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

Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei

VERBALIZAÇÕES DE TERMOS METALINGUÍSTICOS E RASURAS ORAIS E ESCRITAS EM PROCESSOS DE ESCRITURA A DOIS: ESTUDO DE CASO DE UMA DUPLA DE ALUNOS PORTUGUESES RECÉM-ALFABETIZADOS

MACEIÓ – AL
2022

KARINY LOUIZY AMORIM DA ROCHA VANDERLEI

VERBALIZAÇÕES DE TERMOS METALINGUÍSTICOS E RASURAS ORAIS E ESCRITAS EM PROCESSOS DE ESCRITURA A DOIS: ESTUDO DE CASO DE UMA DUPLA DE ALUNOS PORTUGUESES RECÉM-ALFABETIZADOS

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

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil.

MACEIÓ – AL
2022

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

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

V235v Vanderlei, Kariny Louizy Amorim da Rocha.

Verbalizações de termos metalinguísticos e rasuras orais e escritas em processos de escritura a dois : estudo de caso de uma dupla de alunos portugueses recém-alfabetizados / Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei. – 2022.

195 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 183-195.

1. Conscientização da linguagem. 2. Rasura. 3. Escrita colaborativa. 4. Diálogo. I. Título

CDU: 808.545:81’35

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep: 57072-970
(82) 32141069 EMAIL: cpg@propep.ufal.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

ATA Nº 99

Ata da sessão referente à defesa de tese VERBALIZAÇÕES DE TERMOS METALINGUÍSTICOS E RASURAS ORAIS E ESCRITAS EM PROCESSOS DE ESCRITURA A DOIS: ESTUDO DE CASO DE UMA DUPLA DE ALUNOS PORTUGUESES RECÉM-ALFABETIZADOS, para fins de obtenção do título em DOUTORA, área de concentração EDUCAÇÃO e linha de pesquisa EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, pela discente KARINY LOUIZY AMORIM DA ROCHA VANDERLEI (início do curso em 12/07/2017) sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira

Aos 04 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), reuniu-se a Banca Examinadora em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação conforme a seguinte composição:

Dr Presidente Eduardo Calil de Oliveira – Universidade Federal de Alagoas
Dra Laura Cristina Vieira Pizzi – Universidade Federal de Alagoas
Dra Yana Liss Soares Gomes – Universidade Federal de Alagoas
Dra Selma Leitão Santos – Universidade Federal de Pernambuco
Dra Maria Inês Cardoso – Universidade de Aveiro (UA/ Portugal)

Tendo o senhor Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, a discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *stricto sensu* e foi submetida à arguição online pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

X **APROVADO.**

☐ **APROVADO CONDICIONALMENTE**, mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata e/ou do parecer em anexo.

☐ **REPROVADO**, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora.

Ao meu esposo, Renato,
à Mariana e Melissa
e aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que tem trilhado comigo não apenas esse, mas todos os percursos desafiadores da minha jornada! Ele e eu sabemos os preços pagos e o valor de mais essa conquista! A Ele toda honra e toda glória!

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Eduardo Calil, pela parceria, já de longa data, tão frutuosa! Obrigada por sua paciência, compreensão, pelas correções certeiras e por me proporcionar tantos crescimentos! Que fique registrado que seu senso contínuo de excelência em pesquisa e sua ética profissional e humana muito têm me inspirado ao longo desses anos de convivência e de trabalho conjunto!

Agradeço, de todo o meu coração, ao meu esposo, Renato, pelo companheirismo ininterrupto e profundamente afetuoso, em cujas bases eu encontrei sempre um lugar de descanso e de renovação das energias para prosseguir! Não caberia aqui dizer tudo o que você representa para mim, mas, é preciso dizer que essa vitória é tão minha quanto sua! A você, meu amor para toda a vida!

Agradeço aos meus familiares, meus queridos pais, irmãos, sobrinhos, sogros, cunhados, tios, primos, que souberam sempre compreender as minhas restrições de convivência e torceram e vibraram comigo a cada passo avançado até essa conquista! Obrigada por terem tornado mais leve e mais reconfortante a minha caminhada.

Gratidão à minha grande amiga, Thainy Kléia, parceira em todos os momentos, pelas palavras de alento, pelo ombro amigo, pelas boas risadas e por me ajudar a manter sempre a esperança, mesmo nos dias mais sombrios! E a Karolyne Kaya, companheira de percurso durante todo o doutorado, que se tornou, mais do que uma colega de pesquisa, um verdadeiro tesouro de amizade!

Gratidão aos professores participantes da banca avaliadora do meu trabalho, por suas contribuições valiosas e pela gentileza e cordialidade sempre manifestadas em nossos contatos. E a todos os meus colegas professores do Campus Ufal Arapiraca, bem como à Universidade Federal de Alagoas, que me concedeu o apoio e as condições necessárias para buscar esta qualificação e ampliar meus conhecimentos.

Gratidão também às crianças que foram sujeitos desta pesquisa, pela oportunidade de acesso às suas subjetividades e aos seus saberes, a partir dos quais

esta tese tornou-se possível. E também a todos os demais participantes da coleta realizada na escola portuguesa onde o projeto que gerou nossos dados foi aplicado (especialmente à professora da turma).

Agradeço, enfim, a todos os estudiosos cujos trabalhos subsidiaram nossa investigação como fonte de referências; aos pesquisadores e colegas do LAME que, direta ou indiretamente, contribuíram também para mais esta conquista, minha e de todo o grupo; e a todos os que, de alguma maneira, estiveram envolvidos neste processo, ajudando a concretizá-lo!

A todos, o meu “muito obrigada”!!

“E (a terra) não vacila, porque ele a sustém”.
(Salmos 95, 10)

RESUMO

Desde o início de seu processo de escolarização, os alunos estabelecem contato com uma grande variedade de termos técnicos relacionados ao sistema linguístico e à produção textual. Diferentes estudos (GAULMYN e LUIS, 1997; GIL e BIGAS, 2014; CALIL e MYHILL, 2020, dentre outros) têm investigado a emergência destes termos, aos quais designaremos aqui como 'termos metalinguísticos', a partir de situações diversas de aprendizagem. Neste contexto, a atividade metalinguística assume uma posição de destaque, atuando como um dos principais componentes do processo de aprendizagem da escrita realizado no âmbito escolar (GOMBERT, 2003; CAMPS, 2009; FONTICH, 2014; CALIL e PEREIRA, 2018). Dentro deste quadro, no presente estudo, buscamos identificar as ocorrências de verbalizações de termos metalinguísticos produzidas por uma díade de alunos portugueses recém-alfabetizados ao escreverem juntos um mesmo texto a partir de propostas de produção textual efetuadas em sala de aula. Associadas a estas verbalizações, verificamos também a ocorrência de atividades metalinguísticas configuradas nas rasuras, tanto orais quanto escritas (CALIL, 2016, 2017), produzidas pelos alunos durante estes processos de escritura. Por meio do suporte metodológico oferecido pelo sistema Ramos (CALIL, 2020), os dados de nossa pesquisa foram coletados em 2015, em uma escola de educação básica da cidade de Aveiro, em Portugal. Na ocasião, os alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Primário da escola foram divididos em díades para a realização de propostas de produção colaborativa de narrativas ficcionais. Analisaremos aqui os registros fílmicos e os manuscritos derivados de seis processos de escritura realizados por uma mesma díade (díade D5), considerando como unidade de análise o diálogo espontâneo estabelecido entre os dois alunos durante estas tarefas de produção. Em nossas análises, distinguimos duas formas de ocorrência das verbalizações de termos metalinguísticos identificadas: uma vinculada à ideia de 'uso' e outra à ideia de 'menção' destes termos no processo de construção dos manuscritos em curso. Nesta última, além da própria ideia de 'uso' do elemento referido, o termo metalinguístico é também destacado em sua dimensão conceitual, podendo indiciar uma maior incidência da capacidade de abstração do aluno com relação à "natureza teórica" do objeto verbalizado. A estas análises, associamos, ainda, a investigação das relações entre as atividades metalinguísticas reconhecidas nestes processos e os conteúdos e práticas de ensino trabalhados na turma no período letivo correspondente à coleta dos dados. Nossos resultados indicam que estas atividades metalinguísticas (identificadas sobretudo nas rasuras e nas verbalizações de termos metalinguísticos produzidas) interligam-se a conteúdos abordados nas atividades de ensino promovidas pela professora e que, embora já possuam algum conhecimento terminológico em relação a alguns dos componentes do processo de produção textual, ambos os alunos apresentam ainda dificuldades de explicitar sua compreensão acerca destes elementos, além de, eventualmente, demonstrar inconsistência em seus usos e aplicações no texto em construção.

PALAVRAS CHAVE: Atividade metalinguística; Rasura; Termo metalinguístico; Escrita colaborativa; Diálogo.

ABSTRACT

From the beginning of their schooling process, students establish contact with a wide variety of technical terms related to the linguistic system and textual production. Different studies (GAULMYN and LUIS, 1997; GIL and BIGAS, 2014; CALIL and MYHILL, 2020, among others) have investigated the emergence of these terms, which we will designate here as 'metalinguistic terms', from different learning situations. In this context, metalinguistic activity assumes a prominent position, acting as one of the main components of the writing learning process carried out in the school environment (GOMBERT, 2003; CAMPS, 2009; FONTICH, 2014; CALIL and PEREIRA, 2018). Within this framework, in the present study, we seek to identify the occurrences of verbalizations of metalinguistic terms produced by a dyad of newly literate Portuguese students when writing together the same text from proposals for textual production carried out in the classroom. Associated with these verbalizations, we also verified the occurrence of metalinguistic activities configured in the erasures, both oral and written (CALIL, 2016, 2017), produced by the students during these writing processes. Through the methodological support offered by the Ramos system (CALIL, 2020), the data from our research were collected in 2015, in a basic education school in the city of Aveiro, Portugal. On the occasion, students from a 2nd year class of Primary Education at the school were divided into dyads to carry out proposals for collaborative production of fictional narratives. We will analyze here the film records and manuscripts derived from six writing processes carried out by the same dyad (D5 dyad), considering the spontaneous dialogue established between the two students during these production tasks as the unit of analysis. In our analyses, we distinguished two forms of occurrence of verbalizations of identified metalinguistic terms: one linked to the idea of 'use' and the other to the idea of 'mention' of these terms in the process of construction of the ongoing manuscripts. In the latter, in addition to the very idea of 'use' of the referred element, the metalinguistic term is also highlighted in its conceptual dimension, which may indicate a greater incidence of the student's capacity for abstraction in relation to the "theoretical nature" of the verbalized object. To these analyses, we also associate the investigation of the relationship between the metalinguistic activities recognized in these processes and the contents and teaching practices worked in the class during the school period corresponding to the data collection. Our results indicate that these metalinguistic activities (identified mainly in the erasures and the verbalizations of metalinguistic terms produced) are linked to contents addressed in the teaching activities promoted by the teacher and that, although they already have some terminological knowledge in relation to some of the components of the process of textual production, both students still have difficulties in explaining their understanding of these elements, in addition to occasionally demonstrating inconsistency in their uses and applications in the text under construction.

KEYWORDS: Metalinguistic activity; Erasure; Metalinguistic term; Collaborative writing; Dialogue.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: *Frame* do processo de escritura 001 da díade D5 74

FIGURA 2: Manuscrito 001 – 'Os 2 amigos e o cão', com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência 103

FIGURA 3: Páginas 2 e 10 do Livro "Casos de Leitura" - Português (2º ano), Coleção ALFA 107

FIGURA 4: Página 53 do Livro didático Português 2 (2º ano), Coleção ALFA 108

FIGURA 5: Registro do caderno de anotações da professora referente ao dia 14/11/2014 108

FIGURA 6: Páginas 14 e 19 do Livro "Português 2 – Coleção ALFA", da disciplina de Português (2º ano) 114

FIGURA 7: Manuscrito 002 – 'A branca de neve e os dinossaros', com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência 119

FIGURA 8: Páginas 10 e 11 do Livro "Português 2 – Coleção ALFA" - Português (2º ano) 121

FIGURA 9: Páginas 1 e 2 do Livro "Casos de Leitura – Consolidação dos dígrafos e encontros consonânticos (2º ano - Coleção ALFA)", da disciplina de Português 124

FIGURA 10: Manuscrito 003 – 'O dia de Sol é muito especial', com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência 127

FIGURA 11: Páginas 77 e 79 do Livro "Português 2 – Coleção ALFA", da disciplina de Português (2º ano) 136

FIGURA 12: Registro do caderno de anotações da professora referente ao dia 20/01/2015 137

FIGURA 13: Registro do caderno de anotações da professora referente ao dia 24/10/2014 137

FIGURA 14: Páginas 31 e 32 do Livro "Fichas de Consolidação" – Coleção ALFA", da disciplina de Português (2º ano) 138

FIGURA 15: Tarefa de produção escrita realizada por um dos alunos da turma em 20/01/2015 139

FIGURA 16: Manuscrito 004 – 'O rei gato mao', com sinalização de OT reconhecido pelos alunos e destacado no TD apresentado na sequência 147

FIGURA 17: Manuscrito 005 – ‘O gato e o cão’, com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência 151

FIGURA 18: *Frames* do 5º processo de escritura da dupla, aos 00:22:46 e aos 00:22:51 157

FIGURA 19: Manuscrito 006 – ‘O dia na floresta’, com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência 160

FIGURA 20: Ficha de Trabalho de Português proposta pela professora em novembro de 2014 163

FIGURA 21: Páginas 4 e 16 do livro didático da turma “Caderno de Iniciação à Escrita – Português 2º ano”, da Coleção Alfa 163

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NOS PROCESSOS 94

GRÁFICO 2: OCORRÊNCIAS DE VERBALIZAÇÕES DE TM NOS SEIS PROCESSOS DE ESCRITURA 170

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PROCESSOS E PRODUTOS DA DUPLA D5 76

QUADRO 2: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 001 84

QUADRO 3: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 002 86

QUADRO 4: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 003 87

QUADRO 5: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 004 89

QUADRO 6: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 005 91

QUADRO 7: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 006 92

QUADRO 8: TIPOS DE RASURAS PRODUZIDOS NOS PROCESSOS DA DUPLA D5 94

QUADRO 9: RELAÇÃO DE CONTEÚDOS E ATIVIDADES TRABALHADOS NA TURMA NO PERÍODO LETIVO PORTUGUÊS DE SETEMBRO DE 2014 A MARÇO DE 2015 96

QUADRO 10: OCORRÊNCIAS DE VERBALIZAÇÕES DE TM NOS REGISTROS DE ÁUDIO DA PROFESSORA 173

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 001 DA DÍADE D5 101

TABELA 2: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 002 DA DÍADE D5 117

TABELA 3: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 003 DA DÍADE D5 126

TABELA 4: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 004 DA DÍADE D5 145

TABELA 5: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 005 DA DÍADE D5 150

TABELA 6: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 006 DA DÍADE D5 159

TABELA 7: OCORRÊNCIA GERAL DE VERBALIZAÇÕES DE TM NOS PROCESSOS DE ESCRITURA 166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LAME – Laboratório do Manuscrito Escolar

GT – Genética Textual

OT – Objeto Textual

RE – Rasura Escrita

REC – Rasura Escrita Comentada

ROC – Rasura Oral Comentada

ROD – Rasura Oral Direta

RR – Redescrição Representacional

TD – Texto Dialogal

TM – Termo Metalinguístico

LD – Livro Didático

SR – Sistema Ramos

TPC – Tarefa Para Casa

SUMÁRIO

Introdução.....**17**

Capítulo 1 - Processos de Criação Textual em Sala de Aula: Genética de Textos e Escrita Colaborativa 22

1.1 GENÉTICA DE TEXTOS: PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEXTUAL E MANUSCRITOS ESCOLARES.....24

1.2 ESCRITA COLABORATIVA: O DIÁLOGO NAS PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO ESCOLARES.....26

1.3 ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: SOB A LENTE DAS RASURAS 29

1.3.1 Tipos de Rasuras.....32

1.3.2 Rasuras e processos de escritura de alunos recém-alfabetizados.....34

Capítulo 2 - Desenvolvimento e Atividade Metalinguística.....35

2.1 DEFINIÇÕES E CONCEITOS.....35

2.2 METACOGNIÇÃO E METALINGUAGEM: ELOS E DESDOBRAMENTOS.....38

2.3 ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA ...40

Capítulo 3 - O ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa e o desenvolvimento da consciência metalinguística 44

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE: PERSPECTIVAS CURRICULARES EM PORTUGAL E NO BRASIL 44

3.2 DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO METALINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DO SUJEITO ESCREVENTE EM FOCO.....47

3.2.1 Conhecimento gramatical e os diferentes níveis da atividade metalinguística ...50

3.2.2 Aprendizagem gramatical e verbalizações de termos metalinguísticos em práticas de produção textual escolares.....53

Capítulo 4 - Traçados metodológicos.....65

4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA....66
4.1.1 Um ponto de partida: projeto InterWriting....66
4.1.2 Local....67
4.1.3 Sujeitos....67
4.1.4 Contextos da coleta....68
4.1.4.1 Conjuntura didática....68
4.1.4.2 Sistema RAMOS....71
4.1.5 O corpus da pesquisa....75
4.2 TRATAMENTO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE....77
4.2.1 Categorias de análise....81
Capítulo 5 - Resultados e Discussões....83
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS EM RELAÇÃO À OCORRÊNCIA DE RASURAS....84
5.1.1 Processo 001 – Manuscrito “Os 2 amigos e o cão”....84
5.1.2 Processo 002 – Manuscrito “A branca de neve e os dinossaros”....85
5.1.3 Processo 003 – Manuscrito “O dia de Sol é muito especial”....87
5.1.4 Processo 004 – Manuscrito “O rei gato mao”....88
5.1.5 Processo 005 – Manuscrito “O gato e o cão”....90
5.1.6 Processo 006 – Manuscrito “O dia na floresta”....92
5.1.7 Ocorrências de rasuras nos processos – Panorama geral....93
5.2 CONTEÚDOS CURRICULARES DO ENSINO DE PORTUGUÊS E PRÁTICAS DIDÁTICAS IDENTIFICADAS NO CONTEXTO DOS PROCESSOS ANALISADOS....96
5.3 VERBALIZAÇÕES DE TM NOS PROCESSOS DE ESCRITURA ANALISADOS..100
5.3.1 Verbalizações de TM - Processo 001....101
5.3.2 Verbalizações de TM - Processo 002....117
5.3.3 Verbalizações de TM - Processo 003....126
5.3.4 Verbalizações de TM - Processo 004....145

5.3.5 Verbalizações de TM - Processo 005 150
5.3.6 Verbalizações de TM - Processo 006 158
5.3.7 Verbalizações de TM pela díade D5 – Panorama geral 166
Considerações Finais 180
REFERÊNCIAS 183

Introdução

Os frutos da nossa educação contam a sua história. Eles contêm a narrativa das experiências e do processo educacional empreendido ao longo dos tempos, na formação escolar das diferentes gerações. Nessa jornada incessante, um destes frutos tem brotado de forma reincidente no cenário educacional brasileiro, expondo a necessidade a cada dia mais evidente de compreensão e enfrentamento da realidade com vistas à produção de mudanças ou rearranjos necessários. Tratam-se, pois, dos reiterados resultados deficitários demonstrados por grande parte dos alunos em aprendizagens consideradas essenciais no processo de escolarização, dentre elas, particularmente, a aprendizagem da leitura e da escrita[1].

Em uma análise da conjuntura destas aprendizagens no contexto educacional português, Fonseca (1992, p. 223-224) faz um alerta que pode ser facilmente transposto à realidade do ensino e aprendizagem da língua no Brasil:

> Como em relação a muitas outras realidades do nosso tempo, também em relação ao ensino do Português se fala, desde há anos, de crise. E o sintoma mais alarmante dessa crise é inequivocamente apontado por todos: os alunos não aprendem a escrever. Este polarizar das críticas que faz a opinião pública ao ensino do Português no tópico da escrita aponta desde logo para uma das muitas contradições da sociedade com que a escola tem que confrontar-se: cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato; mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito. Contra toda a evidência, sublinhada aliás pela Linguística do nosso século, de que a língua tem, antes de mais, uma realidade oral, os falantes alfabetizados continuam a circunscrever a identidade da língua à sua forma escrita. Apesar da oralização crescente das trocas linguísticas fomentada pelos cada vez mais sofisticados meios de

[1] De acordo com dados do *Relatório Saeb/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos estados* e a partir da interpretação destes dados feita pelo Ministério da Educação via painel do Observatório do Plano Nacional de Educação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016), estimou-se que apenas 45,3% das crianças brasileiras, ao final do ciclo de alfabetização (instituído até o final do 3º ano do Ensino Fundamental por governos anteriores e, atualmente, até o final do 2º ano desta etapa, após reformulações nas políticas públicas voltadas para a alfabetização operadas pelo governo atual), tinham um nível considerado adequado de aprendizagem de leitura e 66,1% delas demonstravam uma aprendizagem considerada suficiente de escrita. Esses dados, por sua vez, não apresentam grandes variações em relação a resultados avaliativos de anos anteriores, atestando um descompasso visível entre a formação escolar almejada e os seus resultados efetivos – ao menos neste recinto da aprendizagem da língua, que, é importante que se diga, representa um dos pilares fundamentais para que as crianças possam obter êxito e desenvolver plenamente outras aprendizagens, nas etapas sequenciais de sua formação.

> comunicação à distância, apesar do crescente poder da palavra oral como forma de acção e manipulação, nenhuma modalidade de discurso oral conseguiu ainda anular ou sequer mitigar o prestígio e o poder simbólico do escrito.

Com efeito, este tipo de resultados e de constatações realça significativamente algo que cada vez mais se dá a ver: longe de representar uma aprendizagem "espontânea[2]", a escrita se constitui em uma atividade de alto nível de complexidade, requerendo, por isso, um processo explícito, sistemático e intencional de ensino e de aprendizagem.

Na busca por responder a estes desafios, a aprendizagem da língua escrita, nos últimos tempos, tem se tornado objeto de um grande número de investigações e discussões, perpassando campos de conhecimento diversos – dentre eles, especialmente, a Psicologia e a Linguística – os quais, de modo particular ou interdisciplinarmente, têm produzido uma ampla gama de conhecimentos e de questionamentos correlatos à temática.

A partir deste itinerário de investigações, começam a ganhar força questões como: "o que significa escrever", "para quê escrever", "o que significa ensinar a escrever", "o que significa aprender a escrever" e "como se ensina e se aprende a escrever". Não obstante, no conjunto de conhecimentos produzidos na área, este tipo de reflexões tem indicado caminhos promissores, norteando as pesquisas frente à compreensão deste tipo de aprendizado e gerando importantes movimentos de ressignificação e reformulação de saberes, tanto teórica quanto metodologicamente, permitindo assim um vislumbre de novos horizontes dentro deste domínio.

Impulsionado por estes movimentos, surge um crescente interesse acerca das questões que envolvem a metalinguagem e o desenvolvimento de habilidades e da compreensão metalinguística na esfera da aprendizagem da escrita. Sob a acepção de uma tomada da linguagem como objeto de reflexão e análise (GOMBERT, 2003), a atividade metalinguística estaria no cerne deste processo de aprendizagem e entendê-la permitiria penetrar os seus recônditos mais profundos, lançando luz sobre os aspectos nele influentes, especialmente no âmbito das práticas escolares.

Neste contexto, entram em cena os estudos empreendidos no campo da Genética Textual. Como um dos alicerces teórico-metodológicos que sustentam o

[2] Condição correntemente atribuída à aquisição da linguagem na sua modalidade oral.

presente trabalho, este campo de estudos, dedicado em sua origem à investigação de processos de criação literária, a partir da influência de trabalhos como os de Fabre (1986, 1990, 2002), passa a sediar também estudos voltados para a compreensão do percurso genético do texto produzido em contexto escolar por escreventes novatos, isto é, alunos recém alfabetizados, geralmente entre 6 e 9 anos de idade. Tais investigações, elegendo o rascunho produzido em sala de aula durante práticas de textualização como objeto de análise, põem em evidência as reflexões e atividades metalinguísticas desencadeadas nestes momentos, dentre as quais estão circunscritas as operações de rasura, associadas a ações de apagamento, acréscimo, substituição ou deslocamento efetuadas no interior do texto.

Mediante os resultados de suas pesquisas, Fabre (1990) faz notar que, mesmo em manuscritos de alunos que estão começando sua trajetória com a escrita, encontra-se uma grande quantidade de rasuras, sinalizando a ocorrência de operações metalinguísticas em diferentes níveis linguísticos. Entretanto, embora tais operações ocorram durante o processo da escritura, na maioria dos trabalhos que analisam sua incidência nas produções escolares dos alunos, as interpretações ficam restritas às marcas deixadas na folha de papel, sendo realizadas *a posteriori* ou *off line* (CALIL, 2017).

Em nosso trabalho, assim como nas pesquisas que têm sido efetuadas no âmbito do LAME (Laboratório do Manuscrito Escolar - UFAL) – do qual fazemos parte como pesquisadores –, seguindo esta linha de estudos inaugurada no campo da Genética Textual, estabelecemos como objeto de investigação o manuscrito escolar produzido por escreventes novatos, em condições ecológicas (ambientais, curriculares, didáticas e interacionais) da sala de aula, além da análise do próprio processo de escritura, no qual se dá a gênese destes manuscritos.

A este propósito, aliamos, ainda, a escolha metodológica pela análise de processos de escritura escolares realizados de modo colaborativo, isto é, escrevendo-se, a dois, um único texto. Entendemos que, desta forma, pode ser facilitado o acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, através da observação dos diálogos que constroem à medida que produzem juntos um mesmo texto.

Sob esta direção e apoiados pelo suporte metodológico oferecido pelo Sistema Ramos (SR)[3], na presente pesquisa, buscamos identificar a ocorrência de atividades

[3] Discutido mais detalhadamente no capítulo 4 desta tese, referente ao percurso metodológico da pesquisa.

metalinguísticas durante processos de escritura em ato efetivados por uma dupla de jovens alunos portugueses recém-alfabetizados, a partir de uma proposta didática de produção de narrativas ficcionais. Especificamente, esquadrinhamos nestes processos os rastros das relações estabelecidas entre as práticas didáticas efetuadas em sala de aula, os conteúdos subjacentes ao currículo do ensino de Língua Portuguesa – postos em circulação durante estas práticas – e a própria atividade de escritura e produção textual em si. Para isto, nos diálogos produzidos pelos alunos durante estes processos, em sua relação com o manuscrito em curso, buscamos identificar o que temos chamado de "termos metalinguísticos", associando-os às reflexões e atividades metalinguísticas aí desencadeadas e considerando-os como indícios do estabelecimento destas relações referidas anteriormente.

A opção pela análise destes dados, correlacionados a alunos portugueses e, assim, à realidade educacional portuguesa – e não a brasileira, como, naturalmente, era de se esperar – deve-se, por um lado, ao estabelecimento de importantes parcerias firmadas nos últimos anos entre pesquisadores do LAME e pesquisadores externos, de diferentes nacionalidades e ligados a diferentes instituições de pesquisa, do que tem resultado a implementação do projeto de cooperação internacional denominado "InterWriting"[4], a partir do qual se originam os dados do presente estudo, cuja coleta se deu em uma escola portuguesa.

Por outro lado, a especificidade de nosso objeto de pesquisa, debruçando-se sobre questões referentes à aprendizagem da Língua Portuguesa – com foco sobre as práticas de produção textual escolares –, nos permite, enquanto pesquisadores brasileiros, construir pontes significativas com a realidade educacional e as práticas didáticas relacionadas ao ensino deste componente – a língua escrita – no contexto da educação básica portuguesa. Destas conexões, supomos ser possível extrair conhecimentos pertinentes e aplicáveis tanto à conjuntura do ensino e aprendizagem da língua escrita em Portugal quanto no Brasil – considerando-se, entretanto, as suas particularidades –, além de podermos colocar em paralelo semelhanças e diferenças percebidas nos contextos educativos dos dois países.

Diante de todas estas considerações, para melhor situar o leitor, apresentamos uma breve descrição da proposta seguida na estruturação do presente trabalho de tese: no primeiro capítulo, propomos uma discussão a respeito das investigações

[4] Maiores detalhes sobre este projeto são fornecidos no capítulo 4.

acerca das práticas de produção textual escolares, articulando-as às proposições do campo de pesquisa da Genética Textual, ao qual nos filiamos, e aos pressupostos da modalidade de escritura colaborativa. Neste tópico, ressaltamos, ainda, os construtos teórico-metodológicos referentes ao conceito de rasura – tomada enquanto atividade metalinguística –, bem como as definições deste objeto que permeiam também nossas análises.

No segundo capítulo, discutimos as noções subjacentes à questão do desenvolvimento metalinguístico, trazendo, no capítulo seguinte, uma exposição referente às relações entre a aprendizagem da língua escrita e a promoção de reflexões e atividades metalinguísticas no domínio das práticas escolares, sobretudo, a partir do ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa, tanto em Portugal como no Brasil.

O quarto capítulo delineia os passos metodológicos trilhados na realização da pesquisa que deu origem à tese, culminando, o quinto capítulo, com a discussão e análise dos dados e apresentação dos resultados e descobertas derivados desta pesquisa. Por fim, propomos algumas considerações, à guisa de conclusões preliminares.

A tese que sustentamos, decorrente da investigação empreendida, é a de que a verbalização dos referidos termos metalinguísticos pelos alunos durante estes processos de escritura, nas condições descritas, evidencia um conhecimento e uma compreensão metalinguística que eles já possuem ou que está se consolidando sobre o sistema de escrita, o que resultaria dos processos de ensino e aprendizagem efetivados durante as aulas de ensino da língua materna, em articulação com o currículo estabelecido para este fim.

Acreditamos que este tipo de discussão pode trazer esclarecimentos sobre os modos como estes jovens escreventes se relacionam com a escrita e seu processo de aprendizagem, bem como pode tornar perceptíveis também os vestígios de sua apropriação dos conteúdos curriculares referentes a este aprendizado em específico, especialmente aqueles atrelados aos saberes gramaticais, que, juntamente com outros saberes, compõem o currículo do ensino de Língua Portuguesa, transitando entre os alunos na sala de aula através das intervenções e mediações pedagógicas feitas pelos professores, o que coloca em relevo, ainda, o papel fundamental que estas intervenções podem e devem assumir na promoção destas aprendizagens.

Capítulo 1

Processos de Criação Textual em Sala de Aula: Genética de Textos e Escrita Colaborativa

1.1 PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO ESCOLARES

Os processos de aquisição da linguagem oral e escrita são, há muito, objetos bastante cortejados por diferentes campos do conhecimento, dentre eles, a Psicologia, a Linguística e a Educação. Destas relações, tem se produzido uma ampla gama de conhecimentos e questões, partindo-se de abordagens e vertentes mais específicas dentro de cada campo e outras de natureza pluridisciplinar (PLANE, 2005; PLANE, OLIVE e ALAMARGOT, 2010; ALAMARGOT, 2013; ALAMARGOT e LEBRAVE, 2010; GARCIA-DEBANC e FAYOL, 2002, dentre outros estudos nessa perspectiva).

A partir da escolarização, estes processos, sobretudo a aquisição da linguagem escrita, passam a ocupar uma posição de destaque, constituindo-se em núcleo da ação educativa empreendida nos primeiros anos da educação formal. É então que se formalizam as aprendizagens da leitura e da escrita, em um movimento que aponta para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais dentro deste domínio do ler e do escrever[5].

Em decorrência da efervescência dos estudos envolvendo este tipo de aprendizagem e dos novos achados epistemológicos agregados e em evidência na área, são lançados novos olhares sobre as práticas de produção textual escolares, situando-as como lócus fundamental no qual a aprendizagem da escrita se desdobra e como meio privilegiado para a análise e a compreensão da dinâmica deste aprendizado.

Nessa direção, a partir de estudos advindos da Psicologia Cognitiva, bem como da Psicolinguística, com a proposição de diferentes modelos explicativos para o processamento do texto (HAYES e FLOWER, 1980; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; KELLOGG, 1996), uma grande ênfase é conferida à dimensão processual da escritura, trazendo à evidência os diferentes recursos cognitivos implicados no ato da

[5] Sobre estas habilidades e competências, especificamente quanto à aprendizagem da escrita, trataremos mais detidamente nos dois capítulos seguintes deste estudo.

produção de um texto e o caráter intrinsecamente recursivo e acentuadamente complexo dos processos de escrita.

Paralelamente, com o advento dos estudos sobre o texto e o discurso – sucedido na segunda metade do século XX e impulsionado pelos trabalhos do Círculo de Bakhtin[6] –, entra em cena a preocupação com a organização global do texto – com um realce à noção de 'gêneros do discurso' – e passam a ser examinadas as relações entre discurso, enunciação e fatores sócio-históricos, produzindo-se mudanças significativas de posicionamento e, consequentemente, também de procedimentos no âmbito dos estudos da linguagem, definida, neste quadro, em articulação com o conceito de dialogismo, e considerada, desde então, por natureza, como um instrumento de argumentação e de interação e não somente de informação (BARROS, 1999).

À luz destes novos referenciais e alavancadas também pelas ideias emergentes a partir dos estudos sobre o letramento[7], inúmeras pesquisas passam a ser empreendidas tomando como foco estas práticas de produção textual realizadas em contexto escolar – bem como os produtos delas derivados –, assumindo, porém, aportes metodológicos diversos. Guardadas as suas diferenças, no entanto, estas pesquisas carregam o benefício de tornar manifesto algo que é de reconhecida importância no plano dos processos de aprendizagem da escrita[8]: as crianças sabem muito a respeito de aspectos diversos da língua (fonológicos, morfológicos e sintáticos), embora, geralmente, apresentem dificuldades de explicitar convencionalmente esses conhecimentos (MOTA, 2009). Além disso, a análise destas práticas sinaliza a busca destes jovens debutantes na escrita por entender o seu funcionamento e as suas regras, mesmo em seus primeiros contatos com as atividades de escritura e textualização na escola.

---

[6] De acordo com Faraco (2010, p. 13), esta expressão é atribuída a um grupo de intelectuais russos, de diferentes formações e atuações profissionais, que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, desenvolvendo diversos estudos científicos e filosóficos, sob a liderança do filósofo Mikhail Bakhtin.

[7] Derivada do termo inglês *literacy*, esta expressão, intimamente relacionada aos impactos sociais da escrita (KLEIMAN, 1995), de acordo com Soares (2018), designaria o estado ou condição daquele que é 'letrado', isto é, daquele que não apenas é capaz de ler e escrever – no sentido da decodificação do sistema alfabético –, mas que também faz uso competente e frequente destas habilidades, participando das práticas sociais de leitura e escrita efetivadas na sociedade. A ascensão deste conceito no ideário educacional brasileiro, a partir dos anos de 1980, alinha-se com os pressupostos de teor construtivista aplicados às práticas de ensino e aprendizagem da língua no Brasil na mesma época.

[8] É importante pontuarmos que neste trabalho não discutimos os processos de aprendizagem da escrita no contexto da alfabetização de jovens e adultos. Nosso foco está na aprendizagem da língua escrita por crianças que estão no início de seu processo de escolarização e, assim sendo, podem ser consideradas recém-alfabetizadas.

É o que revelam, por exemplo, as investigações voltadas para este objeto realizadas a partir do suporte teórico-metodológico da Genética Textual[9], trazendo para o centro das análises efetuadas – especialmente no caso dos estudos franceses, pioneiros dentro desta linha – os rascunhos produzidos pelos alunos nas práticas de produção textual efetuadas em sala de aula.

Em território brasileiro, particularmente no âmbito do LAME/UFAL, além do produto textual gerado nestes contextos didáticos de produção – então designados por 'manuscrito escolar' –, estas investigações passam a considerar também o processo de escritura em ato que dá origem a tais produtos, ampliando os horizontes de interpretação no tocante a estas práticas e à aprendizagem da escrita experimentada pelos alunos, tal como explicitaremos mais à frente.

1.1 GENÉTICA DE TEXTOS: PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEXTUAL E MANUSCRITOS ESCOLARES

Em uma tentativa de desvelamento do que ocorre durante o ato de escritura de um texto por um escrevente, o trabalho desenvolvido sob o aporte da Genética Textual (GT) constitui-se, sobretudo, em um esforço por "substituir os mitos[10] e mistérios da criação por um saber sutil e lógico da escrita" (GRÉSILLON, 2002, p. 170). Voltados originalmente[11] para a investigação de processos de criação literária, os estudos dentro desta vertente, a partir da década de 1980 – mais precisamente a partir dos trabalhos de Claudine Fabre (1986, 1990, 2002) – começam a projetar-se também sobre processos de criação efetuados em ambiente escolar, buscando compreender o percurso genético de textos produzidos em sala de aula, por escreventes novatos[12] e sob condições didáticas e específicas deste contexto.

Em suas pesquisas, Fabre elege o *bruillon* – o tradicional "rascunho escolar" – como objeto de estudo, propondo um novo olhar sobre este instrumento, que,

[9] Trataremos mais detalhadamente sobre este campo de conhecimento e sobre os trabalhos a ele vinculados em tópico posterior do presente estudo.

[10] É costumeira a atribuição da produção de uma obra, por um poeta ou escrevente, por exemplo, a alguma fonte inspiradora ou intuitiva, geralmente de procedência externa ao próprio indivíduo.

[11] O início dos trabalhos neste campo de estudo data dos anos de 1970, na França.

[12] Nas pesquisas realizadas no LAME/UFAL, este termo é aplicado em remissão a jovens alunos (geralmente, entre 6 e 9 anos de idade) que estão cursando os anos iniciais da educação básica e que se encontram, portanto, recém-alfabetizados. Estes estariam, então, iniciando sua trajetória no universo da escrita.

frequentemente, era destinado à lata do lixo logo após a sua utilização nas aulas de ensino de línguas. A partir da análise destes produtos escritos, a autora destaca a importância das operações de rasuras feitas pelos escreventes em sua produção, tratando-as como "retorno sobre" o já escrito e como "marcas da função metalinguística em atividade" (FABRE, 1990, p. 39), buscando, ainda, explicitar de que forma essas marcas poderiam expressar uma capacidade reflexiva dos alunos ao substituírem, acrescentarem, apagarem ou deslocarem termos escritos nos rascunhos produzidos através das tarefas de textualização escolares.

Amparada nos pressupostos da Genética Textual, portanto, constituindo-se em um fenômeno aparentemente simples, que pode ser tomado, em uma acepção geral, como uma atividade de "correção", a rasura passa a representar uma das chaves para se compreender a gênese e o processo de criação textual (REY-DEBOVE, 1982; GRÉSILLON, 1994, 1996, 2002; BIASI, 1996, 2000, 2002).

Outros trabalhos de cunho genético, surgidos a partir destes estudos pioneiros empreendidos por Fabre, vinculam-se também ao "rascunho escolar" como objeto de investigação, assumindo, entretanto, perspectivas metodológicas diversas, o que ajudou a ampliar as possibilidades de discussão e tratamento da temática. Nesta seara, incluem-se, por exemplo, trabalhos como os de Penloup (1994), Boré (2000, 2006), Alcorta (2001), Plane (2006), Doquet (2011) e, em território brasileiro, Fiad (1993) e Calil (2004, 2008, 2009).

Um diferencial[13] trazido pelas pesquisas de horizonte genético desenvolvidas no Brasil – especificamente as que são produzidas no âmbito do LAME/UFAL, sob a inspiração dos trabalhos de Calil (2008, 2009) – encontra-se na proposta de análise das práticas de textualização efetuadas em sala de aula por escreventes novatos a partir da articulação de duas dimensões que lhes são inerentes: o produto textual, concebido neste contexto como 'manuscrito escolar', e o processo de criação, a escritura em ato, por meio da qual estes produtos ganham materialidade.

Assim como os manuscritos resultantes de processos escriturais literários – objeto original da Genética Textual nascida em território francês –, os manuscritos

[13] Os trabalhos desenvolvidos nesta mesma linha investigativa associada ao campo da Genética Textual, em geral, restringem-se, conforme seus propósitos de pesquisa, à análise apenas dos produtos escritos derivados das práticas de textualização efetuadas em contextos escolares. Embora estas investigações sejam de grande contribuição ao campo da aprendizagem da língua escrita, com relação a uma compreensão mais ampla sobre as atividades metalinguísticas representadas pelas operações de rasura, elas podem apresentar algumas limitações.

resultantes de processos escriturais escolares, caracterizados, grosso modo, como “todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar” (CALIL, 2008, p. 24), embora substancialmente diferentes daqueles primeiros, portam também o traço marcante do caráter altamente recursivo da atividade de escritura, demarcado nas diversas operações de rasuras efetuadas pelo escrevente em sua composição. Como atestado por Calil (2008, p. 29) em suas pesquisas, “dificilmente encontra-se um manuscrito escolar sem rasuras”.

Com relação ao “processo de criação”, que dá origem a estes manuscritos, podemos depreender seu sentido tanto a partir da ‘dimensão genética’ que lhe subjaz, relacionada aos caminhos, traços, pistas, rasuras deixadas ao longo do ato da escritura, quanto a partir da noção de ‘criatividade’ que lhe é implícita, podendo esta ser tomada como o surgimento de uma nova ideia, mediante a combinação de diferentes elementos herdados (CALIL, AMORIM e LIRA, 2015, p. 21). Em Boré (2015, p. 101), encontramos, ainda, uma definição que nos ajuda a pôr em relevo o sentido dessa expressão:

> Considerada sob o ângulo enunciativo e genético, a "criação" pode ser entendida como o momento em que a rasura intervém: a reflexividade que ela testemunha será o signo de uma relação outra com a linguagem, assinalando o reencontro do heterogêneo. A parada sobre as palavras seria a constatação de que a transparência da linguagem em sua capacidade de nos dar o sentido é afetada subitamente pela opacidade. Ao mesmo tempo, são outras facetas da "criação" que se revelam: é a possibilidade de "voltar sobre". Dizendo de outro modo, é a característica metalinguística da linguagem, misturando todos os possíveis da linguagem, que pode então ser dita "criação".

Assim, no cruzamento destas dimensões – “processo” e “produto” – é que têm sido tecidas as pesquisas, de cunho genético, efetuadas na esfera do LAME, assumindo-se, ainda, a rasura – enquanto atividade metalinguística operada sobre a escrita em curso – como elemento norteador para o desenvolvimento das análises propostas.

1.2 ESCRITA COLABORATIVA: O DIÁLOGO NAS PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO ESCOLARES

Conforme sinalizamos anteriormente, em sua grande maioria, os estudos que analisam as produções textuais escolares, sobretudo no domínio da Genética Textual,

concentram-se sobre os produtos escritos acabados e não sobre o “processo” de produção a partir do qual estes produtos são gerados.

Com efeito, considerando-se esta dimensão processual, para se ter acesso, de forma mais abrangente, à gênese do manuscrito escolar e ao percurso trilhado pelo escrevente na sua composição, torna-se necessária a criação de um contexto de produção pautado no diálogo, através do qual se vislumbra a possibilidade de conhecer o que o aluno pensa acerca do que escreve[14], e, no momento exato em que essa escritura acontece. Esta condição, por sua vez, pode ser contemplada nas propostas de produção textual feitas de maneira colaborativa, situação em que um mesmo texto é produzido conjuntamente por mais de um indivíduo.

