do termo “revisão”. O que estamos entendendo como a ação de revisar, após a descrição das REC? Durante a análise dos nossos dados identificamos que os escreventes realizam mais revisões durante a escrita. Chanquoy (2001) denominou esse tipo de revisão de “revisão online”. Apontamos, no início do seção anterior, a relação desse tipo de revisão com o movimento recursivo realizado em nossos dados, já que nossos alunos também realizam um número considerável de revisões durante a linearização do texto. Todavia, nossa metodologia se diferencia do método de coleta e análise adotado pela autora, sendo esse o primeiro motivo que nos impede de aplicar esse conceito. Além disso, o termo “*online*” está muito associado, atualmente, ao ambiente virtual, podendo gerar incoerências na compreensão do conceito. Por esse motivo, optamos por definir as revisões realizadas durante o processo de escritura como “Revisão em ato”. A locução “em ato” é proveniente da base do conceito de Chanquoy, “ato de revisar durante a escrita”, mas aqui, diferentemente, analisamos a escrita a partir do processo capturado em tempo real.

Nossas análises ainda tornaram possível estabelecer os tipos de revisões em ato. Nossos dados sugerem quatro tipos: revisão em ato imediata com rasura, revisão em ato imediata sem rasura, revisão em ato parcial e revisão em ato final.

A **revisão em ato imediata** ocorre quando o aluno retorna, no mesmo instante, ao enunciado grafado. Essa revisão pode ou não ser materializada através de uma rasura, como ocorreu no TD 1 do processo 002.

002

**BRUNA\*:** Mom, mom... (perguntando como se escreve a palavra monstro), “M”...  
“O”...

**JOSEPH:** “S”...

**BRUNA:** Mon... Mon... Aí, **MONS**... (ênfatisando o som do ‘n’)

**JOSEPH:** N

**BRUNA\*:** (escrevendo [mons]) Mons...Mons... Aí, depois?

**JOSEPH:** S (Apontando para a folha se referindo ao “s” da primeira sílaba)

**BRUNA\*:** T...R...O (Concluindo a palavra [monstro])

JOSEPH: É. T...R...O Aí depois...

BRUNA\*: Aí eu boto... Aí eu boto...

JOSEPH: (Apontando para o final da palavra “monstro”) “S”.

BRUNA\*: (Lê o que escreveu e acrescenta o ‘s’ ao final [monstros]). MONSTROS, OS TRÊS MONSTROS. (Olha para Joseph e aponta para a folha) Me ajude também! (Volta a escrever [era uma]) Já sei, viu?!

No mesmo instante em que Bruna finaliza a escrita da palavra “monstro”, Joseph sinaliza a necessidade do acréscimo do “s”, tendo em vista a concordância nominal com as outras palavras do título: “os três”. Essa atividade de revisão é realizada pelo ditante, ocorre sem a releitura em voz alta. Joseph, ao contrário de Bruna, costuma analisar a escrita do texto sem a verbalização. Nessa situação, a revisão teria sido realizada visando à realização de duas tarefas, leitura avaliativa e a resolução de problemas e teria ocorrido logo após a escrita do léxico.

A **revisão em ato imediata sem rasura** teria como tarefa a leitura avaliativa para o controle da escrita. Hayes e Flower (1987) destacam que ler para avaliar é o componente central da revisão. A leitura como componente da revisão pode estar sendo realizada tanto para identificar problemas (VAN DER BERG, RIJLAARSDAM; BREETVELT, 1993) quanto para clarear os pensamentos do escrevente (McCUTCHEN, 1997). Em nossa pesquisa, confirmamos os postulados dos autores, pois a realização desse tipo de revisão é destinada tanto à análise da escrita quanto à elaboração da continuação da história<sup>25</sup>. A releitura feita durante o processo de escritura em ato apresenta-se, nesse *corpus*, como ação importante para produção da continuação do texto, principalmente quando Bruna atua como escrevente. Por esse motivo, não consideramos que escreventes novatos quando em díade fazem poucas revisões. Eles talvez realizem poucas revisões parciais.

A **revisão em ato parcial** está sendo definida aqui como revisão da parte do texto que já foi escrito. Diferente da revisão imediata, esse tipo de retorno não recobre apenas a palavra ou o enunciado que acabou de ser grafado, mas, um conjunto de palavras que foi escrito. Retornos dessa natureza ocorreram, na maioria dos casos, por solicitação da professora, tanto para que o ditante acompanhe e colabore (turno 210) quanto para que eles continuem o texto (turno 212).

---

<sup>25</sup> Hayes (1996) já associava a releitura ao processo de geração de ideias.

004

**PROFESSORA:** Joseph, ajuda a colega Joseph. Senta direitinho. Bora! (Bruna escrevendo [E].) Já leu pra ele?

**BRUNA:** (Lendo para Joseph e para a professora.) Era uma vez um monstro da caverna escura, o nome dele era Cuca. Ele morava em uma caverna muito escura. Há muito tempo atrás, uma menina entrou na caverna...

**PROFESSORA:** ...e? (Olhando para Joseph). O que aconteceu quando a menina entrou na caverna? E...?

A **revisão final** é um procedimento já reconhecido na literatura (CHANQUOY, 2001; SPINILLO, 2015; KELLOGG, 1996), ela concerne na leitura do texto após a sua finalização. A metodologia de coleta dos nossos dados já estabelecia essa atividade como uma das etapas do processo. Nesse sentido, a professora sempre solicitava que os alunos relessem o texto antes de entregar, por esse motivo não temos como afirmar se é um tipo de revisão adotado pelos escreventes analisados. Só podemos pontuar que, no primeiro dia de produção, eles não conheciam as etapas da coleta e ainda assim não realizaram a revisão final espontaneamente.

002

346. **BRUNA\*:** ... e o menino ficou amigo deles, fiiiicoou a...mi...go amigo ficou amigo deles. [a migo].

347. **JOSEPH:** E fim.

348. **BRUNA\*:** (Lendo e escrevendo) Fi...cou. L [ficou]

349. **JOSEPH:** É melhor, né, é melhor a gente acabar. Aí...

350. **BRUNA\*:** Amigo...

351. **JOSEPH:** Deles. E fim.

352. **BRUNA\*:** Pronto, diz a Tia! (Mostra a folha para Joseph e voltando ao texto para completar).

353. **JOSEPH:** Podemos não sair. Podemos não. Só chama a tia. (Grita para chamar a professora) Tia Elenúzia!. Tia Elenúzia, só falta mais um pouquinho.

354. **PROFESSORA:** Oi? O que foi?

355. **JOSEPH:** A gente já acabou. Ela agora ela tá colocando felizes para sempre.

Foi o que eu coloquei o final da história 'Branca de Neve'. Não foi, tia?

Nos demais processos, a professora solicitou a releitura.

004

213. PROFESSORA: **Leia aí pra tia.**

214. BRUNA: Era uma vez, um monstro da caverna escura o nome dele era cuca. Ele morava em uma caverna muito escura. Há muito tempo atrás, uma menina entrou na caverna e o monstro atacou a menina, o nome da menina era Magali. Ela correu, mas não conseguiu e o monstro prendeu na caverna escura e ele saiu e deixou a menina sozinha. Quando a cuca chegou, a menina disse: como é o seu nome? E a cuca falou: o meu nome é cuca e a cuca falou: e como é o seu nome? E o meu nome é Magali. E a Magali falou: quer ser meu amigo? A cuca falou: eu sim, eu quero ser sua amiga. Eles brincaram o dia inteiro e viveram felizes para sempre.

215. PROFESSORA: Muito bem se passou na caverna foi? Aguardem aí.

Não foi realizada rasura comentada após a finalização do texto em nenhum dos seis processos. Feitas as considerações sobre os tipos de rasuras, vejamos, a seguir, como ocorreu a revisão das REC analisadas no capítulo 5.

#### QUADRO 4 – QUANTIFICAÇÃO DOS TIPOS DE REVISÃO (002 a 007)

REVISÃO EM ATO			
PROCESSO 002			
OT	LOCAL	TIPO	RESPONSÁVEL
Monstros	Letra	Imediata	Ditante
Sanley	Letra	Imediata	Ditante
PROCESSO 003			
Jogarem	Palavra	Imediata	Ditante
Viveram	Palavra	Imediata	Ditante
Mãe	Letra	Imediata	Escrevente
Brincar	Letra	Imediata	Ditante

Amiga	Letra	Imediata	Escrevente
2	Algarismo	Imediata	Ditante
Computador	Letra	Imediata	Ditante
Depois	Sílaba	Imediata	Escrevente
Elas	Letra	Imediata	Ditante
<b>PROCESSO 004</b>			
Dele	Letra	Imediata	Ditante
Sempre	Palavra	Imediata	Ditante
Menina	Letra	Imediata	Ditante
Monstro	Letra	Imediata	Ditante
Deixou	Palavra	Imediata	Escrevente
<b>PROCESSO 005</b>			
Prenda-o	Letra	Imediata	Escrevente
<b>PROCESSO 006</b>			
Dele	Palavra	Imediata	Ditante
Acordou	Palavra	Imediata	Ditante
Diversões	Sílaba	Imediata	Escrevente
<b>PROCESSO 007</b>			
Que	Palavra	Imediata	Ditante
Então	Sílaba	Imediata	Ditante
Ane	Palavra	Imediata	Ditante
Doce	Palavra	Imediata	Ditante
Floresta	Sílaba	Imediata	Escrevente
Então	Letra	Imediata	Escrevente
Homem	Palavra	Imediata	Ditante

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Com base na análise de nossos dados, é possível afirmar que todas as **Revisões em ato** em colaboração foram realizadas logo após a escrita da palavra, sílaba ou letra e que a identificação dos OT geralmente ocorre durante a escrita da palavra ou no final dela, não identificamos nenhuma rasura em frase.

As revisões com foco no emprego das letras foram operadas pela adição e pela substituição, os alunos fazem esse tipo de correção acrescentando uma nova letra ou

substituindo o elemento através de uma sobreposição. Já as modificações realizadas nas sílabas ou nas palavras foram feitas por meio da supressão, os escreventes eliminaram as palavras com um risco no meio (~~sempre~~).

Sobre a classe gramatical das palavras, identificamos revisões em substantivos, pronomes (do caso reto e do caso oblíquo), verbos, conectivos, advérbios e numerais (com maior incidência nos substantivos).

Percebemos, ainda, um aumento gradativo no número de revisões. No primeiro processo foram identificadas apenas duas REC e no último destacamos sete. Ou seja, quanto mais interação, mais diálogo, mais revisões.

De modo geral, grande parte das revisões realizadas por esses escreventes novatos ocorrem no nível superficial (CHANQUOY, 2001; SPINILLO 2015), e, como vimos no tópico anterior, elas estão geralmente relacionadas à ortografia das palavras, isso ocorre em virtude da identificação dos problemas que está associada “aos conhecimentos linguísticos e dos recursos cognitivos que possuem” (CALIL; PEREIRA, 2018 p. 117). Todavia, localizamos movimentos sobre a criação e coesão da narrativa através das ROC. Nossos dados nos levam a refletir sobre o fato de as revisões no nível macro não terem ocorrido na escrita porque elas ocorrem na oralidade. O diálogo seria o espaço para analisar questões dessa ordem, a combinação durante a inscrição permite que os alunos discutam sobre o enredo antes de materializá-lo. Em contrapartida, eles poderiam retornar quando o texto fosse finalizado, mas, como mostramos, não o fazem.

A ocorrência da atividade de edição acontece, nesse caso, no momento da formulação e, como os alunos ainda estão automatizando conhecimentos relacionados à escrita, a carga cognitiva é direcionada para esse aspecto, dificultando a realização de atividades de revisão direcionadas a aspectos mais globais. Se, para que os alunos localizem os problemas no nível macro, é preciso grafar o texto, é inevitável que a atividade de controle seja iniciada nos aspectos ligados à linearização dos enunciados. Todavia, é possível questionar essa posição se levarmos em consideração o fato de eles poderem revisar após a escrita do texto ou de partes dele. Contudo, os escreventes novatos possuem dificuldade para traçar objetivos, para avaliar seu próprio texto e para se colocar na posição de leitor (BEIREITER; SCARDAMALIA, 1987).

Boa parte do que apresentamos a respeito da atividade de revisão infantil já vem sendo pontuado por outros trabalhos há algumas décadas, contudo, queremos

destacar a importância das rasuras escritas produzidas em colaboração para o desenvolvimento de atividades de controle, uma vez que a escrita colaborativa possibilita a construção do texto dialogal e, por conseguinte, comentários provenientes de reflexões metalinguísticas.

## 7. APONTAMENTOS SOBRE NOSSOS ACHADOS

Esta pesquisa de doutorado teve como propósito investigar a atividade de revisão realizada por uma díade de escreventes novatos brasileiros com o objetivo de verificar aspectos relevantes para a compreensão do processo de aquisição de linguagem escrita. Nesse ínterim, elegemos a rasura escrita como foco de análise.

Nosso primeiro olhar para o corpus permitiu localizar rasuras escritas seguida de comentário, rasuras materializadas no produto e marcadas no processo a partir de falas sobre os pontos de tensão responsáveis pelas alterações. Consideramos esses comentários um caminho para compreender a revisão textual na escrita infantil. Por isso, elegemos, com categoria de análise, esse tipo de rasura, que denominamos de **“Rasuras Escritas Comentadas”** (REC).

Sobre a forma de ocorrência das REC, pontuamos que elas podem ser **visíveis** (REVC) ou **não-visíveis** (REnVC). As REVC foram operadas através da supressão, do deslocamento e da substituição de um elemento linguístico. Já as REnVC foram também operadas pela adição.

Investigar as REC “não-visíveis” de adição, a partir do processo, permitiu-nos preencher o espaço em branco deixado pela análise do produto, em contrapartida, mostrou-nos que, diferente dos resultados apresentados pela literatura até o momento, algumas marcas identificadas no texto nem sempre podem ser consideradas pista para a localização de um acréscimo. O aluno pode reduzir o tamanho de uma letra sem ser motivado pela necessidade de grafar algo novo no meio de uma frase. Por esse motivo, não enquadrámos esse tipo de operação nas rasuras visíveis, pois só o processo é capaz de assegurar o acréscimo.

Verificamos, através das REC, que a classe gramatical mais revisada pelos escreventes novatos é o substantivo. As revisões nessa classe estão, geralmente, relacionadas à ortografia, à grafia e à concordância. Quando ligadas a questões ortográficas, as dúvidas são referentes a sílabas com sons nasais, ou com fonema “u” ou “s”. E, nos casos em que o foco foi a grafia, os problemas residiram na semelhança da letra bastão para letra cursiva trouxe algumas dificuldades para os escreventes, pois, como a professora ainda estava treinando o segundo tipo, o aluno escrevia com a bastão, mas, em certos momentos, a cursiva aparecia.

Todas as REC, independente do tipo de OT, foram realizadas no momento da

escrita da palavra, da sílaba ou da letra, as discussões e pausa ocorreram ou durante a inscrição do OT ou logo após.

Sobre os comentários, foi perceptível a dificuldade de argumentar dos alunos, eles ainda não conseguem desenvolver argumentos que sustentem sua “escolha”, sendo essa a causa da grande ocorrência de comentários simples. Na maioria dos TD, os argumentos são fundamentados em comparações (“tão” como “ação”) e repetições (“entãaaaaoooo”). Isso reforça a importância da memória visual e da pauta sonora para escreventes novatos.

Esses achados revelam que a revisão colaborativa realizada pelos alunos analisados ocorre no ato da escrita, os alunos revisam enquanto escrevem. Eles realizam uma revisão imediata produzida ao final da escrita de uma letra, sílaba ou palavra. Rer ler um parágrafo ou o texto completo com o objetivo de localizar questões a serem solucionadas não é uma ação produtiva nesse momento escolar. Como já pontuaram alguns trabalhos, que evidenciamos no capítulo 2, os escreventes novatos possuem dificuldades de alterar o texto após tê-lo finalizado. Parece que localizar um erro de ortografia dentro de conjunto de palavras é difícil, eles precisam verificar “uma coisa de cada vez”.

Talvez esse seja um dos motivos pelos quais as crianças não consigam identificar questões de ordem macrotextual em seus textos. Todas as revisões pertinentes aos aspectos textuais apareceram apenas na oralidade, através das ROC, “longe” das questões de ortografia e grafia. Aquela revisão que costumamos chamar de “final” aparenta não ter espaço nessa fase, aqui, ocorre a **Revisão em Ato imediata** realizada, na maioria das vezes, pelo ditante, através, principalmente, da substituição e da supressão.

Por isso, destacamos a importância da escrita colaborativa nesse momento escolar. As reflexões desenvolvidas nos diálogos permitem que os alunos localizem pontos de tensão sobre a criação e a coerência, por exemplo, porque no diálogo eles não precisam pensar sobre aspectos formais. Todavia, não podemos deixar de ressaltar as contribuições da discussão entre a dupla para as questões ortográficas e sintáticas. Como vimos, no capítulo 5, os conhecimentos sintáticos de Joseph solucionaram vários problemas de concordância verbal.

A atividade de revisão em colaboração pode trazer muitas contribuições para o ensino da língua escrita, tendo em vista que os alunos serão levados a desenvolver reflexões metalinguísticas tanto na oralidade quanto na escrita, diferente do que

ocorre em muitas atividades aplicadas em sala de aula. Além disso, os estudantes poderão ensinar e aprender com seu par.

Mas, aprender a escrever a partir da elaboração de texto com o outro também exige que os professores compreendam o que deve ser destacado em cada etapa. Vimos que escreventes novatos são capazes de realizar revisão textual pontual, voltadas para pequenos trechos com foco nos níveis gráficos e ortográficos. Com isso, não estamos afirmando ser improdutivo um trabalho de revisão ligado a outros níveis linguísticos ou ao texto completo. Contudo, nesse caso, o acompanhamento do docente precisaria ser maior em virtude da dificuldade dos alunos.

Pontuamos, portanto, a necessidade de serem realizadas mais pesquisas sobre revisão, direcionadas a diversas etapas de escolaridade. Assim, talvez, possamos verificar se a revisão ocorre de maneira diferente durante as demais fases. Além disso, defendemos a ditatização dessa atividade no âmbito escolar, o ato de revisar texto precisa ser ensinado. Assim como a elaboração do texto é explanada, por etapa, pelos professores e materiais didáticos (introdução, desenvolvimento e conclusão), a revisão textual poderia ser trabalhada ressaltando-se a necessidade de analisar aspectos microtextuais e aspectos macrotextuais. Essa atividade recursiva, nessa fase escolar, pode colaborar bastante com a construção de conhecimentos sobre a língua escrita.

Todos esses apontamentos sobre a recursividade no texto levam-nos a afirmar: os professores de língua precisam compreender o papel da rasura na escrita, ela é produto de um ato de revisão, de uma reflexão metalinguística, sua presença evidencia as marcas do processo de Aquisição da Linguagem Escrita.

## REFERÊNCIAS

ALLAL; P. CHANQUOY & LARGY, P. (orgs.). **Revision: Cognitive and instructional process**. Londres: Kluwer Academic Press, 2004, p. 1-8.

AUTHIER-REVUZ, J. **Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire**. Paris: Larousse, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992a.

BERNINGER, V.W., & SWANSON, H.L. (1994). **Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing**. In E. Butterfeld (Ed.), *Advances in cognition and educational practice*. Vol. 2: Children's writing : Toward a process theory of development of skilled writing (pp. 57– 82). Greenwich: CT: JAI Press. Berninger, V.W., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996).

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BEREITER, C.; SCADARMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BIASI, Pierre-Marc de. **A genética dos textos**. Trad. Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BOUCHARD, R.; GAULMYN, M.-M. de. **Médiation verbale et processus rédactionnel: parler pour écrire ensemble**. In: GROSSEN, M.; PY, B. (Éd.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang, 1997. p. 153-173.

BRES, J. **Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie**. In: BRES, Jacques; HAILLET, Patrick Pierre; MELLET, Sylvie; NØLKE, Henning; ROSIER, Laurence. *Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques*. Paris: De boeck.duculot, 2005

CAMPS, A. & MILIAN, M. **Metalinguistic activity in learning to write: an introduction**. In: A. CAMPS & M. MILIAN (orgs.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000, p. 1-28

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2009.

CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CALIL, E; FELIPETO, C. **Quand la rature (se) trompe: une analyse de l'activité métalinguistique.** In: ITEM, 2009. Disponible sur: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=384112>. Accédé le 17 Juillet 2013.

CALIL, E. **Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set., 2012.

CHANQUOY, L., 2001. **How toma keiteasier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades.** Br. J. Educ. Psychol. 71, 15–41.

COATES, J. (1996). **Women Talk. Conversations Between Women Friends.** Oxford: Blackwell.

DAIUTE, C., & DALTON, B. (1988). **"Let's brighten it up a bit": Collaboration and cognition in writing.** In B. Rafoth & D. Rubin (Eds.), *The social construction of writing.* NJ: Ablex.

\_\_\_\_\_ (1989). **Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA:**

\_\_\_\_\_ (1993). **Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10(4), 281-333..**

DOQUET-LACOSTE, C. **O jovem escrevente e seus duplos. Debates em educação.** Maceió, Vol. 5, n. 10, Jul./Dez. 2013

FABRE, C. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire.** Études de Linguistique Appliquée, 62, p. 59-79, 1986.

\_\_\_\_\_. **La réécriture dans l'écriture: les cas des ajouts dans les écrits scolaires.** In: Études de Linguistique Appliquée (E. L. A), n° 68. Paris, 1987.

\_\_\_\_\_. **Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards?** In: Linx, 51, 2004.

\_\_\_\_\_. **Das variantes do rascunho ao curso preparatório. In: Debates em Educação.** v 5, n. 10, 2013.

FAYOL, M. & SCHNEUWLY, B. (1988). **La mise en texte et ses problèmes.** In J.L. Chiss, J.P. Laurent, J.C. Meyer, H. Romian, & B. Schneuwly (Eds), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.* Bruxelles: Duculot.