Inúmeros estudos têm sido produzidos dentro desta perspectiva (DAIUTE e DALTON, 1993; BOUCHARD e GAULMYN, 1997; STORCH, 1999, 2005; VASS et al., 2008; GAULMYN, BOUCHARD e RABATEL, 2001; SWAIN e LAPKIN, 2002, para citar alguns), considerando o diálogo produzido pelos alunos em processos de escritura colaborativa a dois[15] e assumindo como foco de análise aspectos diversos, porém, não propriamente a dimensão escritural e genética do texto em construção.

Em nossa investigação, assim como nas pesquisas produzidas no âmbito do LAME, elegemos a escritura colaborativa feita em díades por alunos recém-alfabetizados como objeto de estudo, buscando, através dos diálogos estabelecidos durante estas práticas – na sua relação simultânea com aquilo que é inscrito efetivamente ou não no papel –, compreender o percurso genético trilhado pelos alunos no processo de criação de seus manuscritos, considerando-se, assim, a escritura feita em tempo real e observando-se a preservação das condições ecológicas do contexto didático da sala de aula. Conforme elucidado por Felipeto:

> Em situações de escrita colaborativa, a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão sobre a linguagem, de forma ainda mais intensa que quando a escrita é realizada individualmente. Isto porque o sujeito é levado a escrever sob os questionamentos próprios e também sob os do parceiro (FELIPETO, 2015), aos quais precisa formular uma resposta. O formato colaborativo favorece uma

[14] A escrita individual, geralmente silenciosa, dificulta o acesso a esse modo de pensar do escrevente, limitando a análise da atividade escritural àquilo que se registra graficamente no papel.

[15] Há também estudos dentro desta perspectiva que consideram produções textuais feitas colaborativamente por mais de dois participantes (DALE, 1994; CAMPS et al., 1997, ROJAS-DRUMMOND, ALBARRAN e LITTLETON, 2008; CRINON, 2012, dentre outros trabalhos). Não nos deteremos sobre estes estudos aqui, uma vez que nossa investigação concentra-se em processos de escritura feitos em díades, de acordo com nossos propósitos de pesquisa.

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

Além destes aspectos mencionados pela autora, nas práticas didáticas de textualização empreendidas colaborativamente, podem tornar-se conhecidas as trocas de posições assumidas pelos alunos no processo de composição dos manuscritos (por exemplo, quem escreve, quem dita o que deve ser escrito, quem corrige, etc.), assim como as discussões, contestações e negociações efetuadas, nas tentativas de influenciar um ao outro neste processo mediante o uso de estratégias as mais diversas. Trata-se, assim, de uma situação que favorece a exposição das ideias e reflexões feitas pelos alunos no tocante ao funcionamento da linguagem escrita e à produção textual.

Dentro desta perspectiva, portanto, o diálogo face-a-face, em sua relação com o manuscrito em construção, possibilita-nos reconstituir a gênese do manuscrito escolar, a partir da qual torna-se perceptível a impossibilidade de efetivação destes processos de escritura sem que haja alguma forma de reflexão do escrevente sobre a língua escrita. Essa capacidade “meta”, por sua vez, se apresentaria na dependência do conhecimento do escrevente quanto aos diferentes níveis linguísticos (fonológico, lexical, sintático, semântico, ortográfico, etc.), sua articulação com as propriedades discursivas dos gêneros textuais e sua dimensão pragmática (relativa aos usos e funções sociais dos textos escritos).

Considerando-se estas questões, alguns estudos enfocando a dimensão metalinguística durante situações de escritura colaborativa no contexto escolar têm definido a “atividade metalinguística” como uma atividade ‘discursiva’ sobre a linguagem, intimamente relacionada ao conhecimento implícito ou explícito que o indivíduo detém sobre a língua escrita (CAMPS, 1994; CAMPS et al, 2000; GUASCH e MILIAN, 1999; GUTIÉRREZ, 2008).

De nossa parte, ao nos debruçarmos sobre estes processos de criação textual vivenciados pelos alunos dentro deste contexto da escritura em colaboração, trazemos à evidência as reflexões e atividades metalinguísticas que neles são desencadeadas, podendo estas serem capturadas e representadas, sobretudo, através das rasuras,

tanto orais quanto escritas[16], produzidas ao longo do manuscrito em curso. Assumimos, assim, que a rasura é, em termos gerais, uma forma de manifestação da revisão textual – associada ao caráter recursivo próprio da escritura – que indica uma atividade metalinguística inserida em um contexto sociocultural. No tópico a seguir, trazemos maiores detalhes sobre estas relações, conceitos e posicionamentos.

1.3 ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: SOB A LENTE DAS RASURAS

Diante da perspectiva – genética – adotada em nosso estudo, dois aspectos fundamentais inerentes à atividade de escrita ganham relevo na investigação que propomos: a recursividade e a reflexão metalinguística. Como um fenômeno escritural manifesto nos sucessivos retornos do escrevente sobre seu texto – os quais podem ser materializados através de marcas deixadas no papel ou não – a rasura desponta como um importante representante desse caráter recursivo associado aos processos de escritura. Da mesma forma, através das diversas operações de rasura realizadas pelo escrevente durante seus processos de criação textual, é possível ter acesso aos momentos de reflexão e às atividades metalinguísticas empreendidas sobre a escrita em curso (CALIL e MYHILL, 2020).

Em sua essência, dentre outros fatores, a rasura porta o traço de uma atitude negativa, uma impressão de falta ou de falha identificada na escritura que demanda alguma ação interveniente, por razões, muitas vezes, até desconhecidas do próprio escritor (WILLEMART, 1996, p.156). Sua ocorrência, portanto, está inescapavelmente relacionada a dois outros fenômenos: o ‘tempo’, no qual se dão as idas e vindas do processo criativo da composição textual, no fluxo de sua linearidade; e a ‘mudança’, que pode ser materializada (ou não) por meio de registros grafados no produto final.

Nesta conjuntura, diretamente associadas aos mecanismos de revisão efetuados durante processos de escritura, as rasuras podem manifestar-se de diferentes maneiras, vinculando-se a operações de apagamentos, deslocamentos, substituições e acréscimos de elementos diversos (como uma letra, um sinal gráfico, uma palavra, frase ou parágrafo, etc.) no decurso da construção textual, deixando marcas e vestígios observáveis na superfície do papel (CALIL, 2008; CALIL e MYHILL, 2020).

[16] Trataremos mais detidamente destas diferenciações e categorizações no tópico seguinte.

Ampliando este horizonte, Calil (2012a, 2012b, 2016, 2017) propõe um olhar sobre a rasura para além de suas marcas inscritas e verificáveis na folha de papel. Conforme demonstra o autor, ao ser apreendido no processo, o estatuto heurístico deste fenômeno se potencializa, permitindo-nos ter acesso às expressões do pensamento metalinguístico do escrevente acerca de sua escritura em curso. Esta dinâmica, por sua vez, é viabilizada, e investigada nos estudos empreendidos por Calil, através da dimensão dialogal forjada nas situações de escritura colaborativa a dois em sala de aula, observando-se, em tempo real e sob as condições ecológicas próprias deste contexto didático[17], as relações entre o que os alunos escrevem e o que eles comentam enquanto realizam esta escritura, ao produzirem seus manuscritos em domínio escolar.

Assim, segundo o autor, o diálogo estabelecido entre os alunos sobre o que iriam escrever ou sobre o que já haviam escrito, as retomadas de termos enunciados anteriormente, as proposições, questionamentos e contestações de ideias ocorridas durante estas práticas colaborativas de produção textual escolares fornecem pistas sobre o que estes alunos estão pensando a respeito do texto em curso e sobre o modo como este texto está sendo construído, demarcando a gênese do processo criativo. A inter-relação entre estes aspectos é, então, caracterizada como ‘pontos de tensão’ – movimentos recursivos dos alunos diante do manuscrito em curso –, os quais indiciam a ocorrência de operações metalinguísticas cujo estatuto é semelhante àqueles supostos nas rasuras grafadas, assinaladas no produto (CALIL, 2008, 2016, 2017). A estas operações, Calil denomina ‘rasuras orais’, exprimindo a resposta enunciativa ‘negativa’ do coenunciador sobre um determinado ‘objeto textual’, com vistas a justificar, corrigir ou explicar a manutenção ou alteração deste objeto, já escrito ou a ser escrito no manuscrito em curso (CALIL e MYHILL, 2020, p. 4).

Nas palavras de Calil (2016, p. 535-536):

> na escritura colaborativa a dois, a rasura oral identificada a partir da associação e sincronização entre o manuscrito em curso e o manuscrito final é um poderoso fenômeno coenunciativo para se mapear e entender os caminhos dos processos de criação e de escritura, ainda que nem sempre os elementos enunciados sejam inscritos no produto acabado. Se a rasura escrita indica, em sua essência, uma alteração ou mudança no que já foi escrito, caracterizada pelo retorno mais ou menos complexo do escrevente

[17] Conforme já explicitado no tópico anterior.

> sobre um determinado ponto do manuscrito em curso, defendemos que os retornos ocorridos oralmente, durante o fluxo dialogal, ao incidir sobre o que será ou não inscrito e linearizado, também sejam tratados como uma forma de manifestação da rasura. Uma rasura cuja gênese está em sua natureza oral, dialogal e coenunciativa, mas cujo efeito interfere na configuração final do manuscrito.

Sob este viés, portanto, a rasura é vista não apenas como o que pode ser detectado na folha de papel – ou seja, as rasuras escritas, correspondentes a marcas gráficas (arranhões, rabiscos, sobrescritos, inserções) que indicam o retorno do escritor a um 'objeto textual' já linearizado no manuscrito escolar –, mas como "qualquer operação recursiva e metalinguística (oral e/ou escrita), que indica a identificação, reconhecimento e modificação de qualquer 'objeto textual' a ser escrito ou já linearizado no manuscrito escolar em foco" (CALIL e MYHILL, 2020, p. 4).

Identificados no transcurso do fluxo dialogal estabelecido entre os alunos – a partir dos 'pontos de tensão' emergentes neste fluxo –, os 'objetos textuais' (OT), assim designados por Calil (2016, 2017), configuram-se como qualquer elemento gráfico, linguístico ou textual, reconhecido pelo escrevente ou por seu par no processo escritural colaborativo, sobre o qual ocorre um 'retorno', apontando para algum tipo de modificação a ser feita na composição textual, seja no que se cogitou escrever ou no que já estava inscrito na folha de papel. Estes objetos remetem a diferentes aspectos dentro do processo de criação textual e podem referir-se a: elementos gráfico-espaciais (por exemplo, desenhos e marcas gráficas relacionadas ao uso do espaço na folha pautada, uso de margens, linhas, etc.); elementos linguísticos (por exemplo, ortográficos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos, morfológicos, etc.); elementos textuais (por exemplo, título, enredo, tema, personagens, discurso direto, discurso indireto, ideia, informação, efeitos pragmáticos, etc.) (CALIL e MYHILL, 2020, p. 3).

Dentro deste quadro, tanto as rasuras orais quanto as rasuras escritas podem ainda ser acompanhadas de 'comentários' feitos pelos escreventes. Estes 'comentários', entendidos como qualquer enunciação (enunciado) referente ao objeto textual identificado como um problema, em geral, direcionam-se à manutenção, modificação ou exclusão deste objeto e podem ser compreendidos como um pensamento metalinguístico exteriorizado pelo enunciador. E, de acordo com o modo

como são estruturadas em torno dos objetos textuais, tais enunciações podem também ser qualificadas como ‘comentários simples’ e ‘comentários desdobrados’[18]. As formas de ocorrência de comentários simples vinculam-se a estruturas linguístico-enunciativas curtas, sem a explicitação ou desenvolvimento de um argumento mais elaborado relacionado ao OT destacado e ao seu contexto dentro da conjuntura textual. Já os comentários desdobrados apresentam estruturas linguístico-enunciativas mais complexas, cujos argumentos simples se ‘desdobram’, apresentando um maior valor argumentativo, explicativo e/ou metacognitivo (CALIL, 2017, p. 170), podendo associar-se a questões gráficas, linguísticas ou textuais, em relação com o OT destacado.

Calil (idem) faz notar ainda que essa relação entre o OT e seu(s) comentário(s) deve considerar a dinâmica fluida, maleável, entrecortada e imprevisível da fala espontânea e coenunciativa, o que supõe considerar que a relação entre OT e comentário não é linear e nem sempre ocorre de modo pontual, aspectos estes que somente podem ser contemplados e interceptados através da análise do processo da escritura em ato, na sua relação com o manuscrito em curso e por meio dos diálogos e reflexões que aí tomam lugar.

Com efeito, a partir da identificação dos objetos textuais – bem como dos aspectos relativos ao processo de composição textual aos quais eles se vinculam – e dos tipos de comentários efetuados em torno destes objetos, dá-se, então, a categorização de diferentes tipos de rasuras proposta por Calil (2017), sobre as quais tratamos no tópico posterior.

1.3.1 Tipos de Rasuras

Por meio da análise do fluxo dialogal estabelecido entre os alunos durante a construção do manuscrito em curso, em processos de escritura colaborativa a dois realizadas em contexto didático e ecológico da sala de aula, Calil (2017) propõe uma classificação dos tipos de rasuras ocorridos nestes processos, a partir dos tipos de OT identificados e dos comentários efetuados pelas díades ao escreverem juntos um mesmo texto.

[18] No capítulo 5 desta tese, que trata da análise e discussão dos dados de nossa pesquisa, apresentamos alguns exemplos destes dois tipos de comentários, os quais puderam ser identificados nos diálogos estabelecidos pelos alunos nos processos analisados.

Nesta perspectiva, considerando-se a imprevisibilidade característica das formas de ocorrência das rasuras nos processos de escritura efetuados nas condições descritas, e, assim sendo, as inúmeras possibilidades que podem, então, surgir dentro desse contexto, nos limitaremos aqui a tratar dos tipos de rasuras que pudemos identificar em nosso estudo, de acordo com as discussões apresentadas mais à frente, no capítulo da análise desta tese.

Conforme já explanado anteriormente, além das rasuras escritas, Calil (2016, 2017) propõe outra categoria de rasuras que ele conceitua como 'rasuras orais'. Assim, consoante a sua forma de ocorrência nos processos de escritura colaborativa a dois demarcados nos estudos do autor e também em nosso estudo, podemos ter:

- Rasuras Escritas (RE): produzidas e registradas no manuscrito em curso sem o acompanhamento de comentários de qualquer natureza, podendo associar-se a qualquer um dos diferentes tipos de operação de rasura previstos: acréscimo, substituição, deslocamento ou apagamento de elementos já inscritos no manuscrito.
- Rasuras Escritas Comentadas (REC): produzidas e registradas no manuscrito em curso e acompanhadas de comentários de naturezas diversas relacionados à sua efetivação e ao OT que gerou a sua ocorrência. Estas rasuras são definidas ainda em função dos aspectos aos quais se vinculam os OT que lhes dão origem, como, por exemplo, aspectos gráficos, sintáticos, semânticos, ortográficos, lexicais, fonológicos, textuais, etc., havendo, ainda, a possibilidade destes aspectos surgirem no reconhecimento do OT de maneira conjugada (por exemplo, aspectos gráfico-espaciais, ortográficos-fonológicos, etc.).
- Rasuras Orais Comentadas (ROC): produzidas e reconhecidas no fluxo dialogal estabelecido durante a construção do manuscrito em curso, também acompanhadas de comentários de naturezas diversas relacionados ao OT que gerou a sua ocorrência. Estas rasuras são também distinguidas em função dos diferentes aspectos aos quais se vinculam os OT que lhes dão origem.
- Rasuras Orais Diretas (ROD): produzidas e reconhecidas no fluxo dialogal estabelecido durante a construção do manuscrito em curso, porém, sem o acompanhamento de qualquer tipo de comentário específico feito por um dos locutores. Correspondem aos casos em que os alunos apenas alteram, confirmam ou substituem um OT por outro, sem que ocorra linguisticamente a

> explicitação enunciativa de restrições, correções, discordâncias ou concordâncias relacionadas a este objeto (CALIL, 2017, p. 166).

1.3.2 Rasuras e processos de escritura de alunos recém-alfabetizados

É importante reforçarmos, por fim, que todas estas inter-relações, elementos e contextos discutidos nos tópicos precedentes ganham contornos específicos quando nos voltamos para processos de escritura realizados por escreventes novatos – recém-alfabetizados –, pois, estes, diferentemente de escritores experientes, encontram-se ainda em fase de desenvolvimento das inúmeras capacidades e habilidades linguístico-cognitivas requeridas no ato de escrever, dentre elas as que são descritas nos modelos de processamento da escrita propostos por Hayes e Flower (1980) e Bereiter e Scardamalia (1987).

Nesta perspectiva, considerando-se ainda a capacidade limitada da memória de trabalho (MCCUTCHEN, 2000) envolvida nestes processos, neste momento inicial de sua experiência com a escrita, estes escreventes enfrentam dificuldades de articular conteúdo (elementos linguístico-discursivos, regras gramaticais, propriedades textuais, etc.) e processo (planejamento, formulação e revisão), recorrendo àquilo que primeiro se recupera da memória de longo prazo na construção de seus manuscritos.

Isto impacta diretamente na forma e nos modos como as reformulações e as reflexões metalinguísticas – ou seja, as rasuras – acontecem durante seus processos de escritura, sendo estas atividades significativamente intensas dentro destes contextos, dada a inexperiência e a necessidade de maior consistência nos conhecimentos e habilidades já adquiridos por estes escreventes no tocante à escrita. Porém, embora recorrentes, estas reformulações e reflexões tendem a incidir majoritariamente sobre aspectos pontuais e locais dentro da construção textual em curso, tais como uma frase, uma palavra anteriormente escrita ou mesmo a forma gráfica de algum elemento específico no texto (uma letra, um sinal gráfico, etc.), havendo, portanto, poucas revisões a nível da unidade textual global (CALIL, AMORIM e LIRA, 2015).

A análise que propomos mais adiante nos possibilita um enquadre destas questões a partir dos dados de nosso estudo.

Capítulo 2

Desenvolvimento e Atividade Metalinguística

2.1 DEFINIÇÕES E CONCEITOS

A abordagem da temática da metalinguagem no terreno da aquisição da linguagem é feita sob múltiplos vieses e a partir de variadas perspectivas metodológicas, que buscam delimitar tal noção e seus usos e aplicações na atividade linguageira dos indivíduos, relacionando-a, ainda, com termos adjacentes[19], tais como "capacidade", "competência", "conhecimento", "consciência", "reflexão", "habilidade", "atividade", "operação", "aprendizagem" e "desenvolvimento".

No tocante às relações que a criança estabelece com a linguagem, Gombert (2003, p. 19) nos esclarece que:

> Desde muito cedo a criança manipula a linguagem sob a forma de compreensão e produção. Isso ocorre de modo espontâneo e somente mais tarde a criança poderá controlar conscientemente os tratamentos linguísticos que ela opera. O aparecimento desta capacidade – a capacidade metalinguística – deve ser diferenciado da simples possibilidade de linguagem.

À luz deste entendimento, visando tornar mais clara a compreensão sobre os tipos de procedimentos que as crianças efetuam em seu trato com a linguagem, o autor propõe uma diferenciação que considera crucial, atribuindo à intencionalidade um papel fundante. É neste contexto que ele põe em relevo a questão do desenvolvimento metalinguístico infantil, distinguindo dois tipos de atividades específicas consideradas essenciais dentro deste domínio: as denominadas "epilinguísticas", associadas às capacidades manifestas nos comportamentos espontâneos em relação à linguagem, as quais se produziriam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança; e as atividades "metalinguísticas", fundadas

[19] Muitos destes termos associados à questão metalinguística são usados nos estudos da área como expressões equivalentes. Por isso, não nos deteremos na definição e delimitação de cada um dentro deste domínio, tratando, mais especificamente, dos que são mais recorrentes entre os referenciais teóricos adotados em nosso estudo.

sobre conhecimentos linguísticos mentalizados e deliberadamente aplicados pelo indivíduo em suas produções linguageiras (GOMBERT, 2003, p. 20).

Com base nestas asserções, os comportamentos epilinguísticos seriam fruto da intervenção dos conhecimentos linguísticos do sujeito nos tratamentos que ele opera, ocorrendo, portanto, em caráter não intencional, não refletido. De modo contrário, o comportamento metalinguístico se desencadearia de modo consciente pelo sujeito, ao refletir e regular sua atividade linguística por meio de capacidades resultantes de aprendizagens explícitas, geralmente de natureza escolar (GOMBERT, 2003, p. 21).

É importante, entretanto, pontuarmos que, no quadro geral dos estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pelas crianças, tal distinção não se faz de modo categórico e preciso tanto quanto delineado por Gombert, tendo em vista que os indicadores que podem ser usados para determinar se há ou não controle/consciência nos comportamentos linguísticos infantis são confusos (IVERN e PERINAT, 2013, p. 164). Nesse enfoque, o aporte da consciência linguística infantil corresponde a um território cercado ainda por muitas dúvidas, que se projetam sobre aspectos variados, relacionados, por exemplo, à idade de sua emergência, aos níveis de explicitude e a que tipo de dado poderia efetivamente ser considerado evidência de consciência (NESDALE e TUNMER, 1984; LORANDI e KARMILOFF-SMITH, 2012).

Dentro desta conjuntura, a partir da perspectiva da Psicolinguística, Karmiloff-Smith (1986; 1992; 1995), diferentemente de outras propostas surgidas na área, esquematiza um modelo que supera a divisão dicotômica consciente-inconsciente no tocante às questões do desenvolvimento linguístico (e metalinguístico) infantil, sugerindo, então, a existência de processos de mudança evolutiva baseados na ideia de uma constante reelaboração do conhecimento ao longo deste processo de desenvolvimento. A autora estabelece, assim, uma distinção entre os tipos de conhecimento metalinguístico de acordo com a forma como eles são representados na mente e formula a hipótese da mudança de um nível para o próximo através de processos de ‘redescrição’ dessas representações.

O modelo de Karmiloff-Smith, designado como “Redescrição Representacional” – RR –, é estruturado de modo a tentar explicar como as mentes das crianças exploram, provocando contínuas reformulações, o conhecimento acerca da linguagem, por meio de um processo em que as representações linguísticas vão se tornando

progressivamente mais complexas, bem como mais explícitas e acessíveis ao sujeito, de modo a permitir a emergência do acesso consciente ao conhecimento implícito.

Nesta dinâmica, as crianças primeiramente construiriam representações procedimentais sobre a linguagem, padrões de funcionamento que também lhes permitiriam 'fazer distinções linguísticas sutis' e reagir comportamentalmente a violações de regras sem implicar em plena consciência do funcionamento linguístico. E, à medida que iriam dominando os rudimentos e formas elementares de sua língua materna, construiriam também representações linguísticas que os ajudariam a compreender, enunciar e comunicar. Porém, essas representações não estariam à disposição das crianças como dados para a sua reflexão metalinguística, constituindo-se, antes, em "informações em sua mente, e não conhecimento para operar mentalmente sobre ela" (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 48).

A partir desta proposta, os tipos de conhecimento metalinguístico poderiam ser categorizados em quatro níveis, nos quais eles são redescritos e representados: 1) conhecimento implícito, que sustenta a primeira produção verbal das crianças, sendo o correlato cognitivo das primeiras ações linguísticas; 2) conhecimento primário explícito, decorrente de uma reorganização interna do conhecimento implícito, que se articula de acordo com seus componentes compartilhados, embora ainda não seja consciente; 3) conhecimento secundário explícito, acessível, então, à consciência; e, finalmente, 4) conhecimento terciário explícito, decorrente de uma recodificação do conhecimento secundário em um código mais abstrato. Tais formas de representação, no entanto, não constituem estágios relacionados à idade, mas, ciclos que se aplicam dentro de diferentes microdomínios com o passar do tempo. Em resumo, pode-se dizer que, assim que se atinge o domínio de um comportamento em um determinado nível, o conhecimento é redescrito de uma forma que o faz internamente acessível para o próximo nível (LORANDI e KARMILOFF-SMITH, 2014).

Como indicado por Camps (2014), a importância destes tipos de modelos psicolinguísticos – como este que é proposto por Karmiloff-Smith –, que explicam o processo de 'cognição sobre a linguagem' é que eles podem fornecer meios de acesso tanto à atividade quanto ao conhecimento metalinguístico em si. Segundo a autora, ainda, de uma perspectiva sociocultural, este conhecimento metalinguístico emerge da interação social (BRONCKART, 2008; DOLZ, 2011), fazendo sobressair, portanto, o papel crucial do diálogo nestes contextos, o qual origina e fomenta a atividade linguística e metalinguística.

Outra distinção bastante proeminente no rol das pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem diz respeito às diferenças concernentes aos processos de aquisição da linguagem oral e escrita experimentados pelo indivíduo. Sobre isto, Gombert nos esclarece:

> A aprendizagem da língua escrita difere radicalmente da aquisição da linguagem oral. [...] a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem que lhe seja necessário conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica e sintática) de sua língua nem as regras que ela aplica no tratamento dessa estrutura e sem que ela tenha consciência de efetuar um trabalho destinado à instalação de novos conhecimentos. Acontece de forma totalmente diferente com a linguagem escrita [...]. (2003, p. 21)

Diferentemente da aquisição da linguagem oral, que ocorreria “natural” e progressivamente a partir das interações linguageiras que a criança estabelece com seus pares, no plano da aprendizagem da língua escrita evidencia-se a necessidade de uma instrução explícita, de uma exposição sistemática e direcionada dos sujeitos ao sistema linguístico escrito, uma vez que a aprendizagem deste sistema requer um mais alto nível de abstração, controle e elaboração cognitiva em relação à aquisição da linguagem oral (GOMBERT, 1991).

Estas considerações trazem inúmeras implicações para o tratamento das questões relativas ao desenvolvimento metalinguístico, sobretudo no contexto educacional e no domínio das práticas escolares. Atualmente, o reconhecimento da importância destas discussões envolvendo a noção de metalinguagem tem levado ao surgimento de muitos estudos e pesquisas visando compreender o seu papel na formação do sujeito leitor e escritor proficiente.

E, como um dos produtos dessa discussão, destacam-se os estudos que investigam a importância e o alcance do desenvolvimento das diversas habilidades metalinguísticas no âmbito do ensino de língua materna na escola, revelando-se este um dos componentes fundamentais para favorecer o sucesso na aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita pelos alunos.

2.2 METACOGNIÇÃO E METALINGUAGEM: ELOS E DESDOBRAMENTOS

Notadamente a partir dos anos de 1970, as investigações acerca do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na criança começam a se avultar,

trazendo, dentre outras assunções, fortes indícios de uma relação de interdependência entre o desenvolvimento destas habilidades e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta seara, estudos sediados principalmente no campo da Psicologia, da Linguística e da Psicolinguística adentram o quadro da investigação dos metaprocessos, pondo em relevo a noção atualmente tão cortejada da "metacognição"[20]. Como elucidado por Correa (2004, p. 69):

> O emprego do termo "meta" para designar o conhecimento e controle intencional por parte do indivíduo de sua própria atividade cognitiva se estabelece na literatura psicológica na década de 70 (BIALYSTOK, 1993). O termo "metacognição" refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre seus processos cognitivos e produtos (FLAVELL, 1976) ou, definido de maneira mais concisa, diz respeito à cognição sobre a cognição (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1993). Várias habilidades poderiam ser ditas como metacognitivas, dentre elas a metalinguagem (GOMBERT, 1993). [...] A definição da metalinguagem no âmbito da Psicologia Cognitiva compreende um duplo aspecto [...]: a cognição de suas formas e a regulação de suas atividades. De forma mais específica, em relação à metalinguagem: a cognição sobre a linguagem e a auto-regulação das atividades psicolinguísticas.

Embora represente uma noção ainda carente de maiores definições e sistematizações, considerando-se sua diversidade conceitual e a complexidade que lhe é subjacente (CAMPS e MILIAN, 2000), o termo "metalinguagem" – cujas origens remontam ao século IV a. C –, de acordo com Ray-Debove (1997), pode ser relacionado ao modo típico de autorregular as formas de expressão e de comunicação das línguas naturais. No circuito da Linguística, a introdução do termo é atribuída às teorizações de Roman Jakobson, que propõe um debate acerca da 'função metalinguística' da linguagem. Para o autor (1975, p. 127), tudo na linguagem produziria, por expansão ou condensação, um ato metalinguístico. Isto é, a metalinguagem colocaria a linguagem em condições de, projetando-se sobre si mesma, autossignificar.

Visto ainda como um construto multidimensional (CORREA, 2004), ao conceito de metalinguagem associa-se uma grande variedade de competências que, agrupadas entre si, formam o conjunto maior das chamadas 'habilidades metalinguísticas', também designadas pelas expressões 'consciência metalinguística'

[20] Na atualidade, diversos campos de conhecimento como a Psicologia, a Educação, a Linguística, a Neurociência, por exemplo – além de abordagens interdisciplinares –, têm produzido estudos e pesquisas envolvendo a noção de metacognição e seus efeitos sobre os processos de aprendizagem.

e ‘compreensão metalinguística’. Dentre tais habilidades, conforme expõe a literatura da área (BIALYSTOK, 1993), figuram: a consciência fonológica, traduzida na capacidade de análise da estrutura fonológica da língua; a consciência da palavra, uma compreensão da natureza da palavra como unidade; a consciência sintática, que se debruça sobre a estrutura sintática da língua; a consciência pragmática, que toma como referência os usos sociais da linguagem; e, como produtos de debates mais recentes, a consciência morfológica (LEVIN, RAVID e RAPAPORT, 1999; CARLISLE, 2000) e a consciência textual e metatextual (SPINILLO e SIMÕES, 2003; SPINILLO e MELO, 2018), referentes, de modo geral, à reflexão sobre a estrutura morfológica da língua e ao conhecimento e controle intencional da compreensão e da produção de texto, respectivamente.

Uma das condições para a emergência e o desenvolvimento deste tipo de habilidades nas crianças seria a sua maior ou menor sensibilidade às propriedades estruturais da linguagem. Mas isto não se processaria de um modo homogêneo ou linear, dependendo, dentre outros fatores, do nível de representação requerido em cada habilidade e do grau de atenção e controle envolvidos nas diversas atividades que as circundam (CORREA, 2004, p. 70). Nessa perspectiva, estudos recentes na área têm apontado que as capacidades metalinguísticas se instalam no indivíduo paralelamente à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme discutimos no tópico a seguir.

2.3 ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Muitos estudos, conduzidos sob diferentes pontos de vista e com enfoques metodológicos também variáveis, têm sido empreendidos na atualidade tomando como objeto de investigação as relações entre o desenvolvimento de diferentes habilidades metalinguísticas e o processo de aprendizagem da língua escrita (VALTIN, 1984; GOMBERT, 1991, 1992; REGO, 1993; MALUF e BARRERA, 1997; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; CAMPS et al., 2000, 2001; MYHILL, 2005, 2011, GUTIÉRREZ, 2008, para citar alguns desses estudos).

As inúmeras considerações resultantes deste itinerário de pesquisas apontam para uma noção de ação consciente e refletida embutida na compreensão do conceito de ‘atividade metalinguística’. Esta atividade, para além do uso de termos da metalinguagem, estaria ligada diretamente ao controle e à análise da atividade de uso

da língua, podendo ser desenvolvida em vários níveis de consciência e de explicitação (CAMPS et al., 2000, 2001).

A tomada de consciência metalinguística, entretanto, não se opera automaticamente (GOMBERT, 1996, p. 47). Dentre outros fatores, ela requer, por um lado, que os conhecimentos chamados 'epilinguísticos' – de natureza procedimental e não diretamente associados ao controle linguístico consciente – sejam efetivamente instalados e, por outro, que as contingências externas se manifestem. Isto põe em evidência o entendimento de que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas no indivíduo não se dá como um processo espontâneo, natural, mas, depende fundamentalmente de uma intervenção, somente acontecendo mediante determinadas condições.

Um estatuto semelhante pode ser conferido ao processo de aprendizagem da língua escrita. Constituindo-se em uma atividade eminentemente intencional, que envolve, dentre outros fatores, a produção de sentidos, a reflexão e análise sobre a estrutura formal da língua, o gerenciamento de processos linguísticos e cognitivos diversos, a escrita representa uma atividade de alta complexidade, que põe em cena diferentes funções da linguagem em seu processamento. Nesta perspectiva, o simples contato prolongado com o sistema escrito não se mostra suficiente para instalar no indivíduo as habilidades requeridas em seu tratamento (GOMBERT, 2003). Logo, para que esta aprendizagem possa acontecer efetivamente, é preciso haver uma ação sistemática e direcionada neste sentido, com a formalização deste aprendizado. Isto, geralmente, acontece em um contexto didático e pedagógico, a partir da escolarização.

Brossard (1994), investigando as correspondências entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e as situações formais de aprendizagem, remete a algumas condições consideradas imprescindíveis para que este desenvolvimento possa tornar-se possível, dentre elas: a intersubjetividade, a aprendizagem da escrita e a especificidade das situações escolares. Filiado a pressupostos da teoria vygotskiana, o autor defende que, nas relações discursivas que estabelece, assumindo aí diferentes papéis, a criança, progressivamente, vai internalizando uma instância social de controle (o "outro generalizado"), o que lhe possibilitará estabelecer novos tipos de relação com a linguagem, como, por exemplo, aqueles envolvidos nas tarefas de aprendizagem da escrita. Nessa dimensão, então, a criança vai se defrontar mais diretamente com a necessidade de tomar a linguagem como objeto de reflexão,

exercendo sobre a sua produção um controle e uma atenção deliberada, para, assim, ser capaz de produzir sentidos pretendidos.

Todo esse processo, no entanto, requer a reunião de condições ideais à sua efetivação. Nesse contexto, o cenário que se mostra mais favorável é, pois, o da situação escolar. Nela, é possível recortar os discursos de seu plano de acontecimento cotidiano e sistematicamente transformá-los em matéria de análise linguística, ao mesmo tempo em que se mobilizam conhecimentos específicos concernentes à estrutura, aos elementos e componentes do sistema linguístico. É também no horizonte escolar que acontecem as trocas intersubjetivas que vão constituindo o sujeito da escrita, capaz de operar sobre ela, com ela, para ela e a partir dela, em um intenso movimento de aquisição e reconfiguração dos conhecimentos e dos tratamentos linguísticos produzidos. É através dos processos de ensino e aprendizagem concebidos em contexto escolar, enfim, que são reconhecidas e ganham substância as atividades metalinguísticas, como um dos fundamentos implicados nos atos de ler e de escrever.

Camps et. al (2000, p. 105) reforçam esse posicionamento, qualificando a escola como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, uma vez que a ativação das operações metalinguísticas e metacognitivas viria da relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo de composição da escrita. Segundo os autores, tais operações permitiriam ao indivíduo tornar-se consciente da atividade comunicativa e da atividade de aprendizagem.

Outros autores, como Tolchinsky (1999) e Fortune (2005), também corroboram este entrelaçamento, sinalizando através de suas pesquisas que a atividade metalinguística corresponde a um inevitável elemento da escrita, e, assim sendo, seria impossível escrever sem se engajar neste tipo de atividade em algum nível. Gombert (2003), por sua vez, afirma que o motor da evolução nestes processos seria a intervenção pedagógica.

Considerando-se este conjunto de ideias e pressuposições, de acordo com Correa (2004), a grande maioria das investigações na área tem investido na utilização de instrumentos e testes personalizados para mensuração desse tipo de atividade – de cunho metalinguístico –, quando operada por crianças em fase de aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita e, geralmente, em uma perspectiva individual e fora do domínio do texto. Segundo a autora, muitas críticas são dirigidas a estas

investigações tendo em vista as suas limitações e a carência de maiores evidências identificada em seus resultados. De nossa parte, amparados pelos referenciais teóricos que adotamos em nossa pesquisa, entendemos que as práticas escolares de produção de texto, associadas a outros fatores, se apresentam como lócus privilegiado para o tratamento destas questões e para o desencadeamento e desenvolvimento dessas habilidades metalinguísticas nos alunos. Estas e outras questões são o tema sobre o qual tratamos no capítulo a seguir.

Capítulo 3

O ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa e o desenvolvimento da consciência metalinguística

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE: PERSPECTIVAS CURRICULARES EM PORTUGAL E NO BRASIL

A partir de seu ingresso na escola, sistematicamente, os alunos são envolvidos em novos tipos de experiência com a língua, tomando-a como objeto e ampliando suas possibilidades e seus conhecimentos dentro deste universo. Sobre isso, Barbeiro (2011, p. 813) explica:

> Na escola, os alunos aprendem sobre a língua como conteúdo, em duas dimensões principais: aprendizagem e melhoramento de suas habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) e aprendizagem da gramática, o que lhes permite descrever e se referir a elementos da língua de uma maneira técnica.

No processo de aprendizagem da escrita, portanto, as discussões relativas à estrutura, aos componentes gramaticais e ao modo de funcionamento do sistema linguístico constituem-se em uma das bases sobre as quais devem assentar-se as práticas de ensino da língua materna na escola[21].

Os documentos curriculares de referência (MEC/PT, 2018) para o ensino do português no 1º ciclo da educação básica portuguesa sinalizam que:

> Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de

[21] É importante destacarmos que, como resultado de um processo de constantes redefinições nos currículos escolares, mediado pelos debates e vieses linguístico-educacionais em pauta nos contextos considerados, a questão do ensino da gramática nas aulas de língua materna formulou-se, ao longo do tempo, sob diferentes perspectivas – algumas mais críticas e outras mais sectárias – ocupando, assim, diferentes posições no pensamento educacional de cada época. Por sua amplitude e tendo em vista os objetivos de nosso trabalho, não adentraremos nessas questões, embora reconheçamos a relevância de tais discussões para a melhor compreensão sobre o papel do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa e nos processos de aprendizagem da língua escrita.

> textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, **um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa.** (p. 2-3, grifos nossos)

Ainda de acordo com estes documentos, as aprendizagens acima elencadas, em conjunto com outras finalidades também previstas no trabalho com a língua, seriam essenciais "para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua" (MEC/PT, 2018, p. 2), esperando-se que, neste 1.º ciclo da educação básica, no âmbito da gramática, a disciplina de Português permita aos alunos "desenvolverem a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso" (idem, p. 3).

É sob este entendimento que a proposta curricular para a disciplina de Português neste 1º ciclo da educação básica portuguesa preconiza ainda o desenvolvimento de uma "consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílaba, por exemplo)" (MEC/PT, 2017, p. 4).

Por sua vez, no Brasil, as orientações curriculares oficiais para as práticas de ensino da língua materna nos primeiros anos do Ensino Fundamental – atualmente centralizadas nas diretrizes do documento normativo denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC - MEC/Brasil, 2017) –, assumindo o 'texto' como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem dos eixos[22] de ensino da língua, recomendam que:

[22] Correspondentes às "práticas de linguagem", de acordo com o documento (MEC/Brasil, 2017, p. 71), esses eixos seriam: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

> estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (MEC/Brasil, 2017, p. 71)

No tocante às práticas de produção textual, em sua relação com os aspectos notacionais e gramaticais da língua, o documento brasileiro propõe, ainda para a etapa do Ensino Fundamental I:

> Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. (MEC/Brasil, 2017, p. 78)

O entendimento expresso no referido documento dá conta ainda de que, na abordagem da língua articulada ao Eixo da Análise Linguística/Semiótica, os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens devem ser concomitantemente construídos durante o Ensino Fundamental. Nessa linha, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizariam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, considerando-se o modo tal como essas descrições, conceitos e regras operam, sendo, assim, concomitantemente construídos (MEC/Brasil, 2017, p. 80).

Explicitamente, pois, segundo estas orientações, o ensino da língua materna no Brasil, nos primeiros anos de escolarização, dentre outros aspectos, deve prever, contextualmente, isto é, em práticas de linguagem situadas, o tratamento de conhecimentos linguísticos e gramaticais relacionados à ortografia, fono-ortografia, sintaxe e morfossintaxe, pontuação, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita (MEC/Brasil, 2017, p. 82-83).

Como visto, ambas as propostas e perspectivas curriculares apresentadas demonstram uma preocupação comum, sinalizando algo que, no contexto das práticas de ensino e aprendizagem da escrita, é considerado de grande importância: é preciso conduzir e estimular o aprendiz à prática de reflexão sobre a língua, permitindo-o familiarizar-se com seus conceitos e regras próprios e compreender seu modo de

funcionamento e sua estrutura, de maneira a tornar-se capaz de operar, competentemente (HYMES, 1972), com ela e sobre ela, realizando as suas próprias produções dentro deste sistema. E isto acontece mediante o desenvolvimento do que tem sido concebido, na literatura específica da área, como 'consciência metalinguística'[23], definida por Gombert (1992) como sendo o processo de tornar-se consciente do uso da língua.

3.2 DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO METALINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DO SUJEITO ESCREVENTE EM FOCO

Em sua investigação, voltada aos processos de aquisição da linguagem falada e escrita, Garton e Pratt (1989) propõem a seguinte metáfora a respeito da 'consciência metalinguística':

> é análogo a 'usar' vidro em uma janela para ver a vista. Normalmente, não focamos nenhuma atenção no próprio vidro. Em vez disso, focamos nossa atenção na vista. Mas podemos, se escolhermos, olhar para o vidro e, na verdade, podemos fazer então por interesse intrínseco ou por um motivo particular. Diferenças na espessura do vidro ou outras manchas podem distorcer a visão e nos levar a focar a atenção diretamente nela. (p. 126)

Fazendo remissão a esta metáfora, Camps e Fontich (2019, p. 10) afirmam que a atividade metalinguística, portanto, envolve "tornar o vidro da janela opaco para que estejamos cientes dele em vez de acessar a paisagem além dele". Este tipo de atividade, como já discorrido no capítulo anterior, refere-se a uma "atividade linguística (ou procedimental) que tem como referente a mesma linguagem (suas funções, suas formas e as relações entre elas)", podendo realizar-se em diferentes níveis, conforme explanaremos mais adiante.

Camps (2014, p. 12), apoiada em diferentes estudos, traz à evidência duas facetas da atividade metalinguística no ensino: a que emerge dos processos de produção textual e a que se baseia no ensino de noções e termos desenvolvidos no âmbito do estudo da gramática. De acordo com a autora, em ambas as abordagens, é possível percebermos os elos que podem ser traçados entre os conceitos espontâneos dos alunos e os conceitos gramaticais formalizados quando eles são o

[23] Sob as bases do que discutimos no capítulo anterior desta tese.

alvo do ensino. Nesta direção, a necessidade de reflexão e raciocínio para sustentar a aprendizagem tanto dos usos formais da linguagem quanto das noções gramaticais mostra-se o alicerce das práticas de ensino que devem ser administradas e vivenciadas em sala de aula.

Dentro deste quadro, Burkhalter (1997, p. 263), filiada às ideias de Bialystok e Ryan (1985), assevera que a ampliação da consciência metalinguística é uma questão de grande importância, cujos mecanismos parecem ter relação direta com o quão bem a gramática é incorporada à escrita, favorecendo ao sujeito o melhoramento de sua competência nesse domínio.

Como se pode depreender de diferentes estudos na área (CAMPS, 2003, 2014; MILIAN e CAMPS, 2006), aprender gramática é adquirir conhecimento racional sobre o funcionamento linguístico. Sob esse ponto de vista, o seu ensino consistirá em estabelecer pontes entre o conhecimento intuitivo, tácito, implícito – que o aluno já possui antes mesmo de seu ingresso nos processos de escolarização, sendo este conhecimento adquirido, espontaneamente, na vivência e na interação com outros sujeitos falantes e usuários da mesma língua – e o conhecimento sistematizado acerca da linguagem e dos seus usos, que se alia ao desenvolvimento do conhecimento metalinguístico.