GAULMYN, M.-M. de. **La rédaction conversationnelle: parler pour écrire.** Le Français Aujourd'hui, Sevres, v.108, p.73-81, 1994.

GAULMYN, M.-M. de. **Processus de reformulation dans des tâches d'écriture collective.** In: BERTHOUD, A.-C.; MONDADA, L. (éds). *Modèles du discours en confrontation.* Berne: Peter Lang, 79-96, 2000

GELDEREN, A. van & OOSTDAM, R. **Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text.** In: L. ALLALI; L. CHANQUOY & P. LATGY (orgs.). *Revision: cognitive and instructional process.* Londres: Kluwer Academic Press, 2004, p. 103-124.

GRESILLON A.& LEBRAVE J-L (1983). **Avant-propos**, Langage, n°69

GRESILLON, A. **Éléments de critique génétique.** Lire les manuscrits modernes. Paris: PUF, 2007.

HAYES, L; FLOWER, J. R. **The cognition of Discovery: Defining a rhetorical problem.** In: *College Composition and Communication*, v 31, p. 21-32, 1980.

HAYES, J. R. **A new framework for understanding cognition and affect in writing.** In: C. M. Levy; S, Ransdell (Eds.). *The science of writing.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-28, 1996.

HEURLEY L. **La révision de texte: L'approche de la psychologie Cognitive.** In: *Langages*, 40e année, n°164. 2006. La révision de texte. Méthodes, outils et processus. pp. 10-25; doi: 10.3406/lgge.2006.2669

KELLOGG, R. T. **A model of working memory.** in writing. In: LEVY, C. M.; RANSDELL, S. (Éds.). *The science of writing: Theories, methods and applications.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 57-72, 1996.

KELLOGG, R.T., 2001a. **Long-term working memory in text production.** *Mem. Cognit.* 29 (1), 43–52.

LEBRAVE Jean-Louis. **L'hypertexte et l'avant-texte.** In: *Linx*, hors-série n°4, 1991. Texte et ordinateur. Les Mutations du Lire-Ecrire. pp. 103-119.

McCUTCHEN, D., 1996. **A capacity theory of writing: Working memory in composition.** *Educ. Psychol. Rev.* 8 (3), 299–325.

McCUTCHEN, D., Francis, M., & Kerr, S. (1997). **Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy.** *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 667–676.

PIOLAT, A., Olive, T., Kellogg, R. T., 2005. **The cognitive effort of notetaking.** *Applied Cognitive Psychology* 19(3), 291–312.

ROUSSEY J.-Y.; PIOLAT A. **La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion.** In: *Psychologie Française*, 50, p. 351-372, 2005.

SPINILLO, A.G. **“Por que você alterou isso aqui?” As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos.** *Revista Letras de Hoje*, 50 (1), p. 32-39, 2015.

VAN DEN BERGH, H., RIJLAARSDAM, G., & BREETVELT, I. (1993). **Revision process and text quality: An empirical study**. In G. Eigler & T. Jechle (Eds.), *Writing: Current trends in European research* (pp. 133–147). Friburg: Hochschul Verlag.

VASS, Eva; Littleton, Karen; Miell, Dorothy and Jones, Ann (2008). **The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration**. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3) pp. 192–202.

**ANEXOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR**  
**PROJETO CRIAR & INVENTAR: NOSSOS PRIMEIROS CONTOS**

**A. Ficha de Descrição**

1. Descrição da coleta

- Nome da Escola: Escola Criar e Recriar
- Ano do EF: 1º ano
- Prof: Elenúzia
- Data: 07/06/2013 (Sexta-feira)
- Relação de alunos/díades:
  - D1: Davi e Arthur\*
  - D2: Bruna e Joseph\*
  - D3: Ana Alice e Luma
- Observação: não foram filmadas as díades Arthur e José\*, Letícia Moura e Letícia Lessa\*, Ricardo\* e João Lucas
  
- Nº da filmagem: 002
- Díade filmada: D2: Bruna\* e Joseph (asterisco no escrevente)
- Nascido e idade no mês da filmagem: Bruna (13/09/2006, 6 anos e 9 meses), Joseph (19/09/2006, 6 anos e 9 meses)
- Título do manuscrito: Os Três Monstros
- Tempo do processo: 01:38:24
- Cameraman: Rebecca Missena
- Transcrição: Ilka de Carvalho Cedrim
- Revisão da Transcrição: Luiz Gonzaga (2016), Bruno Jaborandy e Mayara Cordeiro (2017)

## MANUSCRITO ESCOLAR

## B. Produto do processo filmado

## 2. Manuscrito original

**CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA**

**CR I A R E R E C R E A R<sup>®</sup>**

APRENDIZ: BRUNA JOSEPH

DINAMIZADORA: \_\_\_\_\_ DATA: 07/06/13

TÍTULO DO TEXTO: \_\_\_\_\_

AUTOR: \_\_\_\_\_ ( ) ORIGINAL ( ) RECONTO

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

OS TRÊS MONSTROS

ERA UMA VEZ TRÊS ~~MAS~~ MONSTROS QUE MORAVA NE UMA CASA A SOBRADA  
 UM DIA UM MENINO ~~A~~ FOI ~~PARA~~ CASA A SOBRADA E O MENINO VIU OS  
 TRÊS MONSTROS E ELE FICOU COM MEDO ELE FOI CORENDO E OS TRÊS  
 MONSTROS FOI A TRAI<sup>DO</sup> DO MENINO E O MONSTROS DISSE EU NÃO SOU O  
 NOSTROS DE VERDADE ~~EU~~ A GENTI SO FICA VESTIDO DE MONSTROS DO PARA  
 A SUSTA AS PESSOAS E O MENINO FALOG EN TADO ~~HO~~ VOCÊ FICA NE UMA CASA  
 A SOBRADA SO PARA ASUSTA. ~~OS~~ MONSTROS AS PESSOAS E O MENINO FICOU IRI  
 TADO ~~UN~~ ERA SAUVE! OUTRO ERA MAICON E OUTRO ERA MP E O MENINO FICOU A MIGOS  
 DELE ELE FICOU FELIZES PARA SEMPRE. FIM.

## MOMENTO 4 – INSCRIÇÃO E LINEARIZAÇÃO

23:32

**CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA**

**CR I A R E R E C R E A R<sup>®</sup>**

APRENDIZ: BRUNA | JOSEPH

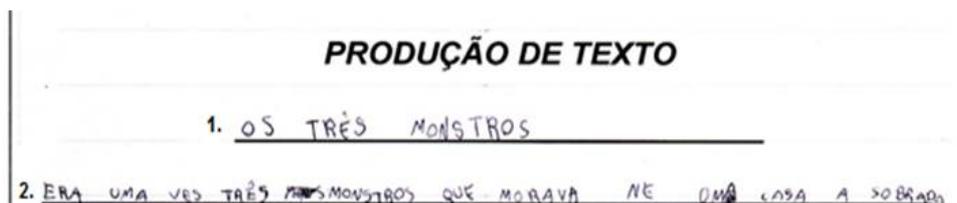
DINAMIZADORA: \_\_\_\_\_ DATA: 07 / 06 / 13

TÍTULO DO TEXTO: (A díade inicia a escrita da história)

AUTOR: \_\_\_\_\_ ( ) ORIGINAL ( ) RECONTO

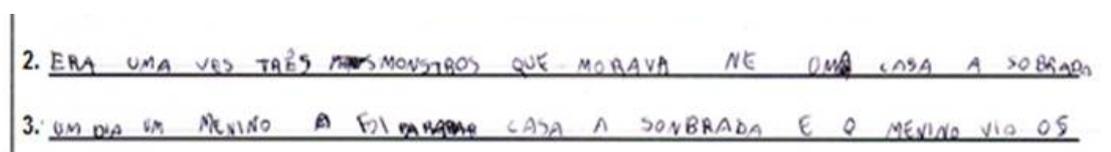
1. BRUNA\*: Tia, é pra botar o nome é?
2. PROFESSORA: Seu nome e o do Joseph.
3. BRUNA\*: (escrevendo o nome no papel).
4. JOSEPH: Mas, Bruna, você vai cantar, mas eu prometo que eu vou segurar (Aperta o próprio pescoço com a mão direita) a minha explosão.
5. BRUNA\*: Vá, faça seu nome, Joseph! (Passa o papel e a caneta para Joseph escrever o nome)
6. JOSEPH\*: (Escrevendo o nome) Vou segurar, tá? Continua cantando que eu vou ver se eu consigo segurar. (Olha para Bruna) Será que eu consigo? Segurar?
7. BRUNA\*: (Pega a folha e a caneta de volta e lê o que Joseph escreveu) Joseph. Pronto. (olha para Joseph) Aí, aqui eu boto a história de quê?
8. JOSEPH: (Aponta e desliza o indicador direito no espaço da folha reservado para o título) Você coloca aqui OS TRÊS MONSTROS.

24:13



9. JOSEPH: (Bruna começa a escrever [o]) Você vai ficar cantando enquanto faz a história?
10. BRUNA\*: (Bruna escrevendo e perguntando sobre a grafia a Joseph) [redacted] (escrevendo [os três])
11. JOSEPH: É. Mas você vai cantar a música mimimi, pra ver se eu consigo segurar a minha explosão (Cerra o punho e faz uma careta) ? Eu vou explodir!
12. BRUNA\*: Mom, mom... (perguntando como se escreve a palavra monstro), “M”... “O”...
13. JOSEPH: “S”...
14. BRUNA: Mon... Mon... Aí, MONS... (ênfatisando o som do ‘n’)
15. JOSEPH: N
16. BRUNA\*: (escrevendo [mons]) Mons...Mons... Aí, depois?
17. JOSEPH: S (Apontando para a folha)
18. BRUNA\*: T...R...O (Concluindo a palavra [monstro])
19. JOSEPH: É. T...R...O Aí depois...
20. BRUNA\*: Aí eu boto... Aí eu boto...
21. JOSEPH: (Apontando para a folha) “S”.
22. BRUNA\*: (Lê o que escreveu e acrescenta o ‘s’ ao final [monstros]). MONSTROS, OS TRÊS MONSTROS. (Olha para Joseph e aponta para a folha) **Me ajude também!** (Volta a escrever [era uma]) Já sei, viu?!
23. JOSEPH: Por favor, a parte que, que ela tira o maiô não quero nem ouvir. (Joseph falando sobre uma música cantada em brincadeiras de mão que Bruna estava cantando)
24. BRUNA\*: (Apontando para a folha) Eu tirei o maiô.
25. JOSEPH: Ai (Colocando as mão nas orelhas) Me deixa com vergonha... E mesmo que eu fosse o 007 e você fosse a Nicola...

**25:17**



26. BRUNA\*: Vez... Me ajude... Vez... Era uma É “S” no final né? (Escrevendo [veis])
27. JOSEPH: Sim, mas se você fosse mesmo a Nicolas e eu fosse o 007 e você fizesse isso, eu, eu corria pro meu quarto, trocava de roupa entrava no meu carro e ia embora. Mas você não podia ir atrás de mim, porque eu era um agente (Bate com o queixo na carteira escolar). E eu acabei de bater meu queixo. Oh, tem uma câmera e num dá nem pra ver.
28. BRUNA\*: Não é essa, não é isso... (Lendo e acompanhando a leitura com a caneta MON...TROS E volta a escrever [três mes monstros])
29. JOSEPH: Aí você tava me filmando com a caneta, porque aqui é onde filmava. ::: Bruna, você tá, tá me filmando? Mas você tá filmando?
30. BRUNA\*: (Escrevendo [que morava ne uma casa]) Não. Mon...
31. JOSEPH: Ai! Você vai continuar com aquela parte que tira o maiô? Que eu vou ficar de novo com vergonha. Por favor, não canta de novo!
32. BRUNA\*: (Continua escrevendo e lendo em voz baixa o que escreve). Uma casa ASSOMBRADA [a sobrada] Um dia o menino [um dia o menino].
33. JOSEPH: (Olha para a câmera e faz um ruído alto). Uéeeee! (Joseph brinca com a câmera e pede desculpa por ter gritado). Desculpe por ter gritado! ::: (Bruna escrevendo [a foi pararar]).

28:07

(Bruna continua escrevendo e lendo em voz baixa o que escreve).

34. PROFESSORA: Joseph, você está ajudando a colega?
35. JOSEPH: Ela, ela já sabe essa parte. (Olhando Bruna escrevendo).
36. BRUNA\*: (Lê para Joseph o que escreveu) Ó! Era uma vez três monstros que moravam em uma casa assombrada. Um dia o menino foi para, foi para (Volta para o texto e rasura o que escreveu, aparentemente a palavra [parar]) casa, casa assombrada. (Olha para Joseph e pergunta) Aí depois?
37. JOSEPH: Nico, esse menino era eu. (Bruna olha para Joseph com olhar de reprovação) Você diz como assim?
38. BRUNA\*: Ô, é sério, Joseph!
39. JOSEPH: Taaaá. Agora...você num sabe? Aí ele viu os três monstros. (Mostra três dedos

para Bruna).

40. BRUNA\*: (Volta a escrever e balbuciar o que está escrevendo). E o menino viu... [e o menino viu os]

4. TRÊS MONSTROS E ELE FICOU COM MEDO ELE FOI CORRENDO E OS TRÊS  
5. MONSTROS FOI A TRAIÇÃO DO MENINO E ... O MONSTROS DISSE EU NÃO SOU

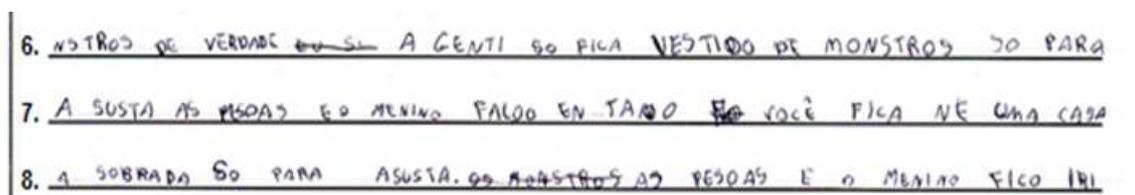
41. JOSEPH: Você quer que eu exploda ou continue vivo?
42. BRUNA\*: (Sem dar atenção ao que Joseph perguntou, continua escrevendo e balbuciando) ...E viu os...tro... [três monstros]
43. JOSEPH: Bruna, tô perguntando uma coisa: você quer que eu exploda ou, ou continua vivo?
44. BRUNA\*: (Sem dar atenção ao que Joseph perguntou, continua escrevendo e balbuciando)...E viu os três monstro... E então... (escrevendo em silêncio [e ele ficou com medo]).
45. JOSEPH: A confusão começou. Olha, a confusão começou, Bruna. (Joseph grita com os colegas) Manuel, Ricardo, nada de conversa, é só fazer a história (Em voz alta). [ (Vários alunos estão falando ao mesmo tempo em conversas paralelas)
46. ALUNO: (Lendo o que escreveu) Olha, o quE ele fez...Era uma menina no Egito...Era uma menina no Egito... [ (Bruna escrevendo [ele foi correndo e os três]).
47. JOSEPH: Eram irmãs gêmeas? (Comentando a história que o colega lia em voz alta).
48. ALUNO: (Respondendo a Joseph) Para de atrapalhar, viu, senão a gente vai atrapalhar você. ::: Foram, foram atrás.
49. JOSEPH: (Olha Para Bruna e fala) Tudo bem, mas eu acho que a gente vai ter mais sorte, né, Bruna?!:::
50. BRUNA\*: (Ignora a pergunta de Joseph e continua escrevendo a história e balbuciando o que escreve [monstros foi a trais]).

32:06

4. TRÊS MONSTROS E ELE FICOU COM MEDO ELE FOI CORRENDO E OS TRÊS  
5. MONSTROS FOI A TRAIÇÃO DO MENINO E ... O MONSTROS DISSE EU NÃO SOU

51. JOSEPH: (Acompanhando com o olhar o que Bruna escreve, corrige o que ela escreveu)  
Foram, foram atrás...
52. BRUNA\*: Foi.
53. JOSEPH: Foram, foram atrás.
54. BRUNA\*: Não foi atrás do menino. Ô Joseph, Joseph, me ajuda. [do menino] Joseph, eu faço mais o quê? (Bruna relendo o que escreveu) Era uma vez três monstros que em uma casa assombrada
55. JOSEPH: Ahhhhh, sei não, Bruna.
56. JOSEPH: Aí os monstros ficaram amigos do menino. (Apontando para a carteira)
57. BRUNA\*: É [e o mons]
58. JOSEPH: como assim né?
59. BRUNA\*: Tro [tro]
60. JOSEPH: Você sabe, Bruna, o que é isso aqui? É cola, é? (Olha para a professora, aponta para a carteira e pergunta) Tia, isso aqui é cola? (Bruna escrevendo [disse eu não sou monstros])

33:54



61. JOSEPH: (Canta e gesticula como se estivesse tocando um instrumento. Depois fica observando os colegas da sala) ::: (Vários alunos estão falando ao mesmo tempo em conversas paralelas. Bruna Continua escrevendo a história [de verdade] (Joseph começando a cantar uma música em inglês “Perry,Perry agente Perry”. (Bruna rasurando) [eu-si a gente so fica vestido] (Bruna para de escrever e olha para porta da sala, pois ouve o barulhos de alguém saindo)[de mosntro so para a susta as pisoas e o menino] .

(Várias crianças falando ao mesmo tempo, chamam a atenção de Bruna e Joseph. Bruna para de escrever, observa os colegas e ri).

62. JOSEPH: (Mayara abre a porta e sai. Joseph fala com Rebeca) Cadê o professor? Tá

fazendo o quê? Tá...tá comendo? (10)

63. BRUNA\*: Falou...lou entao...então você (pronunciando enquanto escreve [falou en tan o no-você fica])
64. JOSEPH: (Comentando o que vê nos colegas e rindo) Ele é muito doido! (Vira-se para Bruna) Tá acabando? (Voltando-se para Bruna, e lendo visualmente o que ela escreve e pergunta) Tá acabando?
65. ALUNA: Bruna, você é amiga da Letícia Lessa? (7)
66. BRUNA\*: An? (1)
67. ALUNA: Você é amiga da Letícia Lessa? (Bruna faz gesto com os ombros afirmando não saber) Ela é sua amiga. Eu também né Bruna? Bruna olha para aluna e volta a rever o texto)
68. PROFESSORA: (Aproxima-se de Joseph, posiciona-o adequadamente na cadeira. Dirige-se à Bruna, posicionando a folha em que Bruna escreve, para que Joseph veja) Ajude sua colega, ela tá sozinha. Leia pra ele para ver como está!
69. BRUNA\*: (Continua lendo e escrevendo e não responde a Joseph) Era uma vez...era uma vez três monstros que moravam ne uma casa mal assombrada. Um dia um menino foi para casa assombrada. O menino viu os três monstros e ele ficou com medo ele foi correndo, e os três monstros foram atrás do menino. Aí o monstro disse: eu não sou, sou monstro de verdade, a gente só fica perto de monstro só para assustar as pessoas. E o menino falou então você fica né uma casa assombrada só para assustar os os monstros[os monstros] ? (rasurando o que escreveu).
70. JOSEPH: Crianças.
71. BRUNA: As pessoas [as pessoas]. (SI)
72. JOSEPH: (Falando com a voz bastante aguda e “afundando-se” na cadeira) Por favor, não canta de novo aquela música irritante.
73. BRUNA\*: Ô Joseph, me ajude. ...as pessoas. (Olha para Joseph, esperando que ele complemente a história)
74. JOSEPH: (Aponta para a folha com o dedo indicador) Coloca um S aqui.
75. BRUNA\*: Pessoas?

8. A SOBRADA SO PARA ASSUSTAR OS MONSTROS DAS PESSOAS E O MENINO FICOU IRI  
 9. TADO UO ERA SAU. E O OUTRO ERA MALCON E OUTRO ERA MP E O MENINO PIQUA MICO  
 10. DELL ELE FICOU FELIZES PARA SEMPRE. YIM.

76. JOSEPH: O menino ficou irritado.
77. BRUNA\*: É o menino ficou irritado. [e o menino ficou irritado] (continua escrevendo)
78. JOSEPH: (Joseph olha para a professora). Sim, eu ajudei ela agora. Eu disse, e o menino ficou irritado.
79. PROFESSORA: Hein?
80. JOSEPH: Eu disse: o menino ficou I... RRI... TA... DO.
81. PROFESSORA: (Aproxima-se, pega a folha da história) Leia aí pra tia ouvir!
82. BRUNA\*: Era uma vez três monstros que moravam numa casa assombrada. Um dia o menino foi para casa assombrada e o menino viu os três monstros e ele ficou com medo e foi correndo, os três monstros foram atrás dele, do menino. E o monstro disse: eu não sou monstro de verdade, a gente só fica vestido de monstro só para assustar as pessoas. E o menino falou En...Então... (Rasura o N [ENTAN O]) L
83. JOSEPH: Tá filmando é tia, a gente?
84. BRUNA\*: Então você fica em uma casa só para assustar as pessoas e o menino ficou irritado.
85. PROFESSORA: Agora esses três monstros deveriam ter nomes?
86. BRUNA\*: (Bruna balançou a cabeça positivamente)
87. JOSEPH: (Falando e indicando com os dedos) Frederico...
88. PROFESSORA: Vá, dê nome aos três monstros, né?
89. JOSEPH: Sanlei e Mavalf.

42:06

90. BRUNA\*: Como é? Um era...
91. JOSEPH: Sanlei. (Olhando soletrando para Bruna) S...A...N...
92. BRUNA\*: E depois?
93. JOSEPH: Peraí. Tia Vanúzia... Como é AN? An, é um "M"?
94. PROFESSORA: Pense direitinho para escrever. É o quê?
95. JOSEPH: A gente vai escrever Sanlei.