Neste contexto, tomada, dentre outras acepções, como forma de descrever o funcionamento da linguagem na produção de significados (DEREWIANKA, 2013, p. 155) e como um estudo do sistema linguístico, a aprendizagem da gramática é considerada crucial para se compreender uma dupla função da língua, vista como instrumento de comunicação e como forma de representar a realidade (BRONCKART e SZNICER, 1990). Em acréscimo, a investigação atual nesta área, fortemente ligada a vertentes enunciativas da abordagem linguística e a uma perspectiva funcional para o ensino do conhecimento gramatical, tem mostrado que este tipo de conhecimento tem um impacto nos processos de compreensão e produção de gêneros discursivos diversos. Tal como apontado por Camps (2009, p. 200), "a investigação atual abre vias para reconsiderar a relação entre uso das línguas e conhecimento gramatical sistemático das formas implicadas".

Myhill (2016), em defesa de uma proposta com foco no ensino de uma gramática funcionalmente orientada, voltada para a escritura de gêneros discursivos diversos, evidencia, através de seus estudos, que as intervenções propostas neste domínio da aprendizagem gramatical geram efeitos positivos não só na escritura dos

alunos como também no desenvolvimento do conhecimento e da competência gramatical dos professores, ressaltando, ainda, os benefícios das discussões metalinguísticas[24] desenvolvidas em sala para este tipo de aprendizagem e para a formação do sujeito escrevente (JONES et al., 2013; MYHILL et. al, 2016).

Outros estudos (CAMPS e MILLIAN, 2000; CAMPS e ZAYAS, 2006; CAMPS, 2009), enfatizando a relação entre aprendizagem da escritura e conhecimento gramatical, sob uma perspectiva de gramática de base semântica, relatam os ganhos percebidos nesta relação a partir da aplicação de uma proposta de ensino contextualizada deste componente linguístico, articulada à produção de um determinado gênero discursivo, direcionada à realização de reflexões metalinguísticas. Estas, por sua vez, no conjunto de investigações atualmente empreendidas na área, assumem uma posição de vanguarda no que diz respeito ao tratamento das questões relativas ao ensino dos conteúdos gramaticais nas aulas de língua na escola.

Ora, a reflexão metalinguística, aliada ao desenvolvimento da consciência metalinguística, faz relação com o conhecimento específico e explícito que se constrói sobre a língua e, ao mesmo tempo, através da língua, para referir-se aos processos e atividades próprios da língua e do discurso (CAMPS e MILLIAN, 2000; CAMPS, 2009; MYHILL e JONES, 2015). Neste enfoque, Fontich (2014, p. 7), a favor de uma abordagem do sistema gramatical dentro do fluxo comunicativo, propõe que “o uso da língua e a atividade metalinguística são interdependentes”.

Assim, como presumido das orientações curriculares brasileiras e portuguesas referidas mais acima, torna-se imprescindível um ensino explícito das categorias gramaticais no tratamento linguístico feito no âmbito das práticas escolares – especialmente aquelas circunscritas à produção de textos –, com vistas à promoção do desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos e, assim, da sua capacidade de refletir e compreender como o sistema linguístico funciona, pois, sob este prisma, a língua deixa de ser um instrumento invisível e converte-se em um objeto de aprendizagem e de conceitualização consciente (CAMPS, 2009), abrindo caminhos para melhores resultados nas produções linguageiras, sobretudo escritas, dos alunos.

[24] Detalharemos melhor esta noção proposta pela autora no tópico subsequente.

3.2.1 Conhecimento gramatical e os diferentes níveis da atividade metalinguística

Com relação ao aprendizado da gramática, compreender tanto a sua própria origem quanto as origens e o modo de funcionamento da mente, no sentido ontogenético, podem ajudar a entender muitas questões sobre a linguagem, partindo-se do estudo sobre quem está adquirindo esse aprendizado.

Neste horizonte, notadamente a partir do início do século XX, as investigações sobre o desenvolvimento gramatical infantil e sobre como a criança vai se constituindo, então, em um 'ser gramatical' vêm se ampliando, como desdobramento dos avanços nos métodos de pesquisa no campo da aquisição da linguagem, desde os primeiros estudos de diário aos refinados mapeamentos cerebrais de nossos dias (LORANDI e KARMILOFF-SMITH, 2014).

Com esse olhar voltado para o modo como uma criança desenvolve sua competência gramatical e linguística, de modo geral, Slobin (1971) sustenta que, quando ela começa a unir duas palavras, já se pode começar a pesquisar sobre sua gramática. Para o autor, é a partir desse ponto que a linguagem da criança se estrutura, e, progressivamente, poderá ser caracterizada por estruturas hierárquicas que tendem a ser regulares e cada vez mais complexas – isto, não obstante, no sentido da produção, e não da compreensão gramatical em si, visto que esta começa antes mesmo de qualquer produção.

Alinhados a estas diretrizes, muitos estudos na atualidade (CAMPS, 1986; CARTER, 1990; BAIN, FITZGERALD e TAYLOR, 1992; ZAYAS, 1997; FREEMAN e FREEMAN, 1998; GONZÁLEZ NIETO, 2001; JANKS, 2010; MYHILL et al., 2012; MYHILL, 2018, dentre outros) têm buscado compreender os caminhos da aprendizagem gramatical das crianças através da análise de abordagens didáticas utilizadas no ensino deste componente, das práticas de produção textual efetuadas na escola e dos diálogos que são estabelecidos em sala de aula, tomando, de maneira geral, as reflexões e as atividades metalinguísticas como ponto de partida e o ensino explícito[25] das categorias gramaticais como norte. Todos esses estudos, em posições

[25] Há também estudos na atualidade (ANDREWS, TORGERSON, BEVERTON, LOCKE et al. 2004; ANDREWS, TORGERSON, BEVERTON, FREEMAN et al. 2004; HILLOCKS e SMITH 2003; KILLGALLON e KILLGALLON 2006; ANDREWS, 2010) que se posicionam de maneira contrária a este tipo de vertente no ensino da gramática em contexto escolar, defendendo, ainda, que tal ensino produz pouco ou nenhum efeito benéfico no melhoramento da competência escrita dos alunos. Tais

diferentes, consideram essencial esse foco sobre o ensino explícito da gramática como forma de ajudar os alunos a organizarem conhecimentos gramaticais coerentes, defendendo que os conceitos deveriam ser organizados para formar um sistema simples e compreensível.

Subjacente a estes pressupostos, distingue-se a clássica dicotomia entre gramática 'implícita' e 'explícita' envolvida nas questões referentes ao ensino e aprendizagem gramatical no domínio escolar. Influenciado pelo conceito de gramática de Chomsky – como um conhecimento implícito de todos os falantes –, o termo 'gramática implícita' difundiu-se como referência ao tipo de conhecimento linguístico 'inato' ou adquirido inconscientemente, em oposição à noção de gramática 'explícita', adquirida como consequência da aprendizagem de conteúdos gramaticais.

Segundo explicam Fontich e Camps (2014, p. 604), muitas abordagens atuais acerca do ensino gramatical dão conta de que a função de ensino deveria ser, justamente, fazer essa gramática implícita – ou, inconsciente – emergir, tornando-a explícita mediante o uso de 'termos metalinguísticos'. Para os autores, entretanto, tal dicotomia, por si só, não é suficiente para dar conta da complexidade da atividade que os indivíduos realizam no que diz respeito à linguagem, fazendo-se necessário, para além disto, levar em consideração a diversidade de níveis e manifestações em que a atividade metalinguística pode ser apreendida, tal como ela emerge dos estudos linguísticos e psicolinguísticos (CULIOLI, 1990; KARMILOFF-SMITH, 1992; CAMPS e MILIAN 2000). Em acréscimo, é preciso atentar ainda para o fato de que nem todo conhecimento linguístico segue um processo que vai do implícito ao explícito: algumas construções linguísticas que acabam sendo automatizadas têm sua origem em uma reflexão explícita (CAMPS, MACIÀ e SOLÀ, 2000).

A abordagem destes diferentes níveis de manifestação da atividade metalinguística, por sua vez, se faz a partir de um reconhecimento da existência de uma 'atividade metalinguística implícita' – também conceituada como atividade 'epilinguística' –, inerente ao uso da linguagem e atrelada a um conhecimento gramatical tácito, intuitivo e não tangível ou verbalizável; bem como de uma 'atividade metalinguística explícita', manifesta externamente, codificada, recuperável e passível

estudos têm sido duramente criticados, sobretudo, pela falta de maiores esclarecimentos e evidências no tocante às conclusões alcançadas e propostas.

de verbalização, sobre a qual devem concentrar-se as atenções do trabalho pedagógico efetuado nas aulas de ensino de língua na escola.

Nesta perspectiva, Camps et al. (2000, p. 104) fazem os seguintes apontamentos:

> A atividade metalinguística explícita na interação social pode ser acompanhada pelo uso de uma metalinguagem específica. Esse uso não é inerente à atividade, mas os alunos podem se referir à linguagem que usam usando termos cotidianos. No entanto, o progresso na competência linguística exigirá a aprendizagem de conceitos que as ciências da linguagem têm sistematizado em diferentes níveis. Esse progresso requer o conhecimento adequado e o uso de termos específicos para se referir a estes conceitos.

À luz deste entendimento, com base nas ideias de Culioli (1990) e no modelo proposto por Karmiloff-Smith (1992), são definidos alguns níveis a partir dos quais estas atividades metalinguísticas podem ser distinguidas. Em síntese, haveria um primeiro nível, procedimental e não verbalizado, manifesto sem consciência gramatical explícita em atividades tais como reformulações, repetições, ênfase, etc., que seria a base para uma nova conceitualização gramatical; um segundo nível, verbalizado em uma linguagem comum, cotidiana, passível de ser percebido na conversa espontânea e informal entre os alunos sobre a linguagem que eles produzem ou manipulam; e um último nível, verbalizado sistematizado que se expressa em uma metalinguagem específica, o qual responde, portanto, à necessidade de dar um nome e uma entidade conceitual aos elementos manipulados (CAMPS et al. 2000; CAMPS, 2014; FONTICH e CAMPS, 2019).

A esses três tipos distintos de conhecimento sobre a linguagem é possível chamar de ‘conhecimento metalinguístico’, com o segundo e o terceiro níveis apontando para diferentes graus de consciência acerca dos fenômenos gramaticais. Nesses níveis, também, são presumidas as diferenças e relações que alguns estudos estabelecem entre conceitos espontâneos e científicos (CASSIRER, 1944; VYGOTSKY, 1978).

É válido, ainda, ressaltar que as proposições feitas nos modelos psicolinguísticos, como o de Karmiloff-Smith (1992), versam sobre hipóteses a respeito de representações mentais no que toca ao conhecimento linguístico e metalinguístico dos indivíduos, porém, a única evidência que efetivamente temos nesse campo são as manifestações externas disto que tem sido concebido

exatamente como atividade metalinguística. Isto posto, no contexto escolar, tais atividades se dão na interação entre alunos e professores e entre os colegas em sala, isto é, na interação social, da qual podem resultar as aprendizagens individuais. Daí a importância de olharmos para as práticas de produção textual escolares como lócus privilegiado de observação destas atividades, principalmente as que são propostas sob o enfoque colaborativo, uma vez que, nestes contextos, os diálogos empreendidos pelos alunos podem ser potentes reveladores de seus saberes, capacidades e dificuldades no âmbito dos conhecimentos e usos linguísticos.

E, seguindo uma tendência apontada por diversos estudos na área (BARTLETT, 1982; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; CAMPS, 1994; SCHNEUWLY, 1995; CAMPS et al., 1997; RIBAS, 1997; CALIL, 2008, 2016, 2017; CALIL e MYHILL, 2020), devemos olhar com mais acurácia ainda para os procedimentos de revisão e de retorno sobre o texto que se escreve realizados pelos alunos na produção de seus manuscritos escolares, como ocasiões em que as reflexões metalinguísticas assumem um papel imprescindível, fazendo transparecer as operações metalinguísticas que nos guiam nas descobertas a respeito da aprendizagem e desempenho linguístico destes alunos.

3.2.2 Aprendizagem gramatical e verbalizações de termos metalinguísticos em práticas de produção textual escolares

Se queremos ter acesso aos conhecimentos que uma criança possui, podemos fazê-lo por duas vias: ou a criança nos diz, à sua maneira, o que ela sabe, ou nós fazemos inferências sobre isso por meio do estudo e análise de suas produções.

Como vimos discutindo ao longo das sessões anteriores, o caminho mais produtivo para desbravarmos o território da aprendizagem da língua escrita e dos conhecimentos gramaticais infantis é pela via do acesso às reflexões e atividades metalinguísticas empreendidas pelos alunos, sobretudo, nas práticas de produção textual feitas de modo colaborativo em sala de aula, tendo o diálogo como elemento propulsor destes processos e como balizador destes tipos de investigações.

Alinhados a estes paradigmas, inúmeros estudos produzidos no âmbito do LAME/UFAL (CALIL e FELIPETO, 2014; CALIL e BORÉ, 2015; CALIL e MYHILL, 2020, dentre vários outros) têm analisado os comentários espontâneos efetuados por alunos ao produzirem colaborativamente (em díade) um mesmo texto. Nesses

trabalhos, aspectos diversos relacionados à produção textual escrita feita por alunos recém-alfabetizados, em situação escolar, têm sido tematizados, observando-se suas relações com o desencadeamento de atividades metalinguísticas, especialmente, sob a lente da operacionalização de rasuras de tipos diversos, tal como expusemos no primeiro capítulo desta tese.

Em um destes estudos, Calil e Pereira (2018) investigam o reconhecimento antecipado de problemas ortográficos que os alunos fazem enquanto produzem juntos um mesmo texto (uma história inventada), em situação ecológica de sala de aula. Para isto, através do suporte metodológico oferecido pelo sistema Ramos (CALIL, 2020), os autores analisam os diálogos e comentários espontâneos produzidos por uma díade de alunas portuguesas, do 2º ano de escolaridade, em seis processos de escritura colaborativa, durante a construção do manuscrito em curso.

Entre os resultados encontrados, foi verificado que estes reconhecimentos efetuados pelos alunos nos processos analisados ensejam comentários nem sempre relacionados aos problemas ortográficos identificados – estes entendidos como "toda e qualquer inscrição que difira da norma ortográfica" (CALIL e PEREIRA, 2018, p. 98). Porém, evidenciou-se uma forte relação entre problemas ortográficos rasurados e problemas ortográficos comentados. Constatou-se também que tais reconhecimentos antecipados e comentários relacionam-se aos conteúdos ortográficos ensinados em sala de aula. E, por fim, alguns dos problemas ortográficos reconhecidos envolvem a articulação de diferentes níveis linguísticos em sua estrutura.

Os autores destacam a importância do enquadramento destes tipos de fenômenos nas condições metodológicas propostas, envolvendo uma análise microgenética do processo de escritura em ato, sob uma perspectiva multimodal, indicando, assim, a impossibilidade de observação de tais fenômenos, por exemplo, somente a partir da consideração e análise de seus produtos textuais resultantes, pelo que se restringem as possibilidades de acesso ao que o escrevente pensou exatamente no momento em que linearizava algo no papel.

Nas conclusões da pesquisa, sublinha-se que as alunas mobilizam diferentes estratégias e informações relativas à ortografia e respondem aos problemas ortográficos reconhecidos durante a elaboração do texto em curso em função dos conhecimentos linguísticos e dos recursos cognitivos que possuem, o que indica que, apesar de sua recente investida nos processos de composição textual – uma vez que são crianças recém-alfabetizadas – já têm uma autonomia relativa para a resolução

desses problemas. Neste contexto, as reflexões efetuadas e tornadas explícitas através dos comentários registrados, caracterizando o desencadeamento da atividade metalinguística sobre os problemas ortográficos reconhecidos põe em evidência a necessidade de se valorizar estes formatos de situações didáticas, apoiados na escrita colaborativa a dois, reconhecendo-se que, de um lado, a explicitação didática de conteúdos ortográficos específicos tem grande importância para o aprendizado da ortografia e, de outro, a prática didática de produção, particularmente em dupla, parece contribuir para que os conteúdos de ensino possam ser reconhecidos e efetivamente articulados no texto em construção, ajudando a ampliar e fortalecer a competência escrita dos alunos.

Também adeptas de paradigmas investigativos semelhantes – embora com perfis metodológicos distintos –, Chen e Myhill (2016), interessadas em encontrar formas de identificar o que os alunos conhecem e compreendem sobre a língua escrita e seu funcionamento, reforçam que examinar o tipo de compreensão metalinguística evidenciada por eles é um caminho promissor nessa direção, embora ainda saibamos pouco sobre como esta compreensão se desenvolve, a despeito de sua reconhecida e proclamada importância nos processos de aprendizagem e de "modelagem da escrita" (*shaping writing*) pelo escrevente.

As autoras, assim, defendem a retomada[26] e o fortalecimento do ensino explícito das categorias linguísticas – precisamente, do conteúdo gramatical – nas aulas de ensino de língua escrita na escola, indicando que "desenvolver compreensão metalinguística significa estar apto a pensar gramaticalmente sobre escolhas linguísticas na escrita" (CHEN e MYHILL, 2016, p. 102). E, sob a premissa de que o desenvolvimento da compreensão metalinguística envolve um processo de formação de conceitos – em uma estreita relação com os postulados vygotskianos neste domínio –, as autoras chamam a atenção para o que diz a literatura atual sobre o ensino explícito da língua (gramática), cujos desdobramentos sugerem que equipar estudantes com conhecimento metalinguístico mostra-se um importante meio de melhorar a sua participação na aprendizagem. Além disso, o acesso ao conhecimento elaborado sobre a língua seria essencial para todos os estudantes que estão

[26] Considerando-se o intenso e acalorado debate, que, ao longo do tempo, tem sido promovido acerca do ensino explícito dos conteúdos gramaticais na escola, gerando, em alguns momentos e em distintas realidades educativas, disposições concernentes ao abandono deste tipo de abordagem no tratamento dos conhecimentos linguísticos feito em contexto escolar.

desenvolvendo compreensões de como a língua escrita funciona, para assim alcançar maiores resultados educacionais.

Na mesma linha, Myhill, em parceria com outros autores (MYHILL, 2005; MYHILL et al., 2012; MYHILL, 2018), desenvolve um trabalho cuja ênfase, diferentemente de horizontes prescritivistas, com ênfase na identificação de erros na escrita, é voltado para um 'ensino explícito funcionalmente orientado' da gramática, partindo de uma visão descritivista que permitiria reconhecer como o texto escrito gera sentido em diferentes contextos e para diferentes propósitos.

Tais proposições, ligadas, ainda, aos estudos de Halliday and Matthiessen (2004, p. 10), se orientariam no sentido de "mostrar a gramática como um recurso de construção de sentido" e, dessa maneira, a autora advoga uma prática de ensino da escrita que conduza os jovens aprendizes escritores a compreenderem como as escolhas de linguagem que fazem, especialmente em suas produções textuais, não são arbitrárias, mas centrais para o modo como comunicam suas ideias. E aí se encontraria uma excelente oportunidade para promover o reconhecimento e a compreensão acerca das habilidades metalinguísticas, favorecendo sua consolidação nestes aprendizes.

Não obstante, Chen e Myhill (2016, p. 102) sinalizam uma das principais características referentes à compreensão metalinguística, a saber, que ela seria verbalizável e poderia ser visualizada e testemunhada através de 'metafalas' (*metatalk*) ou 'discussão metalinguística'. Deste modo, seria possível identificar a natureza da compreensão metalinguística dos alunos através de uma análise de como eles verbalizam e tratam sobre conceitos linguísticos, gramaticais – e também textuais – em suas reflexões linguísticas, estando, portanto, esta compreensão metalinguística e o conhecimento da gramática intimamente interligados.

Nesta vertente, diferentes estudos têm se dedicado a investigar a ocorrência de reflexões e atividades metalinguísticas associadas a verbalizações de termos linguísticos e gramaticais pelos alunos, e também pelos professores, durante ou a partir de práticas de textualização em sala de aula. Um desses estudos é o trabalho, de origem francesa, desenvolvido por Gaulmyn e Luis (1996), trazendo uma análise, que as autoras classificam como quantitativa e qualitativa, focada sobre um corpus de pesquisa composto pela coleta de 450 textos produzidos por crianças do Curso Preparatório francês (CP) e do Curso Elementar ou Curso Básico (CE1) e (CE2) – envolvendo, portanto, crianças entre 6 a 9 anos de idade –, cuja consigna que os

originou sugeria que os alunos contassem a história da Chapeuzinho Vermelho a partir unicamente de suas lembranças da história. Foi analisado também um segundo corpus de textos coletados com um grupo de 24 crianças do CE2, as quais, por sua vez, foram observadas individualmente e convidadas a comentar sua produção por meio de uma entrevista não estruturada gravada e transcrita, sem, no entanto, qualquer julgamento prescritivo ou intervenção do pesquisador neste processo.

A pesquisa se volta com grande ênfase à observação de aspectos relativos ao desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, sendo estudadas as representações que tinham acerca da ortografia lexical - em particular o caso da palavra 'lobo' - e depois da ortografia gramatical. Porém, não são fornecidos maiores detalhes sobre os procedimentos metodológicos aplicados. E com relação, especificamente, às verbalizações de termos metalinguísticos, são apresentadas apenas listagens do léxico metalinguístico surgido entre as falas dos alunos durante as entrevistas, com suas respectivas quantidades de ocorrências. Finalmente, foram comparados os usos e os comentários a respeito de alguns sinais de pontuação, especialmente o caso das aspas.

Em um outro estudo de origem francesa – vinculado à linha da genética textual –, os autores, David e Jaffré (1997), investigam a ocorrência de 'comentários metagráficos' entre os alunos ao revisarem juntos um texto produzido em situação escolar. Na primeira etapa da pesquisa, primeiramente os alunos participam do processo de produção dos textos, e, em uma segunda etapa, esses textos passam por revisões feitas pelos alunos em díades ou trios, visando, primordialmente, a resolução de problemas ortográficos. Neste processo, os alunos são estimulados a produzirem estes comentários metagráficos, sendo-lhes solicitado que comentem sobre suas decisões referentes à revisão do material textual.

Analisando uma população de alunos de diferentes níveis de ensino (do Curso Preparatório francês (CP), 6-7 anos, e do Curso Médio 1 (CM1), 9-10 anos), o estudo aponta que, entre os comentários dos alunos, os acordos e desacordos surgidos acerca da revisão têm necessariamente um 'objeto', que se relaciona a um 'conteúdo'. No nível mais básico, tal conteúdo se limita a fatos gráficos (traços, espaços, formatos de letras, etc.) e, em um nível mais avançado, surgem, então, os comentários metagráficos, fazendo remissão a conceitos e noções do sistema linguístico ortográfico (por exemplo, em um dos diálogos entre os alunos do CM1, eles associam explicitamente a marca 's' à noção gramatical de pluralidade). A pesquisa aponta,

entretanto, que, tanto no CP quanto no CM1, os comentários entre os alunos podem permanecer elementares. Porém, os alunos do CM1 podem fazer uso da metalinguagem, manifestando, ao mesmo tempo, um maior grau de competência metalinguística.

Na esteira dos estudos de origem espanhola, Camps et al. (1997) apresentam uma pesquisa que versa sobre as atividades metalinguísticas produzidas por alunos do ensino médio (12-15 anos) em situações de ensino e aprendizagem da redação em sala de aula, em contextos naturalísticos e sob a modalidade de escritura colaborativa. O quadro da pesquisa envolve a análise dos protocolos das interações verbais destes alunos, recolhidos durante o processo de produção colaborativa do que os autores chamam de ‘rascunho’ ou ‘texto inicial’, com base no gênero do discurso argumentativo.

A partir destes protocolos, os autores categorizam dois tipos de enunciados produzidos pelos alunos nestes contextos: ‘enunciados com uma função metalinguística’, ou seja, enunciados metalinguísticos explícitos, formulados em termos específicos (termos metalinguísticos) ou não, os quais vinculam-se a conteúdos linguístico-gramaticais e textuais específicos (elementos discursivos, tais como enunciadores, destinatários, função do texto e intenção; estrutura do texto; aspectos linguísticos, como coesão textual, léxico, sintaxe de frase, etc.; ortografia e pontuação); e ‘análise de reformulações durante o processo de textualização’, envolvendo enunciados caracterizados como reformulações simples de conteúdos propostos para serem escritos no texto; reformulações com negação explícita prévia de formas propostas anteriormente, mas não acompanhadas de reflexão metalinguística explícita; reformulações e/ou comparações acompanhadas de reflexão metalinguística, mas sem usar termos metalinguísticos específicos; e reformulações e/ou comparações com reflexão explícita acompanhada do uso de termos metalinguísticos específicos.

Como resultado da pesquisa, Camps et. al apontam que, em quase todos os grupos analisados, os enunciados e as sequências de enunciados metalinguísticos explícitos verificados em maior número são aqueles que se referem à estrutura do texto, e os enunciados sobre problemas de ortografia ou pontuação são os menos recorrentes. E, quanto à análise do que foi designado como reformulação no processo de composição textual, notou-se uma estreita relação entre os conteúdos linguísticos e os conteúdos discursivos da atividade metalinguística, mesmo que estas

reformulações não constituam enunciados metalinguísticos explícitos. Quanto a este tipo de enunciados, ainda, observou-se que, em todo o seu conjunto, raramente os alunos justificam as opções de reformulações que fazem usando termos metalinguísticos, deixando essas escolhas implícitas ou explicando as mudanças feitas através de motivos que não são estritamente linguísticos. Sobre isso, os autores levantam duas hipóteses: ou os alunos, em certa medida, estão em um nível ainda puramente epilinguístico e não têm a possibilidade de verbalizar o problema que se apresenta a eles ou então as soluções encontradas são tão automatizadas e compartilhadas que eles não veem a necessidade de tornar isto mais explícito. Por fim, defende-se que os tipos de dados encontrados no estudo, associados às escolhas metodológicas feitas, ajudam a mostrar o quanto a atividade metalinguística é intensa no interior dos processos analisados.

Também no quadro dos estudos espanhóis nessa linha, Gil e Bigas (2014) apresentam uma robusta pesquisa envolvendo as interações dialógicas entre alunos e professores durante diferentes atividades de produção escrita e de revisão textual em grupo, realizadas na sala de aula em escolas primárias catalãs. Neste contexto, as autoras investigam a ocorrência de comentários referentes a questões gramaticais ou textuais e de verbalizações do que chamam de ‘termos metalinguísticos’ – ‘termos sobre’ ou ‘para falar sobre a língua’, também designados pelas autoras como ‘termos linguísticos’ e ‘termos gramaticais’ –, enfatizando a importância da reflexão e tomada de consciência sobre o sistema linguístico e do desenvolvimento da competência metalinguística dos alunos, baseado também no que propõe o currículo para o ensino e aprendizagem da língua na escola. Com este fim, apoiado nas ideias do modelo RR de Karmiloff-Smith (1992), o estudo defende ainda a abordagem explícita, reflexiva e situada dos conteúdos gramaticais nas aulas de ensino de língua materna na escola, com vistas à transformação do conhecimento gramatical ‘implícito’ (procedimental), que os alunos têm como falantes, em conhecimento reflexivo (declarativo), tornado então observável e passível de ser expresso, sobretudo, por meio do uso da terminologia gramatical específica. Como afirmam as próprias autoras:

> Acreditamos também que o uso de termos gramaticais como nome/ substantivo, artigo, letra e verbo em situações funcionais, de escrita significativa, de leitura ou de correção de texto podem tornar a aquisição de metalinguagem gramatical mais proveitosa do que explicações de termos fora do contexto de atividades de aprendizagem funcional. (GIL e BIGAS, 2014, p. 33)

A coleta dos dados da pesquisa foi feita em duas salas de aula de escolas (públicas) primárias iniciais, em duas escolas localizadas em uma região geográfica próxima à área de Barcelona. Os alunos participantes do estudo (6 a 8 anos de idade) eram provenientes de contextos sociais semelhantes (crianças oriundas de famílias de classe média, com níveis educacionais variados). Foram analisadas situações habituais de ensino em sala de aula e também situações em que os alunos escreviam e corrigiam textos colaborativamente, com a mediação do professor.

Em uma das escolas (A), a professora orientou a reflexão metalinguística dos alunos de forma mais espontânea, realizando proposições, instruções ou dirigindo-lhes questões referentes aos conteúdos trabalhados e à própria situação de produção escrita proposta. Houve espaço também para observações de iniciativa das próprias crianças dirigidas à professora. Na segunda escola (B), essa reflexão circunscreveu-se ao processo de escritura, em pares, de uma carta endereçada às famílias dos alunos, com a posterior revisão e correção destas produções efetuadas em grande grupo na sala. As pesquisadoras fizeram, previamente, uma sugestão específica à professora desta segunda escola para que, na atividade de correção coletiva, ela usasse deliberadamente, sempre que possível, a terminologia gramatical que já havia sido coberta com os alunos nas aulas. Tal sugestão foi feita para incentivar o uso consciente e deliberado desta terminologia durante estes momentos de interação, bem como para que se pudesse observar se haveria alguma mudança em relação aos dados da escola A, que não havia recebido essa instrução explícita. Em ambas as escolas, as informações foram colhidas a partir das configurações didáticas naturais da sala de aula, sendo as interações dialógicas gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas.

Nos resultados da pesquisa, as ocorrências de verbalizações dos chamados ‘termos metalinguísticos’ são associadas a quatro categorias: categoria palavra; aspectos fonológicos ou ortográficos; letras e sistema de escrita; e texto. Além desses termos, são analisadas também as ocorrências de comentários relativos a aspectos concernentes à pontuação e ocorrências do que as autoras chamam de ‘termos genéricos’ e ‘termos dêiticos’, referindo-se a “todos os comentários ou verbalizações que poderiam ter sido feitos mediante o uso de metalinguagem gramatical, mas que foram substituídos por termos dêiticos (como ‘este’, ‘esta’, ‘aquele’, ‘aquela’, etc.) ou termos menos precisos, genéricos, como ‘palavra’”. Destacam-se também as

‘verbalizações que promovem a reflexão gramatical’. O número de verbalizações das professoras registradas foi quantitativamente superior ao dos alunos. E embora tenha sido orientada acerca do uso deliberado da metalinguagem gramatical específica em suas intervenções com os alunos, os dados apontaram que a professora da escola B não fazia uso desse recurso sempre que oportuno, utilizando-se preferencialmente do termo genérico ‘palavra’, bem como de termos dêiticos para se referir às diferentes unidades do texto em análise nas interações.

Os dados mostraram, ainda, que as professoras e os alunos utilizaram um repertório de termos bastante aproximado, com poucas diferenças. Entre os comentários mais frequentes dos alunos, constavam a remissão ao nome das letras e à relação entre letras e sons. Quanto à categoria de palavras, o termo ‘nome’ (substantivo) foi o único que apareceu tanto nos comentários das professoras quanto dos alunos. Em contrapartida, outros termos como ‘acento’, ‘apóstrofo’ e ‘dígrafo’ somente apareceram nas verbalizações feitas pelas professoras. Também as formas de intervenção de ambas as professoras nas interações com os alunos era bastante semelhante, detectando-se, em muitos momentos, a ausência ou escassez de utilização da metalinguagem gramatical específica no tratamento dos conteúdos e questões linguísticas e textuais em debate ou a imprecisão dos termos e expressões utilizadas em substituição a esta metalinguagem. Nas palavras das autoras:

> A partir da análise das transcrições, podemos depreender que um dos obstáculos que impede os professores de utilizarem a terminologia gramatical para se referir às unidades ou fragmentos do texto em revisão ou correção é o uso excessivamente contextualizado da língua. As professoras frequentemente apontavam para as unidades a serem revisadas - usando as mãos para apontar as palavras na tela. E ao fazê-lo, elas usaram termos dêiticos [...] para se referir às palavras ou unidades a serem revisadas e corrigidas. Elas também usaram outros termos não linguísticos, como *coisa* ou *peça/pedaço*, para se referir a termos específicos como letra ou fragmento de texto. (GIL e BIGAS, 2014, p. 41).

Sobre esta questão, as autoras argumentam que usar termos mais apropriados na abordagem feita em sala significaria mudar da linguagem no contexto (que utiliza termos dêiticos e outras expressões) para uma linguagem com características mais semelhantes à linguagem formal oral ou escrita (menos dependente do contexto e capaz de ser entendida fora da situação em que foi produzida). E isso envolveria deliberadamente deixar de usar uma linguagem excessivamente contextualizada.

Outro ponto destacado no estudo é que, durante as interações observadas, as crianças se referiam também a questões linguísticas que não derivavam diretamente da atividade específica que estava sendo conduzida pela professora, fazendo perguntas relacionadas à escrita e à leitura que eram de natureza um pouco mais geral, para além dos conteúdos envolvidos na atividade. Observou-se ainda que a 'grafia correta' foi o assunto mais frequente das questões e pedidos de esclarecimento que os alunos, sobretudo da escola B, faziam, espontaneamente, à professora. E, no arcabouço geral, entre as questões com mais comentários e que geraram mais debate nos grupos constaram os seguintes temas: como uma palavra específica é escrita; quando letras maiúsculas e minúsculas devem ser usadas; onde um ponto final deve ser posto e quantos pontos finais devem ser usados no texto.

Dentre as conclusões da pesquisa, Gil e Bigas pontuam que dependendo do tipo de atividades de sala de aula propostas e da forma como são geridas e desenvolvidas, os alunos dos primeiros anos da escola primária podem, de fato, envolver-se na reflexão gramatical, relacionando usos e conceitos deste sistema, e podem mesmo fazê-lo utilizando a metalinguagem específica que a professora utilizou em suas conversas e abordagens didáticas no decorrer das aulas. Assim, se as crianças estão envolvidas em uma atividade que é significativa para elas – superando a prática restrita aos tradicionais exercícios aplicados para se aprender a gramática – elas fazem todo tipo de perguntas referentes ao sistema linguístico, as quais se esforçam para responder com a ajuda do professor. Nesta conjuntura, sublinha-se, por fim, a importância de serem questionados os modelos escolares de ensino-aprendizagem da gramática que preceituam a aprendizagem do conhecimento gramatical de modo excessivamente reducionista, mecânico e puramente declarativo, os quais tornam difícil integrar este tipo de conhecimento em um contexto de uso e de reflexão consciente sobre a língua.

Diferentemente de outros estudos sob o mesmo enfoque, como observado, neste trabalho de Gil e Bigas é aplicada uma grande ênfase ao papel do professor e de suas verbalizações em sala, sinalizando-o como um dos fatores chave para a aprendizagem e o desenvolvimento da competência gramatical e metalinguística dos alunos. Com efeito, diferentes estudos (MYHILL, 2005; 2016; CHEN e JONES, 2012; JONES, MYHILL e BAILEY, 2013) têm apontado essa interdependência entre o conhecimento gramatical dos alunos e o dos professores, sugerindo que, se o professor não dispõe de um conhecimento adequado na área e de uma competência

metalinguística que o habilite a lidar com os componentes gramaticais da língua em um nível didático, torna-se difícil levar o aluno a fazer uma experiência significativa com este tipo de conhecimento.

Neste quadro, adverte-se também que o conhecimento gramatical de que os professores dispõem, em geral, mostra-se elementar, fragmentário e baseado em um senso comum, dificultando-lhes a tomada de decisões apropriadas para promover a conexão entre os recursos lexico-gramaticais e os níveis discursivo-contextuais para a construção de sentido nos processos de aprendizagem da língua escrita. Assim, Fontich (2014, p. 254) faz o seguinte alerta:

> Inúmeros estudos têm mostrado que, mesmo após anos de instrução gramatical, os alunos ainda têm grandes dificuldades em transferir seus conhecimentos gramaticais para situações de uso da linguagem, especialmente nos textos que escrevem (LOCKE, 2010; ANDREWS, 2010). Estes resultados têm conduzido a dois posicionamentos opostos. Por um lado, alguns estudos concluem que o ensino da gramática não melhora o uso da linguagem. Isso teria implicações claras na escola: a gramática deveria ser eliminada ou reduzida a práticas como a combinação de sentenças (ANDREWS, 2005). Por outro lado, no entanto, outros estudos concluem que a gramática não ajuda os alunos a melhorarem seu uso linguístico *na forma como ela é ensinada hoje*. [...] O que esses estudos propõem é que sejam revisados os conteúdos e a metodologia de ensino (CAMPS et al., 2005). (grifos do autor)

Myhill (2000, p. 156) acrescenta que parte do desafio para os professores de gramática é desencorajar os alunos de uma concepção de gramática como a simples nomeação de partes para ver a classe em termos de relações significativas entre palavras dentro de frases e textos. É, portanto, uma questão de reconhecer que a gramática não é apenas uma caixa de rótulos em um laboratório de dissecação, mas, “uma força viva usada a cada momento que as palavras são pronunciadas” (KEITH, 1997).

Outros estudos ainda (BROSSARD e LAMBELIN, 1985; CAMPS, 2000; FONTICH, 2006; LEPOIRE-DUC e SAUTOT, 2009; MYHILL, 2020) têm discutido e asseverado a importância do conhecimento dos processos de apropriação de noções gramaticais na educação – com base nas discussões e atividades metalinguísticas em sala de aula –, como forma de produzir melhores resultados nas produções linguageiras dos alunos e de favorecer a efetivação de sua competência como escreventes e como usuários da língua.

A despeito, entretanto, da reconhecida e inquestionável importância e contribuição de todo este conjunto de investigações envolvendo a temática do desenvolvimento da compreensão metalinguística dos alunos a partir da análise de suas verbalizações explícitas relativas aos conteúdos gramaticais, em nenhuma delas é observada a relação entre estas verbalizações, feitas de modo espontâneo[27], e aquilo que está sendo escrito no exato momento em que elas acontecem, revelando o modo de pensar do escrevente sobre sua escritura em curso; assim como não são analisadas as relações entre tais comentários e os conteúdos e práticas de ensino efetivamente trabalhados em sala de aula na abordagem dos conteúdos curriculares do ensino de língua materna na escola.

É neste quadro, portanto, que se insere o nosso estudo, por meio do qual objetivamos trazer à luz estas relações não contempladas em outras investigações, analisando suas implicações no panorama geral dos fenômenos observados, de acordo com nossos propósitos mais amplos de pesquisa.

[27] Como visto nos estudos apresentados, em geral, os comentários e verbalizações considerados metalinguísticos, observados nas práticas interacionais entre os alunos e entre estes e os professores em sala de aula, são derivados de intervenções previstas a partir dos modelos e instrumentos metodológicos aplicados nas pesquisas, não podendo, portanto, serem caracterizados como enunciações espontâneas.

Capítulo 4

Traçados metodológicos

O estudo que aqui segue descrito traz uma abordagem tanto de natureza qualitativa como quantitativa do fenômeno em observação e pode ser caracterizado como um estudo de caso. Este, de acordo com Souza (2005), configurando-se em uma investigação naturalística, visa a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos de uma instituição numa dada situação contextual específica, a qual, em nosso caso, representa a sala de aula em um ambiente escolar. Além disso, esta modalidade de pesquisa favorece a concentração das atenções do investigador e a utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação e análise sobre um caso ou situação específica, buscando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia (SOUZA, 2005), o que justifica a nossa escolha, conforme detalhamento do percurso metodológico feito mais adiante.

Seguindo a linha dos estudos que têm sido realizados no âmbito do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME/UFAL), nesta investigação nos debruçamos sobre reflexões e atividades metalinguísticas que são efetuadas por escreventes novatos[28] durante práticas de escritura de manuscritos escolares, realizadas de modo colaborativo, em díades, no contexto de sala de aula e, especificamente, nas aulas de produção textual. Assim, a partir da análise destes processos, bem como dos produtos que lhes são resultantes, de maneira articulada, objetivamos aqui identificar e descrever a ocorrência destas reflexões e atividades metalinguísticas – vinculadas nesta pesquisa aos conceitos de rasura escrita e rasura oral – em associação com a emergência do que denominamos 'termos metalinguísticos' nestes processos, como forma de compreender as relações que se estabelecem entre as práticas de textualização efetivadas no recinto da sala de aula, a circulação e tratamento dos conteúdos curriculares que perpassam as aulas de ensino de língua escrita na escola

[28] Conforme já explicitamos anteriormente, esta expressão faz referência a jovens alunos (geralmente com idades entre 6 e 9 anos de idade) que estão no início de seu processo de escolarização e que, portanto, estão começando a aprofundar suas relações com a linguagem escrita.

e o próprio processo de aprendizagem da língua escrita pelos alunos. Nos tópicos que se seguem, apresentamos o caminho metodológico percorrido para o alcance deste objetivo.

4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

4.1.1 Um ponto de partida: projeto InterWriting

A partir do projeto de cooperação internacional InterWriting (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq), coordenado no Brasil pelo Prof. Dr. Eduardo Calil (UFAL/PPGE/PPGLL), algumas parcerias puderam ser estabelecidas entre diferentes instituições, reunindo pesquisadores no Brasil e em países como França e Portugal para a realização de investigações envolvendo um objeto em comum: a escritura em contexto escolar e sua relação com o processo de aprendizagem da escrita de jovens alunos recém-alfabetizados.

Associado a estudos investigativos pluridisciplinares[29] sobre processos de escritura em ato, este projeto traz como proposta a compreensão da relação entre o escrevente e o manuscrito em curso que está produzindo, além de prever a formação de uma base de dados de caráter longitudinal, formada por registros de produtos e processos de escritura colaborativa realizadas, em díades, em contexto escolar, respeitando-se as condições ecológicas (ambientais, curriculares, didáticas e interacionais) da sala de aula e considerando-se, dentre outros aspectos, a dimensão multimodal envolvida nestes registros[30].

Dentro desta perspectiva, a pesquisa que ora apresentamos é fruto de uma parceria estabelecida entre pesquisadores do LAME (UFAL/Brasil) e do Grupo de Pesquisa PROTEXTOS, da Universidade de Aveiro, em Portugal, iniciativa da qual resultou a coleta de dados que segue descrita logo mais à frente.

---

[29] Dada a especificidade e o aspecto multidimensional deste objeto (processos de escritura em ato), sua abordagem tem sido feita por pesquisadores envolvidos em diversos campos do conhecimento, tais como a Linguística, a Genética Textual, a Psicologia Cognitiva e a Didática da Escrita, por exemplo, agregando, ainda, uma ampla gama de pressupostos teóricos e metodológicos diferentes.

[30] Sobre estas condições, caracterizadas pelo desenho metodológico de cunho etnográfico, trataremos mais detalhadamente no tópico referente à coleta dos dados da pesquisa. Em Calil (2009, 2016, 2018) é possível encontrar interessantes desdobramentos resultantes da coleta e da análise de dados feitas a partir dessas condições.

4.1.2 Local

A coleta foi realizada em um escola de educação básica – aqui designada por EE –, do distrito de Aveiro, em Portugal, nos primeiros meses do ano de 2015. Trata-se de uma instituição pública de ensino que atende a uma demanda de alunos do pré-escolar e do 1º ciclo (1º ao 4º ano de escolaridade, correspondente à faixa do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental no Brasil) do sistema educacional português. Neste ciclo, diferentemente da maioria das escolas no Brasil, os alunos devem cumprir uma carga horária semanal de 25 horas e as aulas, em geral, acontecem das 9h às 15h30.