96. PROFESSORA: San?
97. JOSEPH: Lei.
98. BRUNA\*: N... L... E... I... É Sanlei? È sarlei?
99. JOSEPH: Não, Sanlei.
100. BRUNA\*: *Aí é um “N”, né?*
101. JOSEPH: “N” você já colocou o N.
102. BRUNA\*: *Agora é um “L” né?*
103. JOSEPH: *Nãaaaao, “LE”* (Bruna rasura [ele]). *Ô doidinha!*
104. BRUNA\*: Sarleeeee. *Aí o I, né? Outro:::Outro era... (Escrevendo e lendo) Frederico?*
105. JOSEPH: *Was...annn... Maicom Wazowski (O aluno traz o nome do personagem do filme Monstros SA: Mike)*
106. BRUNA\*: *Mai...Mai*
107. JOSEPH: *Mai?*
108. BRUNA\*: *MA...I... COM né?*
109. JOSEPH: *É Maicom. Se o nome do 007* [L]
110. BRUNA\*: *Maicom, e o outro era, e o outro [e o outro] era?*
111. JOSEPH: *Bu! (Rindo. Bruna faz cara de reprovação) Eu não sei, não. Um do meu filme que eu me lembre... ::: MP.*
112. BRUNA\*: *(Escreve e fala) MP. O M e o P. (Ri junto com Joseph)*
113. JOSEPH: *Essa foi a primeira que eu fiz engraçada, num foi? Se [L] Se nome dele for: o lato loeu a loupá do rei da Lússia?*
114. BRUNA\*: *... e o menino ficou amigo deles, fiiiicooooou a...mi...go amigo ficou amigo deles. [a migo].*
115. JOSEPH: *E fim.*
116. BRUNA\*: *(Lendo e escrevendo) Fi...cou. [L] [ficou]*
117. JOSEPH: *É melhor, né, é melhor a gente acabar. *Aí...**
118. BRUNA\*: *Amigo...*
119. JOSEPH: *Deles. E fim.*
120. BRUNA\*: *Pronto, diz a Tia! (Mostra a folha para Joseph e voltando ao texto para completar).*
121. JOSEPH: *Podemos não sair. Podemos não. Só chama a tia. (Grita para chamar a professora) Tia Elenúzia!. Tia Elenúzia, só falta mais um pouquinho.*
122. PROFESSORA: *Oi? O que foi?*
123. JOSEPH: *A gente já acabou. Ela agora ela tá colocando felizes para sempre. Foi o que eu*

coloquei o final da história ‘Branca de Neve’. Não foi, tia?

46:19

124. BRUNA\*: Pronto! Era uma vez, era uma vez três monstros que moravam numa casa assombrada. Um dia o menino foi para a casa assombrada. O menino viu os três monstros e ele ficou com medo. Ele foi correndo, e os três monstros foram atrás do menino. Aí o monstro disse: eu não sou, sou monstro de verdade, a gente só fica vestido assim para assustar as pessoas. Aí o menino falou: então, você fica ne uma casa só para assustar as pessoas? Aí o menino ficou irritado. Um era Sanlei, outro era Maicon e outro era MP. E o menino ficou amigo dele e ficou felizes para sempre.
125. JOSEPH: **Fim.** Coloque fim.
126. BRUNA\*: **E o “M”, M.** Tia! Tia! (Bruna chamando a professora para tirar uma dúvida).
127. JOSEPH: **“M”. Oxe, Bruna, vai colocar “N”?** **Vai ficar fin.** Bruna, no Cartoon você assiste jogo de aventura? Você assiste jogo de aventura no Cartoon?
128. BRUNA\*: Eu assisto Barbie, eu assisto aquele que tem vira, que vira uma perna bem longa, aquele amarelinho, laranja. E aquele homem. Eu assisto mais, às vezes Ben 10 e só.
129. JOSEPH: Você não assiste nem ‘Apenas um Show’?
130. BRUNA\*: Eu assisto Apenas um Show. ::: (Todos os alunos estão falando ao mesmo tempo em conversas paralelas) Pega ali, Joseph. (Indicando a caneta que caiu) Não, precisa não. Precisa não. Tá onde? (Procurando a caneta)
131. ALUNO: Joseph. Deixa eu dizer uma coisa. Olha, a gente já terminou.
132. BRUNA\*: Pega ali, vai, Joseph! Ah, sim!

48:59

133. JOSEPH: **Ei, agora o ponto final.**
134. BRUNA\*: **Fim. Pronto já fiz!**
135. JOSEPH: Tu fez mágica foi, Bruna? Você vai ser a Margareth? Quer?
136. BRUNA: Pode ser!
137. JOSEPH: Tá bom! Aí, aí, aí o Endy colocou no papel de parede, colocou no papel de parede de mané...
138. BRUNA: Ô só tá lhe filmando. Ô Letícia, tá filmando eu?

139. LETÍCIA: Tá. Tá quase, um pouquinho.
140. BRUNA\*: Foi a Marina que mexeu.
141. MARINA: Não mexi não.
142. BRUNA\*: Foi sim, quando você passou.
143. MARINA: Foi quando eu passei, meu pé virou isso daqui, entendeu?
144. JOSEPH: Eu tô filmando? Ontem eu mandei uma mensagem, pipipipi (Faz com as mãos um movimento semelhante ao manuseio do teclado de um telefone).
145. ALUNO: Eu já terminei a nossa história.
146. BRUNA\*: A gente também.
147. JOSEPH: Aí você me mandou uma mensagem. É de quê essa mensagem?
148. BRUNA\*: É de monstro, que ele apareceu numa casa assombrada.
149. JOSEPH: Ô, Bruna, você é muito medrosa, o seu irmão é que é corajoso, não é? Os monstros queriam confusão com você. (finge que está lutando)
150. BRUNA\*: São três monstros, só falta ne um.
151. PROFESSORA: Terminaram, foi? (Professora entrega as folhas para o momento do desenho).
152. JOSEPH: Sabe quem é o mais forte de todos Bruna?
153. BRUNA\*: Tia, pega meu estojo por favor.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR  
PROJETO CRIAR & INVENTAR: NOSSOS PRIMEIROS CONTOS**

**A. Ficha de Descrição**

2. Descrição da coleta
- Nome da Escola: Escola Criar e Recriar
  - Ano do EF: 1º ano
  - Prof: Elenuzia
  - Nº da filmagem: 003
  - Data: 14/06/2013 (sexta-feira)
  - Título do manuscrito: Uma menina que brincava muito (Tema Livre)
  - Nome dos alunos da dupla: Joseph\* e Bruna
  - Assistente: Rebecca Missena
  - Transcrição: Kallyandra Cândida
  - Revisão da transcrição: Luiz Gonzaga
  - Tempo total: 01:11:24
  - Relação de alunos/díades:  
D1: Ana Alice\* e Luma

D2: Anita\* e Maria Clara

D3: Davi Duarte\* e Emmanuel

D4: Letícia Lessa\* e José Neto

D5: Letícia Moura\*, João Lucas e Ricardo

D6: Joseph\* e Bruna

D7: Marina\* e Victória

Observação: A turma é composta por 15 alunos. Por isso, há um grupo formado por 3 alunos, Letícia Moura, João Lucas e Ricardo.

## B. Produto do processo filmado

2. Manuscrito original: inserção da imagem original do manuscrito

## MANUSCRITO ESCOLAR

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

**CRVAR E RECREAR®**

APRENDIZ: JOSEPH / BRUNA

DINAMIZADORA: \_\_\_\_\_ DATA: 14/06/13

TÍTULO DO TEXTO: \_\_\_\_\_

AUTOR: \_\_\_\_\_ ( ) ORIGINAL ( ) RECONTO

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

UMA MENINA QUE BRINCAVA MUITO

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ELA MÔU A MÃE E  
 O PAI PARA BRINCAR E ELES BRINCARAM  
 E CHEGOU A AMIGA O NOME DELA ERA LETICIA  
 E O NOME DA FILHA ERA MARIANA  
 E AS DUAS BRINCARAM E A MÃE  
 TRAZEU UM LANCHE PARA AS DUAS  
 COMER DEPOIS DELAS COMER ELAS FOI  
 PARA O COMPUTADOR E ELAS JOGARAM  
 DEPOIS DELAS JAREM JOGAREM ELAS  
 DURMIRAM DEPOIS ELAS FOI  
 PARA A ESCOLA DEPOIS A AMIGA  
 FOI IMBORA E ~~VIVERAM~~ VIVERAM  
 FELIZES PARA SEMPRE FIM.

#### MOMENTO 4 – INSCRIÇÃO E LINEARIZAÇÃO

1. PROFESSORA: (Entregando a folha.) Já pensaram direitinho? Não? É o Joseph hoje, é.
2. JOSEPH\*: (Joseph olhando para caneta.) Tem câmeras.
3. BRUNA: Não tem câmera, é a outra.
4. JOSEPH\*: A tia disse que as canetas tinham câmeras, num disse? [Jo] (ao iniciar a escrita do nome no cabeçalho percebe que a caneta está falhando) Tia, tia, tia essa caneta não tá não pegando direito. Tá escrevendo devagar, mas tá pequena. [seph]
5. PROFESSORA: É que a caneta tá fria Joseph.
6. BRUNA: Cadê Joseph (Se aproxima para olhar a escrita do nome do colega. Em seguida Joseph tenta entregar a caneta para Bruna). Não é meu nome.
7. JOSEPH\*: Coloque seu nome aqui.
8. BRUNA: Mas, não é o nome. Vá bote.
9. JOSEPH\*: O seu? A data.
10. BRUNA: Não.
11. JOSEPH\*: Eita [R] (escrevendo o R no lugar do B ao iniciar a escrita do nome de Bruna).
12. BRUNA: Menino não é pra... ô Joseph. Vou dizer a tia viu. [Bruna]
13. JOSEPH\*: Tia Elenuzia, tia Elenuzia, a Bruna disse não que era. (mostrando a folha com o local onde está escrito o nome de Bruna)
14. BRUNA: [ ] para colocar também meu nome?
15. PROFESSORA: É. Agora a data de hoje e o título da história.(apontando os locais onde deve ser escrito)
16. JOSEPH\*: Viu.
17. BRUNA: Não era pra você ter colocado meu nome, que não é seu nome. (Joseph colocando a data em silêncio [14/06/2013]) Uma menina que brincava.
18. JOSEPH\*: Que...
19. BRUNA: **Que brincava muito.** Menino né aqui... você não sabe não é?
20. JOSEPH\*: [ Aqui, aqui.
21. BRUNA: **Você não sabe, não.**
22. JOSEPH\*: **Título do texto.** (mostra a colega que está escrevendo na parte do cabeçalho que pede o título)
23. BRUNA: **Você não sabe não, né?**

24. JOSEPH\*: Sei.
25. BRUNA: Então, porque você colocou ali?
26. JOSEPH\*: **Pode ser aqui e aqui.** (mostrando a parte destinada a escrita do título no cabeçalho e a linha centralizada)
27. BRUNA: Vou dizer a tia viu.
28. JOSEPH\*: Tia Elenuzia, eu ia colocar no L título do texto.
29. BRUNA: Tia ele colocou aqui.
30. PROFESSORA: Faz lá embaixo novamente.
31. BRUNA: Bote aqui embaixo.

**24:15**

32. JOSEPH\*: Aqui, [ uma ] sem problema viu [me]
33. BRUNA: Tu faz a letra muita grande viu [ni] (Joseph abaixa um pouco a cabeça e começa diminuir a letra) [na] ::: Não, ó tamanho da sua letra, [qu] ::: não vai dá não viu. [e]
34. JOSEPH\*: Eita.
35. BRUNA: Vou dizer a tia, ó o tamanho da sua letra.
36. JOSEPH\*: Eu vou apaga, eu fiz xiii (fazendo o movimento da escrita do traço no ar) uma linha (SI).
37. BRUNA: Não, eu vou dizer à tia
38. JOSEPH\*: Tiaaaa, tia Elenuzia, eu errei o “e”, eu ia colocar brincava e eu errei o “e”. (mostrando a letra “e” na folha)
39. PROFESSORA: Não tem problema, não é Joseph?
40. BRUNA: Tia ele fez a letra muito grande.
41. PROFESSORA: É.
42. BRUNA: Eu disse a ele.
43. PROFESSORA: Presta a atenção Joseph.
44. JOSEPH\*: Agora não tenho mais como colocar (mostrando o final da linha).
45. BRUNA: Ele botou a letra muito grande. Não a tia vai dá outra, não risca, não risque. A tia vai dá outra. Agora eu que vou colocar aqui. (A professora entrega uma nova folha.)

**25:54**

APRENDIZ: JOSEPH / BRUNA

DINAMIZADORA: \_\_\_\_\_ DATA: 14/06/13

TÍTULO DO TEXTO: \_\_\_\_\_

AUTOR: \_\_\_\_\_ ( ) ORIGINAL ( ) RECONTO

46. PROFESSORA: (SI). (Joseph escrevendo em silêncio [Joseph])
47. BRUNA\*: Tia quer que eu faça aqui, tia? (Mostra a linha central destinada a escrita do título e em seguida escreve em silêncio o nome e a data [Bruna])
48. PROFESSORA: Coloque a data. [14/06/2013]. Coloquem a data. (Falando para turma)
49. JOSEPH\*: Você escreveu melhor do que eu.
50. BRUNA\*: Hã?
51. JOSEPH\*: Você escreve melhor do que eu.

### PRODUÇÃO DE TEXTO

UMA MENINA QUE BRINCAVA MUITO

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ELA MÔU A MÃE E  
V PAI PARA BRINCAR E ELES BRINCARAM

52. BRUNA\*: Deixa eu botar. (Bruna se refere ao título da história) [uma menina que brincava muito] (A professora se aproxima e observa Bruna escrevendo e Joseph derruba a tampa da caneta, depois brinca fingindo que a tampa seria uma arma)

Vai Joseph. Era uma vez, aqui. Era uma vez, uma vez (Joseph escrevendo em silêncio [era uma vez]) uma menina.

53. JOSEPH\*: Eu escrevo rápido?
54. BRUNA: Uma menina, ::: uma menina que... (Joseph escrevendo [uma menina])
55. JOSEPH\*: Vou espirar. Peraí, deixa eu espirar.

56. BRUNA: Vou dizer a tia viu.
57. JOSEPH\*: Posso não espirar?
58. BRUNA: Espire logo.
59. JOSEPH\*: Parou.
60. BRUNA: Que ::: que (Joseph escrevendo [que]) chamou, que chamou ::: (Joseph escrevendo [chamou]) chamou :: a (Joseph espirra):: chamou a mãe (Joseph escrevendo [mãe]), mãe só, mãe e é :: é o pai
61. JOSEPH\*: **Eita!** (fazendo a letra “e” bastão por cima do “e” cursivo que havia escrito)
62. BRUNA: E...e o pai
63. JOSEPH\*: Hã?
64. BRUNA: o pai (Joseph escrevendo [u pai]) para **brincar** (Joseph escrevendo [para]) brincar (Joseph escrevendo [brica]).

**28:52**

V PAI PARA BRINCAR E ELES BRINCARAM  
E CHEGOU A AMIGA O NOME DELA ERA LETICIA

(Bruna aponta para a palavra tocando no papel e mostrando que falta a letra “n” na primeira sílaba.)

65. JOSEPH\*: **Eu sei.** [n] (Acrescenta o “N” em na palavra brincar.)
66. BRUNA: Brincar.E eles brincaram (Joseph escrevendo [e eles])...les eles **brincaram**, brincaram (Joseph escrevendo [brincara]) .
67. JOSEPH\*: Brin... caram... ram... ram (a professora se aproxima e pede para. Joseph ler)
68. PROFESSORA: (SI)
69. JOSEPH\*: Era uma vez uma menina que chamou o pai e a mãe para brincar eles brincaram, am é com “M” é agora? (Joseph desenha a letra M no ar)
70. PROFESSORA: sim (Joseph escreve [m])
71. BRUNA: Brincaram. **E**... o “e”.
72. JOSEPH\*: [E] Com acento? Com acento? Pra ficar “I”. Tiaaaa, tia Elenuzia precisa de um acento, pra ficar “I”.
73. PROFESSORA: O “E” sem acento tem som de “I”.
74. BRUNA: E chegou, e... e chegou.
75. JOSEPH\*: [che... gou] e... che... gou.
76. BRUNA: A amiga.

77. JOSEPH\*: A :: [A an] am (questiona Bruna após fazer a letra N), am é com “m”, am?
78. BRUNA: A... miga (destacando a pronúncia do “m”).
79. JOSEPH\*: Eita eu coloquei (tocando com o dedo indicador a letra N).
80. BRUNA: Então bote com “m”. (Joseph acrescenta um traço no N)
81. JOSEPH\*: “M”? [miga]
82. BRUNA: Mi... ga. O nome da, o nome da amiga. O nome.
83. JOSEPH\*: Que tal o nome dela?
84. BRUNA: Aham. O no... me [o nome] dela.
85. JOSEPH\*: De... la [dela]
86. BRUNA: Era.
87. JOSEPH\*: Maria Luiza?

31:12

E CHEGOU A AMIGA O NOME DELA ERA LETICIA  
 E O NOME DA FILHA ERA MARIANA  
 E AS DUAS BRINCARAM E A MÃE  
 FEZ UM LANCHE PARA AS DUAS

88. BRUNA: Letícia.
89. JOSEPH\*: [L] Só pra gente enganar a Letícia, né?
90. BRUNA: Bote Letícia. Le... tí... cia[etícia]
91. JOSEPH\*: Pra que Letícia?
92. BRUNA: Porque. E o nome da filha, e o...(uma aluna abre a porta da sala e entra) nome (Bruna aponta para a folha para que Joseph volte a escrever [e o]) e, no... [no] me [me] da [na], o nome na filha, da filha (Joseph escrevendo “na” e rasura quando Bruna aponta para a sílaba “na” e corrige durante a leitura [da]), filha, bote filha.
93. JOSEPH\*: Lha [filha].
94. BRUNA: Lha Era [era] ::: Mariana. Bote Joseph, não é pra olhar pra mim não [Mariana].  
 ::: E e as duas brincavam.
95. JOSEPH\*: E as... duas? [E AS 2] (escreve o algarismo 2 e olha para Bruna).
96. BRUNA: Mas né... apague o “2”. [2] As duas.

97. JOSEPH\*: **As du... as** [ duas ] .
98. BRUNA: Brincavam. (Joseph escreve soletrando baixinho [brincaram]): (deixa eu pensar)
99. JOSEPH\*: Agora eu consigo me espreguiçar um pouquinho (se espriguisando.
100. BRUNA: E a mãe, e a mãe trouxe um lanche [e] e a mãe
101. JOSEPH\*: Peraí, essa é a história que a tia contou ontem, não é? (Bruna balança a cabeça negando) E uma.
102. BRUNA: Não, ai elas dormiram, a tia não falou que elas dormiram e no computador. Vai, e é...e a mãe.
103. JOSEPH\*: Se, ah e se... (Bruna a ponta para folha para Joseph prosseguir)
104. BRUNA: E a [e a] mãe [mãe] trouxe [troce] um.
105. JOSEPH\*: **Doces.**
106. BRUNA: **Um lanche.**
107. JOSEPH\*: **Que tal doces?**
108. BRUNA: **Um lanche.** (Joseph escrevendo [um lan]) CHE [che] para...
109. JOSEPH\*: Para as duas.
110. BRUNA: Para as duas. **Mas, não o dois não, viu?**
111. JOSEPH\*: Pa... ra as duas. [para as duas] (Joseph faz uma pausa e pensa um pouco antes de escrever “duas”)

34:1 **3**

COMER DEPOIS DELAS COMER ELAS FOI  
PARA O COMPUTADOR E ELAS JOGARAM

112. BRUNA: Comer.
113. JOSEPH\*: Ai que preguiça, hã?
114. BRUNA: Comer. (Joseph escrevendo [comer]) Trouxe :: depois dela comer, depois delas, depois (Joseph escrevendo [depois]) delas.
115. JOSEPH\*: De... las. (Escrevendo [delas]).
116. BRUNA: Comer, [co] co... mer [mer], elas... [elas] elas... foi [foi] :: para [para] o [o]computador.
117. JOSEPH\*: Eu não sei como se escreve computador.

118. BRUNA: C[c]-o[o]-n[n]-p[p]-u[u]-t[t]-a[a]-d[d]-o[o], agora. Agora leia.
119. JOSEPH\*: Com... pu... ta... dor. (Joseph lendo.)
120. BRUNA: Um “r” (indicando que falta por um “r” no fim da palavra) [r].
121. JOSEPH\*: Computador. (Pronunciando o “r” com mais ênfase).
122. BRUNA: Ai elas jogaram.
123. JOSEPH\*: Por favor, você vai colocar Barbie ou não?
124. BRUNA: Não. [c] E elas.
125. JOSEPH\*: E... e...las. [elas]
126. BRUNA: Jogaram.
127. JOSEPH\*: Jo... [jo] ga... [ga]... ram [ram].

36:23

DEPOIS DE LAS JAREM JOGAREM ELAS  
 DUR MIRAM DER DEPOIS ELAS FOI  
 PARA A ESCOLA DEPOIS A AMIGA

128. BRUNA: Depois delas ::: [depois] depois delas, delas [delas].
129. JOSEPH\*: Escrevi tudo isso.
130. BRUNA: Delas jogar, deeee...las jogarem, jogar... jogar... jogaram. Depois delas jogar. Vá faça. [jarem]
131. JOSEPH\*: Jogar.
132. BRUNA: Jorem . (apontando para a palavra)
133. JOSEPH\*: Eita. (Joseph rasurando [jarem])
134. BRUNA: Jo... garem...rem (Joseph escrevendo [JOGAREM])
135. JOSEPH\*: Elas...elas (Joseph escrevendo [elas])
136. BRUNA: Elas dormiram. Dormiram, dor [dur] miram [miram] depois elas acordaram... [der] (No momento em que começa a escrever “depois” coloca o R no lugar do P, ao se dar conta, faz cara de espanto, coloca a mão na boca e rasura DER ) De [de]... pois [pois].
137. JOSEPH\*: Já errei três vezes.
138. BRUNA: Depois elas, elas ::: elas [elas] elas, depois ecas (Bruna aponta para palavra mostrando a Joseph que ele errou) .
139. JOSEPH\*: Elas, coloquei elas.
140. BRUNA: Ah, elas. Ajeite o “l”. Elas foi [foi]... para, [par] para (Nesse momento Joseph

escreve a palavra “para” sem o “a”) Faça o “a”, o “a”, [a] a escola (Bruna aponta para a palavra).

141. JOSEPH\*: Es... co... la [ escola] Dá uma esticada (se espreguiçando).

38:57

PARA A ESCOLA DEPOIS A AMIGA  
FOI EMBORA E ~~VIVERAM~~ VIVERAM  
FEUZES PARA SEMPRE FIM.

142. BRUNA: Depois a, e depois. [depois]
143. JOSEPH\*: A gente já colocou.
144. BRUNA: A escola, depois a amiga (Bruna passando o dedo nas palavras “a escola” e dita o que deve ser escrito na sequência).
145. JOSEPH\*: a [a] mi [mi] ga [ga]
146. BRUNA: A amiga, amiga.
147. JOSEPH\*: Foi **embora**.
148. BRUNA: É aí, e a amiga foi embora. (Bruna aponta para o início da linha que Joseph deve escrever) [foi im] Embora (pronunciando o I no início da palavra “imbora”) [bora]::: embora.
149. JOSEPH\*: **Embora** (Joseph percebe o erro no início da palavra e se inqueita e direciona a caneta para a letra “I” para corrigir, mas Bruna interfere ditando a sequência do texto) .
150. BRUNA: E.
151. JOSEPH\*: **Não, coloquei...Im**
152. BRUNA: E viveram...
153. JOSEPH\*: **Im**.
154. BRUNA: ...embora, e **viveram**.
155. JOSEPH\*: E... vi[vi]... ve[ve]... ram[ran]. **Assim é?**
156. BRUNA: **Viveranu**.
157. JOSEPH\*:[u] **Assim?**
158. BRUNA: **Viveram... ram**.
159. JOSEPH\*: **Viveram**.
160. BRUNA: **Viveranu** (pronunciando junto com Joseph, percebem o erro e joseph ri) Vá, apague! (Joseph rasurando [viveranu]) **Viveram, viveram**.

161. JOSEPH\*: Vi[vi]... ve[ve]... rau[rau]. (a profesora se aproxima)
162. BRUNA: Feliz (pronunciando baixinho).
163. JOSEPH\*: Fe [fe]... li [li]... zes[zes] para [para] sem [sem]... pre [pre]. Fim[fim].
164. BRUNA: Olha tia.
165. PROFESSORA: Agora leiam.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR  
PROJETO CRIAR & INVENTAR: NOSSOS PRIMEIROS CONTOS**

**A. Ficha de Descrição**

3. Descrição da coleta

- Nome da Escola: Escola Criar e Recriar
- Ano do EF: 1º ano
- Prof: Elenuzia
- N° da filmagem: 004
- Data: 01/08/13 (quinta-feira)
- Título do manuscrito: "O MONSTRO DA CAVERNA ESCURA" – título inventado.
- Nome dos alunos da dupla: Joseph e Bruna\*
- Assistente: Rebecca Missena
- Transcrição: Luiz Gonzaga
- Revisão da transcrição: Manuela
- Tempo total: 01:40:58
- Relação de alunos/díades:
  - D1: Ana Alice e Luma\*
  - D2: Joseph e Bruna\*
  - D3: Davi Duarte e Emmanuel\*
  - D4: Letícia Lessa e Letícia Moura\*
  - D5: João Lucas e Ricardo\*
  - D6: Artur e José Neto\*
  - D7: Anita\* , Maria Clara e Maria Alice

Observação: Nesse dia a turma foi composta por 15 alunos. Por isso, há um grupo formado por 3 alunos: Anita\*, Maria Alice e Maria Clara.

## B. Produto do processo filmado

## 2. Manuscrito original

**CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA**

**CRIAR E RECREAR**

APRENDIZ: BRUNA 1ª JOSEPH

DINAMIZADORA: ELENUZIA DATA: 01/08/13

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

O MONSTRO DA CAVERNA ESCURA

ERA UMA VEZ UM MONSTRO DA CAVERNA ESCURA ONDE  
 DELI ERA COCA ELE MORAVA NI UMA CAVERNA MUITO  
 ESCURA A MUITO TEMPO A TRAS UMA MENINA  
 ENTROU NA CAVERNA E O MONSTRO A TACOU A MENINA  
 UNOME DA MENINA ERA MAGALI ELA CORREU MAS  
 NÃO CONSIGUIU E O MONSTRO PRENDEU NA CAVER  
 NA ESCURA E LISAIO E ~~DEICOU~~ DEICHOU A MENINA  
 SOSINHA QUANDO A CUCA CHEGOU A MENINA DISSE  
 COMO E O SEU NOME E A CUCA FALOU O MEU NOME E  
 CUCA E A CUCA FALOU E COMO E O SEU NOME E O MEU  
 NOME E MAGALI E A MAGALI FALOU QUE SE MEU  
 AMIGO A CUCA FALOU EU SIM EU QUERO SER SUA  
 AMIGA ELES BRINCOU O DIA INTEIRO E VIVER  
 FELIZ PARA SEMPRE SEMPRE.

#### MOMENTO 4 – INSCRIÇÃO E LINEARIZAÇÃO

166. PROFESSORA: (Entregando a folha.) Já pensaram direitinho? Não? É o Joseph hoje, é.
167. JOSEPH\*: (Joseph olhando para caneta.) Tem câmeras.
168. BRUNA: Não tem câmera, é a outra.
169. JOSEPH\*: A tia disse que as canetas tinham câmeras, num disse? [Jo] (ao iniciar a escrita do nome no cabeçalho percebe que a caneta está falhando) Tia, tia, tia essa caneta não tá não pegando direito. Tá escrevendo devagar, mas tá pequena. [seph]
170. PROFESSORA: É que a caneta tá fria Joseph.
171. BRUNA: Cadê Joseph (Se aproxima para olhar a escrita do nome do colega. Em seguida Joseph tenta entregar a caneta para Bruna). Não é meu nome.
172. JOSEPH\*: Coloque seu nome aqui.
173. BRUNA: Mas, não é o nome. Vá bote.
174. JOSEPH\*: O seu? A data.
175. BRUNA: Não.
176. JOSEPH\*: **Eita** [R] (escrevendo o R no lugar do B ao iniciar a escrita do nome de Bruna).
177. BRUNA: Menino não é pra... ô Joseph. Vou dizer a tia viu. [Bruna]
178. JOSEPH\*: Tia Elenuzia, tia Elenuzia, a Bruna disse não que era. (mostrando a folha com o local onde está escrito o nome de Bruna)
179. BRUNA: ⊥ para colocar também meu nome?
180. PROFESSORA: É. Agora a data de hoje e o título da história.(apontando os locais onde deve ser escrito)
181. JOSEPH\*: Viu.
182. BRUNA: Não era pra você ter colocado meu nome, que não é seu nome. (Joseph colocando a data em silêncio [14/06/2013]) Uma menina que brincava.
183. JOSEPH\*: Que...
184. BRUNA: **Que brincava muito. Menino né aqui... você não sabe não é?**
185. JOSEPH\*: ⊥ **Aqui, aqui.**
186. BRUNA: **Você não sabe, não.**
187. JOSEPH\*: **Título do texto.** (mostra a colega que está escrevendo na parte do cabeçalho que pede o título)
188. BRUNA: **Você não sabe não, né?**

189. JOSEPH\*: Sei.
190. BRUNA: Então, porque você colocou ali?
191. JOSEPH\*: **Pode ser aqui e aqui.** (mostrando a parte destinada a escrita do título no cabeçalho e a linha centralizada)
192. BRUNA: Vou dizer a tia viu.
193. JOSEPH\*: Tia Elenuzia, eu ia colocar no  $\perp$  título do texto.
194. BRUNA: Tia ele colocou aqui.
195. PROFESSORA: Faz lá embaixo novamente.
196. BRUNA: Bote aqui embaixo.

**24:15**

197. JOSEPH\*: Aqui, [ uma ] sem problema viu [me]
198. BRUNA: Tu faz a letra muita grande viu [ni] (Joseph abaixa um pouco a cabeça e começa diminuir a letra) [na] ::: Não, ó tamanho da sua letra, [qu] ::: não vai dá não viu. [e]
199. JOSEPH\*: Eita.
200. BRUNA: Vou dizer a tia, ó o tamanho da sua letra.
201. JOSEPH\*: Eu vou apaga, eu fiz xiii (fazendo o movimento da escrita do traço no ar) uma linha (SI).
202. BRUNA: Não, eu vou dizer à tia
203. JOSEPH\*: Tiaaa, tia Elenuzia, eu errei o “e”, eu ia colocar brincava e eu errei o “e”. (mostrando a letra “e” na folha)
204. PROFESSORA: Não tem problema, não é Joseph?
205. BRUNA: Tia ele fez a letra muito grande.
206. PROFESSORA: É.
207. BRUNA: Eu disse a ele.
208. PROFESSORA: Presta a atenção Joseph.
209. JOSEPH\*: Agora não tenho mais como colocar (mostrando o final da linha).
210. BRUNA: Ele botou a letra muito grande. Não a tia vai dá outra, não risca, não risque. A tia vai dá outra. Agora eu que vou colocar aqui. (A professora entrega uma nova folha.)

**25:54**

APRENDIZ: JOSEPH / BRUNA

DINAMIZADORA: \_\_\_\_\_ DATA: 14/06/13

TÍTULO DO TEXTO: \_\_\_\_\_

AUTOR: \_\_\_\_\_ ( ) ORIGINAL ( ) RECONTO

211. PROFESSORA: (SI). (Joseph escrevendo em silêncio [Joseph])
212. BRUNA\*: Tia quer que eu faça aqui, tia? (Mostra a linha central destinada a escrita do título e em seguida escreve em silêncio o nome e a data [Bruna])
213. PROFESSORA: Coloque a data. [14/06/2013]. Coloquem a data. (Falando para turma)
214. JOSEPH\*: Você escreveu melhor do que eu.
215. BRUNA\*: Hã?
216. JOSEPH\*: Você escreve melhor do que eu.

### PRODUÇÃO DE TEXTO

UMA MENINA QUE BRINCAVA MUITO

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ELA MÔU A MÃE E  
V PAI PARA BRINCAR E ELES BRINCARAM

217. BRUNA\*: Deixa eu botar. (Bruna se refere ao título da história) [uma menina que brincava muito] (A professora se aproxima e observa Bruna escrevendo e Joseph derruba a tampa da caneta, depois brinca fingindo que a tampa seria uma arma)

Vai Joseph. Era uma vez, aqui. Era uma vez, uma vez (Joseph escrevendo em silêncio [era uma vez]) uma menina.

218. JOSEPH\*: Eu escrevo rápido?
219. BRUNA: Uma menina, ::: uma menina que... (Joseph escrevendo [uma menina])
220. JOSEPH\*: Vou espirar. Peraí, deixa eu espirar.

221. BRUNA: Vou dizer a tia viu.
222. JOSEPH\*: Posso não espirar?
223. BRUNA: Espire logo.
224. JOSEPH\*: Parou.
225. BRUNA: Que ::: que (Joseph escrevendo [que]) chamou, que chamou ::: (Joseph escrevendo [chamou]) chamou :: a (Joseph espirra):: chamou a mãe (Joseph escrevendo [mãe]), mãe só, mãe e é :: é o pai
226. JOSEPH\*: **Eita!** (fazendo a letra “e” bastão por cima do “e” cursivo que havia escrito)
227. BRUNA: E...e o pai
228. JOSEPH\*: Hã?
229. BRUNA: o pai (Joseph escrevendo [u pai]) para **brincar** (Joseph escrevendo [para]) brincar (Joseph escrevendo [brica]).

28:52

V PAI PARA BRINCAR E ELES BRINCARAM  
E CHEGOU A AMIGA O NOME DELA ERA LETICIA

(Bruna aponta para a palavra tocando no papel e mostrando que falta a letra “n” na primeira sílaba.)

230. JOSEPH\*: **Eu sei.** [n] (Acrescenta o “N” em na palavra brincar.)
231. BRUNA: Brincar. E eles brincaram (Joseph escrevendo [e eles])...les eles **brincaram**, brincaram (Joseph escrevendo [brincara]) .
232. JOSEPH\*: Brin... caram... ram... ram (a professora se aproxima e pede para. Joseph ler)
233. PROFESSORA: (SI)
234. JOSEPH\*: Era uma vez uma menina que chamou o pai e a mãe para brincar eles brincaram, am é com “M” é agora? (Joseph desenha a letra M no ar)
235. PROFESSORA: sim (Joseph escreve [m])
236. BRUNA: Brincaram. **E**... o “e”.
237. JOSEPH\*: [E] Com acento? Com acento? Pra ficar “I”. Tiaaaa, tia Elenuzia precisa de um acento, pra ficar “I”.
238. PROFESSORA: O “E” sem acento tem som de “I”.
239. BRUNA: E chegou, e... e chegou.
240. JOSEPH\*: [che... gou] e... che... gou.
241. BRUNA: A amiga.

242. JOSEPH\*: A :: [A an] am (questiona Bruna após fazer a letra N), am é com “m”, am?
243. BRUNA: A... miga (destacando a pronúncia do “m”).
244. JOSEPH\*: Eita eu coloquei (tocando com o dedo indicador a letra N).
245. BRUNA: Então bote com “m”. (Joseph acrescenta um traço no N)
246. JOSEPH\*: “M”? [miga]
247. BRUNA: Mi... ga. O nome da, o nome da amiga. O nome.
248. JOSEPH\*: Que tal o nome dela?
249. BRUNA: Aham. O no... me [o nome] dela.
250. JOSEPH\*: De... la [dela]
251. BRUNA: Era.
252. JOSEPH\*: Maria Luiza?

31:12

E CHEGOU A AMIGA O NOME DELA ERA LETICIA  
 E O NOME DA FILHA ERA MARIANA  
 E AS DUAS BRINCARAM E A MÃE  
 FEZ UM LANCHE PARA AS DUAS

253. BRUNA: Letícia.
254. JOSEPH\*: [L] Só pra gente enganar a Letícia, né?
255. BRUNA: Bote Letícia. Le... tí... cia[etícia]
256. JOSEPH\*: Pra que Letícia?
257. BRUNA: Porque. E o nome da filha, e o...(uma aluna abre a porta da sala e entra) nome (Bruna aponta para a folha para que Joseph volte a escrever [e o]) e, no... [no] me [me] da [na], o nome na filha, da filha (Joseph escrevendo “na” e rasura quando Bruna aponta para a sílaba “na” e corrigi durante a leitura [da]), filha, bote filha.
258. JOSEPH\*: Lha [filha].
259. BRUNA: Lha Era [era] ::: Mariana. Bote Joseph, não é pra olhar pra mim não [Mariana].  
 ::: E e as duas brincavam.
260. JOSEPH\*: E as... duas? [E AS 2] (escreve o algarismo 2 e olha para Bruna).
261. BRUNA: Mas né... apague o “2”. [2] As duas.

262. JOSEPH\*: **As du... as** [ duas ] .
263. BRUNA: Brincavam. (Joseph escreve soletrando baixinho [brincaram]): (deixa eu pensar)
264. JOSEPH\*: Agora eu consigo me espreguiçar um pouquinho (se espriguisando.
265. BRUNA: E a mãe, e a mãe trouxe um lanche [e] e a mãe
266. JOSEPH\*: Peraí, essa é a história que a tia contou ontem, não é? (Bruna balança a cabeça negando) E uma.
267. BRUNA: Não, ai elas dormiram, a tia não falou que elas dormiram e no computador. Vai, e é...e a mãe.
268. JOSEPH\*: Se, ah e se... (Bruna a ponta para folha para Joseph prosseguir)
269. BRUNA: E a [e a] mãe [mãe] trouxe [troce] um.
270. JOSEPH\*: **Doces.**
271. BRUNA: **Um lanche.**
272. JOSEPH\*: **Que tal doces?**
273. BRUNA: **Um lanche.** (Joseph escrevendo [um lan]) CHE [che] para...
274. JOSEPH\*: Para as duas.
275. BRUNA: Para as duas. **Mas, não o dois não, viu?**
276. JOSEPH\*: Pa... ra as duas. [para as duas] (Joseph faz uma pausa e pensa um pouco antes de escrever “duas”)

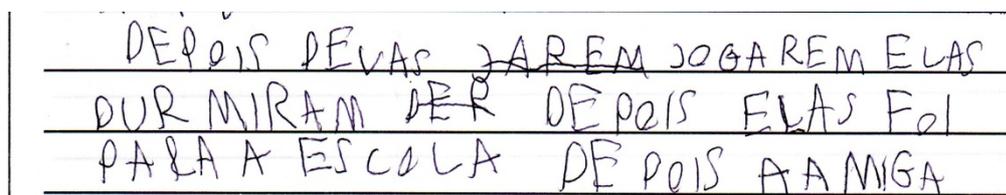
34:1 **3**

COMER DEPOIS DELAS COMER ELAS FOI  
PARA O COMPUTADOR E ELAS JOGARAM

277. BRUNA: Comer.
278. JOSEPH\*: Ai que preguiça, hã?
279. BRUNA: Comer. (Joseph escrevendo [comer]) Trouxe ::: depois dela comer, depois delas, depois (Joseph escrevendo [depois]) delas.
280. JOSEPH\*: De... las. (Escrevendo [delas]).
281. BRUNA: Comer, [co] co... mer [mer], elas... [elas] elas... foi [foi] :: para [para] o [o]computador.
282. JOSEPH\*: Eu não sei como se escreve computador.

283. BRUNA: C[c]-o[o]-n[n]-p[p]-u[u]-t[t]-a[a]-d[d]-o[o], agora. Agora leia.
284. JOSEPH\*: Com... pu... ta... dor. (Joseph lendo.)
285. BRUNA: Um “r” (indicando que falta por um “r” no fim da palavra) [r].
286. JOSEPH\*: Computador. (Pronunciando o “r” com mais ênfase).
287. BRUNA: Ai elas jogaram.
288. JOSEPH\*: Por favor, você vai colocar Barbie ou não?
289. BRUNA: Não. [e] E elas.
290. JOSEPH\*: E... e....las. [elas]
291. BRUNA: Jogaram.
292. JOSEPH\*: Jo... [jo] ga... [ga]... ram [ram].

36:23



293. BRUNA: Depois delas ::: [depois] depois delas, delas [delas].
294. JOSEPH\*: Escrevi tudo isso.
295. BRUNA: Delas **jogar**, deeee...las jogarem, **jogar**... jogar... jogaram. Depois delas jogar. Vá faça. [jarem]
296. JOSEPH\*: **Jogar**.
297. BRUNA: **Jorem** . (apontando para a palavra)
298. JOSEPH\*: Eita. (Joseph rasurando [jarem])
299. BRUNA: Jo... garem...rem (Joseph escrevendo [JOGAREM])
300. JOSEPH\*: Elas...elas (Joseph escrevendo [elas])
301. BRUNA: Elas dormiram. Dormiram, dor [dur] miram [miram] **depois** elas acordaram... [der] (No momento em que começa a escrever “depois” coloca o R no lugar do P, ao se dar conta, faz cara de espanto, coloca a mão na boca e rasura ~~DER~~ ) De [de]... pois [pois].
302. JOSEPH\*: Já errei três vezes.
303. BRUNA: Depois **elas**, elas ::: elas [elas] elas, **depois ecas** (Bruna aponta para palavra mostrando a Joseph que ele errou) .
304. JOSEPH\*: **Elas, coloquei elas**.
305. BRUNA: Ah, elas. **Ajeite o “l”**. Elas foi [foi]... para, [par] para (Nesse momento Joseph

escreve a palavra “para” sem o “a”) Faça o “a”, o “a”, [a] a escola (Bruna aponta para a palavra).

306. JOSEPH\*: Es... co... la [ escola] Dá uma esticada (se espreguiçando).

38:57

PARA A ESCOLA DEPOIS A AMIGA  
FOI EMBORA E VIVERAM VIVERAM  
FEIZES PARA SEMPRE FIM.

307. BRUNA: Depois a, e depois. [depois]
308. JOSEPH\*: A gente já colocou.
309. BRUNA: A escola, depois a amiga (Bruna passando o dedo nas palavras “a escola” e dita o que deve ser escrito na sequência).
310. JOSEPH\*: a [a ] mi [mi] ga [ga]
311. BRUNA: A amiga, amiga.
312. JOSEPH\*: Foi **embora**.
313. BRUNA: É aí, e a amiga foi embora. (Bruna aponta para o início da linha que Joseph deve escrever) [foi im] Embora (pronunciando o I no início da palavra “imbora”) [bora]::: embora.
314. JOSEPH\*: **Embora** (Joseph percebe o erro no início da palavra e se inqueita e direciona a caneta para a letra “I” para corrigir, mas Bruna interfere ditando a sequência do texto) .
315. BRUNA: E.
316. JOSEPH\*: **Não, coloquei...Im**
317. BRUNA: E viveram...
318. JOSEPH\*: **Im**.
319. BRUNA: ...embora, e **viveram**.
320. JOSEPH\*: E... vi[vi]... ve[ve]... ram[ran]. **Assim é?**
321. BRUNA: **Viveranu**.
322. JOSEPH\*:[u] **Assim?**
323. BRUNA: **Viveram... ram**.
324. JOSEPH\*: Viveram.
325. BRUNA: **Viveranu** (pronunciando junto com Joseph, percebem o erro e joseph ri) Vá, apague! (Joseph rasurando [~~viveranu~~]) Viveram, viveram.