De acordo com a Carta Educativa[31] do Município de Aveiro, este se situa na região Centro do país, ocupando uma área de 197,58 km^2, junto ao estuário do Rio Vouga, que o influencia fortemente, seja do ponto de vista econômico ou quanto à forma de viver de sua população. Até 2013, o município era dividido em 14 freguesias, mas, após uma reorganização administrativa operada nesse mesmo ano, este número foi reduzido para 10, como resultado da união de algumas destas freguesias. Dentre elas, encontra-se a de Esgueira, uma das componentes do núcleo central urbano de Aveiro e considerada uma das freguesias mais populosas da região, com estimativa de mais de 13 mil habitantes em seu território.

A taxa de analfabetismo global no município de Aveiro é atualmente de 2,8% do total da população, sendo este valor inferior à média nacional (menos de 5% do total da população portuguesa) e aos valores médios que se verificam na Região Centro e no conjunto dos municípios da Região de Aveiro. Ainda segundo a Carta Educativa, num espaço de 30 anos, essa taxa decresceu 8,2 pontos percentuais e a expectativa é de que ela continue a diminuir.

4.1.3 Sujeitos

A turma na qual foi realizada a coleta dos dados era composta por 22 alunos, sendo 10 meninos e 12 meninas, com faixa etária entre 7 e 8 anos de idade. No período de aplicação deste projeto, eles cursavam o 2º ano do 1º ciclo da Educação Básica portuguesa, correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental brasileiro.

[31] Um documento diagnóstico e direcionador, elaborado pelo município em parceria com diversos setores da sociedade, com vistas à definição de eixos de orientação e metas para o desenvolvimento da educação na localidade. Este documento teve sua aprovação em novembro de 2019.

Conforme o calendário letivo português 2014/2015, a coleta foi feita no meio do ano letivo, entre o final de janeiro e o início de março de 2015.

Os sujeitos de nossa pesquisa são dois alunos desta turma, um menino e uma menina, aos quais designaremos, de agora em diante, por C e S. Trata-se de crianças cujas famílias pertencem à classe média baixa e que residem nos arredores da cidade de Aveiro[32]. De acordo com o grau de escolaridade e faixa etária, esses alunos são considerados recém-alfabetizados, estão escrevendo seus primeiros textos e começando a constituir-se como escreventes dentro de sua língua materna.

Nos registros feitos pela professora em seu caderno de anotações e planejamento, constam informações de que tanto S quanto C apresentam algumas dificuldades de acompanhamento das aulas e realização das tarefas propostas[33], tendo sido ambos encaminhados ao Apoio Educativo[34] na disciplina de Português durante o período letivo considerado em nossos dados. Há registros também de que a mãe de S é doméstica e que um de seus irmãos é autista profundo.

4.1.4 Contextos da coleta

4.1.4.1 Conjuntura didática

Nos termos do Projeto InterWriting, citado anteriormente, seguindo a linha de trabalhos realizados pelos pesquisadores do LAME, a coleta dos dados que subsidiam esta pesquisa foi realizada através da aplicação de um dispositivo didático na turma participante da pesquisa, o qual previa o estabelecimento de algumas etapas específicas. A primeira delas consistia em uma etapa preliminar de "imersão"[35] dos alunos em um contexto de letramento voltado para a leitura periódica[36] de histórias encantadas, contos

[32] Estas informações foram obtidas através de anotações registradas no caderno de planejamento da professora da turma.

[33] Nas palavras da própria professora, ambos os alunos apresentavam "lentidão" na aprendizagem de alguns conteúdos, além de apresentarem comportamento dispersivo.

[34] Momentos específicos (fora do horário das aulas) de reforço em determinadas disciplinas, instituído pela escola.

[35] Alocada neste termo está a ideia de criar na sala de aula (e mesmo na escola) um ambiente letrado, com uma intensa circulação de textos, em particular aqueles que se inserem nos gêneros investigados e contemplados na pesquisa (CALIL, 2008).

[36] O ideal previsto no dispositivo didático é que estes momentos de leitura e imersão dos alunos no universo da literatura infantil aconteçam, no mínimo, semanalmente. Porém, nem sempre a dinâmica escolar permite o cumprimento desta programação. Na turma onde foi aplicada a pesquisa, houve sempre um esforço por

clássicos e outros materiais da literatura infantil, como forma de ampliar o seu repertório literário e textual, tendo em vista as produções a serem realizadas em momentos posteriores. Assim, foram lidas com a turma histórias tais como “O Capuchinho Vermelho”, “Branca de Neve e os sete anões”, “A gata borralheira”, “O Gato das Botas”, “Rapunzel”, “Os músicos de Bremen”, dentre outras leituras.

Após esse momento inicial, de maior familiarização com a literatura e com o universo das histórias infantis, deu-se início ao processo de coleta propriamente dito, a partir da realização das sessões de produção textual feitas colaborativamente, em díades, pelos alunos da turma. Ao todo, foram realizadas seis sessões[37], por meio das quais obtivemos os registros dos seis processos de escritura em ato (e de seus respectivos manuscritos), material que constitui o nosso *corpus* de pesquisa.

Na primeira sessão, realizada no dia 02 de fevereiro de 2015, a turma foi dividida em duplas, levando-se em consideração, especialmente, critérios de afinidade entre os alunos[38], o que poderia favorecer o estabelecimento do diálogo entre eles e a verbalização de comentários, argumentos, discussões, justificativas e, principalmente, reformulações orais relacionadas ao manuscrito em construção, que nos dessem pistas acerca desse processo de escritura, de acordo com nosso objeto de investigação.

Em geral, nos trabalhos que têm sido realizados dentro deste aporte metodológico[39], estas duplas são mantidas ao longo de todas as sessões de produção e de coleta de dados, podendo, ocasionalmente, haver alguma redefinição em função de fatores imprevisíveis, como por exemplo, a ausência de algum aluno no dia da coleta de dados. Dentre as duplas formadas na turma – cada uma identificada por um código específico –, a nossa ficou designada como a dupla de número 5 (D5)[40], e ambos os alunos participaram das seis sessões de produção.

---

parte da professora em garantir o encaixe destes momentos no conjunto das atividades com os alunos, mesmo diante das grandes demandas curriculares e institucionais previstas no calendário escolar.

[37] Estas sessões ocorreram em dias diferentes, entre os meses de fevereiro e março de 2015.

[38] Em Calil (2008, 2009) e Vass (2002) encontramos maiores detalhes sobre o estabelecimento destes critérios para a formação das díades nestes processos. Vale ressaltar que esta técnica de coleta de dados, baseada na escritura feita colaborativamente a dois, vem sendo desenvolvida por Calil em seus trabalhos desde 1989, aproximando-se esta abordagem da vertente metodológica dos estudos realizados por um grupo interdisciplinar de pesquisadores – sobretudo franceses –, voltados à análise de processos de escritura a dois denominados “redações conversacionais”, cujas características de coleta, entretanto, diferem em alguns aspectos do trabalho realizado por Calil.

[39] Os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do LAME, em sua maioria, contemplam este itinerário metodológico.

[40] Existem outros trabalhos no âmbito do LAME (alguns já concluídos e outros ainda em andamento) envolvendo os dados produzidos por outras duplas durante estas sessões de produção. Assim, não há um critério pré-estabelecido para a escolha desta dupla em específico para o nosso trabalho, a

Outro aspecto a ser contemplado é a alternância de posições ocupadas por cada aluno durante estes processos de escritura: a cada sessão, um aluno da díade fica responsável por ser o 'escrevente', enquanto o outro ocupa o papel de 'ditante' da história. Em nosso caso, houve essa alternância até a quarta sessão de produção, mas, na quinta e na sexta sessões, em razão de um pequeno equívoco na organização inicial das duplas[41], houve manutenção das posições ocupadas durante o quarto processo de escritura[42].

A etapa da escritura pelos alunos, em cada sessão, era sempre guiada pela mesma sequência de procedimentos didáticos, assim ordenados e configurados[43]:

- 1º momento (apresentação): apresentação da consigna da tarefa às díades, feita pela professora à frente da sala.

- 2º momento (combinação): as díades (sem ainda terem recebido a folha pautada e a caneta para a inscrição) disporiam de um tempo no qual deveriam inventar e combinar a história a ser inscrita no papel.

- 3º momento (inscrição e linearização): após combinarem suas histórias, as duplas deveriam sinalizar à professora o cumprimento deste segundo momento para, então, receberem uma folha de papel e uma caneta especial[44] e começarem, de fato, a escrever. É neste terceiro momento, portanto, que o manuscrito vai sendo efetivado, isto é, que cada traço, letra, palavra, frase vai sendo graficamente inscrito na folha de papel, de forma linearizada, encadeada, com a sucessão de cada elemento gráfico-linguístico inserido ao longo das linhas dando forma ao texto produzido pela dupla.

---

não ser a própria disponibilidade dos dados e o fato deles ainda não terem sido avaliados por outro pesquisador. O projeto de pesquisa envolvendo a análise destes dados e a realização do presente estudo foi apreciado e aprovado pelo CEP, sendo identificado pelo CAAE 89314518.8.0000.5013.

[41] A cada sessão, conforme chegavam à sala de aula, os alunos eram direcionados pela professora às suas posições na mesa da dupla. Assim, o aluno que se assentava à direita era o escrevente do dia e, consecutivamente, o que se assentava à esquerda deveria ditar a história para o colega. Na quinta e na sexta sessão de produção de nossa dupla, a professora os manteve nas mesmas posições ocupadas na quarta sessão, não havendo, portanto, alternância de seus papéis no processo nestas ocasiões.

[42] Embora este seja um dos aspectos contemplados no aparato didático-metodológico da pesquisa, no presente estudo, ele não será tomado como objeto específico de análise, aparecendo apenas transversalmente nas discussões dos resultados apresentados.

[43] Essa estrutura didático-metodológica foi se constituindo ao longo do tempo, através das pesquisas e estudos realizados por Calil (1991, 2008, 2017), e tem sido uma das bases para as investigações e coletas de dados realizadas pelos pesquisadores do LAME.

[44] No próximo subtópico, trazemos mais detalhes sobre esta caneta, que pode ser chamada também de "caneta inteligente".

- 4º momento (leitura e revisão[45]): ao terminarem de escrever a história, os alunos deveriam chamar a professora, que acompanharia sua leitura do texto produzido, fazendo (ou não) intervenções que julgasse necessárias para o melhoramento do texto[46].

No tópico a seguir, apresentamos maiores detalhes sobre os procedimentos de registro e coleta dos processos de escritura realizados pelos alunos da díade e dos manuscritos deles originados.

4.1.4.2 Sistema RAMOS

Conforme discutimos no primeiro capítulo desta tese, além da análise do produto textual (o manuscrito escolar) – que representa uma tendência frequente entre os estudos que investigam as práticas de escritura, sobretudo aquelas realizadas em contexto escolar, em sua relação com a aprendizagem da escrita –, neste estudo, de forma articulada, nos dedicamos também à análise do processo de escritura em ato – também chamado '*online*' por alguns autores[47] –, em tempo e espaço real da sala de aula, momento no qual acontece a gênese dos produtos textuais que investigamos.

Alinhados a este propósito, para o registro e coleta dos processos de escritura aqui analisados, nos servimos de um sistema de captura multimodal, simultânea e sincrônica, denominado "Sistema Ramos" (SR), que tem sido desenvolvido por Calil e por sua equipe (LAME) em suas pesquisas mais recentes[48]. Através deste sistema – favorecido pelo avanço dos recursos tecnológicos na atualidade –, é possível a

---

[45] É interessante frisar que, embora este momento contemple uma ação de revisão do texto aliada à sua leitura pela dupla juntamente à professora, o processo de revisão textual acompanha toda a trajetória do manuscrito em curso, conforme demonstram os modelos de processamento da escrita elaborados por Hayes & Flowers (1980) e Bereiter & Scardamalia (1985), além de outros modelos posteriores. Chanquoy (2001), em seus estudos, usa a expressão 'revisão online' para designar este processo de revisão infantil realizado pelos alunos durante a produção de seus manuscritos. O estudo de Calil e Pereira (2018) e Queiroz e Calil (2020) apontam como acontecem algumas formas de revisão durante manuscritos escolares em construção. Também Barbeiro (2019) põe em evidência a dimensão da revisão e da reformulação textual ao analisar processos de escritura colaborativa realizados em sala de aula por alunos portugueses.

[46] Após a conclusão deste quarto momento e entrega dos manuscritos pelas duplas à professora, cada aluno recebia uma folha de papel em branco e lápis ou canetas coloridas para desenharem algo relacionado à história que tinham acabado de produzir. Esta atividade, no entanto, não se constitui em alvo de nossas investigações neste trabalho, embora faça parte do conjunto de dados coletados na turma e represente um material bastante interessante, com potencial para a realização de outras análises no futuro.

[47] Este termo, expresso em trabalhos como os de Foulin & Fayol (1988) e Olive & Levy (2002) para caracterizar o processo de escritura em tempo real, assume também aqui este mesmo significado, não estando associado ao seu sentido corrente na atualidade de "conectividade", ligado à internet.

[48] Em um artigo de 2020, Calil detalha a proposta deste sistema, suas configurações e instrumentos, assim como algumas de suas vantagens em relação a outros métodos e técnicas de coleta no âmbito dos estudos sobre o processo de aprendizagem da escrita.

captura de fenômenos diversos relacionados a estes processos de escritura, o que, em geral, é inviabilizado pela análise restrita aos seus produtos. Por meio do uso de instrumentos e dispositivos facilmente encontrados no mercado de produtos eletrônicos e audiovisuais (CALIL, 2020), o SR traz uma proposta de registros cuja base material se assenta sobre três tipos de mídias: visual, sonora e escrita.

O registro visual é feito através de câmeras de vídeo, capturando o contexto geral da sala de aula e a interação entre os alunos e com o professor. Essas câmeras são posicionadas em dois planos distintos de enquadramento: panorâmico e focal. No plano panorâmico, uma câmera é posicionada na parte da frente da sala de aula, geralmente fixada na mesa de trabalho do professor, de onde são registrados os seus movimentos, bem como os dos alunos, além das caraterísticas físicas da sala. O material capturado por essa "câmera-geral" é chamado de "vídeo-professor". No plano focal, uma câmera, chamada de "câmera-díade", é posicionada em frente à mesa de trabalho de cada díade de alunos que participa do processo de escritura. Estas câmeras registram a interação face-a-face de cada díade, com enquadramento delimitado entre os rostos dos alunos e sua mesa de trabalho. Os vídeos produzidos por elas são chamados de "vídeo-díade".

O registro sonoro é feito por meio de dois instrumentos conectados: gravador digital e microfone de lapela, ambos estéreos. A função destes instrumentos é capturar com qualidade a fala de cada um dos participantes. Assim, em cada aluno das díades (áudio-aluno) e também no professor (áudio-professor) são posicionados um gravador digital e um microfone de lapela, permitindo o registro audível, preciso e fiel dos diálogos estabelecidos entre eles, assim como do diálogo entre o professor e todos os alunos da sala.

A mídia escrita, por sua vez, é obtida pela associação entre uma caneta esferográfica inteligente (*smartpen*) e uma folha de papel com linhas e margens, operando ambas de maneira integrada. Esta caneta foi escolhida como recurso para o sistema principalmente por razões ergonômicas e técnicas[49], além de ser de fácil manuseio e domínio pelo jovem aluno e de escrever sobre uma folha de papel A4, o que facilita o trabalho com este público em específico. Através de uma câmera infravermelha, localizada em sua ponta inferior, esse tipo de caneta inteligente é capaz

[49] Em seu artigo (2020), Calil explica detalhadamente a escolha deste instrumento – dentre outros também considerados – como parte dos recursos empregados na composição do sistema.

de fotografar em milésimos de segundo cada toque feito na folha de papel. Associado a um software denominado HandSpy[50] e por meio de uma trama de micropontos (Dot Point System) impressos na folha fornecida para a escritura, é possível obter um registro fílmico[51] das inscrições feitas pelo escrevente no papel. Logo, da associação destes dois instrumentos (caneta inteligente e suporte de papel), são originados dois produtos distintos: um 'manuscrito físico' (o manuscrito escolar), configurado no suporte de papel no qual ficou registrado o traço da tinta da caneta, e o qual será considerado como "produto" do "processo", sendo também digitalizado posteriormente, em formato de arquivo digital 'jpg' ou 'pdf', para integrar os corpus para as pesquisas; e um "vídeo-escrita" (manuscrito em curso), que reproduz o movimento contínuo e recursivo, isto é, todo o percurso do traço da caneta no tempo real de sua inscrição na folha de papel.

Dentro desta sistemática, a coleta de dados viabilizada pelo SR fica então dividida em duas etapas. A primeira delas envolve todo esse processo de captura dos materiais audiovisuais e escritos na sala de aula, a partir da realização das sessões de escritura pelas díades. Nesse contexto, na turma onde foi realizada a coleta dos nossos dados, a cada sessão, antes do início das atividades de produção textual pelos alunos, a sala era 'preparada' para a realização de todos os registros midiáticos previstos. A equipe do LAME, presente a estas sessões de coleta, previamente ao horário de início das atividades na turma, posicionava na sala os equipamentos de registro audiovisual, assim como os equipamentos individuais dos alunos, conforme descritos, estes materiais, um pouco mais acima. A "câmera-geral" e as "câmeras-díades" eram os primeiros equipamentos a serem ativados, capturando inclusive estes momentos preparatórios iniciais. Após estarem, a professora e todos os alunos da sala, equipados com seus gravadores e microfones, testados e em pleno funcionamento, iniciavam-se os procedimentos didáticos (descritos anteriormente) para a realização das atividades de escrita.

A segunda etapa da coleta amparada pelo SR (pós-coleta) envolve um trabalho de sincronização de todas as mídias simultaneamente envolvidas neste processo,

[50] Aplicativo desenvolvido por pesquisadores da Universidade do Porto que trabalham em colaboração com o professor Eduardo Calil e com a equipe do LAME. No endereço eletrônico https://www.youtube.com/watch?v=OZ9LSBtgWl8, o leitor interessado poderá encontrar maiores detalhes a respeito deste recurso e suas funcionalidades.

[51] Todo o processo até a geração deste registro é minuciosamente detalhado em Calil (2020).

visando o registro mais completo possível da ambiência da sala de aula e da atividade de escritura efetivada. É constituído assim um "filme-sincronizado" que reúne e unifica todas as informações geradas por estas mídias, em cada sessão de produção textual pelos alunos. Através deste material, é possível contemplar estes processos de escritura sob diferentes planos e perspectivas, tendo acesso à sua dimensão escritural, temporal, audiovisual e contextual, ao mesmo tempo.

A operacionalização desta sincronização conta com o apoio sonoro produzido pela batida de uma claquete logo após estarem instalados e ligados todos os equipamentos de registro midiático na sala de aula. O som emitido pela claquete é capturado pelas mídias audiovisuais e serve como ponto zero para sincronizar essas mídias com todas as outras mídias e cronometrar o tempo transcorrido durante a proposta de produção textual (CALIL, 2020). Esta ação marca, portanto, o início dessa proposta, quando é solicitado à professora que proceda ao momento de apresentação da tarefa às díades e à sua condução durante todo o processo[52]. Abaixo, apresentamos um *frame* do "filme-sincronizado" de um dos processos de escritura de nossa díade:

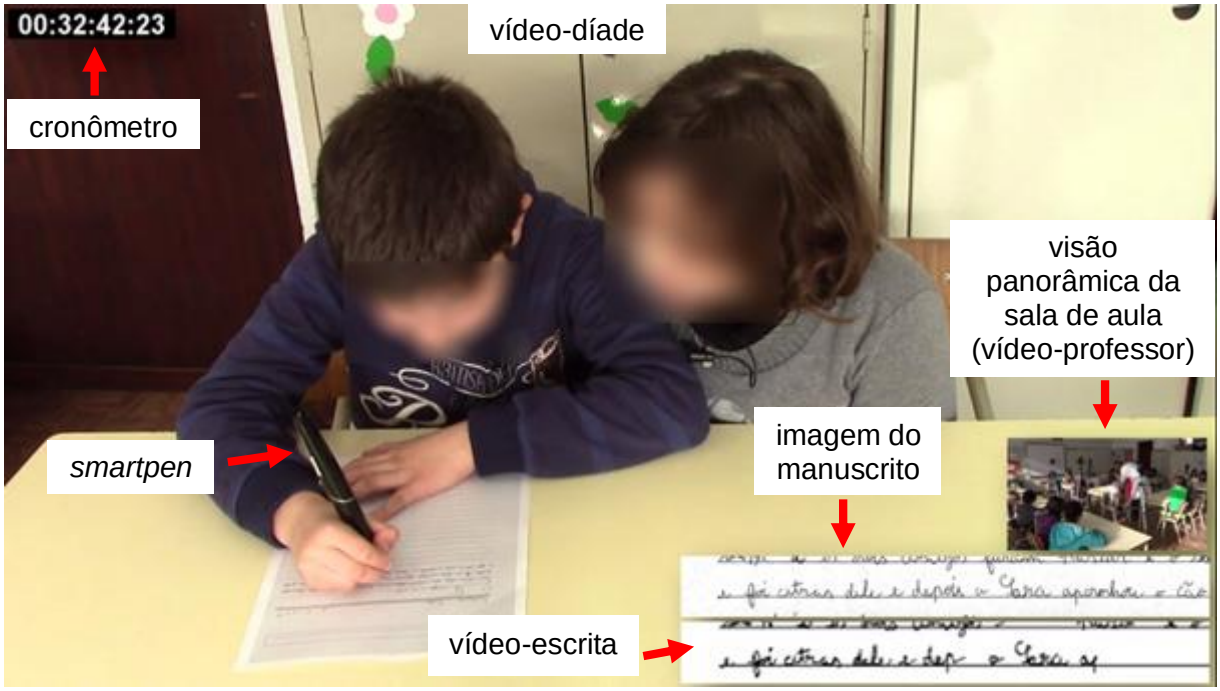


FIGURA 1: *Frame* do processo de escritura 001 da díade D5.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

[52] A batida da claquete marca também a saída da equipe de pesquisadores da sala de aula, buscando preservar o seu contexto habitual e evitar possíveis interferências na condução das atividades com os alunos.

É importante esclarecermos ainda que, em toda a dinâmica destes processos, bem como nos procedimentos de coleta implicados no SR, busca-se a preservação do contexto e características reais da sala de aula, respeitando-se as suas condições ecológicas (*in loco* e naturalísticas), didáticas e interacionais habituais. Dentre outras possibilidades, isto pode favorecer a nossa compreensão sobre o modo como os diversos fatores (didáticos, pragmáticos, linguísticos, etc.) imbricados no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula podem interferir nas produções escritas dos alunos e em seu processo de aprendizagem da língua escrita.

Por essa razão, as sessões de produção realizadas na escola foram feitas, sempre que possível, na mesma sala de aula da turma dos alunos de nossa pesquisa, e a professora era orientada a agir como de costume nestas situações de produção em sala, tendo liberdade para interagir com as díades, tratar de eventuais dúvidas surgidas no processo ou mesmo para fazer sugestões e intervenções que julgasse necessárias visando a melhoria dos textos dos alunos, tal como, geralmente, acontece em atividades de produção textual escolares.

Enfim, todo esse conjunto de recursos nos fornece uma ampla gama de informações subjacentes às práticas de escritura efetivadas colaborativamente em sala de aula nas condições descritas, permitindo-nos dimensionar estas práticas – para além do que se depreende do próprio manuscrito – sob aspectos e perspectivas as mais diversas: direções de olhares dos alunos ao produzirem juntos um mesmo texto, movimentos e gestos efetuados enquanto escrevem ou dialogam sobre seu texto, mudanças na voz, hesitações, negociações, discordâncias a respeito de elementos textuais, reflexões envolvendo o universo linguístico, movimentações diversas da caneta na folha de papel provocando alterações no texto em curso, comentários realizados pela professora dirigidos às díades ou à turma, dentre tantas outras inúmeras possibilidades de apreensão destes momentos e de suas particularidades.

4.1.5 O corpus da pesquisa

Dentro do contexto de coleta acima descrito, foram gerados, pela díade D5, os seis processos de escritura que analisamos neste estudo, bem como os seus respectivos manuscritos. No quadro abaixo, relacionamos estes processos, seus produtos escritos e outros detalhes que lhes são concernentes:

QUADRO 1: PROCESSOS E PRODUTOS DA DUPLA D5

Código_ Processo	Data	Manuscrito_ Título[53]	Consigna[54]	Aluno (a) escrevente
EE_001_D5	02/02/2015	Os 2 amigos e o cão	Produzir uma história livre.	C
EE_002_D5	05/02/2015	A Branca de Neve e os dinossauros	Inventar uma história da Branca de Neve vivendo no tempo dos dinossauros.	S
EE_003_D5	10/02/2015	O dia de sol é muito especial	Produzir um texto livre.	C
EE_004_D5	19/02/2015	O rei gato mau	Escrever uma história em que a personagem principal seja um rei muito mal.	S
EE_005_D5	24/02/2015	O gato e o cão	Produzir um texto livre.	S
EE_006_D5	03/03/2015	O dia na floresta	Criar uma história que tenha obrigatoriamente esses três personagens: a Capuchinho Vermelho, o Lobo Mau e o Homem Aranha (sem impedimento de que haja outras personagens na história)	S

Fonte: Os autores.

Nosso *corpus* de pesquisa, portanto, é composto por esse conjunto de dados (seis processos de escritura da díade, juntamente com seus manuscritos), além de outros materiais também coletados[55] durante as visitas à escola, tais como imagens de materiais didáticos diversos[56] de alguns alunos da turma e de um caderno de anotações da professora sobre as aulas ministradas e planejadas. Dentre estes materiais didáticos, constam imagens de algumas partes dos livros didáticos adotados pela escola para a disciplina de "Português"[57], sendo eles: "Casos de Leitura", "Expressões", "Fichas de Consolidação", "Caderno de Iniciação à Escrita", "Livro de Fichas" e "Português 2 (Manual Alfa)", todos componentes da Coleção ALFA (Porto Editora) de Português para o 2º ano (1º ciclo) da educação básica portuguesa.

[53] Os títulos dos manuscritos foram transcritos normativamente neste quadro.

[54] Retiradas de trechos de fala da professora ao apresentar a tarefa no início de cada sessão.

[55] O registro dessa coleta foi feito a partir de fotografias dos materiais tiradas pela câmera do celular de um dos pesquisadores da equipe do LAME. Devido ao curto período de tempo de estadia da equipe na escola e o grande volume de atividades a serem realizadas durante suas visitas à instituição, não foi possível obter uma amostra mais ampla destes materiais, embora eles tenham sido gentilmente cedidos pela professora e pelos alunos à equipe para este fim.

[56] Todos eles relacionados ao semestre letivo em andamento no período da coleta.

[57] Na matriz curricular direcionada ao 1º ciclo da educação básica portuguesa, é assim que se denomina o componente curricular voltado ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Constam também materiais específicos produzidos ou trabalhados em sala de aula durante o semestre letivo em andamento no período e cópias de atividades disponibilizadas pela professora, muitas delas identificadas como “Tarefas para Casa” (TPC). Assim, podemos ter um vislumbre do currículo, do cotidiano e do contexto didático no qual estava inserida a turma que sediou esta coleta – no que diz respeito às aulas do ensino de língua portuguesa.

4.2 TRATAMENTO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O conjunto de dados que compõe nosso corpus de pesquisa (processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula e seus produtos textuais) passou por um processo de catalogação[58], de maneira a facilitar o seu acesso e identificação. Em seguida, estes dados foram transcritos, de acordo com critérios adotados nas pesquisas vinculadas ao LAME. Com o auxílio destas transcrições, que geram o que chamamos de “texto dialogal”[59] (TD) (CALIL e MYHILL, 2020) – transcrição dos diálogos entre os alunos ou com a professora, constituídos no fluxo das falas espontâneas (LUZZATI, 2004) desencadeadas durante as produções escritas –, procedemos às análises dos processos de escritura, inter-relacionadas também ao que é observado nos manuscritos, buscando identificar e descrever as reflexões e atividades metalinguísticas operadas pelos alunos, de acordo com nossos objetivos de pesquisa.

Tal como discutimos no capítulo 2, a caracterização e descrição destas reflexões e atividades metalinguísticas se dá a partir do reconhecimento de “objetos textuais” (OT) destacados no TD pelos alunos, correspondendo estes objetos a todo aquele “elemento gráfico, linguístico ou discursivo diretamente relacionado ao texto em curso e reconhecido pelo escrevente como um elemento passível de ser acrescentado ou alterado” (CALIL, 2016, p. 535). É, pois, a partir destes OT que são distinguidas as operações de rasuras (orais e escritas) efetuadas pelos alunos durante os processos de escritura, assim como eventuais comentários a elas relacionados que venham a ser proferidos nestes momentos. Como demonstraremos mais à frente, no

[58] Como os dados coletados pelos pesquisadores do LAME passam a compor o Banco de Dados do Laboratório, é uma conduta comum a sua organização e catalogação (gerando codificações específicas), de modo a facilitar o seu acesso e permitir o seu tratamento e a realização de pesquisas diversas.

[59] Termo originalmente referido em Bres (2005).

capítulo que expõe nossas análises, a estes comentários classificamos por “simples” e “desdobrados”, tratando-se estes últimos de comentários que apresentam uma carga reflexiva metalinguística mais evidente e mais elaborada, ou, em outras palavras, comentários que indiciam reflexões mais “complexas” pelos alunos acerca de conteúdos linguísticos, textuais ou discursivos referentes à tarefa de produção. Os comentários simples, por sua vez, seriam aqueles com menor carga reflexiva metalinguística ou voltados para aspectos outros que não necessariamente de natureza linguística ou textual.

Partindo de uma abordagem linguístico-enunciativa ancorada em uma perspectiva genética, em nossas análises, nós descrevemos, classificamos e quantificamos a ocorrência destas operações metalinguísticas, colocando-as em relação com a emergência de verbalizações[60] de termos metalinguísticos (TM) identificados nos TD, em uma inter-relação, ainda, com os conteúdos de ensino trabalhados nas aulas de Português pela professora com a turma. Para esta última análise, nos servimos de informações obtidas nos demais materiais também coletados na turma (materiais didáticos dos alunos e caderno de anotações da professora).

Com relação às verbalizações dos TM pelos alunos, consideramos duas possibilidades: a enunciação do termo metalinguístico propriamente dito, isto é, de todo e qualquer termo, palavra, expressão que remeta “tecnicamente” (ou convencionalmente) ao universo e ao funcionamento linguístico, gramatical ou textual, como por exemplo: sílaba, letra, acento, ponto final, título, parágrafo, frase, personagem, etc.; e a enunciação de termos metalinguísticos “não-técnicos”[61], isto é, que fazem também remissão a esse universo e ao funcionamento do sistema linguístico, porém, de modo inexplícito, subentendido, como por exemplo no uso da expressão “chapeuzinho” para referir-se ao acento circunflexo, ou “letra grande” para referir-se a letra maiúscula. Consideramos, pois, ambas as possibilidades como TM.

Ao reconhecimento da presença destes elementos nos processos investigados, associamos, ainda, o estatuto de sua enunciação nos diálogos estabelecidos pela

[60] Aqui, ao sentido deste termo, estamos vinculando o próprio “ato de fala” a que ele faz remissão em sua definição (no Dicionário Aurélio (2020), o termo “verbalizar” significa: 01. Tornar verbal; 02. Expor verbalmente. Logo, esta “verbalização” seria a ação de “expor, expressar, falar verbalmente alguma coisa”).

[61] Consideramos esta possibilidade pelo fato de jovens alunos recém-alfabetizados, como é o caso dos sujeitos de nossa pesquisa, estarem normalmente em um processo de consolidação do sistema linguístico e de suas convenções nessa fase de sua escolarização, o que ocasiona, muito frequentemente, o uso de termos não convencionais para referir-se justamente aos termos ditos “técnicos” da língua.

díade. Assim, distinguimos as verbalizações de cada TM feitas pelos alunos em termos das noções de “uso” e de “menção”[62], buscando, desta forma, evidenciar mecanismos meta-enunciativos e metalinguísticos que podem estar contidos nessas enunciações.

Sob esta direção, à noção de “uso” vinculamos os TM verbalizados em seu contexto real de aplicação, isto é, quando sua enunciação remetia ao uso concreto de tal elemento no plano do texto ou da escritura, segundo sua finalidade. E à ideia de “menção”, atribuímos os TM cuja verbalização indicava um destaque ou uma remissão ao próprio termo em si, em sua condição de “significante”. Consideramos, de acordo com os referenciais que fundamentam nossa pesquisa, que ambas as modalidades de verbalização indiciam a ocorrência de uma atividade de caráter metalinguístico, podendo diferenciar-se, entretanto, em termos dos níveis de consciência implicados nestes processos.

Como explanamos anteriormente, em nossos pressupostos teóricos, alguns autores propõem uma diferenciação entre os tipos de atividades efetuadas pelos alunos durante seus processos de escritura, categorizando-as como atividades *epilinguísticas* e *metalinguísticas,* constituindo-se as primeiras em atividades associadas às capacidades expressas em comportamentos espontâneos relativos à linguagem, produzidas naturalmente via desenvolvimento linguístico da criança e, portanto, não diretamente correlacionadas a uma ação consciente e intencional; e as atividades *metalinguísticas*, por sua vez, estariam vinculadas à aquisição de conhecimentos linguísticos geralmente decorrente das experiências de escolarização, implicando em ações conscientes e deliberadas manifestas pelo indivíduo em sua relação com a linguagem e com a atividade de escrita.

Optamos por não assumir especificamente essa categorização em nossas análises tendo em vista que, como apontado por Myhill (2021), o corpo de pesquisa sobre metacognição e as discussões a respeito dos níveis de consciência associados às atividades de caráter ‘meta’ nas produções escritas dos alunos carecem ainda de maior consistência e sistematização. Abaixo, trazemos exemplos, retirados do TD do processo 001, que ilustram a distinção que propomos entre verbalizações de TM feitas a nível de ‘uso’ e de ‘menção’:

[62] A distinção entre essas duas noções – uso e menção –, no plano das enunciações, constitui-se em um conceito fundamental da filosofia analítica, sendo muito utilizado também nos estudos semânticos.

EXEMPLO 1 (Uso)	EXEMPLO 2 (Menção)
88. S: Como é que vai ser o título? **89.** C*: Ih... isto... (C ergue o braço e a dupla aguarda a atenção da professora, que passa por outras mesas. S pega a folha e exibe para algum colega ao lado) olha... (Falando para S e sorrindo) e se inventarmos uma história sobre seis pôneizinhos? **90.** S: (Recusando a ideia) não...	**110.** S: (Apontando novamente em direção à posição do título na folha de papel) Professora! Professora, onde é... que põe o título? **111.** PROFESSORA: (Apontando e passando o polegar sobre a primeira linha da folha) Põe aqui, logo na primeira linha. **112.** C*: Afinal, era... (Parecendo pensar em voz alta sobre a posição do título na folha)

No exemplo 1, embora a verbalização do TM “título” feita por S (destacado no turno 88) indique um conhecimento explícito sobre a necessidade e emprego desse elemento no texto, sua enunciação remonta nesse trecho do diálogo à ideia de “uso” do próprio elemento na estrutura textual em construção, fazendo remissão ao “título real” a ser dado à história, materializado em sua grafia no papel. Já no segundo exemplo, no turno 110, S questiona a professora sobre a posição do mesmo TM (título) na folha, porém, desta vez, o termo é verbalizado em forma de “menção”, ou seja, ele é tomado como sua própria referência, enquanto palavra, enquanto “termo técnico” do universo linguístico, indicando um outro tipo de relação estabelecida entre a aluna e este objeto linguístico, com ancoragem em um viés conceitual, que pode sinalizar uma maior incidência de sua capacidade de abstração em relação ao conceito. Nesse caso, ainda, a enunciação de S, ao interrogar sobre a posição do título, expressa um argumento gráfico-espacial, relativo às propriedades textuais do gênero em questão.

A escolha deste objeto – termo metalinguístico – como foco de nossas análises dentro do contexto apresentado justifica-se pela relação que, comumente, se estabelece entre a aprendizagem deste tipo de conteúdo e as práticas didáticas, envolvendo o ensino da língua, efetivadas na escola. Dessa maneira, através destas investigações, podemos ter acesso a informações bastante significativas no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem da língua no âmbito das práticas escolares.

Por fim, as observações feitas a partir da convergência simultânea de diferentes dimensões semióticas (oral, visual e escritural), como proposto em nossa pesquisa, permite-nos ainda traçarmos a gênese da criação textual empreendida pelos alunos e compreendermos o modo como eles pensam sobre esta tarefa de produção e sobre seu próprio texto, no momento exato em que o estão produzindo. Correlativamente,

as enunciações proferidas de modo espontâneo[63] e a dinâmica de escritura feita co-enunciativamente nos põe diante das diferenças subjetivas de cada escrevente, revelando-nos os conhecimentos linguísticos e textuais que possuem, individualmente, e a forma como se posicionam diante do texto em construção e dos problemas que surgem durante a sua escritura, exigindo-lhes uma solução. Estas informações, por sua vez, podem favorecer a condução de um trabalho pedagógico mais efetivo realizado com cada aluno em sala de aula.

4.2.1 Categorias de análise

As análises que apresentamos no capítulo a seguir propõem uma visão geral do que nos foi possível identificar no conjunto dos dados de nossa pesquisa, tomando em consideração, de maneira específica, as categorias que seguem listadas neste tópico. Estas, entretanto – definidas logo abaixo –, aparecem no plano das discussões realizadas posteriormente de maneira diluída e imbricada no contexto das análises e reflexões desenvolvidas:

- Tipos de Objetos Textuais (OT) e de Rasuras operacionalizadas pelos alunos em cada processo de escritura;
- Tipos de Comentários associados às operações de rasura realizadas na produção dos manuscritos pela díade D5;
- Conteúdos curriculares e práticas didáticas identificados no contexto de ensino da Língua Portuguesa na turma (sede da pesquisa);
- Termos Metalinguísticos (TM) verbalizados pelos alunos da díade D5 e pela professora;
- Tipos de verbalizações de TM produzidas pela díade D5:
  a. verbalizações feitas a nível de 'uso' do TM verbalizado.
  b. verbalizações feitas a nível de 'menção' do TM verbalizado.

[63] Esse destaque deve-se ao fato de muitos estudos no âmbito da produção textual escolar serem feitos a partir de testes, entrevistas ou instrumentos pré-formatados ou pré-selecionados, a partir dos quais determinados aspectos da língua escrita será objeto de investigação do pesquisador (ortografia, pontuação, concordância nominal e/ou verbal) dirigindo a atenção do aprendiz para eles. Em nosso estudo, não foi eleito um aspecto específico da língua escrita a ser observado previamente. Iremos levar em consideração o que os alunos, espontaneamente, reconhecem como um problema a ser resolvido em seus manuscritos em curso.

- Relações entre os TM verbalizados e as rasuras produzidas pela díade D5;
- Relações entre os TM verbalizados e os conteúdos de ensino trabalhados na turma;
- Verbalizações de TM decorrentes das interações entre a professora e outros alunos da turma durante as sessões de escritura.

Com base nesse roteiro de observações, apresentamos a seguir as análises que foram produzidas a partir dos dados de nossa pesquisa.

Capítulo 5

Resultados e Discussões

Desde os primeiros anos de escolaridade, os alunos são imersos em um contexto de abundante e contínua circulação de conceitos, termos e noções relacionadas ao universo linguístico e seus derivados. Já nestes primeiros contatos com a escola, termos como “alfabeto”, “vogal”, “consoante”, “sílaba”, “palavra”, “frase”, “letra maiúscula”, por exemplo, assim como seus significados e aplicações dentro da língua, começam a fazer parte do dia a dia destes alunos e a constituir-se em um tipo específico de conhecimento – linguístico – que deverá acompanhá-los por todo o seu percurso escolar e formativo.

Na escola, este processo acontece através da delimitação de um currículo que prevê o ensino e a aprendizagem de conteúdos linguísticos e gramaticais como forma de permitir ao aluno constituir-se em um leitor, escritor e falante efetivo de sua própria língua, o que favoreceria a sua participação e inclusão em nossa sociedade essencialmente letrada.

Dentro deste contexto, as práticas de produção textual efetuadas em sala de aula podem representar grandes oportunidades de reconhecer e compreender como este processo se desdobra e como estes conhecimentos atravessam os discursos dos alunos e são por eles incorporados e assimilados.

Na análise que segue, lançamos um olhar investigativo sobre os seis processos de escritura textual já descritos e designados no capítulo anterior – que detalha o nosso percurso metodológico na pesquisa – buscando, através deles, de seus produtos resultantes e de outros dados referentes ao contexto escolar e às práticas didáticas efetivadas na turma, identificar possíveis relações que se estabelecem entre os conteúdos curriculares nas aulas de língua portuguesa, o ensino e a circulação destes conteúdos em sala de aula e as práticas de produção textual aí desenvolvidas. Sob esta diretriz, propomos uma análise das reflexões e atividades metalinguísticas – com um olhar especial lançado sobre as operações de rasura oral e escrita – realizadas pelos alunos durante estes processos, as quais nos permitam entrever, sobretudo através da identificação de verbalizações de termos metalinguísticos (TM),

de que forma estes conteúdos relacionados ao ensino da língua podem emergir durante estes momentos, fornecendo-nos, então, importantes indícios sobre o processo de aprendizagem da língua escrita por estes alunos.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS EM RELAÇÃO À OCORRÊNCIA DE RASURAS

5.1.1 Processo 001 – Manuscrito “Os 2 amigos e o cão”

O manuscrito referente ao primeiro processo de escritura da dupla D5 foi gerado a partir da seguinte instrução (consigna) dada pela professora à turma, antes da tarefa de produção:

> 9[64]. PROFESSORA: *...a atividade que nós vamos fazer consiste em vocês inventarem uma história qualquer que vocês quiserem...*

Sob esta direção, a díade escreveu o texto intitulado “Os 2 amigos e o cão”, tendo C como escrevente na ocasião. O manuscrito apresenta 128 palavras[65], distribuídas ao longo de 11 linhas. E, em todo o processo, foi produzido um total de 59 rasuras (orais e escritas) pela díade, conforme descrito logo abaixo:

QUADRO 2: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 001

Tipos de OT / Rasuras			**Tipos de Comentários**	**Ocorrências_Rasuras**		
				Geral	*C*	*S*
Orais	OT_Textual	ROC_Textual	Simples	15	9	6
			Simples e Desdobrados	1		1
	OT_Ortográfico	ROC_Ortográfica	Simples	2	1	1
			Simples e Desdobrados	3	3	
	OT_Lexical	ROC_Lexical	Simples	4	4	
	OT_Ortográfico-Fonológico	ROC_Ortográfica-Fonológica	Simples	1		1
	OT_Pontuação	ROC_Pontuação	Simples	1	1	

[64] Este número indica o turno de fala da professora na sequência dos diálogos transcritos no TD do processo.

[65] No manuscrito de cada processo, esta quantidade é contabilizada excetuando-se as rasuras.

	---[66]	ROD	---	7	6	1
Escritas	OT_Pontuação	REC_Pontuação	Simples	3		3
	OT_Ortográfico	REC_Ortográfica	Simples	4	3	1
	OT_Gráfico	REC_Gráfica	Simples	2	2	
			Simples e Desdobrados	1		1
	---	RE	---	15	15	
TOTAL				**59**	**44**	**15**

Fonte: Os autores.