326. JOSEPH\*: Vi[vi]... ve[ve]... rau[rau]. (a profesora se aproxima)
327. BRUNA: Feliz (pronunciando baixinho).
328. JOSEPH\*: Fe [fe]... li [li]... zes[zes] para [para] sem [sem]... pre [pre]. Fim[fim].
329. BRUNA: Olha tia.
330. PROFESSORA: Agora leiam.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR**  
**PROJETO CRIAR & INVENTAR: NOSSOS PRIMEIROS CONTOS**

**A. Ficha de Descrição**

4. Descrição da coleta

- Escola: criar e recrear
- Grau de escolaridade: 1 ° ano
- Professora: elenuzia
- Filmagem: 5ª
- Texto: "O REI MALVADO" – título sugerido.
- Data: 08/08/13 (quinta-feira)
- Dupla: Bruna (13/09/2006) Joseph (19/09/2006)
- Cameraman: rebecca missena
- Transcrição: luiz gonzaga
- Revisão da transcrição:
- Tempo: 01:23:54 [filmagem]
- Tempo: 01:02:05 [iniciam desenho]
- Número de díades: 7
- Relação das díades filmadas:

D1: Ana Alice e Luma\*

D2: Joseph\* e Bruna

D3: Davi Duarte e Emmanuel\*

D4: Letícia Lessa e Letícia Moura\*

D5: João Lucas e Ricardo\*

D6: Artur e José Neto\*

D7: Anita\* , Maria Clara e Maria Alice

Observação: Nesse dia a turma foi composta por 15 alunos. Por isso, há um grupo formado por 3 alunos: Anita, Maria Alice e Maria Clara.

## B. Produto do processo filmado

## 2. Manuscrito original

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

**CRIAR E RECREAR<sup>®</sup>**

APRENDIZ: JOSEPH / Bruno

DINAMIZADORA: Tia Eleuzia DATA: 08/08/2013

PRODUÇÃO DE TEXTO

O Rei magreza

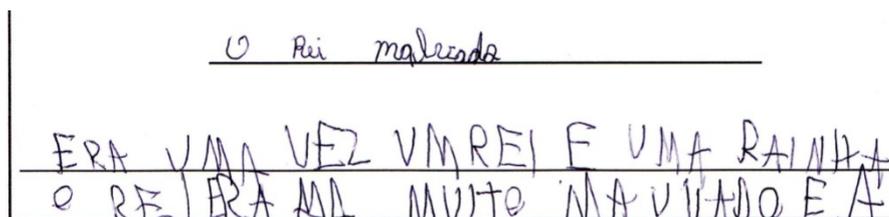
ERA UMA VEZ UM REI E UMA RAINHA  
 O REI ERA MUITO MAU VILÃO E A  
 RAINHA NÃO UMIA H EMANUEL E  
 JOSEPH FORAM AU CASTELO EA  
 PRISISA AIGÉ DIZ DISSE PARO PARA  
 O REI QUEM SA CÃO ESSES STIA  
 DAQUI E ELE CONSEQUIU PEGAR O  
 EMMANUEL E DECHOU PREZO E  
 O JOAO DISSE ~~HA~~ PRENDA NÃO  
 PRENDA U EMMANUEL EA PRISSE  
 SA DISSE NÃO U PRENDA U JOAO  
 DISSE PORQUE ELA E MEU AMIGO  
 Fe REI DISSE TA BOM E JOAO DISSE  
 QUE SER MEU AMIGO E O REI E  
 O REI APLISSE SIM E FORAM FELIZES EM

## MOMENTO 4 – INSCRIÇÃO/LINEARIZAÇÃO

(A professora entrega a caneta e a folha para que os alunos escrevam a produção do dia).

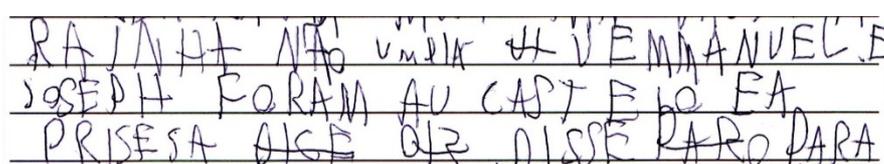
CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA	
	
APRENDIZ:	<u>JOSEPH/ Bruna</u>
DINAMIZADORA:	<u>Tia Elenuzia</u>
	DATA: <u>08/08/2013</u>

154. PROFESSORA: Bruna, quem é que vai escrever?
155. BRUNA: O Joseph; vou botar meu nome.
156. JOSEPH\*: Não, o primeiro (Se referindo ao nome de quem escreve). É o que tem que escrever. (Bruna entrega a caneta para o Joseph escrever seu nome).
157. BRUNA: Letra cursiva viu? Seu nome?
158. JOSEPH\*: Por quê?
159. BRUNA: Após bote, que eu vou botar com letra cursiva o meu. (Joseph escrevendo: [Joseph]). (Entregando a caneta para Bruna: [Bruna]). Eu escrevo o nome da tia Elenuzia?
160. JOSEPH\*: Pode escrever. (Bruna escrevendo: [Tia Elenuzia]). Oito zero oito? Zero oito, zero oito, dois mil e treze.
161. ALUNO: Ô tia errei a data, errei. (Bruna escreve a data do dia e o título da produção: [08/08/2013 O Rei Malvado]).
162. BRUNA: Bota aqui. (Colocando a tampa da caneta).
163. PROFESSORA: (Joseph derruba o microfone e a professora pergunta o que aconteceu). O que foi que tu fez, Joseph?
164. JOSEPH\*: Nada. Fiquei me balançando, aí...
165. PROFESSORA: Pronto, não mexa não.
166. BRUNA: Vá, escreva. Bota aqui, per aí.



167. JOSEPH\*: Me ajude, vá!
168. BRUNA: Era uma vez. (Joseph escrevendo: [ERA UMA VEZ UM REI]). Um rei e uma rainha... rei...um rei
169. JOSEPH\*: Um rei é uma rainha, um rei é uma rainha, um re...
170. BRUNA: Um rei, bote... um rei.
171. PROFESSORA: Olha só, as duplas vão ter que tentar, ó, conversar bem baixinho pra não atrapalhar a outra turma, (Enquanto isso, Joseph escreve: [e uma rainha] porque se esse trio aqui conversa muito alto, atrapalha já aqui, ó.
172. BRUNA: Uma rainha... o rei era muito...
173. JOSEPH\*: ... malvado.
174. BRUNA: O rei era muito malvado. (Joseph escrevendo [o rei era ma] Rasurando ma). Muuuuui... Muito (Joseph escrevendo [muito]). Quê?
175. JOSEPH\*: Muito. [mauvado]
176. BRUNA: Muito.
177. JOSEPH\*: que mais?
178. BRUNA: Cadê? Cadê?
179. JOSEPH\*: Só tem até aqui! (Mostrando o final da página).
180. BRUNA: É.
181. JOSEPH\*: Olha.
182. BRUNA: (Lendo o que já foi escrito). Era uma vez, um rei e uma rainha. O rei : era muito: malvado e a rainha não.

33:00



183. JOSEPH\*: Essa história vai ter que ser pequena, né? (Bruna balança a cabeça em posição positiva). [e a]
184. PROFESSORA: Ó, a tia quer ver com os dois, viu? Tá ouvindo Emmanuel e Arthur? Não é para ficar só um fazendo não a historinha. Os dois tem que fazer
185. BRUNA: Tia Manu! Tia Manu. (Joseph escrevendo [rainha] espirra). Tia Manu. Tia Manu.
186. JOSEPH\*: Tia Manu!!
187. BRUNA: Pega meu pano pra eu limpar meu nariz?
188. PROFESSORA: Hã?
189. BRUNA: Pega o meu pano pra eu limpar o meu nariz.
190. JOSEPH\*: Você tá gripada? (Bruna balança a cabeça em posição positiva).
191. PROFESSORA: Onde
192. BRUNA: Na minha bolsa rosa.
193. PROFESSORA: Nessa, é?
194. BRUNA: A outra. Aquela ali.
195. ALUNO: Aquela ali, tia.
196. BRUNA: Ta do lado. Eu quero água. (Joseph escrevendo [não] ... e a rainha não. Em um...Um dia... (Joseph escrevendo [um dia]). ...o João. E o Emmanuel... Não, é...
197. JOSEPH\*: O João e o Joseph?
198. BRUNA: O Jo...o Emmanuel e o Joseph? Não, Emanuel e Joseph não.
199. JOSEPH\*: (Joseph fazendo cara de surpresa). Pode ser (Joseph escrevendo [E i])
200. BRUNA:O Emmanuel (Joseph escrevendo [Emmanuel e o]) E o Jonata. (Joseph olha surpreso para Bruna). E o Joseph! Fica melhor Jonata.
201. JOSEPH\*: O nome do meu pai.
202. BRUNA: E o Jonata. E o Jonata. Bote e o Jonata.
203. JOSEPH\*:Coloquei Jonata, vou colocar mesmo Joseph (Joseph bate na banca). [Joseph].
204. BRUNA: Jô?
205. JOSEPH\*: Pode ser, né?
206. BRUNA:Foram pro... para o reino. Não, foi pro castelo! Foi pro castelo. É pra escrever, vai. (Joseph escrevendo [foram au castelo]). E a princesa disse... (Joseph olha para Bruna e em seguida escreve [e]).Vá! E a princesa... (Joseph

escrevendo [a]). ... princesa...princesa ( Bruna indica a onde Joseph deve escrever princesa, apontando para o incio da linha abaixo, e Joseph escreve [prisesa]).

207. JOSEPH\*: S ou Ç?

208. BRUNA: Prin...cesa. Disse. (Joseph escrevendo [dice]). É com dois S disse. (Joseph rasurando [dice] e escrevendo [diz]).Mai... Menino! (Joseph rasurando [diz] e escrevendo [disse]). Para o rei. (Joseph escrevendo [para]). Quem são esses dois? (Joseph rasurando [para]). Para o rei. Para (Joseph escrevendo [para o rei]). o rei(Joseph escrevendo [o rei])..

37:03

O REI QUEM SA CAO ESSES SAIA DAQUI E ELE CONSEGUIU PEGAR O EMMANUEL E DEIXOU PREZO E

Quem são esses? Quem... são esses. Quem (Joseph escreve [que] e olha para Bruna depois acrescenta o [m]). São esses. (Joseph escreve são com "s" e rasura [sa] por considerar errado). São...o

209. JOSEPH\*: São. [cão].

210. BRUNA: Esses. (Joseph escrevendo [esses]). E o rei disse: saia daqui vocês dois. (Joseph escrevendo [saia]). Saia daqui. Saia daqui. Saia daqui.

211. JOSEPH\*: (Corrigindo sua amiga). Saiam.

212. BRUNA: Saiam... saia, porque ele prendeu o Emmanuel. Saia daqui. Da (Joseph escrevendo [da]) qui (Joseph escrevendo [qui]) E ele conseguiu pegar o Emmanuel. (Joseph escrevendo [e ele]). E ele conseguiu. (Joseph escrevendo e pronunciando baixinho [cosequiu]). Pegar. (Joseph escrevendo e pronunciando baixinho [pegar o]). Pegar. Pegar o... (Joseph escrevendo [emmanuel]). Emmanuel. Noel, e deixou, e deixou. (Joseph escrevendo [e]). O (Joseph escrevendo [dechou]).

213. JOSEPH\*: Deixou.

214. BRUNA: Preso. (Joseph escrevendo [prezo]). Preso. E o João disse. (Joseph olha para Bruna estranhando ) E o João disse. E, vá, bote! (Joseph escrevendo

[e]). E (Joseph escrevendo [o João]). Disse. (Joseph escrevendo [disse]). Não peguem ele!

u | O JOÃO DISSE ~~HA~~ PRENDA NÃO |  
 PRENDA U EMANUEL EA PRINCESA |  
 SA DISSE NÃO U PRENDA U JOÃO |

215. JOSEPH\*: Não o prenda.
216. BRUNA: É, não prenda ele. (Joseph escrevendo [u prenda]).
217. JOSEPH\*: Não ,só o prenda.
218. BRUNA: Peraí, peraí, peraí (Lendo). O João disse: o prenda. (Joseph ri e rasura [~~u prenda~~]). Você quer que o ele prenda é. Não prenda. (Joseph escrevendo [não]). Nãaaaaaa prenda. Menino, ô menino. Porque você botou um U aqui?
219. JOSEPH\*: Desculpe
220. BRUNA: Não, mas deixe, apague o U. Assim. [u] Não prenda.
221. JOSEPH\*: (SI)
222. BRUNA: (Após Bruna Rasurar o pronome obliquo “u” Joseph escreve novamente na borda da folha). Por que você fez isso de novo? Por que que você fez isso de novo?
223. JOSEPH\*: Desculpe!
224. BRUNA: Você fez de propósito, Joseph! Não pren...pren...a.
225. JOSEPH\*: Já sei, não prenda-o!
226. BRUNA: Não... não prenda.
227. JOSEPH\*: O.
228. BRUNA: O Emmanuel. Não prendam. (Joseph escrevendo [prenda]). O Emmanuel. (Joseph escrevendo [u emmanuel]). E a princesa disse: Não prenda! E princesa disse.
229. JOSEPH\*: O quê?
230. BRUNA: E a princesa disse. (Joseph escrevendo [e a prissesa disse não u prenda]). E o rei disse: Por quê... Não, aí disse, ai o João, ai o, aio, disse... Aí bote o João disse. O João disse. (Joseph escrevendo [u João]). O Jo, o João disse. (Joseph escrevendo [disse]). Porque ele é meu amigo. (Joseph escrevendo [porque ele e meu amigo]). Meu amigo e... (Batendo na banca para chamar a atenção de Joseph). E!!!

42:24

DIZE PORQUE ELA E MEU AMIGO  
E O REI DISSE TA BOM E O JOAO DISSE  
QUE SER MEU AMIGO E O REI E  
O REI RESPONDE SIM E FORAM FELIZES

231. JOSEPH\*: Peraí, deixa eu tirar o casaco. (Joseph tira o casaco, sem querer derruba a caneta e se abaixa para pegar, enquanto isso, Bruna olha o texto)
232. BRUNA: E o rei disse. (Joseph escrevendo [e o rei disse]) E o rei disse: Não, tá bom! (Joseph escrevendo [ta bom]). Aí o João disse: Quer ser meu amigo? (Joseph escrevendo [e o João disse]). Quer ser...meu amigo (Joseph escrevendo [que ser meu amigo]).
233. JOSEPH: Eita. (Joseph percebe que escreveu amige e rasura o “E”). E o rei disse. [e o reis e]
234. BRUNA: O.
235. JOSEPH\*: Reis!!(Rasurando [reis]).

45:14

236. PROFESSORA: (Aproximando-se da díade). E aí, Joseph? Lê sua historinha para a tia.
237. JOSEPH\*: Era uma vez...
238. PROFESSORA: Mais alto.
239. JOSEPH\*: Era uma vez, um rei e uma rainha. Era uma vez, uma rei e uma rainha. Era uma vez, um rei e uma rainha,
240. BRUNA: Oh, menino (SI)
241. JOSEPH\*: o rei era muito malvado e a rainha não. Um dia...
242. PROFESSORA: Um dia o quê, Joseph? Um dia...vamos vê... Era uma vez um rei e uma rainha. Bora lê com a tia.
243. JOSEPH\*: O rei era muito malvado. (a professora lê junto com Joseph)
244. PROFESSORA: E a rainha...
245. JOSEPH\*: Não.
246. PROFESSORA: Não...

247. JOSEPH\*: Um dia.
248. PROFESSORA: Um dia...
249. JOSEPH\*: ... o Emmanuel e o Joseph foram ao castelo.
250. ALUNA: (Aproximando-se da professora). Ô tia, eu quero escrever.
251. PROFESSORA: Espera a tia lá. Espera a tia lá
252. JOSEPH\*: E a princesa disse para o rei quem são esses, esses?
253. BRUNA: dois
254. JOSEPH\*: Quem são esses. Quem são esses...saia
255. PROFESSORA: Fala mais alto, Joseph.
256. JOSEPH\*: E deixou ele preso e o João disse: não preeeeeenda.
257. PROFESSORA: (Lendo e apontando para o trecho). Não prenda o João, né?
258. JOSEPH\*: Não prenda. Disse que
259. PROFESSORA: Você tá aqui: Disse...
260. JOSEPH\*: Disse porque era meu amigo.
261. PROFESSORA: (Reclamando da presença de uma aluna). Minha (SI). mas atrapalha.
262. JOSEPH\*: E o rei disse: tá booom e o João disse: Quer ser meu amigo? Eu estou e o rei disse [o rei]
263. BRUNA: sim (Joseph escrevendo [de]). Disse sim!
264. JOSEPH\*: (SI)
265. BRUNA: Disse!! (Joseph rasurando [de])
266. JOSEPH\*: Pode fazer mais ( escrevendo [disse]).
267. BRUNA: Sim (Joseph escrevendo [sim]).E vive...e vireram
268. JOSEPH\*: E [e] Foram felizes.[foram felizes].
269. BRUNA: Foram ...felizes para sempre.
270. JOSEPH\*: Felizes, só, porque não vai não caber. Oh, vai não caber.
271. BRUNA: Felizes para sempre..
272. JOSEPH\*: Só
273. BRUNA:Você faz aqui em baixo.
274. JOSEPH: Só felizes
275. BRUNA: Felizes, zes... (Joseph escrevendo [FIM]). Agora dê a tia. Dê a tia.
276. JOSEPH: Fim.Felize? (Joseph percebe que falta o "S" do final da palavra e pronuncia "felize")
277. BRUNA: Felizes! (Bruna pega a caneta e a folha e acrescenta o "s") bote

o...e...pronto

278. JOSEPH\*: Felizes.
279. BRUNA: Vai cair, Joseph, ( se referindo a caixinha do microfone) dê a tia.
280. JOSEPH\*: Tia Manu!
281. PROFESSORA: Tô indo.
282. JOSEPH\*: Acabamos.
283. PROFESSORA: (falando com outra díade). Ó, é a mesma palavrinha a mesma sílaba aqui escola, diga: Es...
284. JOSEPH\*: Escola.
285. PROFESSORA: Espera a tia! Não. Eu não quero ninguém levantando, levanta a mãozinha que eu vou. Marina, vá para o seu lugar.
286. MARINA: Ô tia, eu quero ir no banheiro.
287. PROFESSORA; Agora não, espero só um pouquinho. Tá muito apertada? Vá e volte logo, por aqui, ó. Por aqui pelo cantinho, por aqui pra não passar na frente da câmera não. Oi Joseph.
288. JOSEPH\*: Acabamos.
289. PROFESSORA: Já terminou. Não vai acrescentar mais? Foram felizes, cadê o pontinho? Bote o pontinho final. ( Joseph acrescenta o ponto final). Isso. Pronto. Daqui a pouco a tia vem, viu.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR  
PROJETO CRIAR & INVENTAR: NOSSOS PRIMEIROS CONTOS**

**A. Ficha de Descrição**

1. Descrição da coleta

- Escola: criar e recrear
- Grau de escolaridade: 1 ° ano
- Professora: elenuzia
- Filmagem: 5ª
- Texto: " A ABELHA PELUDA" – tema livre.
- Data: 13/09/16 (sexta-feira)
- Dupla: Bruna (13/09/2006) Joseph (19/09/2006)

- Cameraman: Rebecca Missena
- Transcrição: Kallyandra Cândida
- Revisão da transcrição:
- Tempo: 01:37:45 [filmagem]
- Tempo: 01:14:30 [iniciam desenho]
- Número de díades: 7
- Relação das díades filmadas:

D1: Ana Alice e Luma\*

D2: Joseph e Bruna\*

D3: Davi Duarte e Emmanuel\*

D4: Letícia Lessa e Letícia Moura\*

D5: João Lucas e Ricardo\*

D6: Artur e José Neto\*

D7: Anita\*, Maria Clara e Maria Alice

Observação: A turma é composta por 15 alunos. Por isso, há um grupo é formado por 3 alunos, Maria Clara, João Lucas e Ricardo.

## MANUSCRITO ESCOLAR

## B. Produto do processo filmado

## 2. Manuscrito original

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: BRUNA JOSEPH

DINAMIZADORA: \_\_\_\_\_

DATA: 13/09/2013

## PRODUÇÃO DE TEXTO

a belha peluda.

ERA UMA VEZ UMA A BELHA PELUDA U NOME  
 DELE DELA ERA ZUZU EM UM DIA A  
 PARECEU UMA MENINA U NOME DELA ERA  
 CLARA GOSTAVA DE BRINCAR E ZUZU  
 GOSTAVA DE VUAR EM UM DIA CLARA CHAMOU  
 ZUZU PARA A SUA CASA E ELAS BRINCARAM  
 O DIA TODO E CHEGOU DE NOITE ELAS  
 DORMIRAMO A NOITE INTEIRA E CHEGOU DE  
 MANHA A ZUZU FOJA PRIMEIRA A A CORDA E DEPOIS  
 CLARA A CORDA CORDOU ELES E ELAS COMEU  
 E DEPOIS ELAS TOMARAM BAINHO PARA IS  
 AQUI PARQUI DE AVES DIVERSOIS EA CHEGARLA  
 E LAS BRINCARAM NA RODA GIGANTE E DEPOIS  
 E LAS FORAM PARA A CASA A SOMBRA DA E LAS  
 E LAS FICARAM COM MEDO E DEPOIS ELAS

## MOMENTO 4 – INSCRIÇÃO/LINEARIZAÇÃO

(A professora entrega a caneta e a folha para que os alunos escrevam a produção do dia).

21:39

APRENDIZ: BRUNA JOSEPH

DINAMIZADORA: \_\_\_\_\_

DATA: 13/09/2013

331. BRUNA\*: Eu. Tia, tia, tia, tia, a caneta. Eu que escrevo::: tia (Bruna estica amão para pegar a caneta com a professora e em seguida escreve o nome [Bruna])
332. JOSEPH: Eu tenho que escrever o meu. Eu tenho que escrever meu nome. (Bruna passa a folha e a caneta para Joseph e ele escreve em silêncio [Joseph])
333. BRUNA\*: Que data é hoje? ::: Treze do noooove. A abelhinha peluda não é?

a abelha peluda

334. JOSEPH: Num... Não é melhor Zum-zum a abelhinha peluda? (Bruna escrevendo em silêncio [a abelha peluda].
335. BRUNA\*: Oh, oh (Bruna fala tocando no colega com o cotovelo, pois no momento ele esta de costas para ela olhando os desenhos colados na parede) já fiz. Como começa? Como começa? Era uma vez. (Bruna escrevendo [Era uma vez] ao finalizar chama novamente a atenção de Joseph) Era uma vez...
336. JOSEPH: Uma abelhinha muito peluda.
337. BRUNA\*: Uma abelhinha peluda.
338. PROFESSORA: Joseph como é que senta pra ajudar a coleguinha. ::: (SI) Que chique. (Bruna escrevendo em silêncio [uma a belha peluda]) Pode conversar né Joseph e Bruna.

24:34

ERA UMA VEZ UMA A BELHA PELUDA U NOME  
DELE DELA ERA ZUZU EM UM DIA A  
PARECEU UMA MENINA U NOME DELA ERA

339. JOSEPH: Feliz aniversário Bruna!
340. BRUNA\*: Obrigada. Peluda?:: O nome dela...
341. JOSEPH: Nome de...não é melhor o dele...?
342. BRUNA\*: O nome dela que é Zum-zum. O no... me. [u nome dele]
343. JOSEPH: De... le (falando baixinho).
344. BRUNA\*: Ô Joseph, deee... coloquei dele.
345. JOSEPH: Então risque em cima (Bruna volta e risca [dele])
346. BRUNA\*: Nome.
347. JOSEPH: Dela. (Bruna escrevendo em silêncio [dela era zuzu])
348. BRUNA\*: Ô tia, ::: tia, Zum-zum tem :: Zum-zum tem algum acento no “u”?
349. PROFESSORA: Zum-zum, você acha que tem?
350. BRUNA: Acho.
351. PROFESSORA: Faça como você acha. Vá. (Bruna volta e coloca o acento no [Zuzú])
352. JOSEPH: Tô olhando.
353. PROFESSORA: (A professora chama a atenção Joseph que está de sentado de costas para a colega) Joseph você tem que ajudar, olha a colega ficou com uma dúvida. :: Vocês têm que discutir as dúvidas.
354. JOSEPH: Uma menina, uma menina, esqueceu?
355. BRUNA: Um dia, em um dia. Um dia, eu sou burra eu. (Bruna escrevendo [em])
356. JOSEPH: Um.
357. BRUNA\*: Em um dia.
358. JOSEPH: Um, coloque...(Joseph tira o olhar do papel porque Bruna escreveu “em” e não “um” como ele havia dito)
359. BRUNA\*: É um dia.
360. JOSEPH: Em um dia (Joseph fala as palavras pausadamente).
361. BRUNA\*: Um dia, é melhor um dia. (Bruna escrevendo [um dia] e Joseph passa a mão no rosto insatisfeito ) Um dia apareceu uma menina.

27:11

362. JOSEPH: O nome dela era Clara. (Bruna escreve [a pareceu uma menina u nome

CLARA GOSTAVA DE BRINCAR E ZUZÚ
GOSTAVA DE VUAR EM UM DIA CLARA CHAMOU
ZUZÚ PARA A SUA CASA E ELAS BRINCARAM

363. **dela era Clara**). Clara queria ficar com a Zum-zum. Mas, Zum-zum...
364. BRUNA\*: Peraí, Clara... Clara gostava, bora botar que Clara gostava, a Clara, Clara gostava de brin...ca. Gos... tava **[gostava]** de **[de]**... **brinca ou brincar?** [gostava de brinca]
365. JOSEPH: **Brinca.**
366. BRUNA\*: E Zum zum
367. JOSEPH: **É melhor brincar né?** (diz olhando para a folha)
368. BRUNA\*: Brincar? [r e Zuzú] e Zum-zum.
369. PROFESSORA: (SI) queria, apareceu uma menina o nome dela é **L** Clara. E Zuzú, o que aconteceu com Zuzú? O que ela fez?
370. JOSEPH: (Fala simultânea.) Tia caiu aqui. (Joseph se refere ao microfone.)
371. BRUNA\*: Gostava de voar.
372. PROFESSORA: Isso, muito bem.
373. JOSEPH: Está tão calmo, né? (Bruna escrevendo **[gostava]**)
374. BRUNA\*: Oi?
375. JOSEPH: Hã?
376. BRUNA\*: Você falou o quê?
- 30:06**
377. JOSEPH: Está tão calmo.
378. BRUNA: Gostava de (escrevendo**[de]**) :: voar (escrevendo**[vuar]**), que mais?
379. JOSEPH: Clara **queli...** queria... **L**
380. BRUNA: Em um dia Clara.
381. JOSEPH: **Eita, eu ia... eu ia dizer Clara “quelia” e você poia quelia**
382. BRUNA: Em um... (Bruna escrevendo **[em um]**)
383. JOSEPH: Queria...
384. BRUNA: Em... um...
385. JOSEPH: Dia. **Clara ia...**
386. BRUNA: Clara chamou Zum-zum para sua casa.

387. JOSEPH: É.

388. BRUNA: Em um dia :: em um dia Clara. [dia Clara]

389. JOSEPH: Minha mão já tá suando de tanto... estes dedos já estão suando de tanto eu ficar de baixo da sua perna, olha? Tão suando.

390. BRUNA: Chamou. [chamou Zuzú para sua casa e elas brincavam]

O DIA TODO E CHEGOU DE NOITE ELAS  
DORMIRAMO A NOITE INTEIRA E CHEGOU DE  
MANHA A ZUZÚ FOI A PRIMEIRA A ACORDA E DEPOIS

391. JOSEPH: ( Joseph faz “besourinhos” com os lábios) Se a tia deixar eu vou ficar debaixo daquela caverna. Iupiiiiii, aaah não confundi essa caverna com uma pedra, (Joseph faz barulhos estranhos.) outra caverna iupiiii aaaaah outra pedra. Prendeu meu pé. Ah! Acho que vou ficar aqui por mil anos. Agora depois.

392. BRUNA: (SI) (Escrevendo [o dia todo e chegou])

393. JOSEPH: (Joseph cantarola a música dos Powes Ranges em inglês, personagens mencionados na conversa dos colegas, e conversa com o João.) Ei, ei, João, João, o meu, o meu amigo Guilherme lá da casa do Robson, sabe o que ele tem? O jogo dos Power Rangers e jogos do Wolverine. Hã?

394. JOÃO: (SI)

395. JOSEPH: Eu tenho o Play Station II.( Bruna escreve [de noite])

396. JOÃO: Jogo?

33:02

397. JOSEPH: (Balança a cabeça positivamente.) Eee... e eu consegui passar de duas fases. :: Eu sou craque naquele jogo (fala para Bruna que está escrevendo [elas]). Ei, o que essa pedra tá se mexendo? (fingi que tem uma pedra no assento da cadeira de Bruna e brinca criando uma historinha) Não é uma pedra é um gigante (Joseph fazendo barulhos estranhos) gigante de novo ::: (Falando com a Bruna) Você é um gigante? (Bruna continua escrevendo em silêncio [dormiram o a noite inteira]) Uau, Gigante, xiiiiiii...

398. BRUNA\*: Vou dizer a tia Josph.

399. JOSEPH: O quê?

400. BRUNA\*: (contando as linhas que faltam com o dedo no papel) só falta: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, **sete**...
401. JOSEPH: É... oito. (Bruna escrevendo [**e chegou de manhã a Zuzú foi a primeira a a corda cordou e depois**]) Hã, **corda**?

CLARA A ~~COR DA~~ CORDOU ELLES E ELAS COMEU  
E DEPOIS ELAS TOMARAM BAINHO PARA IS  
AU PARQUI DE DIVES DIVERSOIS EA CHEGARLA

**36:09**

402. BRUNA\*: **Acordou, Clara a... cor... dou.**
403. JOSEPH: Então, aqui tava.
404. BRUNA\*: É que eu errei.
405. JOSEPH: **Você colocou o quê? Cordou.** :: Vou lá pra baixo do gigante de novo, pra ele não saber onde eu tô. Ele sabe já. (Bruna escrevendo [**eles e elas**])
406. BRUNA\*: Comeu é com “c” ou com “q”?
407. JOSEPH: (Respondendo.) “C”, co... meu. (Bruna escrevendo [**comeu**]) Eles e elas.
408. BRUNA\*: Uma, duas, três, quatro, cinco. Comer. [**e depois elas tomaram banho**]
409. JOSEPH: Ei, o meu tio ele tem... ele vai comprar um X-box 360.
410. BRUNA\*: Falta quatro. Um, dois, três, quatro (contando o número de linhas em branco da folha).
411. JOSEPH: Yes. Eles ainda estão muito longe. [**para is**] Nós estamos. Quer ver?
412. BRUNA\*: Três, um, dois, três. (contando o número de linhas em branco da folha)
413. JOSEPH: Toma, toma, toma (SI), toma, toma, totó (SI) pato, pato, pato, pato, pato, pato, pato. (Joseph cantando e batendo na banca enquanto Brina escreve [**au parque de**])
414. BRUNA: Olha onde eu tô José. (Bruna mostra para o colega até onde escreveu e o colega se aproxima para ver, em seguida ela escreve [**dives**]).
415. ALUNO: Vocês estão na segunda.
416. BRUNA\*: Tou não na segunda
417. JOSEPH: Vocês começaram agora? Eles começaram agora, foi?
418. BRUNA\*: **Diversões** é com um “s” né? (Escrevendo [**dives**] e logo depois rasurando [**dives**] e escrevendo [**diversois**])

419. JOSEPH: Diversões... olha, diversões o “a” é antes do (SI).
420. BRUNA\*: Diver...
421. JOSEPH: ...sões, som, coloque um “n”.
422. BRUNA\*: É “s”?
423. JOSEPH: É.
424. BRUNA\*: Som, diver...
425. JOSEPH: ...são, é.

39:27

426. PROFESSORA: Bruna lê pra tia.
427. BRUNA: Era uma vez uma abelha peluda, o nome dela era Zuzú. Um dia apareceu uma menina, o nome dela era Clara L gostava de brincar e Zuzú de voar. Em um dia Clara chamou Zuzú para a sua casa e elas brincaram o dia todo e chegou de noite, elas dormiram a noite inteira e chegou de manhã a Zuzú foi a primeira a acordar e depois Clara acordou e elas comeram e depois elas tomaram banho e ao parque, esqueci.
428. JOSEPH: (Joseph fala junto com a Bruna.) Gostava de...
429. PROFESSORA: E depois elas tomaram banho para.
430. BRUNA: Esqueci de botar parque.
431. PROFESSORA: Para.
432. BRUNA: Esqueci de botar parque.
433. PROFESSORA: Olha aqui parque. Tomaram banho para, ir é?
434. BRUNA: Ir.
435. PROFESSORA: Ao parque.
436. BRUNA: De.
437. PROFESSORA: De L diversões.
438. BRUNA: (Fala simultânea.) Diversões.
439. PROFESSORA: Banho para ir ao parque de diversões, :: e ao chegar lá o que aconteceu?
440. BRUNA: Elas brincaram.
441. JOSEPH: Ah, em qual brinquedo?
442. PROFESSORA: É, vamos lá.
443. JOSEPH: Roda gigante, pula-pula.

E LAS BRINCARAM NA RODA GIGANTE E DEPOIS  
 E LAS FORAM PARA A CASA ASSOMBRADA E ELAS  
 ELAS FICARAM COM MEDO E DEPOIS ELAS

444. PROFESSORA: E ao chegar lá, eles encontraram alguma coisa? Alguém? (Bruna escrevendo [e a chegar la elas])
445. JOSEPH: Eii, só faltam três. (se referindo ao número de linhas)
446. PROFESSORA: Vamos lá, tem muita coisa ainda aí. E ao chegar lá elas, encontraram o quê?
447. BRUNA: Elas brincaram.
448. PROFESSORA: Ah, elas brincaram.
449. BRUNA: (SI) (Bruna escrevendo [brincaram])
450. PROFESSORA: Só tinha roda gigante? Elas brincaram.
451. JOSEPH: Em todos os brinquedos.
452. BRUNA: Em todos os brinquedos.
453. PROFESSORA: Você coloca aí. Elas brincaram em qual brinquedo?

42:02

454. JOSEPH: Na casa mal-assombrada.
455. PROFESSORA: Vão decidindo.
456. JOSEPH: Vai a casa mal assombrada.
457. BRUNA: Na roda gigante, na casa mal-assombrada. [na roda]
458. JOSEPH: Mas dá medo, né?
459. BRUNA: Dá.
460. JOSEPH: Dá medo a casa mal-assombrada. Dá medo?
461. BRUNA: Gi... gi... e [gigante e depois elas foram para] a casa assombrada, né? [a casa assombrada]
462. JOSEPH: É. Dá medo né? (Bruna escrevendo [e elas])
463. BRUNA: Só falta uma. (SI) Bate.
464. JOSEPH: Eles ainda estão ali em cima. Hã? ::: Deixa eu ver a caneta.
465. BRUNA: A gente tá falando daqui. (Bruna volta e rasura [elas]) elas ficaram com. [elas ficaram com] medo [medo] e... [e]

466. JOSEPH: Fim.  
 467. BRUNA: ... depois elas [depois elas] elas...

44:48

468. JOSEPH: Tia Elenuzia.  
 469. BRUNA: E agora? :: Ana, e agora?  
 470. ANA ALICE: O que foi?  
 471. BRUNA: Não tem, não deu. (Ela se refere as linhas da folha que acabaram.)  
 472. ANA ALICE: E você não fez não felizes para sempre.  
 473. BRUNA: E elas viveram.  
 474. JOSEPH: E ela.  
 475. BRUNA: E elas ::: Olha.  
 476. ALUNO: Já acabasse?  
 477. BRUNA: Não. E agora? Agora a gente vai ter que fazer aqui em baixo. Viveram felizes para sempre.  
 478. JOSEPH: Tá bom, bem pequeno. Vai, vai, vai, vai, vai.  
 479. BRUNA: E depois :: Mas, não deu aqui. Agora eu vou fazer aqui em baixo.  
 480. JOSEPH: Que foi? 007 (Faz um barulho de motor de carro.)  
 481. BRUNA: Ô tia Elenuzia, :: tia Elenuzia, tia Elenuzia.  
 482. PROFESSORA: Oi, amor.  
 483. BRUNA: (SI)  
 484. PROFESSORA: Não, eu tenho. Calma.  
 485. BRUNA: A tia vai pegar outra folha pra gente fazer o final.  
 486. JOSEPH: Tia Elenuzia, a gente vai ter que fazer tudo de novo?  
 487. PROFESSORA: Não, continua né? É a folha de continuação. Elas...

47:43

VOLTARAM FELIZES E QUANDO CHEGARAM  
 ELAS FICARAM FELIZES PARA ~~CA~~ SEMPRE.

488. BRUNA: E depois elas voltaram.
489. PROFESSORA: E depois elas voltaram para casa. (Bruna escrevendo [voltaram]) (SI)  
Como elas voltaram para casa? (SI)
490. JOSEPH: Nós que inventamos.
491. PROFESSORA: (SI)
492. BRUNA: (SI) (Bruna escrevendo [felizes e quando chegaram] Ana, Ana, se não der a tia vai dá outra folha de continuação. Já que não tem, a tia vai dá outra folha. Quando chega...
493. JOSEPH: Hã? ::: Para sempre.
494. BRUNA: Chegaram?
495. JOSEPH: Chegaram para casa. Ficaram amigas e viveram felizes para sempre. (Bruna escrevendo [elas ficaram felizes para ea sempre.]) Você ganhou Furby lá? Ei, o meu pai, dá pra baixar os aplicativos do Furby no Samsung Galaxy? A minha vó tem um Iphone dá pra usar, pra baixar os acessórios do Furby? Dá? Olha a minha tia ela tem os acessórios.

50:30

496. BRUNA\*: No tablet também dá pra baixa as coisas.
497. JOSEPH: Ei, a minha prima pode comprar um Furby pra ela. Ela tem um tablet.
498. ALUNA: É R\$ 400,00 reais.
499. JOSEPH: Furby azul.
500. ALUNA: É caro demais menino.
501. JOSEPH: Tudo bem.
502. ALUNA: Sabe quanto é 400,00? 100,00, 100,00 e 100,00 e 100,00.
503. BRUNA\*: Cem é baratinho.
504. JOSEPH: Já sei.
505. ALUNA: Cem, cem, cem, cem.
506. JOSEPH: Já sei, eu peço pra o meu avô, o pai.. o meu avô... o meu avô Ramos ele tem muito dinheiro. Ele pode comprar um Furby pra mim, aí eu dou pra Lala o azul, aí quando eu for pra casa dela, aí eu brinco com meu Furby.
507. ALUNO: Ô Joseph, no meu aniversário você tá convidado, só que eu não queria dizer (SI).
508. JOSEPH: O meu é dia 21.
509. BRUNA\*: O meu é hoje. O meu aniversário é hoje.

510. JOSEPH: Todo mundo diz feliz aniversário pra ela.
511. BRUNA\*: Sóóó no aniversário da Barbie. Aí a minha mãe deixa eu convidar algumas pessoas.
512. ALUNO: Você só vai convidar quem?
513. BRUNA\*: Ah, eu tô pensando ainda.
514. JOSEPH: Ô Bruna, Bruna, Bruna, Bruuuuuna, dia dezenove você já me dá meu presente.
515. BRUNA\*: Dou se eu quiser, porque você não me deu o meu presente.
516. JOSEPH: Eu ia te dá hoje, mas, esqueci. Eu tava tão cansado que esqueci do seu presente.
517. BRUNA\*: Ó eu já terminei, eu fiz isso tudo com isso tudo.
518. JOSEPH: Tia acabamos. ::: ponto final.

**53: 17**

519. BRUNA: Tiaaa.
520. JOSEPH: Tia Elenuzia.
521. PROFESSORA: Oii.
522. JOSEPH: Acabamos.
523. PROFESSORA: (SI) (Professora parece ler em voz baixa.) Ô Joseph, tinha muito mais coisinhas pra colocar ó. Não era Joseph? (Joseph balança a cabeça.) Porque não colocou?
524. BRUNA\*: Ele ficou... ele ficou brincando, ele ficou brincando aqui assim.
525. PROFESSORA: Pois é.
526. BRUNA\*: Dizendo que eu era o gigante.
527. PROFESSORA: (SI) ela era Zuzú. Um dia apareceu uma menina o nome dela era Clara, gostava de brincar ::: e Zuzú ::: (SI). E Zuzú. gostava de brincar de quê?
528. JOSEPH: Gostava de voar.
529. BRUNA\*: Voar.
530. PROFESSORA: E de brincar. Zuzú gostava L de voar. Em um dia Clara chamou Zuzú para sua casa e elas...
531. BRUNA\*: Voar.

**55:36**

532. JOSEPH: Brincaram.
533. PROFESSORA: Brincaram o dia todo (SI). Já falei que é pra esperar na mesa. (SI) Daqui

a pouco ::: (Professora sai para falar com outros alunos.)

57:16

534. JOSEPH: Tá tão chato. (Joseph faz barulhos estranhos.) :::

01:02:04

535. BRUNA\*: (SI)

536. JOSEPH: Bora fazer alguma coisa enquanto a gente tá aqui? Ou é melhor a gente continuar esperando? ::: Está demorando. Você vai demorar muito aí em cima? Não. Por que tá de... mo... ran... do...tá, tá demorando. (SI) por favor. Pato pode vir logo? ::: (Joseph faz barulhos estranhos.)

01:04:06

537. BRUNA: Ô tia, tia Elenuzia, eu vi o João conversando com o José. O José levantou para conversar com o João.

538. JOSÉ: Eu não levantei.

539. BRUNA: Levantou, não foi Clara?

540. JOSÉ: Levantei não, eu levantei não.

541. BRUNA: Não foi Arthur?

542. ARTHUR: Não.

543. BRUNA: Ele levantou, ele levantou pra conversar com o João, não foi Clara?

544. JOSÉ: Não.

545. BRUNA: Até a Clara viu.

546. ARTHUR: Então, como foi que eu não vi?

547. BRUNA: Até a Clara viu. (SI). Ó, quando você está fazendo.

548. ALUNO: Deixa pra lá.

01:07:52

549. BRUNA: Eu ganhei presente, vamos brincar depois de Barbie? Bora? Ganhei duas Barbies.

550. CLARA: De quem?
551. BRUNA: Uma da Luma e uma da Leticia Lessa. ::: (SI)
552. JOSEPH: Hã?
553. BRUNA: Diz a tia pra gente desenhar?
554. JOSEPH: Tia Elenuzia.
555. BRUNA: (SI)
556. JOSEPH: Tia Elenuzia a gente pode desenhar?
557. PROFESSORA: Deixa eu ver viu Joseph.
558. BRUNA: Serio, não vai ser da Anita não é? Da Anita verdadeira. A que chegou agora. Que... que fez... que chegou agora no rebelde. Porque que vai ser da Anita?
559. JOSEPH: Você morreu.
560. ALUNO: Não, é no meu cabelo.
561. JOSEPH: Deixa eu ver se eu consigo no meu. Deixa eu ver seu consigo fazer no meu. Só que, coloca aqui na minha cabeça. (Joseph fala com Bruna sobre a caneta.) Ei, coloca aqui entre o meu cabelo.
562. BRUNA: Eu joga em tu, aí eu joga no José.

**01:10:25**

563. JOSEPH: Quer dizer balão de água? Você quis dizer balão de água né?
564. BRUNA: Aí eu joga na suaaaa.
565. JOSEPH: Ei, sabe o que eu fazia? Com o balão de água. Eu jo... eu ia até a cobertura e jogava pela janela.
566. BRUNA: Não, eu... eu... eu... peço pra você fazer assim: abre a boca e fecha os olhos (SI) a água. ::: Ô Clara, quando for... aí :: minha mãe disse que eu posso convidar duas colegas para o aniversário da Barbie. Aí vai ser meu e da Barbie meu aniversário. Aí ela disse (SI) que vai ter bolo e vai ser das Monster ray :: minha mãe disse. Até o bolo vai ser. Das Monster Rays.
567. ALUNA: E muito chato Monster ray.
568. BRUNA: É... é chato Monster ray, é chato Monster ray? É chato Monster rays?
569. ALUNA: É.
570. BRUNA: Não. É não. ::: Pra menino. Não, mas lá também tem menino, né?
571. ALUNO: Tem também aquele menino de cobra na cabeça.
572. BRUNA: É.