De acordo com o exposto no quadro acima, do processo 001 resultaram 36 reconhecimentos de OT que geraram rasuras orais, das quais 29 são acompanhadas de comentários (ROC) e as outras 7 são diretas (ROD). Contabiliza-se também o destaque de 23 OT com a produção de rasuras escritas, sendo 8 delas acompanhadas de comentários (REC). Dentre os tipos de OT reconhecidos neste processo, sobressaem aqueles voltados para aspectos textuais na produção do manuscrito, indicando-nos os tipos de elementos e de questões que mais mobilizam o desencadeamento de reflexões e atividades metalinguísticas por parte dos alunos.

Outro dado interessante refere-se à quantidade de rasuras produzidas por cada aluno da díade no processo: das 59 operações de rasura identificadas, 44 foram realizadas por C e 15 por S. Neste processo, portanto, C foi quem mais operou reformulações orais incidentes sobre o manuscrito em curso. Também as rasuras escritas (RE) não comentadas aplicadas ao manuscrito foram produzidas todas por ele, uma vez que, nesta ocasião, o aluno atuou como o escrevente do dia.

5.1.2 Processo 002 – Manuscrito “A branca de neve e os dinossaros”

O segundo manuscrito produzido pela díade e escrito, desta vez, por S, ao contrário do primeiro, não se originou de uma proposta de produção com temática livre. Nas palavras da professora, a consigna apresentada à turma, nesta segunda sessão de escritura, trazia o seguinte encaminhamento:

[66] Em função dos objetivos do nosso trabalho, optamos por identificar apenas os OT relacionados às rasuras acompanhadas de comentários, tendo em vista que é nestes comentários que podem emergir as verbalizações de TM que investigamos.

> 14. PROFESSORA: *...Vão ter que inventar uma história de Branca de Neve vivendo no tempo dos dinossauros {...} Ouçam! Vão conversar com vosso colega e pensar o que é que vocês vão escrever sobre o assunto, tá bem? A história tem que ser inventada por vocês e tem que ser sobre isto, sobre a Branca de Neve! Em vez de viver no tempo daquela história que nós ouvimos, que eu vos contei outra vez, tem que viver no tempo dos dinossauros... tá bem? Que é que vocês sabem sobre isso?*

O texto final do manuscrito, intitulado “A branca de neve e os dinossaros”, contou com 111 palavras, distribuídas também ao longo de 11 linhas, assim como o primeiro texto. Em relação à produção de rasuras pela díade, foram encontradas 80 ocorrências, entre rasuras orais e escritas, as quais aparecem no quadro abaixo:

QUADRO 3: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 002

Tipos de OT / Rasuras			**Tipos de Comentários**	**Ocorrências_Rasuras**			
				Geral	*C*	*S*	*Prof.*
Orais	OT_Textual	ROC_Textual	Simples	5		5	
	OT_Ortográfico	ROC_Ortográfica	Simples	4	2	2	
			Simples e Desdobrados	1		1	
	OT_Lexical	ROC_Lexical	Simples	2		2	
	OT_Ortográfico-Fonológico	ROC_Ortográfica-Fonológica	Simples e Desdobrados	2	1	1	
	---	ROD	---	5	2	3	
Escritas	OT_Ortográfico-Fonológico	REC_Ortográfica-Fonológica	Simples	1		1	
	OT_Textual	REC_Textual	Simples	5	3	1	1
			Simples e Desdobrados	1	1		
	OT_Ortográfico	REC_Ortográfica	Simples	23	8	6	9
			Simples e Desdobrados	4	2	1	1
	---	RE	---	27		27	
TOTAL				**80**	**19**	**50**	**11**

Fonte: Os autores.

Evidencia-se que, do processo 002, decorreram 19 reconhecimentos de OT com a produção de rasuras orais pela díade. Destas, 14 são acompanhadas de

comentários (ROC) e 5 são diretas (ROD). Foram destacados também 61 OT que ocasionaram a produção de rasuras escritas, sendo 34 delas acompanhadas de comentários (REC). No conjunto dos OT reconhecidos, distinguem-se aqueles vinculados a rasuras escritas comentadas com um enfoque sobre aspectos ortográficos do manuscrito em curso (27 ocorrências de REC_Ortográfica).

No quadro temos ainda informações sobre a distribuição das reflexões e atividades metalinguísticas – representadas nas rasuras produzidas – realizadas por cada aluno da díade e também pela professora, que, neste segundo processo, durante o momento de leitura e revisão do texto com a dupla, fez algumas intervenções no manuscrito em curso dos alunos, provocando alterações na sua versão final. Assim, um movimento semelhante ao ocorrido no primeiro processo acontece nesta segunda sessão de escritura: como escrevente do dia, S desponta como a responsável por quase dois terços de todas as rasuras produzidas no decurso da tarefa de escritura, destacando-se também as intervenções da professora, quase todas incidentes sobre aspectos ortográficos do texto em construção.

5.1.3 Processo 003 – Manuscrito “O dia de Sol é muito especial”

A terceira sessão de escritura foi conduzida através da seguinte consigna transmitida pela professora à turma:

> 14. PROFESSORA: ...*hoje... é um texto livre, vocês podem inventar sobre o que vocês quiserem... vocês acharem mais engraçado, como piada, portanto, estão livres para escolher os personagens, para escolher o sítio, tudo o que vocês quiserem, tá bem?*

O manuscrito originado deste processo se intitula “O dia de Sol é muito especial” e é composto por 107 palavras, dispostas em 13 linhas. O escrevente do dia foi C, com S exercendo o papel de ditante da história.

Ao todo, no processo, foram contabilizadas 42 ocorrências de rasuras, orais e escritas, as quais são especificadas logo abaixo:

QUADRO 4: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 003

Tipos de OT / Rasuras			**Tipos de Comentários**	**Ocorrências_Rasuras**		
				Geral	*C*	*S*
Orais	OT_Textual	ROC_Textual	Simples	8	6	2

			Simples e Desdobrados	1	1	
	OT_Gráfico	ROC_Gráfica	Simples e Desdobrados	1		1
	OT_Lexical	ROC_Lexical	Simples	1		1
	---	ROD	---	8	8	
Escritas	OT_Gráfico	REC_Gráfica	Simples	2	1	1
	OT_Pontuação	REC_Pontuação	Simples	2	2	
	OT_Ortográfico	REC_Ortográfica	Simples	4	2	2
	OT_Textual	REC_Textual	Simples	2	2	
	OT_Lexical	REC_Lexical	Simples	1	1	
	---	RE	---	12	12	
TOTAL				**42**	**35**	**7**

Fonte: Os autores.

Em comparação com o processo anterior, este apresenta uma significativa redução da quantidade de OT reconhecidos e de rasuras produzidas pelos alunos. Dentre os OT identificados associados a rasuras orais, despontam aqueles relacionados a aspectos textuais da produção do manuscrito. Já entre as REC, os OT destacados envolvem aspectos variados, sobressaindo, entretanto, as questões de cunho ortográfico nas discussões da dupla no decorrer da escritura. Chama a atenção também a variedade dos tipos de rasuras operadas, estas desencadeadas pelo reconhecimento de OT envolvendo aspectos diversos da produção textual (gráficos, textuais, ortográficos, lexicais, etc.).

Na produção das rasuras por aluno da díade, a observação nos aponta uma liderança de C, que, como o escrevente do dia, realiza três vezes mais reformulações orais do que a colega, assim como opera quase todas as reformulações escritas identificadas, efetuando, ao todo, 35 operações de rasuras (dentre as 42 registradas) sobre o manuscrito em curso.

5.1.4 Processo 004 – Manuscrito “O rei gato mao”

No quarto processo de escritura da díade D5, foi gerado um manuscrito composto por 100 palavras, inscritas em 10 linhas. A escrevente do dia foi S e o título

atribuído ao texto foi “O rei gato mao”. Para esta produção, foi apresentada a seguinte consigna pela professora:

> 10. PROFESSORA: *(Falando à frente da sala) Hoje a proposta é... que vocês escrevam uma história em que a personagem principal seja um rei muito, muito mal...*
> 12. PROFESSORA: *E que faça muitas maldades... então, cada um de vocês vai, cada grupo vai pensar em maldades...*
> 19. PROFESSORA: *Que maldades... (Nesse momento, algumas folhas caem de cima de um armário localizado perto de S e a professora se desloca para apanhá-las enquanto vai explicando a tarefa) quê que um rei pode fazer... (S apanha as folhas e as entrega à professora) e as consequências... xiiii!... que podem... (Algum aluno fala muito alto) advirem... da sua... atitude?*

A dupla, nesta sessão, escreveu seu texto produzindo, ao todo, 61 rasuras, orais e escritas, conforme detalhado a seguir:

QUADRO 5: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 004

Tipos de OT / Rasuras			**Tipos de Comentários**	**Ocorrências_Rasuras**		
				Geral	*C*	*S*
Orais	OT_Textual	ROC_Textual	Simples	7	4	3
			Simples e Desdobrados	3	1	2
	OT_Ortográfico	ROC_Ortográfica	Simples	4	3	1
			Simples e Desdobrados	1	1	
	OT_Pontuação	ROC_Pontuação	Simples	2	2	
	OT_Lexical	ROC_Lexical	Simples	1	1	
	---	ROD	---	4		4
Escritas	OT_Gráfico	REC_Gráfica	Simples	4	2	2
	OT_Pontuação	REC_Pontuação	Simples	2	1	1
	OT_Ortográfico	REC_Ortográfica	Simples	18	13	5
	---	RE	---	15		15
TOTAL				**61**	**28**	**33**

Fonte: Os autores.

Os dados do quadro acima indicam que, neste processo, os reconhecimentos de OT pela díade desencadearam significativamente maior produção de rasuras escritas do que orais, contabilizando-se, ao todo, 39 rasuras escritas e 22 rasuras

orais. Notabiliza-se, ainda, que os OT envolvendo questões textuais e ortográficas são aqueles que mais se manifestam no decurso da produção do manuscrito pelos alunos.

Em termos de tempo decorrido para a conclusão da tarefa de escritura, este é o processo mais curto realizado pela díade. Diferentemente dos demais processos, em menos de 46 minutos[67], a dupla finaliza a inscrição do manuscrito. Independente disto, a produtividade das reflexões e atividades metalinguísticas realizadas pelos alunos – demonstrada no intenso reconhecimento de OT durante o processo e nas várias operações de rasura efetuadas – não parece ficar comprometida.

Constatamos também uma distribuição equilibrada da quantidade de rasuras produzidas entre os alunos da dupla. Entretanto, excetuando-se as rasuras escritas não comentadas (RE), que, em geral, são produzidas pelo aluno escrevente do dia – neste caso, por S –, notabiliza-se que C é aquele que mais efetua reformulações, orais e escritas, acompanhadas de comentários (ROC e REC), ocasionando alterações na inscrição e na composição final do manuscrito.

5.1.5 Processo 005 – Manuscrito "O gato e o cão"

O quinto manuscrito da dupla D5, em atenção ao requisito de alternância de papéis pelos alunos durante as sessões subsequentes de escritura – seguindo a proposta didática modelada, no LAME, para este tipo de pesquisa –, deveria ter sido escrito por C, mas, como explicamos no capítulo anterior, isto não aconteceu devido a um pequeno equívoco na organização inicial da dupla. Assim sendo, S novamente foi a escrevente nesta sessão, que gerou o manuscrito intitulado "O gato e o cão", composto por 109 palavras e estruturado em 12 linhas. A consigna referente a esta sessão foi a seguinte:

> 2. PROFESSORA: *Ora bem, então hoje, nossa quinta sessão, vai ser uma história inventada por vocês sobre o que vocês quiserem!*
> 4. PROFESSORA: *Podem pôr as personagens que quiserem. Xiii... Fazer...*
> 6. PROFESSORA: *No sítio, pode correr a ação no sítio onde vocês acharem...*

Deste quinto processo de escritura realizado pela díade, resultou a produção de 54 operações de rasuras, orais e escritas, tal como descrito no quadro abaixo:

[67] Geralmente, os processos de escritura da díade eram concluídos em um intervalo de tempo de aproximadamente 1 hora.

QUADRO 6: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 005

Tipos de OT / Rasuras			Tipos de Comentários	Ocorrências_Rasuras		
				Geral	*C*	*S*
Orais	OT_Textual	ROC_Textual	Simples	4	3	1
			Simples e Desdobrados	1	1	
	OT_Ortográfico	ROC_Ortográfica	Simples	1	1	
	OT_Gráfico	ROC_Gráfica	Simples	1	1	
	OT_Lexical	ROC_Lexical	Simples	1	1	
Escritas	OT_Ortográfico	REC_Ortográfica	Simples	2		2
			Simples e Desdobrados	2	2	
	OT_Ortográfico-Fonológico	REC_Ortográfica-Fonológica	Simples e Desdobrados	1		1
	OT_Gráfico	REC_Gráfica	Simples	1		1
	OT_Pontuação	REC_Pontuação	Simples	2		2
	---	RE	---	38		38
TOTAL				**54**	**9**	**45**

Fonte: Os autores.

Neste processo, um movimento diferente do observado nos processos anteriores pode ser percebido: dentre os 54 OT identificados no quadro, apenas 8 desencadeiam rasuras orais e, diferentemente dos demais processos, não é constatada nenhuma ocorrência de ROD. Outro dado que chama a atenção é a quantidade elevada de RE produzidas, todas feitas por S, escrevente do dia. Este efeito, possivelmente, pode ser explicado pelo fato de que, durante esta sessão de escritura, em boa parte do tempo, o aluno C ficou entretido com tentativas de conserto de seu crachá, que se desmantelou durante a realização da tarefa. Ora, a análise do processo nos revela que, nesta atividade de escritura, que durou aproximadamente 50 minutos, mais da metade do tempo (27 minutos) transcorreu sem que houvesse trocas reflexivas entre os alunos da díade. Assim sendo, S passou um tempo considerável de todo o processo trabalhando “sozinha” na escritura do manuscrito, o que se reflete na dinâmica de reconhecimentos de OT e de produção de rasuras identificada nesta sessão.

No tocante à produção de rasuras por aluno da díade, neste processo, de certa forma, atípico em relação aos demais, encontramos mais de 80% das operações de rasura sendo desencadeadas por S, que ocupa, na ocasião, a posição de escrevente do texto em construção. C, por sua vez, produz quase todas as reformulações orais

empreendidas no decurso da escritura, voltando sua atenção especialmente às questões de ordem textual na produção da dupla.

5.1.6 Processo 006 – Manuscrito “O dia na floresta”

A sexta e última sessão de escritura da dupla D5 mais uma vez traz S como escrevente no processo. O texto do manuscrito foi produzido em função da seguinte consigna anunciada à turma pela professora:

> 1. PROFESSORA: *hoje, vocês têm que criar uma história que tenha três personagens, pode ter mais, mas pelo menos estas três tem que ter... (C mexe no cabelo de S enquanto a professora fala) que são: o Capuchinho Vermelho, o Lobo Mau e o Homem Aranha...*

Com o título “O dia na floresta”, em termos de quantidade de palavras, este foi o menor texto escrito pela dupla, apresentando 83 palavras dispostas em 10 linhas. E, neste último processo de escritura, foram geradas pela díade 55 ocorrências de rasuras, orais e escritas, tal como esboçado no quadro a seguir:

QUADRO 7: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NO PROCESSO 006

Tipos de OT / Rasuras			**Tipos de Comentários**	**Ocorrências_Rasuras**		
				Geral	*C*	*S*
Orais	OT_Textual	ROC_Textual	Simples	8	6	2
	OT_Lexical	ROC_Lexical	Simples	1	1	
	OT_Ortográfico	ROC_Ortográfica	Simples	3	2	1
	OT_Ortográfico-Fonológico	ROC_Ortográfica-Fonológica	Simples	1	1	
	OT_Gráfico	ROC_Gráfica	Simples	1		1
	OT_Fonológico	ROC_Fonológica	Simples	2		2
	---	ROD	---	2	2	
Escritas	OT_Ortográfico	REC_Ortográfica	Simples	8	5	3
			Simples e Desdobrados	1	1	
	OT_Ortográfico-Fonológico	REC_Ortográfica-Fonológica	Simples	1	1	
	OT_Gráfico	REC_Gráfica	Simples	3	2	1
	OT_Pontuação	REC_Pontuação	Simples	1		1
	OT_Textual	REC_Textual	Simples	3		3

	---	RE	---	20	1	19
TOTAL				**55**	**22**	**33**

Fonte: Os autores.

Nesta sessão, há uma considerável produção de reflexões e atividades metalinguísticas pelos alunos, verificada na diversidade de OT reconhecidos e na consequente operacionalização das rasuras realizadas pela díade, contemplando aspectos diversos dentro do domínio da escritura. Com um notável equilíbrio no conjunto destas atividades, os alunos efetuam 16 rasurais orais e 17 rasuras escritas, todas acompanhadas de comentários. As ocorrências restantes são de RE (20) e ROD (2). No quadro exposto, mais uma vez se avultam os OT envolvendo questões textuais e ortográficas, assim como percebido em outros dos demais processos analisados.

É interessante observar a distribuição destas ocorrências de reflexões e atividades metalinguísticas por cada aluno da díade. Geralmente, o aluno escrevente do dia é aquele que produz todas as rasuras escritas não comentadas (RE), já que detém a posse da caneta e recebe a atribuição de inscrever a história no papel. Neste processo, no entanto, há uma quebra dessa regra: mesmo sendo S a escrevente do dia, C assume a posição de escrevente em determinados momentos da escritura e produz uma RE, o que não acontece em nenhum dos demais processos.

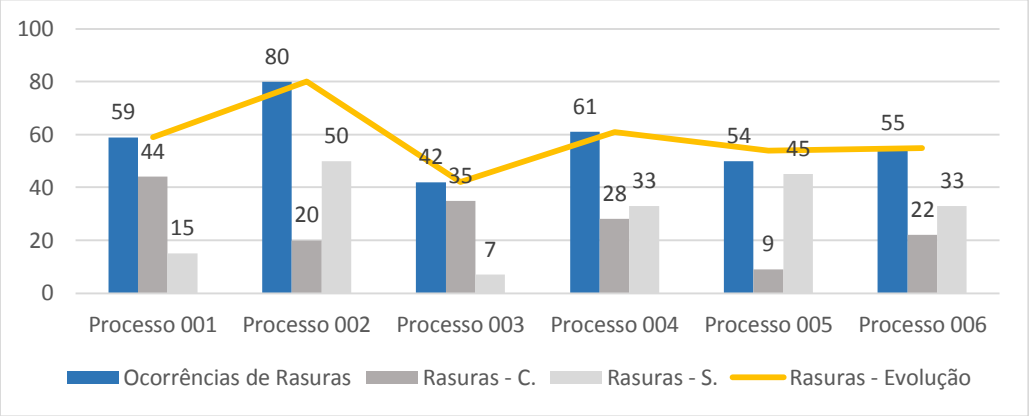
Do registro acima, concluímos, ainda, que C é quem mais elabora reformulações orais e escritas comentadas aplicadas ao manuscrito em curso. S também participa ativamente deste processo, mas, quantitativamente, sua atuação é mais expressiva na produção das rasuras escritas não comentadas.

5.1.7 Ocorrências de rasuras nos processos – Panorama geral

Nos seis processos analisados, bem como em seus respectivos manuscritos, foi possível reconhecer um total de 351 rasuras, orais e escritas, comentadas, diretas e não acompanhadas de comentários. Deste montante, 341 foram produzidas pela díade e 10 pela professora[68], verificando-se uma média de 56,8 rasuras produzidas pelos alunos a cada sessão de escritura. O gráfico abaixo traz um panorama geral das ocorrências de todas essas rasuras por processo e por aluno:

[68] Essa participação da professora na produção de rasuras ocorreu apenas no processo 002.

GRÁFICO 1: OCORRÊNCIAS DE RASURAS NOS PROCESSOS



Fonte: Os autores.

De modo geral, a leitura do gráfico nos aponta S como a componente da dupla que mais produziu rasuras – 183 ocorrências suas e 158 do colega. É importante lembrar, nesse contexto, que S atuou como escrevente em quatro dos seis processos, o que, possivelmente, influencia nesse resultado.

Outro dado importante é sobre os tipos de OT reconhecidos e, consequentemente, de rasuras produzidas pela díade, atestando-se a variedade de reflexões, dentro do universo linguístico e textual, realizadas nestes momentos de escritura em conjunto. No quadro abaixo estão relacionados todos estes tipos de rasuras encontrados, assim como suas ocorrências em todos os processos:

QUADRO 8: TIPOS DE RASURAS PRODUZIDOS NOS PROCESSOS DA DUPLA D5

Item	Tipos de Rasuras		Tipos de Comentários	Ocorrências
1	Orais	ROC_Textual	Simples	**47**
2			Simples e Desdobrados	**6**
3		ROC_Lexical	Simples	**10**
4		ROC_Ortográfica	Simples	**14**
5			Simples e Desdobrados	**5**
6		ROC_Ortográfica-Fonológica	Simples	**2**
7			Simples e Desdobrados	**2**
8		ROC_Gráfica	Simples	**2**
9			Simples e Desdobrados	**1**
10		ROC_Fonológica	Simples	**2**

11		ROC_Pontuação	Simples	**5**
12		ROD	---	**26**
13	Escritas	REC_Textual	Simples	**10**
14			Simples e Desdobrados	**1**
15		REC_Ortográfica	Simples	**59**
16			Simples e Desdobrados	**7**
17		REC_Ortográfica-Fonológica	Simples	**2**
18			Simples e Desdobrados	**1**
19		REC_Gráfica	Simples	**12**
20			Simples e Desdobrados	**1**
21		REC_Pontuação	Simples	**8**
22		REC_Lexical	Simples	**1**
23		RE	---	**127**
TOTAL				**351**

Fonte: Os autores.

A análise do quadro acima nos revela uma grande variedade nos tipos de reflexões e atividades metalinguísticas efetuadas nestes processos: registram-se 23 tipos de rasuras diferentes operadas nas seis sessões de escritura, todas produzidas a partir do reconhecimento de OT relacionados a aspectos diversos no âmbito da língua escrita e da produção textual (ortográficos, gráficos, lexicais, fonológicos, etc.). Chama a nossa atenção, entretanto, a predominância de reflexões envolvendo questões de ordem textual e ortográfica (64 e 92 ocorrências de OT, respectivamente), o que sinaliza os tipos de conhecimentos que, com maior intensidade, são demandados e mobilizados pelos alunos durante estes processos.

No tópico a seguir, apresentamos algumas informações acerca dos conteúdos curriculares do ensino de Português que estiveram em circulação na sala de aula da turma onde foram realizados as seis sessões de escritura discutidas neste trabalho. E, nas análises posteriores, buscamos relacionar o tratamento destes conteúdos com as ocorrências de verbalizações de TM identificadas nos diálogos da díade, associadas, ainda, às operações de rasuras desencadeadas nos processos.

5.2 CONTEÚDOS CURRICULARES DO ENSINO DE PORTUGUÊS E PRÁTICAS DIDÁTICAS IDENTIFICADAS NO CONTEXTO DOS PROCESSOS ANALISADOS

Por meio da análise de materiais coletados durante as visitas da equipe do LAME à escola e à turma onde se desenvolveu a pesquisa e a coleta dos dados, nos foi possibilitado o acesso a uma amostra do currículo designado para as aulas de Português no 2º ano do 1º ciclo da educação básica portuguesa[69], bem como de práticas didáticas efetivadas pela professora no âmbito desta disciplina, no período antecedente e correspondente à realização das sessões de escritura na turma.

Dentre estes materiais, como detalhamos no capítulo anterior, constam livros didáticos de Português e tarefas e materiais personalizados de alguns dos alunos, encaminhados pela professora à turma durante as aulas do período. Constam também anotações da professora em seu caderno de planejamento, com especificações sobre conteúdos e atividades trabalhados à época com a turma, além de outras informações referentes a progressos feitos pelos alunos nas disciplinas ministradas ou mesmo relatos de dificuldades enfrentadas por eles nestas disciplinas no decorrer do período letivo em andamento.

Com base nestes materiais, listamos abaixo os conteúdos curriculares da disciplina de Português que estiveram em circulação na sala de aula no período considerado[70], tanto através das práticas de ensino efetuadas pela professora quanto por meio das atividades encaminhadas nos livros didáticos e nos materiais personalizados trabalhados com a turma.

QUADRO 9: RELAÇÃO DE CONTEÚDOS E ATIVIDADES TRABALHADOS NA TURMA NO PERÍODO LETIVO PORTUGUÊS DE SETEMBRO DE 2014 A MARÇO DE 2015

Período	Conteúdo	Material relacionado	Práticas/Atividades relacionadas[71]	Observações
Setembro de 2014	- Nomes (substantivo): próprio, comum e coletivo - Ordem alfabética - Formação de frases	Material complementar fornecido pela professora	Exercícios de fixação no material e produção escrita.	

[69] Cursado pela turma no período da coleta e, conforme já especificado anteriormente, correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental brasileiro.

[70] Este período compreende os dois primeiros períodos escolares do ano letivo português 2014-2015, com início em setembro de 2014 e finalização em março de 2015.

[71] As informações desta coluna foram coletadas principalmente do caderno de anotações da professora.

	- Emprego de r e rr - Sons da letra s: s, z - Emprego de: br, cr, dr, fr, pr, tr, vr	Material complementar fornecido pela professora; Livro Didático[72] (doravante, LD): *Casos de Leitura*	Exercícios de fixação no material.	
	- Alfabeto - Letras: vogais, consoantes, maiúsculas, minúsculas	LD: *Português 2 (2º ano) - Manual*	Atividade de leitura e interpretação de texto; exercícios no livro.	
15 de Outubro de 2014	- Gênero textual: Receita	LD: *Caderno "Iniciação à Escrita".*	Abordagem expositiva; exercícios no livro; produção escrita.	C não fez o TPC (trabalho para casa) do conteúdo.
16 a 17 de Outubro de 2014	- Gênero masculino e feminino	LD: *Português 2 (2º ano) - Manual*	Atividade de leitura; exercícios no livro.	Conteúdos trabalhados ainda em relação com o gênero "receita".
	- Partes do texto - Verbo	LD: *Livro de Fichas*	Exercícios de fixação no livro; produção escrita.	
	- Nomes (substantivos) - Dígrafo 'ch'	LD: *Livro de Fichas*	Exercícios de fixação no livro.	
21 a 24 de Outubro de 2014	- Letras, palavras, frases - Dígrafos: an, en, in, on, un e am, em, im, om, um - Dígrafos: nh e lh - Segmentação e derivação de palavras - Sílabas e fonemas - Gênero textual: Lengalengas - Emprego dos acentos agudo e circunflexo - Emprego de 'g' e 'j'	LD: *Livro de Fichas;* LD: *Casos de Leitura*	Abordagem expositiva; leitura e interpretação de texto; exercícios de fixação e produção escrita.	C e S notificados por não realizarem o TPC envolvendo alguns destes conteúdos.
	- Determinantes artigos definidos e indefinidos - Emprego de 'ss' ou 'ç'	LD: *Livro de Fichas*	Exercícios de fixação no livro.	
	- Gênero textual: Poema - Significado de palavras - Dígrafos: am, em, im, om, um	LD: *Português 2 (2º ano) - Manual*	Atividades de leitura e interpretação e exercícios de fixação no livro.	
	- Sinais de pontuação (não especificados)	---	Aula expositiva com recursos digitais.	C ausente na atividade. Relação com gêneros 'poema' e 'lengalenga'.
	- Acentos agudo e circunflexo	LD: *Livro de Fichas*	Exercícios de fixação no livro.	
27 a 30 de Outubro de 2014	- Nomes (substantivos) - Plural - Determinantes artigos	LD: *Fichas de Consolidação*	Aula expositiva com recursos digitais.	S ausente na atividade.
	- Emprego de 'is' ou 'z' - Plural e singular - Ordem e formação de frases	LD: *Livro de Fichas*	Atividades de interpretação textual; exercícios de fixação no livro.	
	- Produção escrita e componentes do texto: personagens	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual;* LD: *Livro de Fichas*	Atividades de leitura e compreensão de texto.	
5 a 10 de Novembro de 2014	- Acento gráfico (agudo, grave, circunflexo e fonético {til})	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Estudo dos conceitos e exercícios de fixação no livro.	No período, a professora indica S e C para o Apoio Educativo em Português e registra preocupações com seus desempe-
	- Texto narrativo	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto;	

[72] Todos os livros listados no quadro fazem parte da Coleção ALFA de Português (Porto Editora, 2014) para o 2º ano do 1º ciclo da educação básica portuguesa.

	- Nomes e determinantes artigos, masculino e feminino, singular e plural - Gênero textual: receita		treino de oralidade e exercícios de fixação no livro.	nhos na disciplina. Ela sinaliza também que C não realiza os TPC.
11 a 14 de Novembro de 2014	- Gênero textual: poema	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto.	
	- Palavras com som de an, en, in, on, un / am, em, im, om, um - Palavras com nh, ch, lh.	LD: *Casos de Leitura*	Exercícios de fixação no livro.	
	- Palavras com ça, ço, çu / ce, ci (enfoque no fonema /s/). - Palavras com gue, gui / ge, gi (enfoque no som/fonema)	LD: *Casos de Leitura*	Exercícios de fixação no livro.	
19 a 21 de Novembro de 2014	- Texto narrativo - O 'tema' no texto - Palavras com os sons "al, el, il, ol, ul". - Plural - Determinantes artigos - Nomes próprios, comuns e coletivos	Material complementar fornecido pela professora; LD: *Livro de Fichas;* LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Aula expositiva com recursos digitais; exercícios de fixação no livro e no material complementar.	Notificações sobre a não entrega dos TPC por S.
	- Componentes do texto narrativo: personagem - Antônimos e sinônimos	LD: *Livro de Fichas*	Exercícios de fixação na aula e no livro.	
	- Uso de "g" ou "j" - Nomes (substantivo) - Plural - Formação de palavras (derivação) - Gênero feminino e masculino	LD: *Livro de Fichas*; LD: *Fichas de Consolidação*	Exercícios de fixação no livro.	Notificações sobre a não entrega dos TPC por C.
24 a 28 de Novembro de 2014	- Antônimos e sinônimos - Formação de palavras (derivação)	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Exercícios de fixação no livro.	
	- Gênero textual: poema - Partes do texto - Nomes comuns - Ordem alfabética	---	Atividades de leitura e análise de texto e exercícios de compreensão.	
	- Acento gráfico ou til - Uso de 'm' ou 'n' - Gênero textual: convite	LD: *Fichas de Consolidação*	Exercícios de fixação no livro; produção escrita.	
	- Texto narrativo - Partes do texto - Sinais de pontuação	Material complementar fornecido pela professora	Atividades de leitura e interpretação de texto; exercícios no material; produção escrita.	
4 a 12 de Dezembro de 2014	- Componentes do texto: personagens	LD: *Livro de Fichas;* Material complementar (livro paradidático)	Treino de oralidade; atividades de leitura e interpretação de texto.	Notificações sobre a não entrega dos TPC por C.
	- Sons da letra 'x' (x, z, s, cs) - Uso de br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr / bl, cl, fl, gl, pl, tl - Divisão silábica	LD: *Casos de Leitura*	Exercícios de fixação no livro.	Notificações sobre indicação de C e S para Planos de acompanhamento
	Gênero textual: poema - Sinônimos e antônimos - Separação silábica - Escrita de frases	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto; exercícios de fixação no livro.	

6 a 10 de Janeiro de 2015	- Gênero textual: quadras	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Treino de oralidade; produção escrita.	
	- Uso e som de 'c' e 'qu' - Gênero textual: relato	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto; exercícios no livro; produção escrita.	
	- Gênero textual: poema	Material complementar (livro paradidático)	Atividades de leitura e análise de texto.	
	- Palavras com 'qu'	LD: *Livro de Fichas*	Atividades de leitura e interpretação de texto; exercícios no livro.	
	- Texto narrativo - Ortografia: correção de palavras com grafia errada	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto; treino de oralidade; exercícios no livro.	
13 a 16 de Janeiro de 2015	- Palavras com cl, fl, gl	LD: *Livro de Fichas*	Atividades de interpretação de texto; exercícios de fixação no livro.	Notificações sobre a não entrega de TPC por C.
	- Plural - Texto narrativo: personagens e enredo	LD: *Caderno de iniciação à escrita*	Exercícios na aula e no livro.	
	- Uso de 'há', 'à' e 'ah'	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto; exercícios de fixação no livro.	
20 a 23 de Janeiro de 2015	- Gênero textual: correio eletrônico - Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, vírgula, ponto de exclamação	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Instruções explícitas em aula; exercícios de fixação no livro; produção escrita.	
	- Partes integrantes do gênero textual 'correio eletrônico'	LD: *Livro de Fichas*	Exercícios no livro.	
	- Uso de 'há', 'à' e 'ah' - Verbo	Material complementar fornecido pela professora	Instruções explícitas em aula.	C ausente na atividade.
	- Verbos e frases no plural - Verbos terminados em 'ar'	Material complementar fornecido pela professora	Instruções explícitas em aula.	C ausente na atividade.
	- Gênero textual: correio eletrônico	LD: *Caderno de iniciação à escrita*	Atividades de leitura e interpretação de texto; exercícios no livro; produção escrita.	
26 a 30 de Janeiro de 2015	- Verbo - Plural	Material complementar fornecido pela professora	Exercícios de consolidação em aula e no material.	
	- Texto descritivo - Gênero feminino - Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, vírgula - Uso de 'gui' e 'gi'	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto; exercícios de fixação no livro.	
	- Estudo textual: capa e contracapa de um livro	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Exercícios de fixação no livro.	Atividades associadas ao gênero 'lengalenga'.
	- Gênero textual: Poema	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto.	

	- Texto narrativo - Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, vírgula	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Atividades de leitura e interpretação de texto; exercícios de fixação no livro.	
2 a 6 de Fevereiro de 2015	- Revisões de conteúdos	LD: *Português 2 (2º ano) – Manual*	Correção de exercícios do livro.	Nesse mês são iniciadas as sessões de escritura do projeto InterWriting na turma.
26 a 27 de Fevereiro de 2015[73]	- Adjetivos - Verbos e Frases	LD: *Livro de Fichas*	Exercícios de fixação no livro.	
	- Singular e plural de frases	LD: *Livro de Fichas*	Exercícios no livro; treino de leitura, expressão e oralidade.	
2 de Março de 2015	- Construção de frases - Adjetivos e verbos	LD: *Livro de Fichas*	Atividades de leitura, análise e interpretação de texto; exercícios de fixação no livro; treino de oralidade.	
3 de Março de 2015	Última sessão de escritura do projeto InterWriting na turma.			

Fonte: Os autores.

As relações entre alguns destes conteúdos e práticas e as atividades metalinguísticas identificadas no decurso dos processos de escritura realizados pela díade D5 serão discutidas nos tópicos que seguem, articuladas às reflexões acerca das verbalizações de TM efetuadas pelos alunos durante estes processos.

5.3 VERBALIZAÇÕES DE TM NOS PROCESSOS DE ESCRITURA ANALISADOS

Em todos os processos envolvidos em nossa análise foi verificada a emergência de TM verbalizados por ambos os alunos da díade. Esses termos, conforme definimos e sinalizamos no capítulo anterior, apontam para conhecimentos que, habitualmente, são adquiridos através das práticas de ensino e aprendizagem realizadas em contexto escolar, interligadas às diretrizes curriculares instituídas para as aulas de ensino de língua materna – neste caso, a Língua Portuguesa.

Vinculados, pois, ao domínio linguístico-gramatical e textual, e ancorados às práticas referidas, assim como acontece com as rasuras, estes TM podem nos nortear quanto ao estabelecimento e a presença de reflexões e atividades metalinguísticas empreendidas pelos alunos no decurso dos processos de escritura analisados,

[73] Nesse período, a professora estava trabalhando 'Multiplicação' em Matemática e esse tema também surgiu nos diálogos efetuados pela dupla durante as sessões de escritura.

possibilitando-nos identificar que tipos de conhecimentos, dentro destes domínios, são postos em funcionamento nestes momentos e de que maneira eles atravessam os diálogos e intervêm na escritura e na composição textual operada pelos alunos.

Nos tópicos que seguem, trazemos uma discussão a respeito da frequência de ocorrências e das características das verbalizações de TM identificadas em cada processo. Na sequência, analisamos algumas formas de ocorrência destas verbalizações no contexto dos diálogos registrados entre a díade durante a produção dos manuscritos em curso.

5.3.1 Verbalizações de TM - Processo 001

No primeiro processo de escritura da díade, foi possível identificar a emergência de TM verbalizados tal como exposto na tabela abaixo:

TABELA 1: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 001 DA DÍADE D5

Ocor-rência	*TM*	*Turno TD*	*Enunci-ador (a)*	*Tipos de Ocorrência*	*Relação com rasuras*
01	***Título***	88	S	Verbalizado como uso	ROC_Textual
02	***Título***	110	S	Verbalizado como menção	---
03	***Abecedário***	140	S	Verbalizado como menção	ROC_Textual
04	***Cedilha***	274	C	Verbalizado como uso	---
05	***Cedilha***	275	S	Verbalizado como menção	---
06	***Ponto Final***	279	S	Verbalizado como menção	REC_Pontuação
07	***Maiúsculo***	288	C	Verbalizado como uso	REC_Ortográfica
08	***Ponto Final***	293	S	Verbalizado como uso	ROC_Pontuação
09	***Ponto Final***	296	C	Verbalizado como uso	
10	***'E grande' (maiúsculo)***	299	S	Verbalizado como uso (Termo comum em lugar de TM: "E grande" em lugar de "E maiúsculo")	ROC_Pontuação
11	***Letras***	305	Prof.	Verbalizado como menção	---
12	***Vírgula***	451	S	Verbalizado como uso	---

13	***Ponto final***	477	S	Verbalizado como uso	ROC_Pontuação
14	***Ponto final***	477	S	Verbalizado como uso	
15	***Ponto final***	479	S	Verbalizado como uso	
16	***Vírgula***	558	S	Verbalizado como uso	ROD
17	***Letra***	598	S	Verbalizado como uso	---
18	***Vírgula***	626	S	Verbalizado como uso	---
19	***Ponto final***	709	S	Verbalizado como uso	RE
20	***Ponto final***	713	S	Verbalizado como menção	---
21	***Ponto final***	717	S	Verbalizado como menção	---

Fonte: Os autores.

Dentre as 21 ocorrências de verbalizações demarcadas na tabela, encontramos os seguintes TM: título (2 ocorrências), abecedário (1 ocorrência), cedilha (2 ocorrências), ponto final (9 ocorrências), maiúsculo e ‘e grande’ (1 ocorrência cada um), vírgula (3 ocorrências) e letra (2 ocorrências). Quase todas essas verbalizações são feitas por S (17 ocorrências), 1 delas é feita pela professora (turno 305) e 10 dentre elas emergem relacionadas ao reconhecimento de diferentes OT, com a consequente produção de rasuras, orais e escritas, de tipos diversos. No conjunto destas ocorrências, apenas 7 configuram-se como verbalizações de TM feitas a nível de menção do respectivo termo, no contexto do diálogo estabelecido entre a díade durante a produção textual.

Trazemos abaixo a imagem do manuscrito produzido pela díade nesta primeira sessão de escritura e, logo em seguida, apresentamos um recorte do TD gerado no decorrer deste processo. Na imagem do manuscrito, estão sinalizados os OT que dão origem a comentários e atividades metalinguísticas desencadeadas no episódio transcrito no recorte do TD apresentado abaixo, a partir do qual discutiremos também as ocorrências de algumas das verbalizações de TM identificadas na tabela acima:

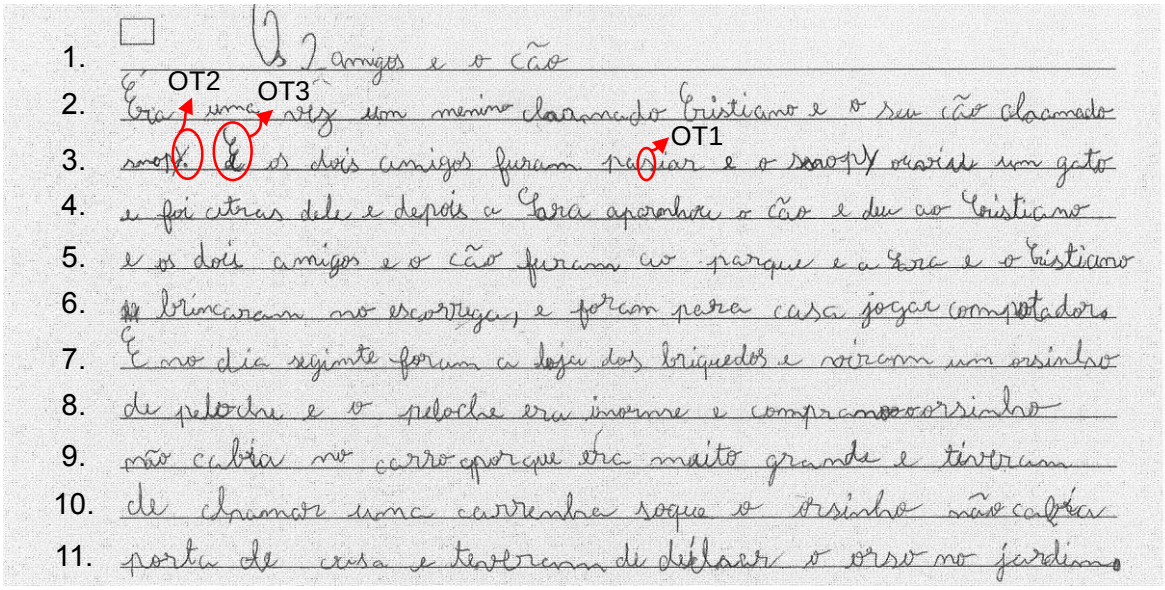


FIGURA 2: Manuscrito 001 – 'Os 2 amigos e o cão', com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

TD1_001: (00:25:36[74] – 00:27:55)

Contexto: *C, escrevente do dia, tenta escrever a palavra "passear" e, até o momento inicial desse TD, já havia inscrito [pa]. Ele demonstra dúvida sobre a grafia correta da próxima sílaba e tenta resolver a questão com a ajuda da colega:*

273. S: *'S'...* (Fazendo o gesto de "escrever" a letra na mesa com o dedo)
274. C*: *É, é... é de **cedilha** ou 's'?* (Esboçando uma expressão de riso)
275. S: (Sussurrando) *Achas que é com... achas que é com **cedilha**?* (Fala olhando para o papel enquanto C inscreve [si][75])
276. C*: *Sei lá!*
277. S: (Ditando) *ar, a - r...*
278. C*: *Passearr...* (Inscrevendo [ar]. S sussurra e aponta algo à sua esquerda)
279. S: (Olhando de relance para o papel) *E quando é que vem o **ponto final**?*
280. C*: *Ah, ra-ra...* (Rindo e olhando para a folha. S também olha para o papel)
281. S: *...aqui, em 'snopy'...* (Apontando na folha a inscrição 'snopy', localizada no início da 3ª linha da história)
282. C*: (Inserindo o ponto [.] no local indicado por S, logo após a inscrição 'snopy', no início da 3ª linha) *Sim, im... simm...*
283. S: (Olhando para o papel) *Depois...* (Fazendo o gesto de "escrever com o dedo" um 'E maiúsculo' por cima do "e", inscrito logo após o ponto inserido, no começo da 3ª linha) *e...*
284. C*: *Oh, não, esqueci, enganei-me...* (Fala sobrescrevendo [E] ao "e" minúsculo situado logo após o ponto que acabara de inserir, gerando assim uma rasura. Ao terminar a inscrição, ele olha para o display da *smartpen*)

[74] Este é o modelo de representação do tempo convencionado nas pesquisas do LAME e na literatura especializada da área de linguagem. Nesse caso, representa-se 00 hora, 25 minutos e 36 segundos.