01:12:35

573. JOSEPH: (Joseph está impaciente esperando a folha de desenho.) Desenhar, desenhar, desenhar, desenhar, desenhar, desenhar, desenhar. ::: Emmanuel Aaaaaaah. (Joseph começa a imitar o homem aranha.) Spider man! ::: Nós éramos irmãos, aí a gente... (Joseph faz o som da teia do homem aranha).

574. PROFESSORA: Vamos lá.

#### A. Ficha de Descrição

##### 1. Descrição da coleta

- Nome da escola: Criar e Recrear
- Grau de escolaridade: 1º ano do ensino fundamental
- Professora: Elenúzia
- Data: 20/09/13 (sexta-feira)
- Número de díades: 7
- Relação das díades filmadas (asterisco no escrevente)  
D1: Davi e Emmanuel\*  
D2: Bruna e Joseph\*  
D3: Ana Alice\* e Luma

##### Relação das díades não filmadas

- D4: Arthur e José\*
- D5: Letícia Moura\* e Letícia Lessa
- D6: Ricardo\* e João Lucas

- Observação: Nesse dia a turma foi composta por 15 alunos. Por isso, há um grupo formado por 3 alunos: Anita, Maria Alice e Maria Clara.

- Filmagem: 007
- Díade filmada: D2: Bruna (13/09/2006) e Joseph\* (19/09/2006)
- Título do manuscrito: Chapeuzinho vermelho e o homem aranha contra o lobo mal (Tema sugerido)
- Tempo total (filmagem): 02:03:30
- Tempo (iniciam desenho): 01:18:34
  
- Nome do arquivo da transcrição: EV\_2015\_001\_D2\_2
  - EV = nome da escola (escola Vigia) e ano da filmagem
  - 001 = nº da filmagem
  - D2 = nº da díade
  - 2 = nº da versão da transcrição (a cada nova alteração na transcrição, salvar o arquivo com o número seguinte).

- Cameraman: Rebecca Missena
- Transcrição: Alessandra Oliveira
- Revisão da Transcrição: Luiz Gonzaga / Lidiane Lira e Kall Anne Amorim

## B. Produto do processo filmado

2. Manuscrito original: inserção da imagem original do manuscrito

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

**CR I A R E R E C R E A R**®

APRENDIZ: JOSEPH BRUNA

DINAMIZADORA: ELFANIJA DATA: 20/09/2013

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

*capuzinho vermelho e o homem aranha  
contra o lobo mau.*

ERA UMA VEZ UMA ~~AVE~~ MENINA  
 QUE MORAVA COM SUA MÃE EM  
 UM DIA SUA MÃE ~~QUE~~ PLOIU  
 PARA LEVAR DOSS DOCES PARA  
 SUA AVÓ ~~ENTÃO~~ ENTÃO NO  
 CAMINHO APARECEU O LOBO MAU  
 E ATACOU A CHAPEUZINHO E  
 VER MELHO O HOMEM ARAN  
 HA LA NOVA YORK ~~que~~ O SENTIDO  
 ARANHA E FOI PARA FLOS NA  
 FLORESTA USOU SUA TEIA CONTRA O  
 LOBO MAU E HOMEM ARANHA, LEVOU  
 ELA PARA A CASA DE SUA AVÓ ELES  
 ENCONTRAM O LOBO MAU ENTÃO O  
~~HOMEM~~ HOMEM ARANHA

APRENDIZ: JOSEPH BRUNA

575. BRUNA: (Acenando com a mão) Ô tia Lenúzia, vem cá:: Ô tia Lenúzia (Enquanto Bruna chama a professora, Joseph começa a escrever seu nome [JOSEPH] em silêncio):: Tia Lenúzia:: (Entregando folha a Bruna para que ela escreva seu nome) e aqui se não der nessa folha? (Escrevendo [BRUNA]).
576. JOSEPH: (Estendendo a mão esquerda em direção a Bruna). Primeiro as damas.
577. BRUNA\*: (Olhando para Joseph) Vai. (Falando com a professora) Ô tia Lenúzia, se não der nessa folha? Você vai dar outra folhe né, se não der nessa folha?
578. PROFESSORA: Não. Se não der né? É. Verdade.
579. JOSEPH: (Comemorando) É. (Falando após a professora se afastar) Fazer uma história... vamos fazer uma história que chegue até aqui? (Apontando para o final da folha).

DATA: 20/09/2013

580. BRUNA\*: Vai (Aproximando a folha de Joseph):: Deixa eu botar a data, só a data:: (Escrevendo [20]). Vinte. (Joseph tentando pegar a folha) Calma menino!... do nove... (Falando e escrevendo [09]. Escrevendo em silêncio [2013]).
581. JOSEPH: (Cantando uma música em inglês) (SI) free time...
582. BRUNA\*: Vai, bota... (Entregando a folha ao Joseph).
583. JOSEPH: (Ainda cantando a música em inglês) (SI).

PRODUÇÃO DE TEXTO

1  
2

Chapeuzinho Vermelho e o Homem  
também o bico mau.

584. BRUNA\*: (Pegando a folha de volta) (SI) colocar o título? L (Olhando para o quadro e escrevendo [Chapeuzinho Vermelho e o Homem]).
585. JOSEPH: (Enquanto Bruna escreve, Joseph canta música em inglês) (SI) I ready, quero ver

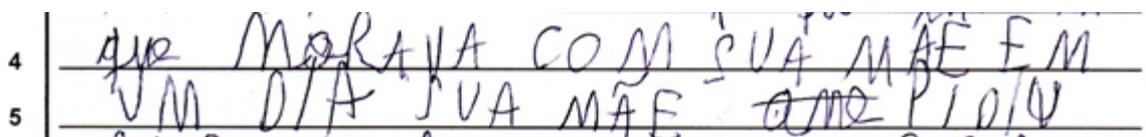
- você:: (Chamando a professora) Tia, tia Lenúziaaaaa. Tia Lenúziaaaaa ca...
586. PROFESSORA: (Aproximando-se do aluno) Oi.
587. JOSEPH: (Apontando para o chá) Caiu, a tampa.
588. PROFESSORA: Tem nada não. Deixe depois eu apanho.
589. JOSEPH: (Perguntando a Bruna se ela já concluiu a escrita do título) Coisou? (Bruna estava concluindo escrita de 'Homem').
590. JOSEPH: (Cantarolando a música em inglês) (SI) and free time (SI) ::: (Virando-se empolgado para Bruna. Aluna continua a escrever [Aaearha]) Se fosse chapeuzinho aranha? Hahaha. Aí ia tá com chapeuzinho e o homem aranha (Demonstrando soltar a teia do Homem Aranha com as mãos)::: Ô Bruna sabia que a roupa antiga do homem aranha não é tão bonita quanto parece? É roupa nova dele, né? (Bruna continua escrevendo [e-a]).
591. PROFESSORA: (Chamando a atenção de todos) Olha, está muito barulho... muito barulho:: Emanuel está brincando demais.
592. JOSEPH: (Apontando para o título do manuscrito) (SI).
593. BRUNA\*: Tia Lenúzia, vem cá (Acenando com a mão). Tia Lenúzia.
594. JOSEPH: (Analisando a folha) Eita. Não deu não (Bruna move a cabeça positivamente):: faça menor pra ficar desse tamanho (Mostrando o tamanho com os dedos polegar e indicador).
595. BRUNA\*: Tia Lenúzia.
596. JOSEPH: Tia Lenúzia. Não deu não. Num. (Apontando para a folha com o polegar).
597. PROFESSORA: Aí faz embaixo. (Aproximando-se de Bruna e mostrando, no manuscrito, onde a aluna deve escrever). Aqui embaixo.
598. JOSEPH: Aqui (Apontando para a folha).
599. BRUNA\*: Aqui? ::: [contra] coontra...
600. JOSEPH: ...o lobo mau (Bruna olhando para o quadro e escrevendo [o lobo mau])::: pode fazer em letra bastão (Bruna olhando para o quadro e escrevendo [lobo mau]):

29:49

3 | ERA UMA VEZ UM ~~MA~~ MENINA |

601. BRUNA: Era uma vez (Ditando e entregando a folha para Joseph).
602. JOSEPH\*: Era (Escrevendo [ERA Uma])...
603. BRUNA: Uma vez... vezzzz (Ditando para Joseph).
604. JOSEPH\*: (Escrevendo em silêncio [VEZ]) Vez.
605. BRUNA: Uma menina... (Joseph escrevendo [UMA]) que morava com sua mãe:: faz o 'que'.
606. JOSEPH\*: Ah! (Escrevendo [que])
607. BRUNA: **Vige Maria, Joseph** (Colocando a mão na testa) :: Ô tia Lenúziaaa,

608. JOSEPH\*: (Falando com voz de choro) **É que eu só consigo pensar na letra cursiva e não consigo parar. A gente só tá fazendo letra cursiva agora.**
609. BRUNA: Ô tia Lenúzia...
610. PROFESSORA: Oi.
611. BRUNA: O Joseph agora fez com a letra cursiva (Apontando para o 'que' do manuscrito).
612. PROFESSORA: Continua, continua. (Olhando para Joseph, Bruna balança a cabeça negativamente) Tem problema não, vamos Joseph.
613. JOSEPH\*: (Olhando para a professora) **É que, é que eu só consigo pensar na letra cursiva a gente vai escrever.**
614. PROFESSORA: Faz na letra cursiva.
615. JOSEPH\*: Mas...
616. PROFESSORA: Pode ir fazendo na letra cursiva.
617. BRUNA: **Já errou.** (Enfatizando) **Uma me...ni...na!** (Apontando para onde Joseph deve escrever) (SI).
618. JOSEPH\*: Ah! (Rasurando [que]).
619. BRUNA: Uma menina...
620. JOSEPH\*: (Escrevendo em silêncio [MENINA]).



621. BRUNA: Que morava (Joseph escreve [que]). Após escrever 'que', Joseph olha para Bruna):: morava. Só que fez em letra cursiva. (Joseph escrevendo [Mo]) (SI) morava (Joseph concluindo escrita de [RAVA]): com (Joseph escrevendo [COM]): sua (Joseph escrevendo [SUA]): mãe [Joseph escrevendo [MÃE]]. Em um dia, em um dia.

**32:17**

622. JOSEPH\*: Parece que a gente tá fazendo a história da mãe... da... chapeuzinho.
623. BRUNA: É. **Em** um dia.
624. JOSEPH\*: **É 'M' é?**
625. BRUNA: **Em. E, M. L E.**
626. JOSEPH\*: (Escrevendo em silêncio [EM]) Em.
627. BRUNA: Um dia.
628. JOSEPH\*: Você só bota em um dia. (Escrevendo [UM]).
629. BRUNA: É porque é assim. (Joseph escrevendo [DIA]). Uuum dia:: sua mãe (Joseph escrevendo [SUA MÃE]): **pediu.**
630. JOSEPH\*: Pediu. (Escrevendo [a])

631. BRUNA: Um P :: (Joseph para. Como se não soubesse qual é a letra 'P'). P... Assim menino ó (Bruna tentando pegar a caneta da mão de Joseph)
632. JOSEPH\*: P? Um P é? (Escrevendo [ã]).
633. BRUNA: Um P.
634. JOSEPH\*: (Escrevendo [ne] e, em seguida, olhando para Bruna) Quê?
635. BRUNA: P, eu pedi P (Pegando o lápis de Joseph. O aluno tenta pegar o lápis de volta) Peraí (Bruna rasurando [ane]). Sua mãe 'PI'. Sabe como é o P?: Pediu. (Joseph escrevendo [PIDIU]) PI.
636. JOSEPH\*: (Apontando para 'pediu' escrito na folha). Pediu
637. BRUNA: (Com o dedo sobre 'pediu') Isso é um 'U' é?
638. JOSEPH\*: É.
639. BRUNA: Ajeite (Joseph faz 'U' por cima de uma letra que parece o 'V'):: Pediu, para (Joseph escrevendo [PARA]).

6 | PARA LEVAR DOSS DOÇES PARA  
7 | SUA AVÓ ENTÃO ENTÃO ENTÃO

640. JOSEPH\*: L Levar doces para a sua vó (Bruna balança a cabeça positivamente):: (Escrevendo em silêncio [LEVAR]) var L (Escrevendo [DO]). L (Escrevendo [SS]).
641. BRUNA: (Falando junto com Joseph) Levar. (Falando enquanto Joseph escreve) Doces. (Olhando para a folha e falando com Joseph, que escreveu 'doces' com 'SS'). É com, é C.
642. JOSEPH\*: Ah (Rasurando [DOSS]).
643. BRUNA: Doces. (Joseph escrevendo [DOCES]).
644. PROFESSORA: (Aproximando-se de Bruna e Joseph e olhando para o manuscrito da díade). Vão falando, as ideias, não é?.
645. BRUNA: Para...
646. JOSEPH\*: [P] Sua vó [ARA]. Sua Avó [SUA AVÓ]. Com acento assim?
647. BRUNA: Não sei.
648. JOSEPH\*: Assim é?
649. BRUNA: Deixe assim:: Então. Então no caminho (SI). (Joseph escrevendo [ENT]). Aparentemente, Joseph escreve outra letra ao invés do 'N', mas não é possível recuperá-la). (Falando com o dedo sobre o que seria o 'N' da palavra 'Então' que está sendo escrita) É 'N' aqui. Faça o 'N'. Aqui o 'N'. (Joseph reescreve o [N]). En...tão, En... (Joseph faz os 'dois traços transversais do 'A' [A] enquanto Bruna fala o segundo 'en').

650. JOSEPH\*: (Bruna bota a mão na testa. Neste momento, Joseph olha para a aluna) **Não é separado?**
651. BRUNA\*: **Nããõ menino. Não é o 'N'** (Pegando a caneta de Joseph e rasurando [ENT]): Entãããã... (Joseph escreve [N] e, em seguida, olha para Bruna). Então. (Joseph escrevendo [UM]).
652. JOSEPH\*: [L] Então um?
653. BRUNA: (Falando ao mesmo tempo em que Joseph) No caminho. En. (Levando à mão na testa).
654. JOSEPH\*: Então.
655. BRUNA: (Com a mão na testa) Ô Joseph! Deixa de brincadeira. (Enquanto Bruna fala 'deixe de brincadeira', Joseph rasura [A-N UM]). Entãoo (Joseph escrevendo [EN]). Ô tia... ô tia... ô tia eu tô falando pro Joseph e o Joseph fica falando outra pa, fazendo outra palavra. (Enquanto Bruna fala com a professora, Joseph conclui a escrita de 'então' [TAU]).
656. PROFESSORA: [L] Tem que combinar né Joseph?
657. JOSEPH\*: Então (Mostrando para a professora que escreveu 'então').
658. PROFESSORA: Se é em dupla...
659. BRUNA: Olha o que ele tá fazendo tia (Mostrando a folha pra professora).
660. PROFESSORA: Tem que combinar...
661. BRUNA: Olha que ele já... eu... agora ele tá fazendo aqui de novo:: Eu não sei o que ele tá falando.
662. PROFESSORA: Você tem que combinar Joseph:: compartilhado::: Lê aí os dois pra tia ver.

7	SUA AVÓ <del>ENTÃO</del> <del>UMA</del> ENTÃO NO
8	CAMINHO APARECEU O LOBO MAU

663. JOSEPH\*: (Lendo a história) Era uma vez uma menina que morava com sua mãe:: em um dia, sua mãe pediu para levar doces para sua avó.
664. PROFESSORA: E o resto?
665. JOSEPH\*: Eu tô tentando fazer o 'então'.
666. BRUNA: **É com 'U', não com 'V'**.
667. JOSEPH\*: **Isso é um.**
668. BRUNA: **Isso é um V.** (Joseph sobrepõe 'V', escrevendo 'U' por cima [U]).
669. PROFESSORA: **ÃO, ão. (SI). ão.**
670. JOSEPH\*: Fiz em cima do.
671. BRUNA: Não. **É com 'O'**.
672. JOSEPH\*: (Olhando para Bruna e falando com certa admiração) **Tãoo... o?** (Abrindo dos braços e, em seguida, colocando a mão na testa).
673. PROFESSORA: **Tão é o que Joseph?**

674. JOSEPH\*: (Espreguiçando-se e soletrando. O aluno olha para a professora) E-T...
675. PROFESSORA: ÃO. (SI).
676. JOSEPH\*: (Olhando para a professora):: igual ação, né?
677. PROFESSORA: Vamos lá, continua.
678. JOSEPH\*: L Então... L Então é um. Tem um tracinho assim em cima do 'A'. (Joseph demonstrando com a mão [Joseph faz o til no A]).
679. BRUNA: (Falando ao mesmo em que Joseph) Então.
680. PROFESSORA: (Falando ao mesmo em que Joseph) Então...

37:21

681. BRUNA: Então...
682. PROFESSORA: Então.
683. BRUNA: ...no caminho (Joseph escrevendo [NO]) apareceu:: caminho (Joseph escrevendo [CAMIMHO])... caminho. (Bruna indicando na folha) Faz um tracinho aqui. (Joseph faz o tracinho horizontal do 'H' [H]). Então, no caminho apareceu (Joseph escrevendo [APARECEU]):: o lobo (Joseph escrevendo [O LOBO]):: Peraí, peraí... (Lendo) apareceu um.
684. JOSEPH\*: O lobo mau! Apareceu o lobo mau.
685. BRUNA: Uuuuum lobo (Falando com ênfase e pegando a caneta da mão de Joseph).
686. JOSEPH\*: Não é pra fazer do meu jeito? (Pegando a caneta de volta) Apareceu o lobo mau.
687. BRUNA: A tia pediu pra fazer conjunto.
688. JOSEPH\*: Tia Lenúzia, eu coloquei assim: apareceu o lobo, (Falando mais baixo) mau [MAU].
689. BRUNA: (Apontando para a folha) Esse 'U' é pra quê?
690. PROFESSORA: Apareceu.
691. JOSEPH\*: (Apontando para o papel) E esse 'U' aqui também (Enfatizando 'mau') mau... (Falando baixinho) mau, mau, mau, mau, mau.
692. PROFESSORA: Apareceu o lobo mau...

9 | E A T A C O U A C H A P E U Z I N H O A

693. JOSEPH\*: (Escrevendo [E]) E...
694. PROFESSORA: (Corrigindo a postura de Joseph) Tire a mãozinha que a Bruna tem que ver.
695. JOSEPH\*: (Olhando para Bruna) Engoliu... o chapeuzinho.
696. PROFESSORA: (Distanciando-se da díade) Vamos lá criem aí.
697. BRUNA: Ainda... nem chegou nessa parte.
698. JOSEPH\*: É, engoliu a chapeuzinho e L ficou...
699. BRUNA: (Fala simultânea) E atacou. (Ênfase no 'e') E... atacou.
700. JOSEPH\*: E ... A... ta... cou... (Falando e escrevendo [ATACOU]). Atacou.

701. BRUNA: A... é um 'A' menino::: cha... chapeuzinho. (Joseph escrevendo [A CHAPEUZINHO])  
chapeuzinho.

40:06

702. BRUNA: Chapeuzinho:: É aqui Chapeuzinho.

703. JOSEPH\*: Eu já botei Chapeuzinho.

704. BRUNA: (Com a mão na testa) Vermelho.

705. JOSEPH\*: (Suspirando) Aaai.

706. BRUNA: Aqui... aqui, vermelho (Apontando para o local na folha).

10 VERMELHO O - HOME MÃ ARAN  
11 HA LA NOVA YORK three O SENTIDO  
12 ARANHA E FOI PARA FLOS NA

707. JOSEPH\*: Esse era o 'O' (Apontando para a letra 'u' que havia escrito.) ::: ver... [VERMELHO O]  
vermelho:: (Olhando para a Bruna.) O homem aranha, em Nova Iorque, só não sei como se  
escreve Nova Iorque.

708. BRUNA: Tá. (Ditando.) O homem aranha.

709. JOSEPH\*: Parece que tá assim, ó (Mostrando o manuscrito e gesticulando com os braços, sobre  
a folha).

710. BRUNA: 'M'. 'M'. (Joseph olha para o quadro e parece estar escrevendo baseando-se no que vê  
no quadro.)

711. JOSEPH\*: Eita, (Referindo-se a grafia, provavelmente a grafia da letra 'M') botei um bem cursiva.

712. BRUNA: Peraí... peraí peraí peraí Isso é o quê? Você botou o 5 aqui (Bruna apontando para a  
folha, referindo-se a quantidade de pernas da letra 'm').

713. JOSEPH\*: Não é um 5 é um 'M',:: (Apontando para o quadro.) em cursiva.

714. BRUNA: Aqui tem cin... aqui tem um 5 (Mostrando para o manuscrito) e é 4, (Direcionando seu  
olhar e apontando para o quadro. Em seguida, ela passa a contar os traços, desenhado por  
Joseph, que formam a letra 'm') um, dois, três, quatro, cinco, seis. Apague vá.

715. JOSEPH\*: (Apontando para o quadro e contando a quantidade de pernas da letra 'm') É um,  
dois, três... oia, é um, dois, três.

716. BRUNA: (Apontando para o quadro) Apague que ali é 4, um dois, três, quatro.

717. JOSEPH\*: (Olhando para seu manuscrito e iniciando a contagem, comparando a forma gráfica  
disposta no quadro com o que havia feito) um, dois... um, dois, três... oia, um, dois, três.