[75] Nas transcrições dos TD dos processos, o que aparece entre colchetes é exatamente o que foi inscrito pela dupla.

285. S: *Não te enganaste, não...* (Fala olhando para o papel)
286. C*: *Ok...*
287. S: *Onde é que tu te enganaste?* ∟[76] (Ainda olhando para o papel)
288. C*: (Expressando apreensão) *...ih... professora...* (Ele olha novamente para o display da caneta e ergue o braço para chamar a professora. Depois, abaixa o braço e fala) *porque isto agora...* (apontando a última inscrição feita até o momento) *isto agora vai a "passear"...* (Sussurrando a inscrição "pasiar", na 3ª linha, e parecendo refletir sobre sua inserção. Ele olha para a caneta por alguns segundos) *isto agora gravou aqui na caneta...* (Apontando o display da caneta) *gravou o "E" que eu pus...* (Simulando "escrever", no ar, um 'E' maiúsculo) ***maiúsculo****...* (Fala de forma "penosa", referindo-se à substituição que fez do 'e' pelo 'E' após o ponto inserido)
289. S: (Olhando no papel) *Hum, não faz mal...*
290. C*: (Parecendo pensativo) *Faz, faz...* (Erguendo novamente o braço) *tenho que perguntar à professora...* (S faz um movimento como se fosse falar algo, mas, retrocede e ergue também o braço) *esta ficha é ficha 29!* (Referindo-se à numeração na parte de baixo da folha de papel. S olha a numeração na folha e, depois, encara o colega) *Quê?* (Olhando para S)
291. S: (Sussurrando) (SI)...
292. C*: (Ainda com o braço erguido) *É...* (A professora chega à mesa da dupla) *hã, professora...*
293. S: (Apontando o ponto inserido por C na folha) *Antes não tinha feito* ***ponto final****...* ∟
294. C*: (Falando para a professora) *...porque...* ∟
295. PROFESSORA: *Diz...*
296. C*: *...não tínhamos feito* ***ponto final*** (Apontando na folha o ponto inserido, na 3ª linha) *e depois...*
297. S: *Tu!* ∟
298. PROFESSORA: *E fizeram agora? Não faz mal... não faz mal...* (Ajeitando a posição da caneta na mão de C)
299. S: *E o* ***"E" grande*** *também...* (Apontando na folha o "E" rasurado por C após o ponto inserido na 3ª linha) ∟
300. C*: *Mas a caneta...*
301. PROFESSORA: *Pronto, mas já corrigiram, não é?* ∟
302. C*: *...mas a caneta não gravava tudo?*
303. PROFESSORA: *Tá, grava, não faz mal, enganaram-se e corrigiram, não há problema nenhum, C...*
304. C*: *...é que nós vamos pôr aqui* (Apontando na folha um espaço logo após a palavra "pasiar" inscrita na 3ª linha) *outra vez um "e"...* (Fazendo expressão de expectativa)
305. PROFESSORA: *Sim... pronto, podes pôr outra vez... há muitas* ***letras*** *que são repetidas, não é?* (Afastando-se da mesa da dupla)
306. C*: (Inscrevendo [e] logo após [pasiar], na 3ª linha. S sussurra algo no ouvido de C) *foram passear...* (Fala olhando para S e depois fica pensativo)

[76] Símbolo que indica falas sobrepostas na sequência de turnos de fala nas transcrições.

No recorte do TD do processo 001 apresentado acima, é possível identificar uma série de reflexões e atividades metalinguísticas realizadas pela díade, mobilizadas a partir do reconhecimento de diferentes OT destacados pelos alunos no contexto da produção do manuscrito em curso. Como defendido e demonstrado por Calil (2017), estes OT reconhecidos e comentados pelos alunos, associados às rasuras produzidas nestes processos de escritura, permitem traçarmos a gênese da criação textual e nos ajudam a compreender o modo como os alunos estão pensando sobre seu texto no exato momento de sua escritura. A isto, pelo que aqui seguirá exposto, arriscaríamos acrescentar que a verbalização de TM, feita pelos alunos nestes processos, pode ampliar de maneira significativa estas possibilidades de compreensão.

Ao observarmos a tessitura deste TD produzido pela díade, de início, verificamos uma hesitação de C ao tentar escrever a palavra “passear”, cujo fonema /s/ se evidencia como OT – de natureza ortográfica-fonológica – destacado pelo aluno no turno 274. Para explicitar sua dúvida à colega, o aluno evoca um conhecimento metalinguístico que já possui em relação à representação deste fonema, externalizando, entretanto, as reflexões que faz em torno de alguns de seus possíveis grafemas. É assim que surge a verbalização do TM “cedilha”, feita primeiramente por C no turno 274.

É importante destacarmos que nos diálogos produzidos no decorrer destes processos de escritura – em todas as seis sessões realizadas na turma – é comum a ocorrência de verbalização dos nomes das letras do alfabeto, tanto pelos alunos quanto pela professora. Optamos por não quantificar estas ocorrências especificamente, tendo em vista que, nesta etapa de escolarização, já é esperado que os alunos sejam capazes de realizar reflexões articuladas a este tipo de conhecimento, considerando-se o foco deste momento inicial da escola primária nos processos de consolidação da alfabetização destes alunos. Decidimos, entretanto, incluir em nossa análise a verbalização do TM ‘cedilha’ feita nestes processos em razão do tipo de reflexão metalinguística desencadeada a partir de sua enunciação, remetendo, para além do conhecimento comum do nome de uma letra, a questões mais complexas dentro do domínio ortográfico, como as diferentes possibilidades de representações existentes para a grafia de determinados fonemas no sistema da língua portuguesa.

O TM ‘cedilha’, como sinal diacrítico que, assim como as letras, integra o conjunto de conhecimentos relativos ao sistema alfabético e à formação de palavras dentro da língua, é enunciado por C, nesse contexto, sob a acepção de seu ‘uso’ real,

sem maiores explicitações da parte do aluno a respeito do porquê de sua sugestão. Mas, é interessante notar o conhecimento que segue expresso nessa verbalização e a forma como a reflexão metalinguística do aluno é viabilizada através dele. Ou seja, diante deste conflito surgido no ato da composição textual, através de seu comentário *é de cedilha ou s?"* (turno 274), C torna explícita sua compreensão metalinguística de que o "som" que ele pretende grafar no papel pode ser representado de formas diferentes, e é assim que ele remete, além do nome da letra 's', ao "termo técnico" do sinal gráfico em questão – cedilha – como possibilidades conhecidas por ele para efetuar esta representação.

Na sequência, S comenta *"achas que é com cedilha?"* (turno 275), produzindo também uma verbalização do mesmo TM, porém, desta vez, em forma de 'menção', fazendo referência não necessariamente ao uso concreto deste elemento no manuscrito, mas evocando-o em sua dimensão conceitual, abstrata. Este comentário da aluna, ao invés de propor uma solução ao problema levantado pelo colega no turno anterior, se apresenta como um novo questionamento. C, então, após responder à colega por meio de um comentário de caráter aparentemente interpessoal – *"sei lá"*, enunciado pelo aluno no turno 276 –, parece resolver este conflito por si mesmo, fazendo opção, sem o fornecimento de qualquer explicação a respeito, pela inserção do 's' (em lugar do 'c com cedilha' aventado) na representação do som (fonema) que lhe causara dúvida, conforme indicado no início do diálogo transcrito no TD1_001, exibido acima.

Essa troca dialogal entre os alunos pode mostrar-se ainda mais interessante se considerarmos as relações que ela pode conter no tocante ao trabalho didático realizado durante as aulas de ensino da língua materna na turma. Com efeito, a análise dos materiais didáticos coletados nas visitas à escola nos aponta que pouco tempo antes da realização destas sessões de escritura com a turma, os conteúdos linguísticos postos em evidência neste trecho do diálogo da díade – o som e o uso de 's' e de 'ç' – haviam sido trabalhados em sala de aula, tanto por meio do material didático, quanto através de abordagens didáticas feitas diretamente pela professora. A figura abaixo – registro de páginas de um dos livros didáticos da disciplina de Português, pertencente a C –, demonstra o tratamento deste tipo de conteúdo feito no material:

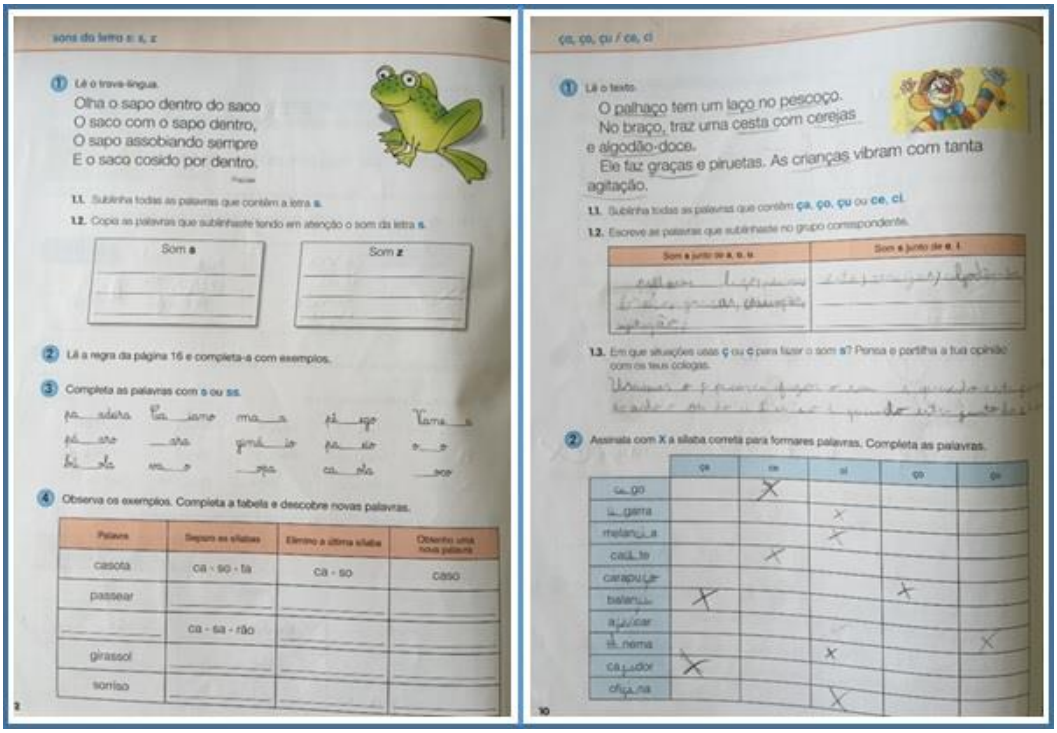


FIGURA 3: Páginas 2 e 10 do Livro “Casos de Leitura” - Português (2º ano), Coleção ALFA.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

O material exposto propõe a abordagem do conteúdo por meio de exercícios de treino oral e escrito e de fixação. Em outro material didático, encontramos também a remissão ao conteúdo – relacionado aos conteúdos ‘letras’ e ‘ordem alfabética’ – porém, tratado a partir da proposição de um texto, como se verifica na imagem abaixo:

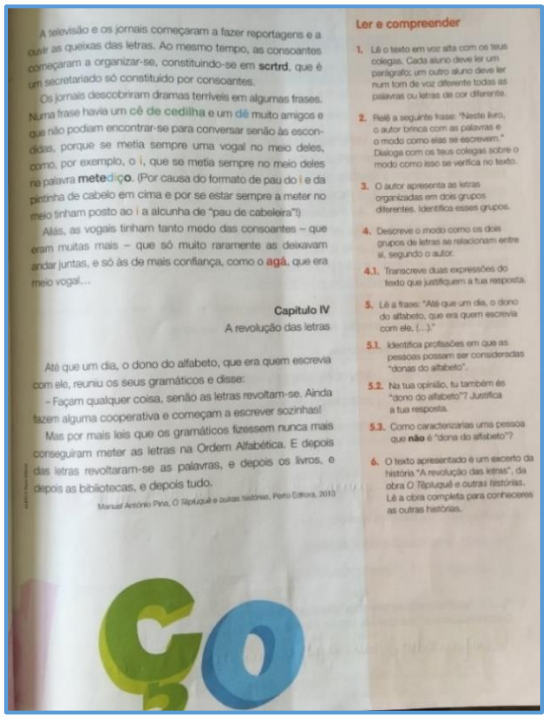


FIGURA 4: Página 53 do Livro didático Português 2 (2º ano), Coleção ALFA.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Além destes dois materiais, encontramos também exercícios envolvendo esta temática no *Livro de Fichas* (outro material didático utilizado pela turma) e, ao verificarmos o caderno de anotações da professora, encontramos informações de que este conteúdo havia sido trabalhado com os alunos – através do livro *Casos de Leitura*, mencionado mais acima – no dia 14/11/2014 (2 meses antes do início das sessões de escritura), tal como atesta o registro do material exposto a seguir:

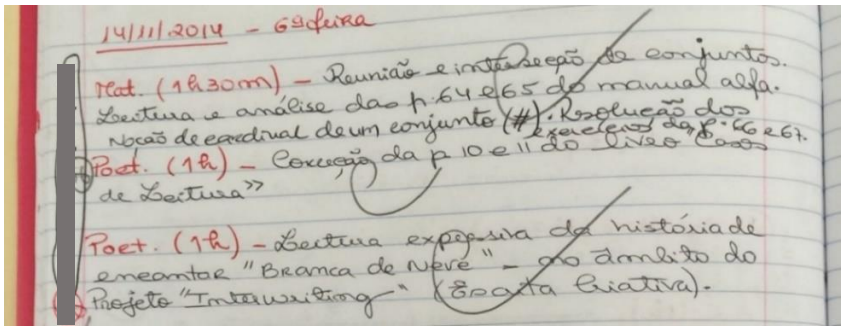


FIGURA 5: Registro do caderno de anotações da professora referente ao dia 14/11/2014[77].
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Tal como indicam alguns estudos no campo do aprendizado da ortografia (NUNES e BRYANT, 2014; ROSA, 2004; MONTEIRO, 1999), a temática do emprego e grafia do fonema /s/ nas palavras é algo complexo para os jovens aprendizes[78], sobretudo, pelo fato de se enquadrar na categoria de ortografias irregulares (MORAIS, 2009), havendo múltiplas possibilidades de representação desse fonema no sistema ortográfico da língua portuguesa (com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S). Além disso, como apontado por Nunes e Bryant (2014), a problemática da representação do fonema /s/ pelo dígrafo 'ss' – dentre outras questões ortográficas – começa a emergir entre os alunos pouco depois de alcançarem a compreensão do princípio alfabético, por meio da vivência do processo de alfabetização.

Essas questões nos ajudam a compreender as reflexões e enunciações feitas pelos alunos da dupla neste trecho dialogal, envolvendo a grafia da palavra 'passear' no manuscrito em construção. Não obstante, é interessante observarmos as relações

[77] De acordo com o material, o "C" sobrescrito às informações de cada disciplina indicadas na anotação do dia significa que a atividade foi planejada, efetuada e concluída.

[78] Em Calil e Pereira (2018), encontramos uma interessante discussão envolvendo também esta temática.

que podem ser concebidas entre essas reflexões e os conteúdos específicos que circulam entre as práticas de ensino efetuadas em sala de aula, especialmente quando podemos ter acesso a este dado de maneira explícita, mediante a observação das atividades metalinguísticas, dos comentários e das verbalizações de TM proferidas pelos alunos no decurso de sua produção escrita. Informações desta natureza, acreditamos, podem ajudar a ampliar o acesso aos conhecimentos adquiridos pelos alunos em sua experiência de escolarização, tornando menos opaco o processo de aprendizagem da escrita vivenciado neste contexto.

E, prosseguindo na análise da transcrição do diálogo da dupla exibida mais acima, além da reflexão envolvendo a verbalização do TM 'cedilha', chamam ainda a nossa atenção outras reflexões feitas pela díade neste processo. No turno 279, S dá indícios de um conhecimento que já possui acerca de um importante elemento previsto no processo de estruturação e composição de um texto: o ponto final. A chamada de atenção para a "ausência" e, ao mesmo tempo, para a necessidade de inclusão desse componente no manuscrito em curso, identificada no comentário metalinguístico *"E quando é que vem o ponto final?"*, enunciado pela aluna no turno referido, nos dá sinais de uma consciência e compreensão (se estabelecendo) a respeito da noção e da presença desta marca de pontuação em um texto, embora não expresse ainda uma evidência de um conhecimento efetivo que a aluna já possua quanto à função gramatical desempenhada por este sinal gráfico em uma produção textual. O comentário proferido traz, ainda, a verbalização do TM em questão – 'ponto final' – feita em forma de "menção" por S, destacando uma tomada "conceitual" do termo no ato de sua enunciação.

Na esteira dos estudos do discurso, acerca desta questão, poderíamos fazer uma ponte[79] com o conceito de 'modalização autonímica' proposto por Authier-Revuz em seus estudos sobre os fenômenos enunciativos atrelados à questão da "heterogeneidade" (1998, 1999, 2004, dentre outros trabalhos). Portando, pois, o traço da configuração enunciativa da "reflexividade metaenunciativa", este fenômeno autonímico se concebe como um "modo enunciativo desdobrado", quando uma enunciação é atravessada por sua autorrepresentação opacificante. Conforme explica a autora (1998, p. 14):

[79] O fenômeno aqui evocado não se reduz, em suas possibilidades e formas de ocorrência, à configuração que descrevemos neste tópico. Por isso aludimos a "uma" ponte, como uma de suas múltiplas possibilidades de acontecimento/reconhecimento.

> em um ponto de seu desenrolar, o dizer representa-se como não falando por si, o signo, em vez de preenchê-lo, transparente, no apagamento de si, de sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo – objeto encontrado **no** trajeto do dizer e que se impõe a ele como objeto –; a enunciação desse signo, em vez de se realizar "simplesmente", no esquecimento que acompanha as evidências inquestionáveis, desdobra-se como um comentário de si mesma.

Authier-Revuz, de seu lado, à luz do viés enunciativo-psicanalítico sob o qual assenta suas proposições teóricas, interpreta este tipo de fenômeno como algo que "atravessa" o sujeito, sendo este, por sua vez, "assujeitado" em sua relação com a linguagem[80]. Nesta perspectiva, diferentemente de outras formas do que a autora chama de "autorrepresentação do dizer" – as quais se situam no campo do marcado e do explícito, sendo mais acessíveis à análise linguística –, a modalização autonímica representa um desdobramento reflexivo do dizer de um elemento X de uma cadeia, acumulando uso e menção. Designa, pois, "um modo do dizer pelo qual a enunciação de um elemento X qualquer de uma cadeia é duplicado por – isto é, comporta – sua própria representação, reflexiva portanto, e opacificante" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 106). Dito de outro modo, na modalização autonímica, observa-se um fenômeno enunciativo em que um elemento X' demarca o signo autonímico, referindo-se concomitantemente ao elemento X enunciado, fazendo intervir nessa "imagem do dizer" – por meio, portanto, da autonímia –, a materialidade dos signos concernentes, significado e significante (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 7 e 8).

Ainda nas palavras da autora, neste tipo de enunciação, "a 'menção' que duplica 'o uso' que é feito das palavras só é *dada a reconhecer*, a interpretar, *a partir de índices recuperáveis no discurso* em função de seu exterior" (op. cit, p. 18), tratando-se esse tipo de enunciação de um "modo mais complexo do dizer em relação ao modo-padrão" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 180).

Assim, na verbalização do TM 'ponto final' realizada por S no turno 279, poderíamos identificar uma espécie de "operação autonímica" que deflagra um atributo de "não-coincidência do dizer consigo mesmo", conforme especificado por Authier-Revuz. Por essa ótica, quando S verbaliza este TM, nas condições explicitadas, seu dizer representa-se "como não sendo mais óbvio": o TM 'ponto final' verbalizado, em vez de, em uma aparente transparência, no apagamento de si,

[80] Esta discussão vai muito além do que tratamos aqui, mobilizando um conjunto bastante significativo de conceitos e de elaborações teórico-metodológicas difundidas em inúmeros estudos no âmbito do discurso.

“exercer sua função mediadora de nomeação”, interpõe-se, enquanto signo, em sua materialidade – com seu significado e seu significante. S faz assim alusão, metalinguisticamente, ao ‘uso’ concreto deste elemento no manuscrito em curso e, ao mesmo tempo, metaenunciativamente, se produz um desdobramento opacificante dessa enunciação, alçando o termo nomeado pela aluna – transformado então em ‘signo autonímico’ – à posição de “objeto” deste mesmo dizer (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 179), presumindo-se daí a menção à sua significação enquanto componente linguístico e gramatical.

Com efeito, como já dito, esse tipo de ‘jogo interdiscursivo’ “opera no espaço do não-explícito, do ‘semidesvelado’, do ‘sugerido’, mais do que do mostrado e do dito” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 18), e, assim sendo, encaixa-se no conjunto das formas puramente interpretativas balizadas nos construtos teóricos propostos por Authier-Revuz.

De um ponto de vista radicalmente outro, os estudos de espectro cognitivista e psicolinguístico (MYHILL, 2000, 2018; CAMPS, 2009, 2014; GOMBERT, 1993, 2003, dentre vários outros), que servem de base ao nosso trabalho, apontam para um cenário substancialmente diferente na interpretação do mesmo fenômeno. No caso da verbalização do TM ‘ponto final’ produzida por S no turno 279, sob a lente destes estudos, poderíamos identificar um ato enunciativo produzido pela aluna, sobretudo, de maneira ‘consciente’.

Ou seja, S, tendo já compreendido que um “ponto final” (objeto linguístico) desempenha alguma função na produção de um texto e nele deve se fazer presente, requisita-o no manuscrito que está produzindo junto com o colega. Nesse ato, a aluna verbaliza o termo em questão reivindicando pontualmente o seu emprego efetivo no texto, dentro do contexto da produção textual em curso. Porém, ao mesmo tempo, a verbalização efetuada coloca o termo “em destaque”, projetando-o à condição de “objeto de reflexão”, em um movimento que parece ser duplamente metalinguístico. Assim, à sua dimensão pragmática (do uso previsto no manuscrito) se justapõe a sua dimensão “conceitual”, “teórica”. Mas, não se trataria aqui de um fenômeno inconsciente, de um atravessamento da enunciação do sujeito, como advoga Authier-Revuz. Ao contrário, quando S enuncia “*E quando é que vem o ponto final?”,* ela aparenta estar fazendo uma reflexão explícita e consciente envolvendo o TM enunciado, embora, ao que tudo indica, não seja ainda capaz de exprimir linguística ou gramaticalmente a razão pela qual reivindica a sua presença no manuscrito.

Dentro deste contexto, S parece, ainda – por meio da escolha que faz por uma abordagem interrogativa –, estar, intencionalmente, tentando provocar no colega um tipo semelhante de reflexão. E o fato de não haver contestação por parte de C a respeito dessa demanda da colega, aliado à subsequente adição do ponto final feita por ele no manuscrito (seguindo as indicações de S), demonstra que este propósito da aluna parece ter sido alcançado, sugerindo também haver algum nível de compreensão metalinguística por parte de C com relação ao elemento em questão.

Tal como defendido por Myhill (2000), o desenvolvimento da compreensão metalinguística permite aos alunos fazerem escolhas mais conscientes em suas produções escritas, norteando-se em direção à produção de sentidos na tarefa de escritura. E isto envolve ser capaz de operar com os conceitos, categorias e terminologias próprios do sistema linguístico, tanto na dimensão de seu 'uso' real, sua aplicabilidade concreta na escrita, quanto na sua acepção "teórica", tomando-os, pois, como 'objetos' de reflexão metalinguística. É isto o que se deixa entrever nesta verbalização de TM feita por S no turno 279: na busca por preservar a ideia e a "imagem" do que para ela constitui um "texto", e visando assim garantir um "sentido" à história que está sendo construída textualmente, a aluna, através de uma reflexão metalinguística, põe em relevo o termo verbalizado, levantando uma questão sobre a sua inserção no manuscrito em curso e revelando algum nível de compreensão acerca de seu uso e da necessidade de sua inclusão em uma composição "tipicamente" textual.

Em acréscimo, ainda, este mesmo comentário de S, "*E quando é que vem o ponto final*?", põe em cena outros conhecimentos linguísticos que a aluna parece estar assimilando. Estes, embora não sejam explicitados verbalmente nesse episódio, como acontece com o TM 'ponto final', estão intimamente ligados à função desta marca de pontuação no texto. É o caso, por exemplo, do conhecimento que aparece implícito na fala da aluna envolvendo a "ideia" de uma "frase": a cobrança pela inclusão de um ponto final na sequência da história estaria indicando que ela já tem a noção de que um texto é composto por vários "pedaços" de escrita, que se sucedem, alinhando-se em unidades de sentido, as quais "podem" ser delimitadas por este elemento demandado por ela (o ponto final).

Dentro deste contexto, registramos que em algumas das sessões de escritura da dupla, durante os momentos de combinação da história, S demonstrou incômodo com o uso repetitivo do conectivo "e" para promover o encadeamento e a sequência das ideias nas histórias produzidas, o que era prática comum na exposição das ideias

feita por seu colega C. É neste sentido que se dá o destaque ao verbo “podem” acima. Ou seja, S parece compreender que as ideias do texto, enquanto unidades de sentido bem delimitadas, podem ser interligadas de maneiras diferentes – tanto pelo uso do conectivo “e”, conforme sinalizado anteriormente, quanto pela inserção de um sinal gráfico como o “ponto final”. Para a aluna, entretanto, duas coisas parecem inaceitáveis neste domínio: primeiro, que um texto se produza de forma contínua, “costurado”, por exemplo, pelo uso reiterado e exacerbado do conectivo referido; e, segundo, que não haja a presença de “pontos finais” justamente para exercer essas “quebras” que, do ponto de vista da aluna, são necessárias para compor o que, em seu imaginário, representa a imagem e a ideia do que faz um “texto”. Em todo esse conjunto de reflexões, aparentemente, estariam subjacentes os rudimentos do que, posteriormente, ela poderá vir a compreender – e a nomear convencionalmente – como sendo o conceito gramatical de “frase”.

Ainda em decorrência desta fala da aluna no turno 279, constatamos o reconhecimento e o encadeamento de diferentes OT pela díade, gerando uma interessante sucessão de reflexões e operações metalinguísticas feitas por ambos os alunos. S não apenas faz remissão à necessidade de um ponto final, mas “orquestra” todo o procedimento para a sua inserção no texto, transmitindo ao colega as coordenadas dessa ação nos turnos 281 e 283. C, por sua vez, acata as sugestões da colega e aí se instalam outros conflitos no processo de escritura do manuscrito, destacando-se diferentes OT, a partir dos quais são produzidas as rasuras orais e escritas sinalizadas na transcrição do TD em análise e designadas na tabela disposta mais acima, em um movimento que modifica a composição final do manuscrito. Nesta dinâmica, ocorre a verbalização de outros TM (‘maiúsculo’, ‘ponto final’ novamente e ‘E grande’) ligados a estes OT destacados pela díade, revelando outros conhecimentos que os alunos demonstram possuir neste contexto da escritura do manuscrito.

No turno 284, C manifesta o seu incômodo com a inscrição que acabara de fazer (a inserção do ponto final sugerido por S, feita logo após a palavra [snopy] no início da 3ª linha do manuscrito), transformada então em um OT que ocasiona a produção de uma rasura escrita logo em seguida (substituindo o “e” minúsculo, situado imediatamente após o ponto inserido, por um “E” maiúsculo). Nos turnos subsequentes, C tenta explicar para a colega e também para a professora o porquê deste incômodo com o acréscimo do ponto final: para o aluno, aparentemente, há o entendimento de que um ponto está associado à letra maiúscula e, nesse caso, surge

um problema, já que após o ponto inserido encontra-se, então, uma letra minúscula. Dessa situação, emergem alguns comentários que desencadeiam a verbalização do TM ‘maiúsculo’ (turno 288), feita pelo próprio aluno, evocando a noção de “uso” do referido elemento.

Na sequência, o TM ‘ponto final’ volta a ser verbalizado pela díade enquanto dialogam com a professora (nos turnos 293 e 296). Estas verbalizações evocam o sentido do termo em seu ‘uso’, como parecem indicar os gestos feitos por ambos os alunos de apontar a marca de pontuação efetivamente grafada no manuscrito na 3ª linha, durante sua fala para a professora. Queremos, ainda, chamar a atenção para a verbalização do termo comum “E grande” (em remissão ao TM “maiúsculo”), feita por S no turno 299. Por meio da análise do material didático coletado na turma, verificamos que o conteúdo “letras maiúsculas e minúsculas” fora trabalhado alguns meses antes desta primeira sessão de escritura (no mês de setembro de 2014, conforme consta no quadro 9 exposto no tópico anterior), através de um dos livros didáticos utilizados pela turma (Português 2 - 2º ano, da Coleção ALFA). Abaixo, são apresentadas imagens que ilustram a abordagem do conteúdo feita no material:

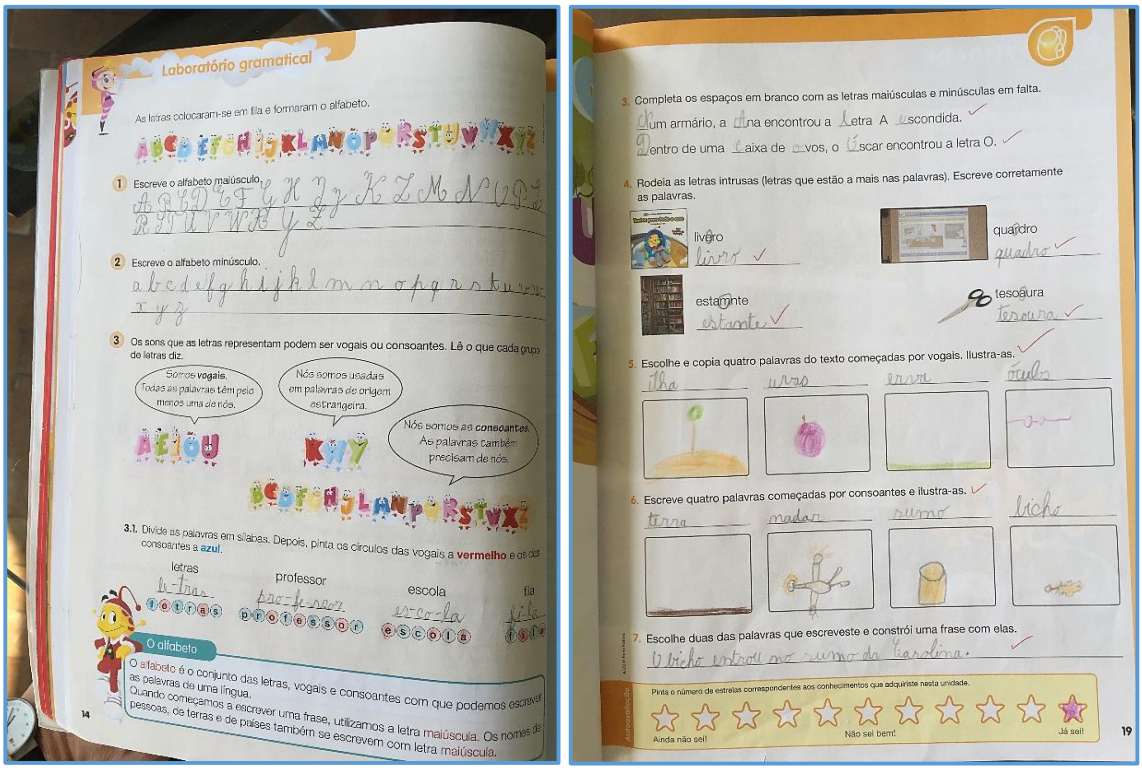


FIGURA 6: Páginas 14 e 19 do Livro “Português 2 – Coleção ALFA”, da disciplina de Português (2º ano).
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Pela imagem, observamos o uso dos termos gramaticais “letras maiúsculas” e “letras minúsculas” no material, com algumas orientações explícitas sobre a sua aplicação na escrita (no contexto da produção de frases), situadas ao final da página 14. A regra gramatical relativa ao uso de letras maiúsculas no início de frases – que está subjacente nas reflexões e diálogos da díade no TD1_001 – é evidenciada na abordagem do conteúdo feita no livro. No caderno de anotações da professora, encontramos também informações sobre a abordagem do conteúdo “letras”, realizada com a turma no mês de outubro de 2014, embora a professora acrescente, no mesmo registro, uma nota de que ambos os alunos da dupla não haviam realizado a tarefa para casa referente a este conteúdo.

Esse conjunto de informações ajuda a ampliar a nossa compreensão sobre as conexões que se estabelecem entre as práticas didáticas efetuadas nas aulas de língua portuguesa, os conteúdos curriculares a ela vinculados e os seus reflexos na aquisição de conhecimentos linguísticos por parte dos alunos. Através do TD em análise, torna-se perceptível, sobretudo através das verbalizações de TM registradas, que ambos os alunos estão familiarizados com o conteúdo em questão (letras maiúsculas e minúsculas e suas funções na escrita), embora os seus comentários não esbocem ainda uma capacidade de articulação metalinguística que torne mais explícito o nível de seu conhecimento dentro desta temática, e das suas relações com outros elementos linguísticos, como, por exemplo, o ponto final referido.

Nesta perspectiva, cada um a seu modo, manifesta esse conhecimento no processo de escritura em curso: C, por meio da verbalização do termo técnico ‘maiúsculo’, e S pela utilização de um termo comum (‘‘E’ grande’) em referência ao mesmo objeto/conceito linguístico verbalizado pelo colega.

Em seu estudo sobre o aprendizado da gramática por jovens alunos franceses, Lepoire-Duc e Sautot (2009, p. 50) destacam que, nessas circunstâncias, são, de fato, os atributos conceituais que começam a emergir em uma metalinguagem simplificada, e que a passagem por essa terminologia é frequente entre muitos alunos e pode representar um passo necessário para o avanço em direção às terminologias oficiais e à construção dos conceitos em questão. Camps (2014, p. 27 e 28), por sua vez, também enquadra este tipo de ocorrência em um dos níveis de realização da atividade metalinguística, defendendo, com base nas ideias de Culioli (1990, p. 41), que

> a atividade metalinguística não tem uma única manifestação, mas se manifesta em diferentes níveis: 1) atividade epilinguística inconsciente; 2) atividade consciente que se manifesta, por exemplo, no controle do uso da linguagem; **3) atividade consciente verbalizada usando termos da linguagem cotidiana;** e **4) atividade metalinguística sistematizada em modelos formais usando termos técnicos**. (grifos nossos)

Em parceria com Fontich (CAMPS e FONTICH, 2019, p. 9), Camps defende ainda que a distinção entre estes diferentes níveis é crucial para se compreender as possibilidades e limitações do ensino da gramática relacionado aos usos da linguagem e que a aprendizagem da gramática escolar explícita, pertencente ao último nível da atividade metalinguística acima especificado, não se instalaria em um vácuo, pois, na verdade, as crianças são capazes de muita reflexão sobre o sistema linguístico, transmitida com suas próprias palavras e as dos outros, podendo elaborar conceitos espontâneos sobre este objeto muito antes de usar metalinguagem gramatical específica.

Contudo, nas práticas de ensino e aprendizagem da língua no âmbito escolar, é preciso se levar em conta que os conceitos gramaticais, vinculados ao último nível de atividade metalinguística manifestado pelos alunos, e os termos que lhes estão associados, não decorrem diretamente dos enunciados espontâneos e que não há uma transição de desenvolvimento suave – ou linear – entre esses diferentes níveis.

Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de diferentes estratégias didáticas que possibilitem ao aluno uma passagem destes conhecimentos espontâneos – ligados a contextos cotidianos, pautados na experiência prática e concreta e, geralmente, baseados nas propriedades imediatamente observáveis do objeto (VYGOTSKY, 1987) – para conhecimentos mais elaborados, de caráter ‘científico’, que envolvem uma ação sistemática e exigem um maior nível de abstração em sua aquisição, como é o caso da aprendizagem dos conceitos gramaticais, que requerem a capacidade de descobrir características do objeto linguístico que muitas vezes não são diretamente perceptíveis. E esta aprendizagem deve orientar-se no sentido de tornar o aluno cada vez mais competente em suas produções linguageiras.

O TD1_001 é finalizado com uma última verbalização de TM feita pela professora no turno 305 (*“há muitas <u>letras</u> que são repetidas, não é?”*), em resposta às questões apresentadas por C no turno anterior. A verbalização deste TM – letra – é feita em forma de ‘menção’, destacando-se o conceito inerente ao objeto linguístico

referido. Como veremos em análises posteriores, este termo emerge em outros momentos de trocas dialogais entre os alunos, permeando suas reflexões metalinguísticas e as atividades de escritura empreendidas.

5.3.2 Verbalizações de TM - Processo 002

Por meio da análise das transcrições referentes ao segundo processo de escritura da díade, identificamos as verbalizações de TM efetuadas conforme demonstrado abaixo:

TABELA 2: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 002 DA DÍADE D5

Ocor-rência	*TM*	*Turno TD*	*Enunci-ador (a)*	*Tipos de Ocorrência*	*Relação com rasuras*
01	***Título***	110	C	Verbalizado como menção	---
02	***Letra***	113	S	Verbalizado como uso	---
03	***Acento***	116	C	Verbalizado como uso	---
04	***Acento***	117	S	Verbalizado como uso	---
05	***Título***	121	S	Verbalizado como menção	REC_Ortográfica
06	***Letra***	156	C	Verbalizado como uso	ROC_Ortográfica-Fonológica e REC_Ortográfica
07	***Letra***	160	C	Verbalizado como uso	REC_Textual
08	***Ponto final***	207	S	Verbalizado como uso	---
09	***Ponto final***	207	S	Verbalizado como uso	---
10	***Maiúsculo***	214	C	Verbalizado como uso	---
11	***Ponto final***	269	S	Verbalizado como uso	REC_Ortográfica
12	***Ponto final***	271	S	Verbalizado como uso	
13	***Ponto final***	272	C	Verbalizado como menção	
14	***Vírgula***	272	C	Verbalizado como uso	
15	***Vírgula***	273	S	Verbalizado como uso	
16	***Vírgula***	277	S	Verbalizado como menção	REC_Pontuação
17	***Ponto final***	405	S	Verbalizado como uso	ROC_Textual

18	***'Tracinho' (hífen)***	465	S	Verbalizado como uso Termo comum em lugar de TM ('tracinho' em lugar de 'hífen').	REC_Ortográfica
19	***'Tracinho' (hífen)***	466	C	Verbalizado como uso Termo comum em lugar de TM ('tracinho' em lugar de 'hífen').	
20	***Ponto final***	475	S	Verbalizado como uso	---
21	***Ponto final***	475	S	Verbalizado como uso	---
22	***Ponto final***	514	C	Verbalizado como menção	REC_Textual e REC_Ortográfica
23	***Maiúsculo***	514	C	Verbalizado como uso	
24	***Ponto final***	539	S	Verbalizado como uso	ROD
25	***Ponto final***	680	C	Verbalizado como menção	REC_Textual
26	***Vírgula***	720	Prof.	Verbalizado como uso	---

Fonte: Os autores.

Dentre os seis processos de escritura analisados, este é o que apresenta a maior quantidade de verbalizações de TM realizadas pelos alunos da díade. De acordo com a tabela acima, os TM verbalizados neste segundo processo são os seguintes: título (2 ocorrências), letra (3 ocorrências), acento (2 ocorrências), ponto final (11 ocorrências), maiúsculo (2 ocorrências), vírgula (4 ocorrências) e 'tracinho' – hífen – (2 ocorrências). Dentre essas 26 verbalizações de TM registradas, apenas 6 são feitas em nível de menção, sendo as demais 20 verbalizações associadas à ideia de uso do TM em questão. Neste processo, ainda, S novamente aparece como a responsável pela maioria das ocorrências de verbalizações quantificadas: 14 dentre elas são realizadas pela aluna, 11 por C e 1 pela professora. São identificados também diferentes tipos de rasuras associadas a algumas destas verbalizações.

Logo abaixo, expomos a imagem do manuscrito produzido pela díade neste segundo processo e, na sequência, trazemos um recorte do TD gerado durante a escritura do manuscrito pelos alunos. A partir deste recorte, discutiremos as ocorrências de algumas das verbalizações de TM retratadas na tabela acima. Na imagem do manuscrito abaixo, sinalizamos também os OT destacados pela díade durante o episódio descrito no TD transcrito na sequência:

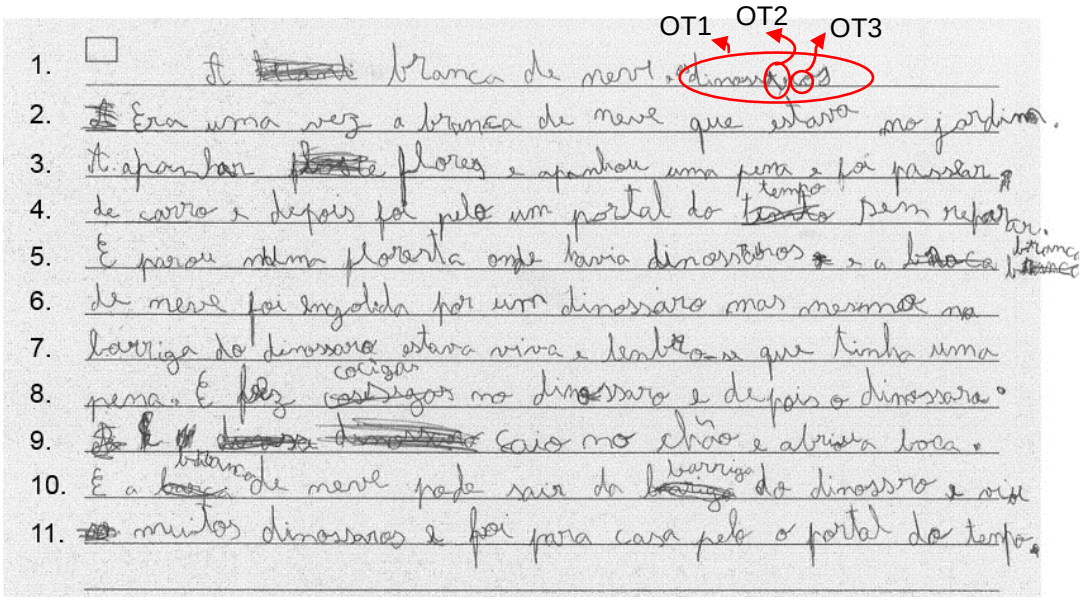


FIGURA 7: Manuscrito 002 – 'A branca de neve e os dinossaros', com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

TD1_002: (00:15:06 – 00:15:26)

Contexto: *S é a escrevente do dia e está tentando escrever a palavra 'dinossauro' no título do manuscrito. A professora chega à mesa da dupla:*

141. C: *Ô, professora, como é que se escreve 'din...'?* ∟ *Como é que se escreve?*
142. PROFESSORA: (Antecipando-se à questão de C) *'dinossauros', com dois 'ésses'...* ∟ *dino - sauros, com dois 'ésses'.* (Ela se afasta da mesa da dupla)
143. S*: (Inscrevendo [e] e completando a palavra 'neve' no título do manuscrito) *ve... Branca de neve...*
144. C: (Olhando o papel e sussurrando a S) *'dinossauros' é com dois 'ésses'...* ∟
145. S*: *'d'...* (Inscrevendo [d] após a inscrição "neve" no título) *din...* (Inscrevendo [i]) *no...* (Inscrevendo [no], sob o olhar atento de C) *sss...* (sussurrando)
146. C: (Falando como se estivesse pensando alto) *sôro?...* (S inscreve [ss]) *souuro!!* (Enfatizando a pronúncia e erguendo-se para olhar para o papel)
147. S*: (Lendo e passando o dedo sobre a última inscrição feita) *dino... sss...*
148. C: (Ditando) *Dois 'ésses', 'o'...* ∟
149. S*: (Inscrevendo [o] ao mesmo tempo em que verbaliza) *saaa...* (C fica pensativo. S lê, passando o dedo sobre a última inscrição feita no papel) *dinosssôros* (Parecendo surpresa com o que lê)*, dinossauros!* (Ela fala com ar de riso e o colega também sorri, pondo a mão na boca e fazendo uma expressão de surpresa)
150. C: *Ai, não, é 'sa', meta ali um 'a'...* (Apontando no papel onde S deveria fazer a correção, na última inscrição feita por ela)
151. S*: (Sobrescrevendo 'a' ao 'o' [a~~o~~] inscrito por último no título) *eu sei... sa...*
152. C: *Faz um a...* (Ele fala e se volta novamente para o papel)
153. S*: (Inscrevendo [r]) *É com dois 'érres'?* (Ambos ficam pensativos) *Saauro...*
154. C: *Não, não é...* ∟ (S inscreve [o]) ***é 'rus', não é 'rrus'...*** (Enfatizando a distinção entre os sons do 'r', forte e brando) ***"dinossaurros"****...*

155. S*: *Dinossauros...* ∟ *dinossauros...* (A professora passa próximo à dupla)
156. C: *'rus', 's'...* (Apontando no papel a inscrição "dinosso~~e~~aro" feita por S no título e indicando a falta de um 's' ao final da palavra) ***até a primeira letra*** *do teu nome, já não te lembras!* (C fala de modo enfático. S acrescenta o [s] à inscrição, conforme sugere o colega, e produz uma rasura ao reforçá-la)
157. S*: (Sussurrando) *Dinossauros... olha, eu lembro, mas...* (Ela finge riscar o rosto de C) *é que fica gravado, olha...* (rabiscando sua própria mão)

O trecho dialogal retratado neste recorte põe em cena uma questão, de ordem ortográfica, que será tema recorrente de reflexões metalinguísticas realizadas pela díade neste segundo processo de escritura. Embora não apresente ocorrências significativas[81] de verbalizações explícitas de TM pelos alunos, havendo apenas uma ocorrência identificada no turno 156 – do TM 'letra', verbalizado por C –, no TD acima, inicialmente, evidencia-se um conflito relacionado à grafia da palavra 'dinossauro', que desencadeia uma série de reflexões e atividades metalinguísticas produzidas por ambos os alunos da dupla, envolvendo, ainda, a participação da professora.

Neste cenário, a partir do questionamento feito por C no turno 141 (*"professora, como é que se escreve 'din...'?"),* e, provavelmente tomando por base as dúvidas expressas por outras díades durante esta sessão de escritura[82], a professora antecipa ao aluno uma "solução" à sua dúvida, informando-lhe reiteradamente que 'dinossauros' se escreve *"com dois 'ésses'"*. No turno 144, C replica essa fala da professora para a colega S, que, na ocasião, atuava como ~~a~~ escrevente do dia. A aluna segue inscrevendo a palavra no manuscrito, quando, no turno 146, surge outra problemática: aparentemente "vencida" a questão referente à grafia do fonema /s/ presente na palavra (escrito com 'dois ésses', conforme indicado pela professora), C agora expõe sua dúvida com relação à composição da sílaba associada ao fonema (*"'sôro?...souuro!!")*. A partir desta reflexão de natureza fonológica, feita no turno 146, o aluno faz uma sugestão à colega no turno 148 *("dois 'ésses', 'o'")*, induzindo-a a um equívoco na inscrição da sílaba em questão. S prontamente reconhece esse equívoco, destacando-o como OT (OT2 sinalizado na imagem do manuscrito acima) e sugerindo verbalmente sua correção, produzindo-se assim uma rasura oral que é logo reforçada por C em seu comentário no turno 150: *"Ai, não, é 'sa', meta ali um 'a'...".*

[81] Em termos quantitativos, é importante salientarmos.

[82] Analisamos também os registros de áudio produzidos pela professora durante as seis sessões de escritura (assim como cada aluno, ela também dispunha de um microfone que gravava suas falas durante as interações com a turma no decorrer destas atividades de escritura das díades).

Esta sequência de reflexões gera ainda a rasura escrita indicada na rubrica do turno 151 e registrada no manuscrito final, tal como atesta sua imagem disposta mais acima. Mas as reflexões metalinguísticas dos alunos não param por aí. No turno 153, S expõe no diálogo mais uma dúvida relativa à grafia da palavra ‘dinossauro’. Desta vez, o OT destacado remete à última sílaba da palavra, como indica o comentário da aluna ao realizar sua inscrição no manuscrito: *“é com dois ‘érres’?”* (turno 153). Em resposta à S, C faz um comentário desdobrado no turno seguinte, justificando, com um argumento de valor fonológico (*“é ‘rus’, não é ‘rrus’... ‘dinossaurros’.*”), o porquê de tal sílaba não ser grafada com ‘dois érres’.

Por fim, no turno 156, C produz mais uma rasura oral, sinalizando a ausência do ‘s’ no final da inscrição ‘dinossaro’ feita por S. E, em meio a essa reflexão, dá-se a verbalização do TM ‘letra’ pelo aluno, através do comentário transcrito no turno 156: *“até a primeira **letra** do teu nome, já não te lembras!”*.

Como indicamos na análise do processo anterior, o conceito de ‘letra', assim como suas derivações, compõe a lista de conteúdos curriculares que haviam sido didaticamente trabalhados com a turma alguns meses antes da realização desta segunda sessão de escritura. Trazemos abaixo um exemplo da abordagem específica deste conceito feita em um dos materiais didáticos adotados pela escola:

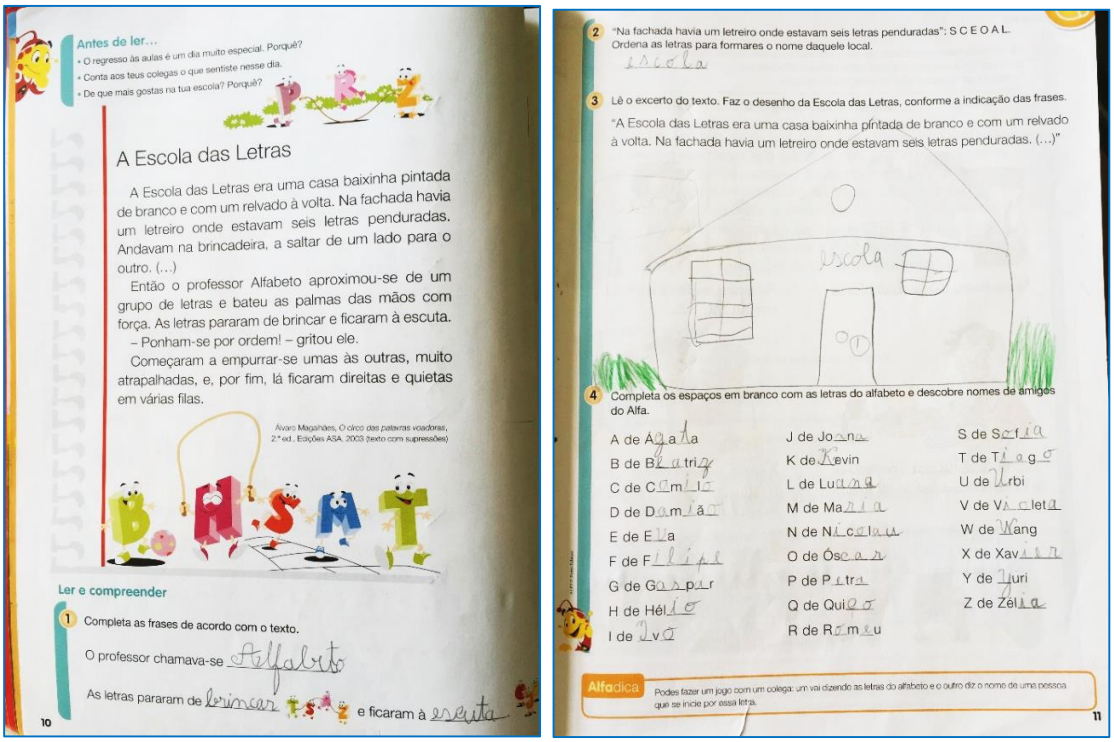


FIGURA 8: Páginas 10 e 11 do Livro “Português 2 – Coleção ALFA” - Português (2º ano).

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

No recorte do material exibido acima, a temática das letras (dentro do conjunto maior do 'alfabeto') é trabalhada por meio de leitura e interpretação textual e através de exercícios de fixação. A consulta ao quadro de conteúdos apresentado no tópico 5.2 nos mostra ainda que essa temática fora discutida em diferentes momentos durante as aulas do período letivo (particularmente nos meses de setembro e outubro de 2014).

Com efeito, mesmo no quadro de uma reflexão metalinguística, observa-se que a verbalização deste TM – feita a nível de "uso" por C –, é parte integrante de um comentário simples – sem uma carga reflexiva linguística mais sistemática – realizado pelo aluno, inclusive, de maneira jocosa em relação à colega, utilizando-se de uma estratégia bastante comum entre alunos deste nível de ensino, que consiste em situar-se dentro do sistema alfabético a partir do recurso a comparações, como por exemplo nas expressões "'s' de sapo", "'p' de pato", bastante utilizadas também nas abordagens feitas pelos professores nos processos de alfabetização, como discutido em Calil e Pereira (2018).

No conjunto dos dados de nossa pesquisa, de modo geral, verificamos que o TM 'letra' não é um termo verbalizado com muita frequência pela díade, embora a noção que lhe subjaz esteja presente em grande parte das reflexões metalinguísticas e metafonológicas realizadas pelos alunos, através da menção implícita que fazem ao conceito nos diálogos que estabelecem nestas práticas de escritura, como se pode observar no comentário *"Faz um a"* ("faz uma 'letra' a"), feito por C no turno 152, e em *"É com dois érres?"* ("é com duas 'letras' érre?"), enunciado por S no turno 153. É válido notar ainda que essa é uma característica percebida também nos diálogos da professora com os alunos da dupla e com os demais alunos da turma[83]. Em seu comentário *"'dinossauros', com dois 'ésses'..."*, transcrito no turno 142 do TD1_002 exposto acima, temos um exemplo desse tipo de ocorrência.

Dentro desse contexto, há um dado sobre o qual gostaríamos ainda de chamar a atenção no trecho dialogal em análise: em meio aos diálogos e reflexões empreendidas, tanto pelos alunos da díade quanto pela professora, torna-se evidente um tipo de conhecimento gramatical que também faz parte do rol de conteúdos estabelecidos no currículo escolar e trabalhados com a turma no período letivo

[83] Em um tópico mais adiante, apresentaremos também uma breve análise das verbalizações de TM feitas pela professora em suas interações com as díades durante as seis sessões de escritura.

anterior e correspondente à realização da coleta dos dados na instituição. Trata-se de um conhecimento que integra a categoria gramatical dos dígrafos.

No TD1_002, primeiramente, esse conhecimento aparece, de forma implícita, na fala da professora transcrita no turno 142: *"'dinossauros', com dois 'ésses'..."*. No turno 144, C reproduz essa fala para a colega S, e, no turno 148, ele volta a utilizar-se da expressão – dois 'ésses' – para ditar à colega o que ela deveria escrever. Já no turno 153, a temática reincide, incutida no questionamento feito por S: *"é com dois 'érres'?"*. Neste ponto, surge uma interessante reflexão metafonológica exteriorizada por C em sua fala no turno 141: *"é 'rus', não é 'rrus'... 'dinossaurros'..."*.

Este tipo de reflexão aparece em muitos outros momentos nos diálogos efetuados pela díade neste segundo processo de escritura. À título de ilustração, trazemos mais um recorte do TD do processo, apresentando-o logo abaixo:

> **TD2_002: (00:33:02 – 00:33:33)**
>
> ***Contexto:*** *A partir das sugestões do colega, S segue escrevendo a história, na sexta e na sétima linhas do manuscrito:*
>
> **428.** C: (Ditando) *Mesmo na barriga do dinossauro...*
> **429.** S*: *Mesmo...* ∟ (Inscrevendo [mes]) *messs - mu...* (Inscrevendo [mu]) *mesmo... na...* (Inscrevendo [na] e rasurando a letra "a")
> **430.** C: (Ditando) *Barriga... 'barriga' é com dois "érres"...*
> **431.** S *: *Eu sei...*
> **432.** C: *Porque é "rri"...* (Fala gesticulando)
> **433.** S *: (Inscrevendo [ba]) *barrr - rrri...* (Acentuando bastante a pronúncia do "r")
> **434.** C: *rru...* ∟ *rra, rre, rri, rro, rru, tem sempre dois "érres"...* ∟
> **435.** S*: (Inscrevendo [rri] e novamente acentuando o som do "r" ao falar) *barrr - rrri...* ∟ *ga...* (Inscrevendo [ga])
> **436.** C: *É a mesma coisa de ra, re, ri, ro, ru, só tem um "r"...*
> **437.** S*: *Barriga...* ∟
> **438.** C: *Pronto...* (Ele olha o manuscrito)

Neste trecho dialogal, C refaz o mesmo tipo de reflexão discutida anteriormente, porém, desta vez, ele amplia suas considerações e explicações acerca do OT destacado (sinalizado em vermelho no turno 430), conforme observamos em seus comentários desdobrados: *"rra, rre, rri, rro, rru, tem sempre dois "érres"..."* (turno 434) e *"É a mesma coisa de ra, re, ri, ro, ru, só tem um "r"..."* (turno 436).

Outra vez, constatamos remissões implícitas ao TM 'letra', verbalizado por C no TD1_002, analisado mais acima. E constatamos também referências implícitas a

outro TM, o qual, no entanto, nunca chega a ser verbalizado, nem neste processo nem nos demais. Tratamos aqui da temática dos “dígrafos”, como já sinalizado anteriormente, sendo oportuno atentarmos para o fato de que este tópico constituía-se em um dos conteúdos gramaticais em circulação nas práticas de ensino realizadas na turma pouco tempo antes do início da realização da coleta dos nossos dados. Os recortes de um dos materiais didáticos da turma expostos abaixo nos dão uma ideia do tratamento da temática feita com os alunos:

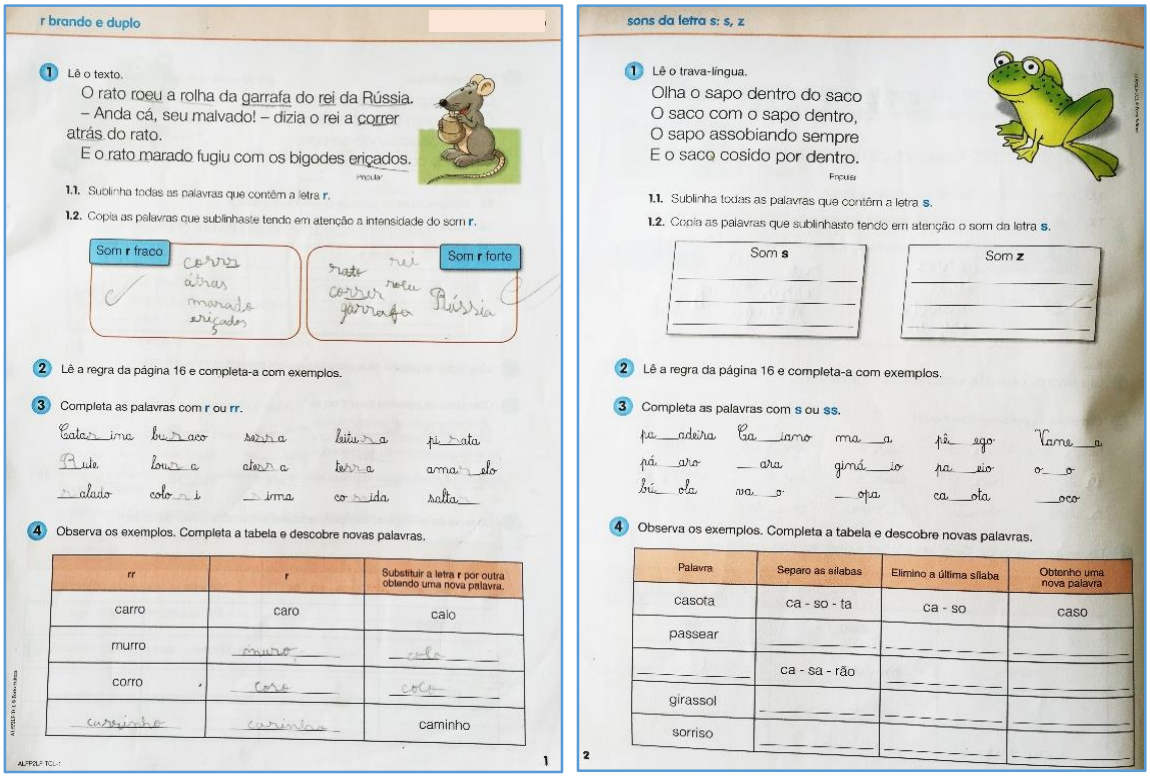


FIGURA 9: Páginas 1 e 2 do Livro “Casos de Leitura – Consolidação dos dígrafos e encontros consonânticos (2º ano - Coleção ALFA)”, da disciplina de Português.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

A análise deste material nos mostrou que, apesar de tratar-se de um livro (dentre os demais que compõem a coleção de materiais didáticos utilizada na escola) dedicado exclusivamente à abordagem dos “dígrafos” e “encontros consonânticos”, como sinaliza sua própria designação, feita na capa do material, não encontramos, em toda a sua extensão, nenhuma remissão explícita a essas duas expressões terminológicas, correlacionando-as aos fenômenos linguísticos explorados.

Voltando-nos mais uma vez ao TD1_002, assim como percebido nos comentários dos alunos, também na fala da professora (turno 142) verificamos uma

abstenção no tocante à verbalização dessas expressões em específico, mesmo quando diretamente vinculadas ao objeto das reflexões empreendidas.

Nesta conjuntura, nos comentários feitos por C no TD2_002 (turnos 434 e 436), ao refletir sobre os tipos de sons associados à letra “r” (aos moldes, inclusive, da abordagem feita no material exposto acima) e sobre as suas representações gráficas, o aluno usa os recursos linguísticos e cognitivos de que dispõem, a partir do nível de consciência fonológica que já desenvolveu até esta etapa de sua escolarização. Somado a isso, ele fala, aparentemente, através de uma “voz memorial”, provavelmente correlacionada ao modo como a própria professora fala em sala de aula, ao referir-se a esta temática durante as aulas.

Em sua investigação sobre verbalizações de termos metalinguísticos feitas por alunos de escolas primárias da região espanhola da Catalunha, Gil e Bigas (2014, p. 150) evidenciam um procedimento semelhante a este que identificamos em nossa pesquisa, como segue descrito em suas considerações:

> [...] notamos que em inúmeras verbalizações da professora na Escola B, ela não utilizava uma metalinguagem específica quando termos gramaticais específicos poderiam ter sido usados para falar sobre ou para referir-se às unidades do texto escrito que as crianças estavam corrigindo (tal como o substantivo, o verbo, a forma verbal ou mesmo o pronome). Em contraste, o termo genérico ‘palavra’ era frequentemente utilizado, junto com termos dêiticos como *aquesta* (este), *aquella* (aquele) ou *això* (pronome neutro de gênero para "este"), para se referir às diferentes unidades do texto. A professora também frequentemente apontava para as palavras ou termos que ela estava discutindo.

Mesmo sendo provenientes de um empreendimento metodológico diferente do que utilizamos em nosso estudo, esses dados trazidos pelas autoras, assim como o que foi observado em nossas análises, nos ajudam a compreender, de modo mais amplo, os tipos de relações que os alunos estabelecem com os conhecimentos linguísticos, textuais e gramaticais, a partir de sua experiência de escolarização. Nesse domínio, tal como enfatizado ainda por Gil e Bigas (op. cit., p. 145), as verbalizações do professor e a forma como são abordados os conteúdos em sala de aula – envolvendo as noções e os termos próprios do sistema linguístico – figuram também como um fator chave para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento de sua competência metalinguística.

Como apontam alguns estudos na área (FISHER, 1996; MARTIN, 2000; CAMPS, 2009, entre outros), a depender do modo como os conteúdos de ensino são tematizados pelos professores durante as aulas, os alunos podem criar diferentes paradigmas relacionados aos conceitos administrados: um estaria ligado aos tradicionais exercícios de treino do conhecimento linguístico – muito comuns em materiais didáticos da área –, nos quais se lhes pede que mostrem algum saber do tipo declarativo (conceitual ou terminológico) e outro se ativaria frente a tarefas em que têm que demonstrar um saber procedimental, do tipo analítico – como nas atividades de produção de textos.

De acordo com estes estudos, é preciso haver uma efetiva inter-relação na abordagem destes conhecimentos, fazendo convergir o tratamento dos conceitos e noções sistematizados da língua e os seus usos e aplicações em situações reais de comunicação, de modo a facilitar o desenvolvimento da compreensão e das habilidades metalinguísticas dos alunos. E isto envolve também o tratamento explícito destes conceitos e noções a partir de suas definições terminológicas dentro do sistema linguístico, visando possibilitar aos alunos avançarem na complexidade destes conhecimentos e do funcionamento da língua, especialmente no tocante à escrita (CAMPS, 2009, p. 207).

5.3.3 Verbalizações de TM - Processo 003

Da análise das transcrições dos diálogos da díade realizados durante o terceiro processo de escritura em colaboração, resultam as verbalizações de TM relacionadas na tabela que segue:

TABELA 3: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 003 DA DÍADE D5

Ocor-rência	*TM*	*Turno TD*	*Enunci-ador (a)*	*Tipos de Ocorrência*	*Relação com rasuras*
01	***Personagem***	66	C	Verbalizado como menção	ROC_Textual
02	***Título***	98	S	Verbalizado como menção	ROC_Textual
03	***Vírgula***	232	C	Verbalizado como uso	REC_Pontuação
04	***Ponto Final***	235	S	Verbalizado como menção	REC_Pontuação
05	***Vírgula***	236	C	Verbalizado como uso	REC_Pontuação
06	***Ponto Final***	236	C	Verbalizado como uso	REC_Pontuação

07	***'Q grande' (maiúsculo)***	237	S	Verbalizado como uso Termo comum em lugar de TM ("Q grande" em lugar de "maiúsculo").	REC_Ortográfica
08	***Ponto Final***	358	S	Verbalizado como uso	---

Fonte: Os autores.

Em comparação com os demais processos, este é o que apresenta o menor número de verbalizações de TM produzidas pela díade (8 ocorrências), sendo ambos os alunos responsáveis pela mesma quantidade de ocorrências dentre estas verbalizações: 4 produzidas por S e 4 por C.

Os TM verbalizados no processo, conforme demonstra a tabela, são os seguintes: personagem (1 ocorrência), título (1 ocorrência), vírgula (2 ocorrências), ponto final (3 ocorrências), "Q' grande' (1 ocorrência). Quase todas as verbalizações registradas (7 ocorrências) têm relação com a produção de rasuras (orais e escritas), e estas associam-se a diferentes aspectos do processo de produção textual, sobretudo questões relacionadas à pontuação. Contabilizam-se ainda 5 ocorrências de verbalizações de TM feitas a nível de 'uso' do elemento verbalizado e 3 a nível de 'menção'.

Na sequência, apresentamos a imagem do manuscrito gerado neste processo com a sinalização dos OT destacados e discutidos pelos alunos no TD que aparece também exposto logo em seguida ao manuscrito. Com base neste trecho dialogal transcrito, procederemos à análise de algumas das ocorrências de verbalizações de TM registradas na tabela acima:

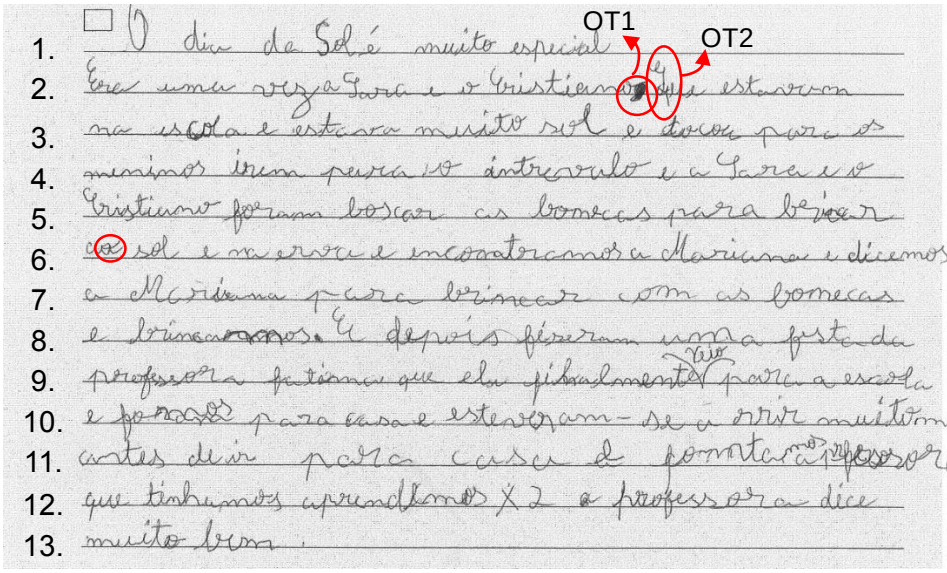


FIGURA 10: Manuscrito 003 – 'O dia de Sol é muito especial', com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

TD1_003: (00:26:26 – 00:27:29)

Contexto: *S e C, este atuando como escrevente do dia, interagem rapidamente com a professora. Depois que ela se afasta, C retoma o diálogo com a colega S, sobre a continuidade da história que estão escrevendo. Ele se refere à última inscrição que fez até o momento [para br**ic**ar], situada na 5ª linha do manuscrito:*

218. C*: (Falando para S) *És tão totó... brincar...* (Falando como quem está refletindo) *para brincar... e brincaram o quê? Queres ler?* (Ele faz referência à última inscrição feita até então [para br**ic**ar], localizada na 5ª linha. Na sequência, ele repassa o papel à colega, que faz a leitura do texto desde o início, passando o dedo pela folha) *Não leias tudo!* (Intervindo na leitura de S) *Lê... deixa-me ver...* (C retoma o papel para si e S o puxa de volta) *deixa...*

219. S: *Eu leio tudo!* (Ela ergue o papel para ler, esquivando-se do colega)

220. C*: (Fazendo uma breve pausa e, em seguida, tentando reaver o papel) *Ô, espera lá, eu preciso pôr uma **vírgula**...* (S novamente se esquiva do colega)

221. S: (Lendo na folha e depois falando enfaticamente para C, fazendo menção ao título da história) *O dia de sol é muito especial, C...!!* (Ela sugere, então, como continuar a história após a última inscrição feita) *E eles brincaram ao sol!* (C retoma o papel para escrever e depois olha para a colega) *Ao sol...* (C acrescenta uma vírgula [,] após a inscrição "Cristiano", na 2ª linha do manuscrito, e S continua ditando) *ao sol!!*

222. C*: *Sim...*

223. S: *Ao sol!* (Ela fala apontando a folha de papel) *Escreve: "ao sol".* (C olha fixamente para o papel) *E quando é que vem o **ponto final**?* (Falando com entusiasmo)

224. C*: (Ainda olhando fixamente o texto no papel. Depois, faz uma expressão de surpresa e fala sorridente) *Ô!! Pus aqui uma **vírgula** em vez de um **ponto final**!* (Rabiscando a vírgula anteriormente inserida [~~,~~], na 2ª linha do manuscrito, aparentemente, sobrescrevendo-lhe um ponto final [.])

225. S: *Agora o **'Q grande'**...* (Simultaneamente à fala de S, C sobrescreve um [Q] ao "q" da inscrição "que", na 2ª linha do manuscrito)

226. C*: (Falando para a colega e puxando-a para olhar o papel) *S...*

227. S: *Sim...*

228. C*: *Agora preciso fazer uma coisa...* (S fica distraída) *eu pus assim...* (Lendo a última frase inscrita no manuscrito até o momento, na 4ª e 5ª linhas do texto) *"a Sara e o Cristiano foram buscar as bonecas para brincar"... brincar...*

229. S: (Ditando) *Ao sol!* ∟

230. C*: *Ao...*

231. S: *Sol...*

232. C*: (Inscrevendo [au] no início da 6ª linha do manuscrito) *Ao...* (Silenciosamente, ele sobrescreve [~~uo~~] ao "u" desta mesma inscrição. Depois inscreve [sol]) *ssss, sol... eee...* (Inscrevendo [e] na continuidade da história e verbalizando devagar o que está escrevendo) *e...*

233. S: *E...*

234. C*: (Inscrevendo [na]) *na...*

O episódio esboçado no TD acima concentra quase todas as verbalizações de TM registradas neste terceiro processo. De início, C, atuando como escrevente na ocasião, tenta retomar a continuidade da história do ponto em que a dupla havia parado até o momento. Depois de ler a última inscrição feita no manuscrito ("brincar", no final da 5ª linha), C reflete sobre o prosseguimento da escritura a partir, pontualmente, dessa inscrição, e, em seguida, recorre à colega, sugerindo-lhe a leitura do manuscrito. Quase imediatamente, entretanto, ele mesmo faz objeções a isso, como aponta seu comentário *"Não leias tudo!"* (turno 218). S, com o manuscrito em mãos, indiferente aos apelos do colega, inicia a leitura da história desde o título, mas, C insiste em que ela não leia tudo, e, aparentemente para interromper a leitura da colega, ele faz o seguinte comentário, que contém a primeira verbalização de TM do episódio retratado no TD: *"Ô, espera lá, eu preciso pôr uma* ***vírgula****..."* (turno 220).

Esta verbalização do TM 'vírgula' feita por C – transformando-o, então, em OT – não parece ser procedente de uma reflexão consciente do aluno a respeito da função desempenhada por este elemento no texto e, sob este prisma, de uma consciência acerca da necessidade de sua inserção no manuscrito, a partir do seu estatuto gramatical. Por meio dos recursos oferecidos pelo sistema Ramos, com o acesso aos registros fílmicos e escritos, é possível observarmos, pela análise de todos os processos, que a questão da pontuação, sobretudo em relação à inclusão de 'vírgulas' e 'pontos finais' nas histórias produzidas pela dupla, é um aspecto sobre o qual S demonstra muito mais atenção que C, sendo quase sempre a aluna quem demanda a inserção destas marcas de pontuação nos textos produzidos em conjunto com o colega[84]. Neste contexto, sabendo que, para a colega, a inclusão destes sinais é algo importante na produção escrita em curso, C parece utilizar-se deste recurso para reaver o papel de suas mãos.

E, assim como na maioria das ocorrências de verbalizações de TM feitas pela dupla, também nesta o comentário que traz a verbalização do TM não oferece uma justificativa ou explicitação sobre o porquê da referência ao termo ou da sua inserção

[84] Na verdade, em todos os seis processos, há apenas dois momentos em que C, por iniciativa própria, apresenta esse tipo de demanda na produção em curso da dupla. O primeiro é exatamente este que discutimos a partir do TD analisado, e o segundo ocorre no quinto processo, quando ele cobra da colega, que era a escrevente do dia, a inserção de um ponto final para a finalização da história, para que pudessem iniciar a etapa do desenho após a escritura.

no texto. No entanto, a enunciação do termo feita em forma de ‘menção’ nos indica a sua tomada como objeto de reflexão por parte do aluno, em algum nível de consciência (FONTICH e CAMPS, 2014), diferindo da simples perspectiva do uso do elemento referido na produção textual em curso.

Mesmo diante do comentário de C, feito no turno 220, S continua focada na continuação da história, e sua fala no turno 221 demonstra que uma ideia lhe surge a partir do que ela lê no título do manuscrito: *“O dia de sol é muito especial, C...! E eles brincaram ao sol!!”.* O colega, no entanto, retomando a folha de papel, operacionaliza graficamente aquilo que havia verbalizado pouco antes, inserindo uma vírgula após a inscrição “Cristiano” na 2ª linha da história (como se pode verificar na imagem do manuscrito acima), sem qualquer comentário que indique o porquê de sua inserção exatamente neste ponto do texto. Essa ação do aluno configura-se como uma rasura escrita (RE), cuja inscrição se transformará mais adiante em um OT destacado por C (OT1 na imagem do manuscrito). É importante salientarmos que, sem o apoio dos recursos e do viés metodológico adotado em nosso estudo, e baseando-nos apenas no acesso ao manuscrito final, não teríamos como reconhecer este tipo de ocorrência, identificando o momento e as condições exatas em que tal elemento gráfico foi incluído no texto, assim como as reflexões, enunciações e atividades metalinguísticas que o envolveram.

Enquanto C insere a vírgula no manuscrito, S continua insistindo em sua ideia para o texto, tanto que reitera a sugestão *“ao sol”* por três vezes (turnos 221 e 223). O comentário com a verbalização do TM seguido pela inscrição da vírgula no texto, feitos por C, parece influenciar S com relação a questões concernentes à pontuação na produção textual em curso. Isto se depreende de seu comentário *“E quando é que vem o* ***ponto final****?”,* feito no turno 223*.* E, à semelhança da enunciação produzida pelo colega com relação ao TM ‘vírgula’, nesta fala de S trazendo a verbalização do TM ‘ponto final’[85], também não parece haver uma reflexão consciente acerca da função gramatical operada por este elemento no manuscrito em construção, embora, da mesma maneira que C, S também produza essa verbalização do TM em forma de ‘menção’, indicando o destaque e a referência ao termo em sua ‘dimensão conceitual’,

[85] S verbaliza exatamente o mesmo comentário (*“E quando é que vem o ponto final?”*) também no processo 001, tal como explicitamos na análise deste processo, feita no tópico 5.3.1.

caracterizando-se assim, aparentemente, uma reflexão/atividade metalinguística que implica algum nível de ação consciente em sua ocorrência.

A isto, se seguem outras reflexões e atividades de caráter metalinguístico, bem como outras verbalizações de TM produzidas pela dupla. Parecendo reagir ao comentário feito por S, referindo-se à inclusão do ponto final no manuscrito, C, após olhar fixamente para o texto já inscrito no papel e esboçar uma reação de surpresa, produz o seguinte comentário desdobrado, no turno 224: *"Ô!! Pus aqui uma **vírgula** em vez de um **ponto final!**"*. Na rasura escrita comentada (REC) subsequente a esta fala do aluno, a vírgula anteriormente inserida por ele na 2ª linha do manuscrito dá lugar, aparentemente[86], ao ponto final mencionado.

E, por fim, ocorre a última verbalização de TM do episódio, intrinsecamente relacionada às verbalizações que lhe antecederam. Em duas ações simultâneas, S comenta *"Agora o **'Q grande'**..."* (turno 225) e C sobrescreve um "Q" (maiúsculo) ao "q" (minúsculo) da inscrição "que", situada quase ao final da 2ª linha do manuscrito e logo após a rasura feita sobre a vírgula segundos antes, substituindo-a pelo ponto final. Este movimento deixa evidente que, ao mesmo tempo, a rasura e inscrição do ponto final feita por C se transforma em OT (OT2 na imagem do manuscrito) reconhecido tanto pelo aluno quanto por S. E evidencia também que, para ambos os alunos, está consolidado o conhecimento de que, após um ponto final, deve comparecer uma letra maiúscula. Este conceito, por sua vez, nas verbalizações feitas por S, em lugar de sua nomenclatura "técnica" – letra "maiúscula" – é referido pelo uso do termo comum [letra] "grande"[87], como se vê no comentário da aluna transcrito no turno 225. C, no entanto, como já mostramos anteriormente, faz uso da terminologia gramatical específica "maiúsculo" em suas enunciações.

Todas as verbalizações de TM produzidas neste TD aqui analisado guardam uma relação entre si, projetando-se sobre a questão da pontuação na produção escrita em curso. A forma como C insere, inicialmente, a vírgula e, logo depois, o ponto final que a substitui nos remete ao que é descrito por Hall (2005) em seu estudo acerca da compreensão dos conceitos associados à pontuação e das marcas de pontuação produzidas por alunos ingleses entre 6 a 11 anos de idade. Neste estudo, o autor

[86] Não fica suficientemente claro no filme sincronizado da escritura se o aluno rabiscou (no sentido de exclusão) a vírgula ou se ele, de fato, a substituiu pelo ponto final referido. Nossa hipótese é que tenha ocorrido esta última opção devido às ações subsequentes.

[87] Conforme demonstrado também nas análises do processo 001.

define alguns momentos que podem ser identificados no processo de aprendizagem da pontuação por crianças pequenas, cujos limiares vão de uma “resistência” inicial à pontuação nas produções escritas a um padrão de uso que o autor define como “pontuação linguística”, baseada, sobretudo, em princípios gramaticais, estruturais. Entre essas duas perspectivas, porém, Hall situa um padrão intermediário, designado como o momento da “pontuação gráfica”.

À nossa vista, em sua relação com o sistema de pontuação linguístico, tanto C quanto S parecem estar transicionando dessa perspectiva intermediária, caracterizada como “pontuação gráfica”, para um padrão de “pontuação linguística”, embora reconheçamos a existência de diferenças na maneira como cada um interage com esse objeto.

Retomando as transcrições do TD e observando a imagem do manuscrito final, constatamos que a inserção da vírgula no texto, feita por C, apesar de inicialmente não parecer ser fruto de uma reflexão consciente do aluno sobre a função e a necessidade de inclusão deste elemento na produção[88], como explicamos mais acima, poderia ser associada a uma atividade metalinguística que, até certo ponto, se alinha a critérios sintáticos e semânticos. Isto se depreende do fato de que a inserção deste elemento pelo aluno é feita de maneira que preserva a unidade de sentido da cadeia sintagmática imediatamente anterior ao ponto exato de sua inscrição no manuscrito (*“Era uma vez a Sara e o Cristiano[,]”*, inscrito na linha 2).

Poderíamos até mesmo reconhecer neste gesto do aluno algum apoio em aspectos prosódicos, tendo em vista que a marcação de frase criada pela vírgula inserida leva a supor a pretensão de promoção de uma pausa na enunciação, o que não é incomum acontecer na escrita de crianças dessa idade, as quais tendem a reproduzir em suas produções as marcas e características da linguagem oral (LEAL e GUIMARÃES, 2002; ROCHA, 1998), especialmente por influência de práticas didáticas exercidas na sala de aula, pautadas fortemente neste parâmetro, e também pelo tipo de abordagem feita em muitos materiais didáticos, que vinculam o emprego de sinais de pontuação a questões desta natureza[89].

---

[88] Por exemplo, no sentido de gerar uma melhor estruturação e organização do texto ou mesmo tendo em vista produzir algum efeito de sentido específico na produção em curso.

[89] É comum encontrarmos, por exemplo, em materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa, a associação do uso de vírgulas nas frases à promoção de pausas e favorecimento da respiração na leitura de um texto. O próprio material didático utilizado pela turma adota essa perspectiva, conforme será mostrado mais adiante na análise.

Mas, as ações que se sucedem logo após a introdução desta marca de pontuação no texto por C nos apontam a instabilidade de sua compreensão da pontuação dentro das características do que Hall (2005) chama de “pontuação linguística”. Assim, provavelmente influenciada pelo comentário do colega sobre a vírgula e, posteriormente, por sua efetiva inscrição no manuscrito, S põe em questão a necessidade de inserção de outro sinal de pontuação frequente nas produções da dupla e, geralmente, referido e demandado em comentários feitos pela própria aluna. Trata-se, portanto, do ponto final, cuja menção por S no turno 223 desencadeia o comentário de C, *“Ô!! Pus aqui uma vírgula em vez de um ponto final!”* (turno 224), levando-o em seguida a produzir a REC pela qual ele substitui a vírgula acrescentada pouco antes por um ponto final. É então que surgem alguns problemas de ordem sintática e semântica e é também nesse sentido que afirmamos que os alunos estão em transição de conhecimentos, demonstrando ainda apoiar-se também em critérios da “pontuação gráfica” aludida por Hall, fortemente ancorada em aspectos de natureza, quase exclusivamente, gráfico-espacial.

Sob este prisma, a inserção do ponto final, comentada e efetuada por C no manuscrito, não parece levar em conta os efeitos de sentido que esta ação poderia ocasionar, sinalizando que, embora já possua o conhecimento terminológico relativo a este elemento – referindo-o, inclusive, de forma explícita (verbalizada) em suas reflexões sobre o texto que produz –, bem como alguma representação acerca de sua presença em produções escritas requisitadas pela escola[90], o aluno não parece ter clara ainda a consciência exata a respeito de suas funções e possibilidades dentro do sistema linguístico e textual, mesmo que já demonstre entender que este tipo de sinal pode servir para demarcar o final de uma unidade de sentido.

Com efeito, ao empregar o ponto final no lugar da vírgula na linha 2, conforme detalhado no TD1_003 e registrado na imagem do manuscrito, o aluno não se dá conta de que esta inscrição acarreta uma ruptura sintática na cadeia sintagmática linearizada neste ponto do texto. E, quanto a isto, duas hipóteses podem ser levantadas. A primeira é a de que este conhecimento acerca das marcas de pontuação é dependente, dentre outros fatores, de um nível de conhecimento mais consistente a respeito do conceito e da estruturação de uma “frase”, representando esta uma

[90] Possivelmente ancorada, também, na memória visual que os alunos detêm sobre a configuração de um texto, fruto das práticas de letramento vivenciadas, principalmente, no contexto escolar.

aprendizagem que, tanto C quanto S[91], aparentam ainda estarem em processo de aquisição.

A segunda hipótese é a de que estes alunos, na condição de recém-alfabetizados, isto é, alunos que estão debutando nos processos de produção escrita, possuem ainda limitações no que diz respeito à realização das atividades de revisão textual no ato da escritura, apresentando dificuldades de operar revisões em um nível mais global e concentrando-se, geralmente, em aspectos mais pontuais da produção. Por esta razão, talvez, C não avança na revisão da sequência textual modificada pelo acréscimo do ponto final. Inclusive, ao fazer a inserção desta marca de pontuação, tanto o aluno quanto a colega S, imediatamente após essa ação, voltam sua atenção para outra questão decorrente direta do emprego deste sinal de pontuação, apontando, então, a necessidade da utilização de uma letra maiúscula no início da frase agora criada pela introdução do ponto.