718. BRUNA: (Apontando para sua frente, provavelmente a palavra está escrita no quadro) Ali ó, um  
dois, três quatro.

719. JOSEPH\*: (Levando a mão para frente, incrédulo) **Não é. São, três... são três linhas.**
720. BRUNA: (Suspirando e levando a mão à testa) Ô meu Deus do céu.
721. JOSEPH\*: (Com a mão sobre a cabeça) Tô falando sério.
722. BRUNA: Eu não vou não, eu não vou não. Sexta eu não vou vim.
723. JOSEPH\*: (Joseph e Bruna chamam à professora ao mesmo tempo.) **L** Tia Lenúzia...
724. BRUNA: (Fala simultânea) Ô tia Lenúzia... (Professora aproximando-se).
725. JOSEPH\*: Eu botei.
726. BRUNA: Isso aqui é de quê? (Dirigindo sua fala à professora e apontando para a folha).
727. PROFESSORA: Em? :: (Lendo) Homem!... homem.
728. BRUNA: (Contando o traçado da letra 'm') Mas ó, um, dois, um, dois...
729. PROFESSORA: **Não, tá certo Bruna.**
730. BRUNA: **Ele botou três aqui, pernas...**
731. PROFESSORA: **Mas tá certo.** É o da, fez o da cursiva. (Mostrando no manuscrito que Joseph usou a letra cursiva).
732. JOSEPH\*: (Apontando para a folha) Mas não cabeu aqui o aranha...
733. PROFESSORA: Tá certo.
734. JOSEPH\*: **Então eu botei o H...**
735. PROFESSORA: Homem Aranha...
736. JOSEPH\*: De Nova lorque, que eu não sei **L** que **eu não sei escrever Nova lorque**
737. PROFESSORA: Vamos lá:: Está discutindo? (Pegando a folha e centralizando-a para que Bruna possa melhor visualizar) Vá pensando aí.

**43:02**

738. JOSEPH\*: (Pronunciando vagarosamente. Ele tenta reconhecer o valor sonoro) Nova lor...que... lorque.
739. PROFESSORA: (Lendo a história) **O Homem Aranha::** (Questionando o sentido textual) **morava é?**
740. JOSEPH\*: **Não, o Homem Aranha lá, em Nova lorque.**
741. PROFESSORA: Pronto. Você combinou com a Bruna?:: Está combinando com a Bruna?
742. JOSEPH\*: Nova **[NOVA]**... **só não sei como se escreve lorque.**
743. PROFESSORA: Pense direitinho e escreva do seu jeitinho :: I... Or... (Escrevendo **[YOR]** e olhando para a professora, buscando aprovação.) lorque.
744. BRUNA: (Ditando a continuidade do nome 'lorque'.) Que...
745. JOSEPH\*: **'Que'** o quê?
746. BRUNA: **Que...**
747. JOSEPH\*: (Levando a mão à testa) Ai me esqueci como... ah... **mas não é não com 'que' Nova lorque? Ah, é com 'K', com, é com 'K' [K]** :: (Joseph mostrando para Bruna) É, é assim, Nova lorque. (Joseph chamando a professora e levantando a folha) Tia Lenúzia...
748. PROFESSORA: (Aproximando-se e colocando a folha de volta na carteira) Isso.

749. BRUNA: (Joseph olhando para Bruna. Ela, impaciente, com a mão na cabeça.) Faça menino.
750. JOSEPH\*: (Falando baixinho. Escrevendo [teve]) Nova lorque..., eita. Eita, botei em cursiva. (Referindo-se a grafia de 'teve').
751. BRUNA: **Que letra é essa?**
752. JOSEPH\*: T ::: (Escrevendo e silabando) O [O] sen... ti... do [SENTIDO].
753. BRUNA: (Falando baixinho) O sentido ::: Sentido aranha. (Joseph escrevendo [ARANHA])
754. JOSEPH\*: (Escrevendo e falando baixinho) E... foi... para... flo... [E FOI PARA FLOS]  
Eita. (Riscando [FLOS] e olhando para Bruna) Floresta.

13	FLORESTA USOU SUA TEIA CONTRA O
14	LOBO MAU E HOMEM ARANHA, LEVOU
15	ELA PARA A CASA DE SUA AVÓ ELES

45:28

755. BRUNA: **Na floresta. Na...**
756. JOSEPH\*: **Foi para a floresta.**
757. BRUNA: **E foi parar na floresta** (Falando e indicando na folha).
758. JOSEPH\*: (Jogando o corpo para trás e levando a mão à testa, e logo levanta os três dedos, polegar, indicador e mindinho, mesmo gesto usado pelo Homem Aranha nos desenhos e filmes da Marvin) **E foi para a floresta. Ele, ele não vai tentar usar a teia pra, pra ir pra...**
759. BRUNA: **E foi parar na floresta. Você fez...** (Indicando na folha que ele já havia escrito 'para')  
Bote, na. Bote só **na, "N A"**.
760. JOSEPH\*: Então eu vou...
761. BRUNA: (Apontando no manuscrito) **Aqui, 'NA'**.
762. JOSEPH\*: (Escrevendo [NA]) E foi para... (Joseph falando baixinho)
763. BRUNA: (Mostrando a linha seguinte.) Bote floresta. Agora no meio... Sexta eu não vou vim. A pessoa fala a você...
764. JOSEPH\*: [FLORESTA] (Estendendo os braços para frente) E no que mais que eu não consigo pensar?
765. BRUNA: (Ditando.) Usou...
766. JOSEPH\*: **Usou?**
767. BRUNA: Sua, teia...
768. JOSEPH\*: (Escrevendo e falando baixinho) L sua :: tei... a [USOU SUA TEIA].
769. BRUNA: Com...
770. JOSEPH\*: **Peraí. Com. E usou sua teia contra o lobo mau.**
771. BRUNA: (Afirmando com a cabeça) Contra...

772. JOSEPH\*: (Chamando a professora após escrever [CONTRA O LOBO MAU]) Tia Lenúzia :: Tia Lenúzia...
773. BRUNA: Não fique chamando ela. Oxe, escreva.
774. JOSEPH\*: (Falando baixinho) Lobo mau. Ele, levou chapeuzinho até a casa de sua avó ::: (Virando-se para Bruna) Né melhor, deixou o lobo mau preso pegou chapeuzinho e levou até a casa de sua avó. Né melhor, pegou cha... deixa assim, lobo mau... e levou... ah...
775. BRUNA: Não, o Homem Aranha que levou foi?
776. JOSEPH: Siiim, é porque ele se...
777. BRUNA: Então bote o homem aranha...
778. JOSEPH: É que ele se, é que ela segura assim nele, no pescoço, ele vai ca, ele vai carregando (Demonstrando com os braços).
779. BRUNA: Então bote o, então bote Homem Aranha primeiro... O Homem Aranha...
780. JOSEPH: Não é melhor o...
781. BRUNA: O homem aranha levou Chapeuzinho para a casa de sua avó.
782. JOSEPH\*: Né melhor Peter? Porque é o nome dele, porque ia ser a identidade secreta dele.
783. BRUNA: (SI) Eita bote só homem, bote a, só aranha.

48:41

784. JOSEPH\*: E aranha? [E].
785. BRUNA: E, é melhor Homem Aranha.
786. JOSEPH\*: (Escrevendo em silêncio [HOMEM]) Homem ::: [ARANHA.] (Joseph falando baixinho como se estivesse cantando) homem aranha.
787. BRUNA: Levou...
788. JOSEPH\*: (Escrevendo em silêncio [LEVOU]). Levou... (Escrevendo [ELA]) ei, só falta uma, duas, (Contando a quantidade de linhas que restam para preenchimento da história) aí depois a gente vai ter que continuar na outra página (Joseph mostrando a folha à Bruna, indicando que terão que virar a página).
789. BRUNA: (Impaciente) É, é, é, faça.
790. JOSEPH\*: E levou... Ela...
791. BRUNA: Para...
792. JOSEPH\*: Para [PARA] (Olhando para a Bruna, sugerindo) a casa... (Ela balança a cabeça, positivamente, Joseph segue escrevendo [A CASA])
793. BRUNA: De, sua :: avó
794. JOSEPH\*: (Bruna ditando a história e Joseph escrevendo junto [DE SUA AVÓ])
795. BRUNA: Então, chapeuzinho...
796. JOSEPH\*: (Reclamando) meu braço tá doendo. (Virando o pulso, alongando-o e balançando-o)
797. BRUNA: Vou perguntar a tia se eu posso...
798. JOSEPH\*: Tia, (Balançando a mão) a Bruna pode escrever porque meu braço tá doendo.
799. PROFESSORA: Faça assim (Professora mostra a Joseph um movimento com a mão de abrir e

fechar e ele repete) (SI) porque é a primeira tarefa da manhã, não é? E é a única. Porque depois vocês vão para a, xadrez né?

800. JOSEPH\*: Que (SI) é a diversão.  
 801. PROFESSORA: Vamos lá.  
 802. BRUNA: Tia... tem, tem tarefa de sala?  
 803. PROFESSORA: Tem não, né? Só essa tarefa.  
 804. JOSEPH\*: (Comemorando e cantando o que parece ser a versão da música dos Queen "We Will Rock You") Iééé, iééé, iééé... rock you.

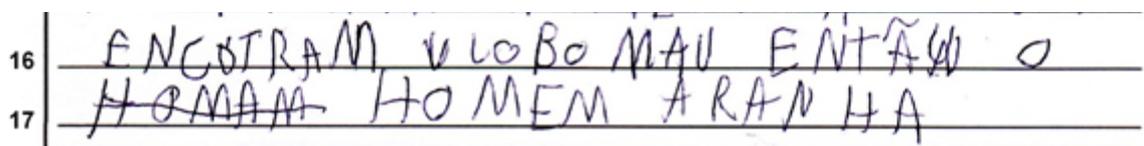
51:08

805. PROFESSORA: Vamos lá.  
 806. BRUNA: E é uma cada né, tia?  
 807. PROFESSORA: (Lendo a história) a casa de sua avó...  
 808. JOSEPH\*: Óia, era uma vez...  
 809. PROFESSORA: (Colocando a folha entre as carteiras para a díade ler) Os dois leem, eu quero ouvir os dois ler.  
 810. BRUNA E JOSEPH\*: (Lendo a história) Era uma vez, uma menina que morava com a sua mãe, em um dia sua mãe pediu para levar doces para sua avó então no caminho apareceu o lobo mau e atacou Chapeuzinho:: Vermelho homem aranha lá em Nova Iorque teve o sentido aranha e foi parar na floresta usou sua teia contra o lobo mau e homem aranha levou ela para a casa de sua avó.  
 811. PROFESSORA: E quando chegou lá? Na casa de sua avó? O que eles encontraram?  
 812. JOSEPH\*: E... Eles... [ELES].  
 813. BRUNA: Encontraram o lobo mau.  
 814. JOSEPH\*: Eles :: En... en...con... tram... [ENCOTRAM].  
 815. BRUNA: Encontraram (Bruna falando com ênfase, enfatizando a letra 'm').  
 816. JOSEPH\*: 'M'?  
 817. BRUNA: 'M'. Encontraram. O...  
 818. JOSEPH\*: O lobo mau, eu já sei escrever :: O... lo... bo (Falando e escrevendo [U LOBO]) lobo... Tá acabando aí a tinta [MAU]. Lobo mau. Quê mais?  
 819. BRUNA: Então... O Homem Aranha, bote o Homem Aranha outra coisa, então :: então  
 820. JOSEPH\*: (Espreguiçando-se) Eu, eu, minhas costas tão ... eu tô espreguiçando.  
 821. BRUNA: Você quer que eu escreva? Peça a tia.

53:48

822. JOSEPH\*: Tia Lenúzia. Tia Lenúziaaa, tia Lenúzia...  
 823. PROFESSORA: Já estou indo Joseph.  
 824. JOSEPH\*: A Bruna pode escrever?:: (Olhando para a professora que está fora da tela,

aparentemente negando o pedido de Joseph) pode não.

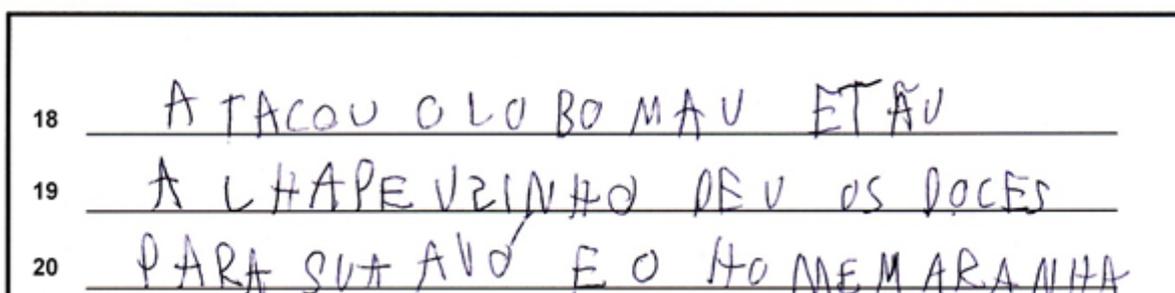


825. BRUNA: (Lendo a folha) Maaaau :: o lobo mau.
826. JOSEPH\*: Então Homem Aranha...
827. BRUNA: (Falando com ênfase) O!
828. JOSEPH\*: (Falando baixo) En... (Começando a escrever [ENTÃO]) tãããã (Olhando para Bruna ao enfatizar a nasalização)
829. BRUNA: (Falando com ênfase) É o 'U'
830. JOSEPH\*: (Sobrepondo a letra 'U' sobre 'N' [ENTÃO]) Então...
831. BRUNA: Então o Homem Aranha. 'U'. 'U'. (Escrevendo [O])
832. JOSEPH\*: 'O'?
833. BRUNA: (Afirmando com a cabeça) O, homem aranha.
834. JOSEPH\*: Cadêêê?
835. BRUNA: É o 'H'
836. JOSEPH\*: (Escrevendo em silêncio [HOMAM]).
837. BRUNA: Homam! :: Homam (risos).
838. JOSEPH\*: (Rasurando em silêncio [HOMAM]).
839. BRUNA: Homem, oxe Homam.
840. JOSEPH\*: Homam Aranha.
841. BRUNA: (Chamando o colega) Ô Jose Neto... Jose Neto.
842. JOSEPH\*: (Gritando) Eu escrevi Homam!
843. BRUNA: Homam, homam aranha ele escreveu.
844. JOSEPH\*: Homam Aranha (Risos).
845. JOSÉ NETO: Com 'A'?
846. BRUNA: (Confirmando com a cabeça) Com 'A'.
847. JOSEPH\*: Com 'A'.
848. BRUNA: Vai. Homem. Vaaaai. (Bruna puxando Joseph) vaaaai.
849. JOSEPH\*: (Falando com o colega) Né melhor conan aranha? Conan (risos) cana aranha. (Virando-se para Bruna) Conan aranha, o bárbaro :: aranha ele faz txiii... aí ele faz (Fazendo um gesto com a mão, similar ao do Homem Aranha).
850. BRUNA: Vaaaai. Homem.
851. JOSEPH\*: Homam (Risos).
852. BRUNA: Homem. (Soletrando) M... E... M... A... R...
853. JOSEPH\*: Eu já sei.
854. BRUNA: N...

855. JOSEPH\*: Eu já sei. (Escrevendo [ARANHA])
856. BRUNA: Homem araaaaanha (Bruna falando com ênfase).
857. JOSEPH\*: Oooutra página. (Gritando) Tia Lenúzia precisamos da outra página :: precisamos da outra página.
858. PROFESSORA: Já?!
859. JOSEPH\*: (Confirmando com a cabeça) precisamos da outra pá...
860. PROFESSORA: Vou pegar.

56:40

861. BRUNA: (Pegando a folha e colocando-a em sua carteira) bota aqui::: A gente parou a, aranha, atacou.



862. JOSEPH\*: [A] Sabia que o jogo do homem aranha é misturado com o Batman? Porque ele usa karatê o Batman e ele também usa um pouquinho de karatê. (Escrevendo na outra folha em silêncio [TACOU]).
863. BRUNA: Entããã. (Bruna pegando a primeira página do manuscrito e mostrando ao Joseph) bota aqui. Então. (Joseph segue escrevendo em silêncio [O LOBO M] e Bruna interrompe a escrita de Joseph) Peraí perai. [L] (Olhando e comparando ambas as páginas, folha 1 e folha 2 do manuscrito ao mesmo tempo que Joseph menciona "Atacou o lobo")
864. JOSEPH\*: (Fala sobreposta à ação de Bruna, observando as páginas) Atacou o lobo.
865. BRUNA: (Ditando) O Homem Aranha, atacou o lobo, o lobo mau.
866. JOSEPH\*: (Começando a escrever 'au' [AU]) (Falando com euforia) Era isso que eu vou escrever. (Pausa média)
867. BRUNA: O :: lobo mau :: Então a Chapeuzinho, então.
868. JOSEPH\*: Você só tá pedindo pra escrever então, então, então (Joseph falando com ênfase e balançando as mãos).
869. BRUNA: Nããã. Então... porque, (Bruna lendo a história, enquanto Joseph escreve sobre à mesa) era uma vez uma menina que morava com a sua mãe, em um dia, sua mãe pediu para levar doces para a sua avó, então apareceu o lobo, o lobo mau e atacou a chapeuzinho :: vermelho, o homem aranha lá, no Nova Iorque com o sentido aranha e foi parar na floresta usou sua teia contra o lobo mau :: (Ditando a história para Joseph) então a [Chapeuzinho...](#)

870. JOSEPH\*: A Chapeuzinho saiu de fininho da casa da avó.  
 871. BRUNA: Não a Chapeuzinho, não a Chapeuzinho deu os doces, para a sua avó.  
 872. JOSEPH\*: Então a, Chapeuzinho... Aí de, aí depois...  
 873. BRUNA: Não, então bote: Chapeuzinho tentou achar...  
 874. JOSEPH\*: Cha... pe... zi... nho [A CHAPEUZINHO]. Levou os doces para a sua avó.  
 875. BRUNA: A Chapeuzinho (Falando com ênfase) deu. Porque, deu. Porque ela já tinha chegado.

59:24

876. JOSEPH\*: [DEU OS] Os.  
 877. BRUNA: Os doces.  
 878. JOSEPH\*: [DOCES] doces... Para a sua avó. E homem aranha ma...  
 879. BRUNA: Não. E... o...  
 880. JOSEPH\*: (Olhando para Bruna) Eu não posso fazer do jeito que eu quero?  
 881. BRUNA: E... sua, sua. (Lendo a história) a Chapeuzinho deu os doces para suuuu, para a sua avó. (Joseph escrevendo [PARA SUA AVO] Joseph não coloca o acento em 'avó')  
 882. JOSEPH\*: É Homem Aranha...  
 883. BRUNA: Um acento no 'O' (Joseph acrescenta o acento agudo ['] sobre a letra 'O')  
 884. JOSEPH\*: É Homem Aranha completou sua missão e foi embora e...  
 885. BRUNA: E o Homem Aranha...  
 886. JOSEPH\*: Tô escrevendo do meu jeito.  
 887. BRUNA: Tá. Aí depois bota o felizes para...  
 888. JOSEPH\*: É o [E O], homem [HO] se fosse homam, homam (SI) (Risos).  
 889. BRUNA: Ô tia, tia Lenúzia. Ô tia Lenúzia... vem cá.  
 890. JOSEPH\*: Tia Lenúzia. Tia Lenúzia ::: deve (SI) eu escrevi homam aranha (Risos).  
 891. BRUNA: Vai ::: (Ditando) é o 'M', 'M' (Bruna indicando na folha para Joseph).

20 PARA SUA AVÓ É O HOMEM ARANHA  
 21 COMPLETOU SUA MISSÃO E FOI  
 22 INBORA E VIVEU FELIZ PARA  
 23 SEMPRE FIM.

892. JOSEPH\*: [MEM ARANHA] aranha. Homem aranha. [COMPLETOU] tou... [SUA MISSÃO] são... (Bruna debruça-se sobre a mesa, observando Joseph escrever [E FOI] foi... [INBORA] bora :: e viveu...

01:02:04

893. BRUNA: (A professora aproxima-se) Ô tia Lenúzia, (Mostrando o papel à professora e sorrindo) óia o que o Joseph botou.
894. JOSEPH\*: Sem querer aqui ó.
895. BRUNA: Homam. (Alguém, fora do campo de focalização da câmera, aproxima-se e conversa com a professora. Joseph e Bruna passam a conversar entre si.)
896. JOSEPH\*: (Olhando para a Bruna) Homam Aranha. Se eu botasse Homam Aranha? (Risos).
897. BRUNA: Homam, oxe, Homam?
898. JOSEPH\*: (Lendo a história) homem aranha completou sua missão e foi embora.
899. BRUNA: (Professora aproxima-se novamente da díade. Bruna direciona sua fala à professora) O Joseph botou Homam (Risos).
900. JOSEPH\*: (Voltando a escrever [V] e vi... [VEU] veu...
901. BRUNA: Fe.
902. JOSEPH\*: (Olhando para a Bruna) Eu já sei, feliz para sempre. Fe... liz... ::: pa... sem... pre... fim. [FELIZ PARA SEMPRE FIM].
903. BRUNA: (Pegando a folha de Joseph e mostrando para a colega) Ana Alice.
904. JOSEPH\*: (Suspirando, com um tom de alívio) Ainda beeeeeem.
905. BRUNA: (Falando para a colega) Os dois a letra dele. Oia sabe o que ele botou? Ele botou Homam.
906. JOSEPH\*: (Joseph também falando para a colega) Homam Aranha.
907. BRUNA: (Mostrando a folha) Oia Ana Alice, oia.
908. JOSEPH\*: Homam. Eu, eu erreí um monte de vez. Mas finalmente acabamos, né?
909. BRUNA: (Chamando o colega e mostrando a folha) Oia Jose Neto. José Neto oia.
910. JOSEPH\*: (Gritando para chamar o colega) Josééééé. Eu botei Homam Aranha (Risos).
911. JOSÉ NETO: Cadê?
912. BRUNA: (Mostrando a folha) oia.
913. JOSEPH\*: Se fosse Conan Aranha? (Risos) aí ele, ele (Joseph gesticulando com as mãos).
914. PROFESSORA: Joseph... (Falando com a díade) terminaram foi?
915. JOSEPH\*: (Afirmando com a cabeça) terminamos, finalmeeeeente.