Acerca dos comentários feitos pelos alunos em meio aos quais emergem as verbalizações dos TM 'vírgula' e 'ponto final', é possível neles identificarmos uma conotação explícita de "necessidade", de cumprimento de alguma determinação imposta[92] (*"ô, espera lá, eu preciso pôr uma vírgula"* (C, no turno 220)*; "e quando é que vem o ponto final?"* (S, no turno 223)), assinalando que ambos os alunos já compreendem que um texto precisar conter este tipo de sinais gráficos em sua composição. Não obstante, ao comentar *"Ô!! Pus aqui uma vírgula em vez de um ponto final!"* (turno 224), produzindo em seguida a rasura escrita pela qual um sinal de pontuação é substituído pelo outro no manuscrito, C nos dá indícios da imprecisão de seu conhecimento a respeito destes dois elementos na dinâmica da escritura. Talvez por isso tais comentários, embora representem reflexões metalinguísticas associadas ao uso da terminologia específica dos objetos linguísticos e textuais referidos nas verbalizações de TM produzidas, não sejam ainda acompanhados de maiores explicitações que justifiquem a opção pelo emprego deste tipo de elementos no texto em curso, produzido em parceria na sala de aula.

Chamamos atenção, ainda, para o fato de que, em todo o restante deste terceiro processo de escritura, decorrido a partir deste ponto discutido no TD em

[91] Conforme discutimos na análise do processo 001, feita no tópico 5.3.1.

[92] Possivelmente, como reflexo também da forma como este tipo de conteúdo é aludido nas atividades de ensino em sala de aula, ou ainda em relação à representação do outro-leitor para quem os alunos estão escrevendo seu texto – neste caso, a professora da turma.

análise, nenhuma outra menção ou inserção de vírgula é realizada pela dupla. Mais adiante no processo, contudo, outra verbalização do TM ‘ponto final’ é produzida por S, porém, em um comentário feito de maneira parecida com o que é produzido pela aluna no turno 223 do TD1_003. A partir deste seu comentário, C, subsequentemente, introduz mais uma vez este sinal de pontuação no manuscrito (na linha 8, após a inscrição rasurada “brincarmos”), sem, no entanto, produzir qualquer tipo de comentário explicativo em relação a esta ação.

No que diz respeito à verbalização do termo comum ‘Q grande’, em alusão ao TM ‘maiúsculo’, feita por S no comentário transcrito no turno 225, mais uma vez encontramos relação com questões ligadas à pontuação. Nesse contexto, apesar de em nenhum momento (de todos os seis processos) os alunos verbalizarem o termo específico “frase”, este conceito, bem como os seus desdobramentos dentro do sistema linguístico, está implicitamente sempre interligado às reflexões apresentadas pelos alunos, especificamente nas discussões envolvendo o conceito de letras “maiúsculas” e “minúsculas” vinculadas à presença do ponto final no texto.

Sobre estas relações, Arseneau (2020, p. 2) afirma que, no que diz respeito à pontuação da frase gráfica, uma das primeiras aprendizagens mencionadas nos currículos do ensino da língua na escola é aquela que permite delimitar adequadamente a frase gráfica usando uma letra maiúscula e um sinal de final de frase gráfico como o ponto, o ponto de interrogação ou o ponto de exclamação. A partir destes primeiros reconhecimentos, progressivamente, os alunos são levados a construir outros tipos de compreensão sobre o conceito e a funcionalidade da frase, pautando-se em princípios cada vez mais complexos.

Por fim, conforme asseveram os estudos que servem de base à nossa pesquisa, o desenvolvimento da compreensão e da consciência metalinguística dos alunos – revelada nestes momentos de produção escrita compartilhada e dialogada – constitui-se em um resultado das aprendizagens explícitas realizadas, primordialmente, através do ensino sistematizado promovido pela escola. Assim, é importante conhecermos as formas pelas quais estes conteúdos que emergem nas verbalizações de TM produzidas pelos alunos são veiculados no contexto escolar. Abaixo, trazemos uma amostra de como a temática dos sinais de pontuação é tratada nos materiais didáticos da turma:

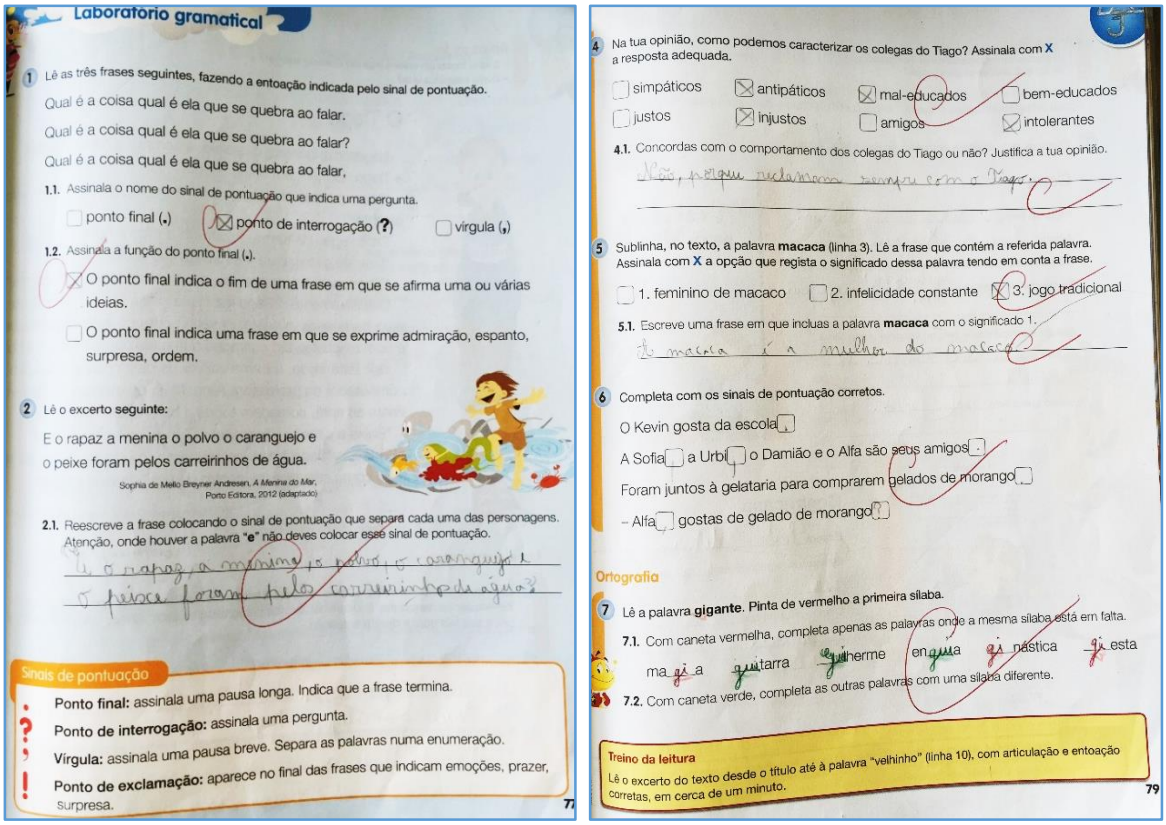


FIGURA 11: Páginas 77 e 79 do Livro “Português 2 – Coleção ALFA”, da disciplina de Português (2º ano).
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

No principal livro didático utilizado pela turma (Manual - Português - 2º ano), encontramos, tal como descrito na página 77 do material exposta acima – dentro da sessão “Laboratório Gramatical” do material –, algumas definições referentes aos seguintes sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, vírgula e ponto de exclamação. Em consonância com o que é apontado em alguns estudos (LEAL e GUIMARÃES, 2002), tanto a definição de ‘ponto final’ quanto a de ‘vírgula’ fazem referência a aspectos prosódicos, associando estes sinais à promoção de “pausas” na elaboração textual e na sua leitura. Ora, apesar de converter-se em uma prática aparentemente consolidada nas atividades de ensino enfocando esta temática, este tipo de abordagem pode representar um problema se considerarmos, tal como ressaltado por Hall (2009, p. 272), que as marcas de pontuação normalmente não estão presentes na fala e são condizentes com uma propriedade muito distinta da linguagem escrita. No material, ainda, ao ponto final se atribui também a função de finalização de uma frase, na qual se afirma uma ou várias ideias, e à vírgula, é acrescida a função de separação das palavras em uma enumeração. Na página 79 do mesmo material, surge uma questão na qual os alunos devem fazer o emprego

correto dos sinais de pontuação definidos anteriormente (na página 77), em um pequeno excerto de texto.

Por meio do quadro 9, situado no tópico 5.2, temos a informação de que estes conteúdos foram trabalhados com a turma no dia 20/01/2015, como segue registrado no caderno de anotações da professora:

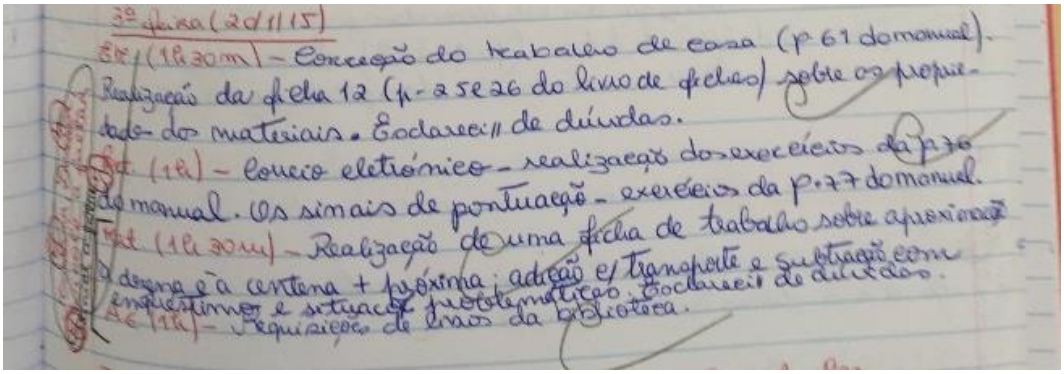


FIGURA 12: Registro do caderno de anotações da professora referente ao dia 20/01/2015.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Alguns meses antes, este tópico já havia sido tematizado com a turma, através do recurso da utilização de uma apresentação digital, conforme apontam outros registros encontrados no caderno da professora:

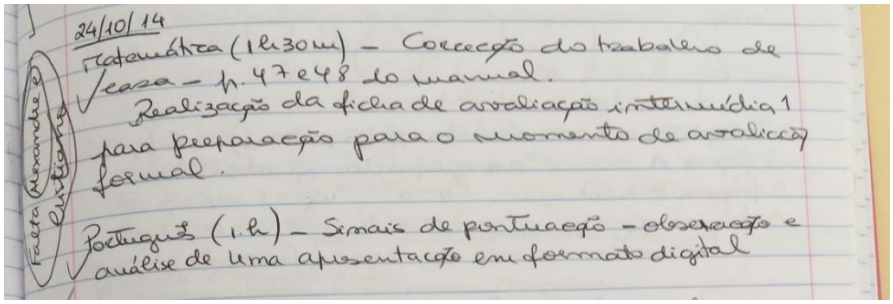


FIGURA 13: Registro do caderno de anotações da professora referente ao dia 24/10/2014.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Não temos informações a respeito de como, exatamente, o conteúdo “sinais de pontuação” foi trabalhado na atividade referida no registro acima. Encontramos, porém, outros dados referentes à abordagem deste conteúdo através dos materiais didáticos coletados na turma. Assim, verificamos que, no dia 28/11/2014 (um mês depois desta atividade registrada no caderno de anotações da professora), foi proposta aos alunos (em um material fornecido pela professora) uma atividade de

produção de um texto a partir de uma imagem, com uma indicação explícita para “uso dos sinais de pontuação” nesta produção (além de outras instruções).

Também encontramos, em outro livro didático da turma (“Fichas de Consolidação” - Português - 2º ano), as seguintes proposições acerca dos sinais de pontuação:

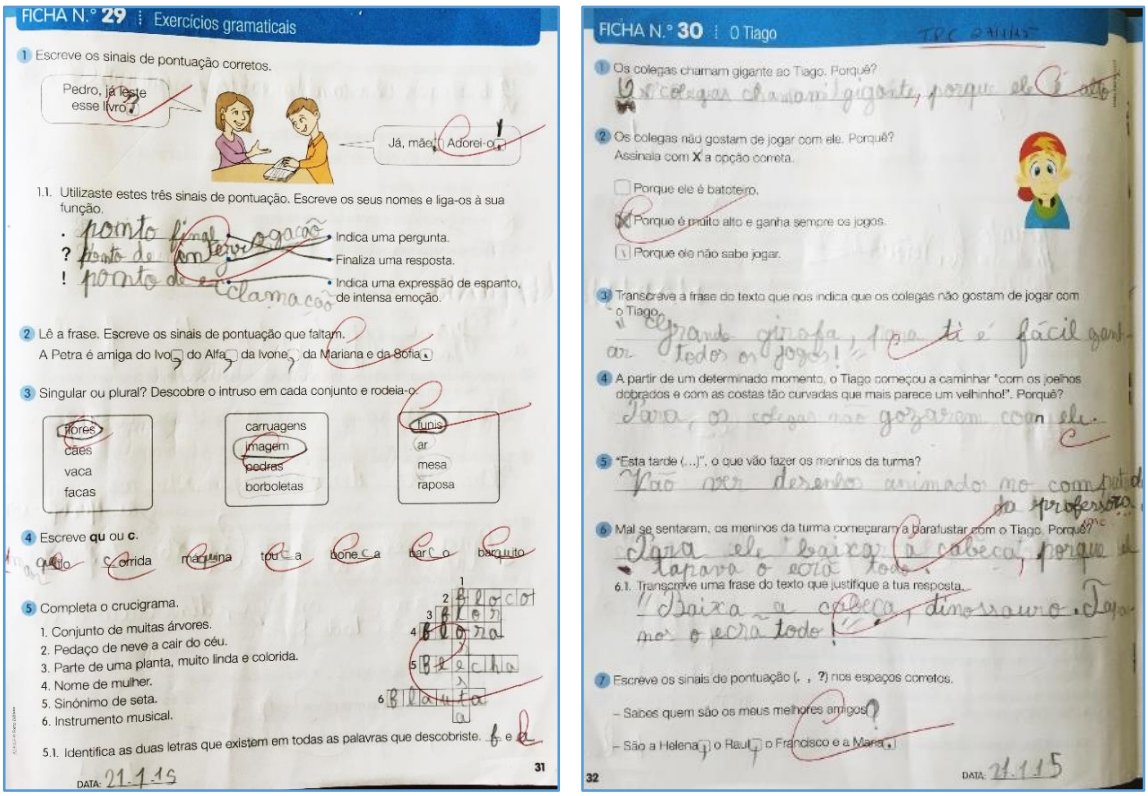


FIGURA 14: Páginas 31 e 32 do Livro “Fichas de Consolidação” – Coleção ALFA”, da disciplina de Português (2º ano).
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

No material acima, vemos que a abordagem deste conteúdo (feita na última semana de janeiro de 2015, de acordo com as anotações da professora) envolve os seguintes sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e vírgula. Sobre o ponto final, é dito apenas que ele “finaliza um resposta”, e, sobre a vírgula, não consta nenhuma definição. Algumas questões propostas em ambas as páginas dispostas acima demandam o emprego correto dos sinais de pontuação referidos no material, seguindo uma tendência já observada nos materiais analisados anteriormente.

Todas estas referências apresentadas aqui são as únicas alusões a este tipo de conteúdo que encontramos no conjunto dos materiais didáticos coletados na turma

durante a realização da pesquisa na escola. Abaixo, disponibilizamos ainda a imagem de uma tarefa realizada pela turma (proposta de produção de um texto do gênero “correio eletrônico”), na qual é possível visualizarmos uma forma de intervenção da professora na tarefa feita por um dos alunos, fazendo menção ao conteúdo “pontuação”:

FIGURA 15: Tarefa de produção escrita realizada por um dos alunos da turma em 20/01/2015.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Na imagem da atividade disposta acima, verificamos que, embora a atividade não traga, de forma explícita, a instrução para a utilização de sinais de pontuação na produção textual proposta, há um alerta da professora ao aluno indicando que ele precisa “ter cuidado com a pontuação”, sem maiores explicações a este respeito. E, ao longo da atividade, encontramos ainda correções que interveem, sobretudo, sobre o uso da letra maiúscula após alguns sinais de pontuação (no caso, o ponto de interrogação e o ponto final).

Todo este conjunto de informações retiradas da análise dos materiais coletados na turma nos ajudam a compreender, de modo um pouco mais abrangente, a relação

que se estabelece entre os alunos da díade e os termos e objetos linguísticos verbalizados e operacionalizados durante o episódio transcrito e analisado neste tópico. Percebemos que o tratamento didático aplicado à questão dos 'sinais de pontuação' é feito de maneira, aparentemente[93], pouco contextualizada em relação ao funcionamento linguístico-discursivo e às questões gramaticais específicas desse tópico, além de estabelecer relações também bastante incipientes com a questão textual em si. Neste enfoque, conforme advertido por Hall (2009), o sistema de pontuação pode caracterizar-se como algo abstrato, arbitrário e compulsório, dificultando a construção de sentidos em sua utilização, especialmente, por aprendizes mais jovens. Sobre isto, esclarece o autor:

> A pontuação como objeto da escolarização deriva de um discurso que a localiza como um sistema delimitado por um conjunto de regras que controlam o uso correto. O ensino da pontuação é centrado em uma gama de sistemas de crenças e posições ideológicas sobre a natureza do objeto, e a natureza do ensino e aprendizagem, e na escola, estes tendem a posicioná-lo como um objeto autônomo a ser aprendido em uma maneira relativamente descontextualizada (STREET e STREET, 1991). É uma linguagem de instrução, em vez de uma linguagem de uso, que tende a posicionar as crianças como aprendizes de um conjunto de habilidades aparentemente neutro e não problemático, em que a própria escrita é principalmente um dispositivo para aprender habilidades de linguagem, em vez de ter uma experiência comunicativa genuína. Professores e livros didáticos tendem a ensinar às crianças que a pontuação é um conjunto de regras impostas aos escritores, e não um conjunto de ferramentas para que os escritores possam tornar seus significados o mais claros possível. Assim, aprender a pontuar tem sido principalmente sobre acertar em vez de explorar o que isso oferece aos escritores. (2009, p. 272)

Dentro deste contexto, podem ser melhor compreendidos os comentários feitos por S e C tematizando a 'vírgula' e o 'ponto final', além do uso feito pelos alunos destes mesmos elementos na sua produção escrita. Da mesma forma, é possível pensarmos também sobre os tipos de intervenção e de verbalização feitos pela professora relacionando-se a estes componentes linguísticos. De maneira ilustrativa, trazemos abaixo a transcrição de um trecho de um diálogo[94] estabelecido entre a professora e

[93] Não tivemos acesso a registros detalhados dos momentos em que esta temática esteve em circulação nas aulas de Português realizadas na turma. Por essa razão, nos privaremos de fazer afirmações categóricas dentro do contexto discutido.

[94] Este diálogo foi transcrito a partir dos registros de áudio produzidos através do microfone utilizado pela professora durante o acompanhamento das duplas na realização das tarefas de escritura colaborativa em sala de aula. Especificamente, o trecho destacado foi produzido no decorrer da realização da sexta sessão de escritura, e, com base apenas neste registro de áudio, não podemos

uma das duplas que, assim como a dupla do nosso estudo (dupla D5), também realizavam a tarefa de produção textual colaborativa proposta para a turma em sala de aula. Na ocasião, a dupla havia acabado de ler o seu manuscrito para a professora, na etapa final do processo de escritura (o momento de leitura e revisão do texto junto com a professora):

> PROFESSORA[95]: *Então, a vossa história não tem **pontuação** nenhuma! Começa no início e só tem **ponto final** no fim.*
> ALUNO 1[96]: *Ah, há **vírgulas**!*
> PROFESSORA: *Pois, sim, mas, para o início, é uma **frase** que começa em um dia e, acaba, vem sempre, uma **frase** com...* (Aparentemente, contando as linhas inscritas no manuscrito da dupla relacionadas ao trecho em análise) *uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete linhas.*
> ALUNO 2: (Falando enfaticamente) *Uma **frase** ou um **texto**?!*
> PROFESSORA: *Vocês só escreveram uma **frase**!*
> ALUNO 1: (SI)
> PROFESSORA: (Aparentemente, repreendendo o aluno que mexia em seu equipamento de gravação) *Não mexe aí! Vocês só escreveram uma **frase**!... só escreveram uma **frase**. Olha, começou ali, **ponto final** ali, não tem mais nenhum, nem **ponto de exclamação**, nem **ponto de interrogação**, nada. Isso não é um **texto**, isso é uma **frase** que vocês fizeram gigantesca! Nem, nem se vocês fossem ler isso, nem conseguiam respirar!*
> ALUNO 2: *Eu consegui!*
> PROFESSORA: *Pois, conseguiste porque fizeste, paraste onde não devias ter parado. Não tinhas lá essa indicação! Não é?* (O Aluno 2 ri).

O trecho dialogal transcrito acima nos possibilita tecermos algumas considerações, cujos matizes, entretanto, já aparecem nas discussões trazidas anteriormente. Observamos, nesta fala da professora, muitos dos traços apontados

dizer, com certeza, com qual das duplas a professora interagia nesse momento, embora, pelo contexto do áudio, possamos supor tratar-se da dupla D8 (J e I), cujos dados também estão disponíveis aos pesquisadores do LAME para a produção de investigações no âmbito linguístico.

[95] O diálogo se inicia aos 00:41:09 minutos do registro de áudio da professora (no sexto processo) e é finalizado aos 00:42:00 minutos, quando a professora passa a interagir com outra dupla.

[96] Como não podemos afirmar com certeza quem são os componentes dessa dupla em interação com a professora, decidimos especificar as suas falas nesse trecho dialogal distinguindo-os como Aluno 1 e Aluno 2.

por Hall (2009) em suas proposições. Assim, com relação à questão da pontuação no texto produzido pelos alunos, constatamos, na intervenção da professora, a mesma conotação de “necessidade” que identificamos nos comentários dos alunos da nossa dupla, C e S. Esta “necessidade” da inserção de elementos relativos à pontuação na produção textual dos alunos, no entanto, parece derivar-se de uma compreensão deste objeto – a pontuação – como algo que tem um fim em si mesmo, ignorando-se, em certa medida, as suas possibilidades dentro do processo de composição textual. Nestes moldes, como esclarecido por Hall (2009), a atenção à pontuação parece concentrar-se na forma, isto é, na dimensão gráfica (e visual) deste componente nos materiais escritos, distanciando-se da sua compreensão enquanto recurso linguístico-discursivo capaz de intervir na construção e organização do texto escrito, possibilitando a produção de efeitos de sentidos e uma maior clareza nos significados propostos pelos escritores.

Nesta conjuntura, a professora, em sua fala, deixa explícito que, na produção dos alunos, há um problema específico quanto à pontuação, e, dentro desse domínio, ela apresenta algumas alternativas – como o ‘ponto de exclamação’ e o ‘ponto de interrogação’ – que poderiam constar no manuscrito da dupla, para além da mera presença do ‘ponto final’ empregado na produção. E, toda a sua argumentação se faz ainda a partir de uma estreita relação com o conceito de ‘frase’, TM que ela verbaliza reiteradamente, demarcando a sua distinção daquilo que viria a ser um ‘texto’.

No desdobramento do diálogo, portanto, é possível reconhecermos variadas ocorrências de verbalizações de TM – pontuação, ponto final, vírgulas, frase, texto, ponto de exclamação, ponto de interrogação – produzidas tanto pela professora, quanto pelos alunos. Entretanto, estas verbalizações nem sempre asseguram o emprego devido dos elementos referidos na produção escrita efetuada pelos alunos nem garantem um alinhamento entre o conhecimento terminológico e o domínio e compreensão exatos do conceito, mesmo no caso das verbalizações da professora, responsável pelo ensino destes conteúdos na turma. Isto se percebe nitidamente nas suas várias tentativas de esclarecer que o material escrito produzido pelos dois alunos, ao invés de um ‘texto’, configurava-se como uma ‘frase’. Apesar da insistência nesse argumento, em momento algum ela consegue deixar claro – em termos linguísticos, gramaticais ou mesmo textuais – o que exatamente seria um ‘texto’ e uma ‘frase’, e de que maneira estes dois conceitos se articulariam com a questão da pontuação, também envolvida nas suas declarações.

Bialystok e Ryan (1985) chamam de “conhecimento analisado” a condição a partir da qual uma pessoa tem uma consciência tão clara de um conceito que ela é capaz de defini-lo, como fruto de um processo gradual de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, isto é, como fruto das aprendizagens explícitas que, geralmente, são experimentadas na escola. Por meio desse conhecimento é que seria possível proceder à reflexão e análise da estrutura, dos significados e da forma da linguagem. A análise destas atividades metalinguísticas nos processos de aprendizagem da escrita por estes jovens escreventes, por sua vez, nos revela que, para além das dificuldades enfrentadas pelos alunos na construção desse tipo de conhecimento, é preciso refletirmos também sobre os níveis de compreensão metalinguística demonstrados pelos próprios professores e sobre a influência desta realidade nestes processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos.

Muitos estudos (CASAS et al., 2020; CAMPS e FONTICH, 2019; MYHILL, 2000, 2020; MYHILL e WATSON, 2014; GIL, 2017; BELL, 2016; WATSON, 2015a, 2015b; GAITAS e ALVES, 2015; BORG, 2003, dentre outros) têm se voltado para a análise da importância e do impacto do conhecimento linguístico e gramatical dos professores no desenvolvimento da compreensão e das habilidades metalinguísticas dos alunos. Com efeito, dentre os resultados surgidos a partir dessas análises, constatou-se que o conhecimento que os professores têm sobre a gramática é, em geral, bastante eclético e difuso, que os professores normalmente não consideram a conexão entre o ensino da escrita e da gramática, e que eles não demonstram estarem totalmente cientes de que compreender a gramática pode configurar-se em um recurso para ensinar como escrever ou praticar a escrita de maneira mais eficaz. Em acréscimo, verificou-se ainda que os professores identificam o ensino de gramática com o ensino de conteúdos gramaticais, com ênfase em noções isoladas no nível da frase e com pouco ou nenhum foco sobre os aspectos textuais ou discursivos (CASAS et al., 2020, p.15).

Dentro deste contexto, Myhill (2000) chama também a atenção para a recorrente aquisição de conceitos e definições confusas ou equivocadas pelos alunos, decorrentes de abordagens didáticas inconsistentes efetuadas por professores ou da forma como o tratamento dos conteúdos é feito nos livros didáticos. E a aquisição desses conceitos e definições incorreria em dificuldades quando da sua aplicação em textos reais, nas atividades de produção escrita realizadas em situação didática, tal

como pudemos vislumbrar mediante as análises dos diálogos que apresentamos anteriormente. Para a autora, ainda, atualmente, muitos professores apresentam um conhecimento insuficiente ou desarticulado do conteúdo e da sistemática gramatical, tornando-os incapazes de ajudarem os alunos exatamente no ponto em que o aprendizado se torna mais difícil**.**

Nesta conjuntura, sobressai a tendência observada também em nossos dados, qual seja, a predisposição dos professores em transformar a abordagem do conteúdo gramatical durante as práticas de produção textuais efetuadas em sala de aula em momentos incisivos de “correção de erros”. De acordo com Myhill (2000), isto ocorre exatamente porque, assim como a ortografia, a gramática é mais fácil de corrigir do que ensinar, porque a correção depende do conhecimento implícito, enquanto o ensino exige um conhecimento explícito, do qual, muitas vezes, os próprios professores não dispõem ou dispõem de forma equívoca.

Assim, mostra-se relevante não apenas compreender e reconhecer a natureza dos mal-entendidos e equívocos produzidos na construção dos conhecimentos gramaticais dos alunos, mas também aqueles oriundos da própria formação linguística dos professores. Estes, por sua vez, em suas práticas didáticas, devem permitir aos alunos que se aventurem sobre os conhecimentos linguísticos estimulando a sua atividade cognitiva acerca deste objeto. Porém, é preciso estar consciente de que uma abordagem imprecisa ou uma explanação inconsistente ou incipiente sobre os conteúdos linguísticos e gramaticais pode produzir confusão ou mesmo pode inviabilizar tal atividade por parte dos alunos (LEPOIRE-DUC e SAUTOT, 2009, p. 50).

Não obstante, apoiados nos estudos que servem de base à nossa pesquisa, reiteramos a importância do desenvolvimento de uma prática didática voltada para o ensino da gramática articulado às suas relações com a construção da textualidade e das diferentes possibilidades na escrita e no ato comunicativo. Mas, é importante aqui chamarmos a atenção para o fato de que, nesta etapa de ensino em que se encontra a díade participante de nosso estudo, é comum as prioridades didáticas estarem ainda fortemente voltadas para a consolidação do processo de alfabetização dos alunos, recaindo a sua ênfase, principalmente, nas questões de ordem ortográfica e fonológica do sistema linguístico.

É relevante pontuarmos também que estes tipos de aprendizagens, envolvendo tanto os conceitos referidos nos TM verbalizados pelos alunos quanto as suas regras de uso, sofrem a influência de diferentes fatores, abarcando desde aspectos

socioculturais (envolvendo as práticas de letramento, familiar e escolar, às quais as crianças são submetidas, associadas a gêneros textuais variados e às suas configurações específicas) aos diferentes tipos de práticas didáticas que abordam e veiculam este tipo de conteúdo em sala de aula, a partir de determinações curriculares distintas.

E, a respeito, pontualmente, do aprendizado acerca da pontuação na escrita, destacado em nossas análises no tópico presente, além das considerações já feitas, é preciso reconhecer que, tal como acontece com outros tipos de aprendizagem dentro do espectro linguístico, este também não se caracteriza como um processo linear, no qual as marcas e os conceitos são introduzidos e assimilados pelos alunos em uma sequência específica. Isto se deve, dentre outros aspectos, ao fato de que o sistema de pontuação possui um caráter bastante fluido (LEAL e GUIMARÃES, 2002; ROCHA, 1996, 1998) e não representa um conceito estático (HALL, 2009), tonando-se, portanto, a sua aprendizagem bastante desafiadora, sobretudo, para os alunos mais jovens.

5.3.4 Verbalizações de TM - Processo 004

No quarto processo de escritura, foram reconhecidas as seguintes verbalizações de TM, realizadas pela díade ao longo dos diálogos estabelecidos durante este processo:

TABELA 4: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 004 DA DÍADE D5

Ocor-rência	*TM*	*Turno TD*	*Enunci-ador (a)*	*Tipos de Ocorrência*	*Relação com rasuras*
01	***Título***	83	C	Verbalizado como menção	---
02	***Título***	84	S	Verbalizado como menção	---
03	***Título***	85	C	Verbalizado como menção	---
04	***Ponto Final***	208	S	Verbalizado como menção	---
05	***Ponto Final***	211	C	Verbalizado como uso	REC_Pontuação
06	***Ponto Final***	213	C	Verbalizado como menção	

07	***Ponto Final***	213	C	Verbalizado como uso	
08	***Ponto Final***	213	C	Verbalizado como menção	
09	***Ponto Final***	215	C	Verbalizado como menção	REC_Pontuação
10	***Acento***	403	C	Verbalizado como uso	ROC_Pontuação
11	***Acento***	405	C	Verbalizado como uso	
12	***Acento***	406	S	Verbalizado como menção	
13	***Ponto Final***	546	S	Verbalizado como uso	ROC_Pontuação
14	***Ponto Final***	547	C	Verbalizado como menção	
15	***Ponto Final***	547	C	Verbalizado como menção	

Fonte: Os autores.

Pela análise da tabela, constatamos a identificação de 15 ocorrências de verbalizações de TM neste processo, sendo estes os TM registrados: título (3 ocorrências), ponto final (9 ocorrências), acento (3 ocorrências). S, como a escrevente do dia, produz 3 destas verbalizações e C produz as 12 restantes.

Das 15 ocorrências verificadas neste processo, apenas 4 não apresentam relação com a produção de algum tipo de rasura e as outras 11 vinculam-se a rasuras associadas a questões de pontuação na composição textual. A tabela também nos mostra que, entre estas 15 ocorrências de verbalizações de TM, 5 são feitas a nível de ‘uso’ e 10 a nível de ‘menção’ do elemento referido (maior número de verbalizações produzidas em menção dentre todos os processos).

Apresentamos, em seguida, a imagem do manuscrito elaborado neste processo, com indicação de OT reconhecido pelos alunos no TD incluído logo após a imagem do manuscrito. Ambos, manuscrito e TD, servem de base às análises que propomos na sequência, com uma discussão acerca de algumas das ocorrências de verbalizações de TM registradas no processo:

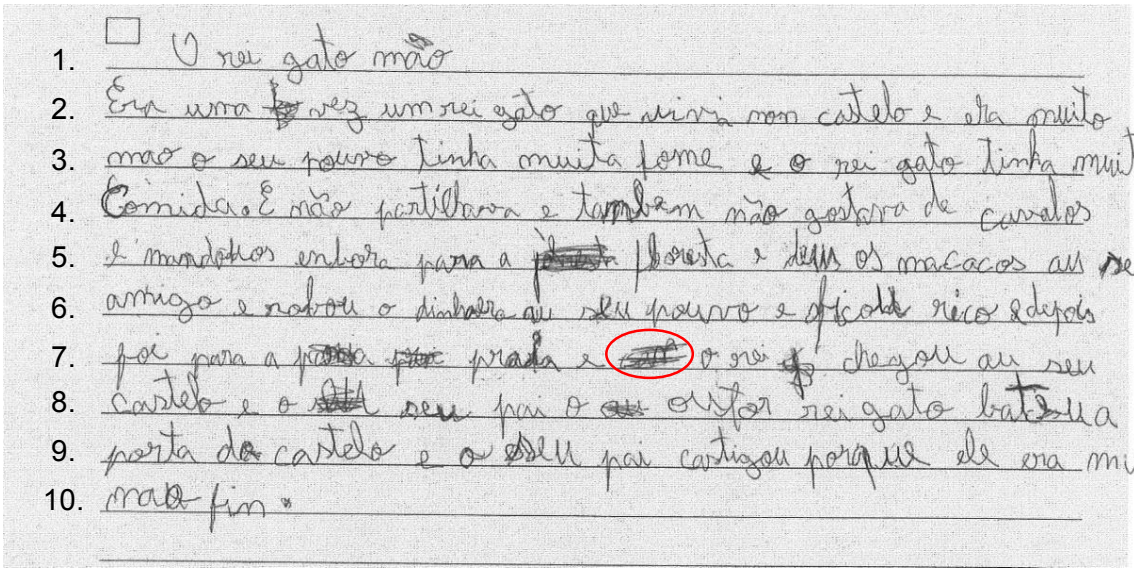


FIGURA 16: Manuscrito 004 – 'O rei gato mao', com sinalização de OT reconhecido pelos alunos e destacado no TD apresentado na sequência.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

TD1_004: (00:35:00 – 00:35:49)

Contexto: *Após várias tentativas de S de escrever corretamente a palavra "praia" (na 7ª linha do manuscrito), a díade segue construindo juntos a história:*

541. C: *Olha...* ∟ (Ditando) *e quando chegou... a se, ao seu castelo...*
542. S*: *E...* (Escrevendo [e ca], na 7ª linha da história) *quann...* (Ela inscreve [n], sem olhar para o papel)
543. C: *Chegou, chegou, chegou...*
544. S*: (Reforçando a inscrição do "n" que acabara de fazer) *Ei...* (Falando com voz chorosa) *agora enganaste-me!*
545. C: (Puxando a folha para perto de si para olhar) *Hã, o quê?* (S aponta a última inscrição que fez e C olha fixamente para o papel. Depois, ele tenta pegar a caneta da mão da colega, porém, sem sucesso) *A maneira de resolver isso é só meteres aqui...* (S puxa o papel de volta para si e risca a palavra inscrita por último [~~**can**~~], produzindo assim uma rasura escrita) *não!...* (Ele põe a mão na cabeça) *dava pra resolver, S...!*
546. S*: *É, então,* ***ponto final****?* (Ela fala apontando o final da última inscrição e olhando para o colega. C fica com as duas mãos na cabeça, como se estivesse chateado. S espera uma reação de C e depois fala, fazendo uma careta) *nãããoo...*
547. C: *E* ***ponto final****?! Ai...* (Ele faz uma reação de decepção e S ri) *era: "e o* ***ponto final****"...* (Rindo e passando os dedos pela folha de papel, como se encenasse a história) *saltou por (SI)...*
548. S*: *E o rei...* ∟ (Inscrevendo [o rei]. Depois, ambos os alunos falam com colegas ao lado)

A transcrição acima registra um fluxo dialogal estabelecido entre os alunos da díade que, embora breve (ocorrido em menos de um minuto), nos dá acesso a interessantes movimentos reflexivos e operações metalinguísticas produzidas no decurso da criação do manuscrito (exposto mais acima).

Mais uma vez (tal como como acontece nos processos anteriores), identificamos ocorrências de verbalizações do TM ‘ponto final' nos comentários feitos tanto por S, escrevente do dia, quanto por C. E mais uma vez também esse elemento verbalizado é introduzido no diálogo como uma demanda reconhecida por S. Porém, repetindo uma tendência já observada anteriormente, nos demais processos analisados, tais verbalizações não surgem acompanhadas de maiores explicações sobre as razões que levam à sugestão de sua inserção no manuscrito ou mesmo à sua emergência na conversa entre a díade.

A sequência dialogal se inicia com C ditando a continuidade da história, que, naquele momento, estava sendo linearizada na 7ª linha do manuscrito. S, então, tenta grafar o que o colega sugere, mas encontra dificuldade na inscrição da palavra ‘quando’ – especificamente em relação à primeira sílaba. É nesse ponto que se desdobra a primeira reflexão metalinguística, feita pela aluna, reconhecendo na sua própria inscrição ([ca**n**]) um OT – de dimensão ortográfica – e produzindo, a partir dele, o comentário – configurado como uma rasura oral – expresso no turno 544: *“Ei... agora enganaste-me!”.* Este tipo de reação de S – em que, ao escrever, ela produz um erro ortográfico, o reconhece e, em seguida, faz algum comentário desta natureza –, é também verificado em outros processos. Da mesma maneira, é recorrente a reação de C, tentando convencê-la, nesses casos – como ele faz através de seus comentários no turno 545 –, a não rabiscar a inscrição, mas, ajustá-la, o que quase nunca é acatado pela aluna, seja por uma questão de cunho interpessoal – relutância em submeter-se às determinações do colega –, seja por falta de conhecimento dos recursos gráficos possíveis de serem utilizados para reverter um problema nesses tipos de situações (tais quais os que são sugeridos pelo próprio colega).

Após essa dinâmica discursiva, no interior da qual se produz uma rasura oral (turno 544) e uma rasura escrita (turno 545), S, no turno 546, traz a seguinte proposição para o prosseguimento da construção textual: *“É, então, **ponto final**?”.* É interessante observar que a aluna também se utiliza dessa mesma estratégia em outros momentos de produção colaborativa da dupla durante a pesquisa, trazendo a proposta de inserção de um ponto final no manuscrito após a ocorrência de algum

conflito no processo de composição textual, geralmente relacionado a problemas de natureza gráfica ou ortográfica. Dentro desta conjuntura, para a aluna, tal elemento – o ponto final – parece atuar como uma espécie de gancho para estes tipos de retomada, distanciando-se a sua alusão, feita no turno 545 do TD1_004, do seu viés genuinamente gramatical ou, mesmo, textual. Isto pode ser depreendido, sobretudo, da forma como a aluna se comporta logo após o seu comentário, esperando uma apreciação do colega sobre sua proposta e refutando-a pouco depois, em vista do silenciamento e da aparente desaprovação do aluno.

Na sequência, arrematando a questão projetada em torno do OT 'ponto final' verbalizado e destacado por S, C produz, no turno 547, um comentário inusitado e jocoso, referindo-se ao mesmo objeto e ironizando a sugestão feita pela colega: *"E ponto final?! Ai... era: "e o ponto final"... saltou por (Sl)...".* Assim, constatamos novamente a ocorrência de verbalizações de TM que, embora possam ser enquadradas como atividade metalinguística operada em algum nível de consciência envolvendo o objeto verbalizado (CAMPS e FONTICH, 2014, 2019), não necessariamente representam a demonstração de um conhecimento explícito e efetivo do aluno sobre o termo (e o conceito) enunciado ou sobre as suas funções e possibilidades dentro do processo de criação textual.

A novidade encontrada nesse episódio está no fato de que, em sua fala, C verbaliza o TM 'ponto final' – em forma de 'menção' –, fazendo-o assumir um papel de 'personagem' da história em construção, mesmo que se trate apenas de uma brincadeira para provocar a colega, o que, ao nosso ver, representa uma modalidade, em certa medida, mais 'elaborada' de produção deste tipo de verbalização. Como apontado também nos estudos de Authier-Revuz (1999, 2004), esse tipo de comentário expresso pelo aluno, embora não esboce ainda um conhecimento explícito bem delineado relacionado ao TM verbalizado, não exclui uma certa sofisticação nos retornos meta-enunciativos produzidos.

No entanto, é possível conjecturarmos ainda que esta fala de C demonstra algum nível de compreensão metalinguística acerca do papel de um ponto final em uma composição textual, pois, ela aponta um entendimento subjacente de que, naquela configuração sugerida por S, tal objeto não produz a unidade de sentido pretendida na história, ocasionando, ao contrário, uma ruptura sintática e semântica no manuscrito. Assim, aparentemente, torna-se manifesto um conhecimento

gramatical implícito por parte do aluno em relação ao elemento em questão, o qual não pode ser ignorado.

Por fim, como já especificamos anteriormente, essas ocorrências de verbalizações de TM guardam uma relação com os conteúdos de ensino do currículo estabelecido institucionalmente e com as práticas didáticas efetuadas nas aulas de língua materna na escola/turma onde foi aplicada a pesquisa. É importante sinalizarmos também as relações que podem ser percebidas entre essas ocorrências e a própria situação de produção textual proposta. Retornaremos a essas questões mais adiante, no tópico final deste capítulo de análise.

5.3.5 Verbalizações de TM - Processo 005

Da atividade de escritura realizada na quinta sessão de produção colaborativa da díade D5, originam-se as verbalizações de TM que seguem registradas abaixo:

TABELA 5: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 005 DA DÍADE D5

Ocor-rência	*TM*	*Turno TD*	*Enunci-ador (a)*	*Tipos de Ocorrência*	*Relação com rasuras*
01	***Título***	175	S	Verbalizado como uso	---
02	***Ponto Final***	268	C	Verbalizado como menção	---
03	***Letras***	308	C	Verbalizado como menção	REC_Gráfica
04	***Ponto***	343	S	Verbalizado como uso	REC_Pontuação
05	***Ponto Final***	343	S	Verbalizado como menção	
06	***Letra minúscula***	469	C	Verbalizado como menção	REC_Ortográfica
07	***Ponto Final***	469	C	Verbalizado como menção	
08	***Ponto Final***	769	C	Verbalizado como uso	ROC_Lexical
09	***Ponto Final***	777	C	Verbalizado como menção	
10	***Ponto Final***	779	C	Verbalizado como menção	

Fonte: Os autores.

De acordo com a tabela acima, no quinto processo de escritura da díade, foram contabilizadas 10 ocorrências de verbalizações de TM, com os seguintes termos identificados: título (1 ocorrência), ponto final (6 ocorrências), letras (1 ocorrência), ponto (1 ocorrência), letra minúscula (1 ocorrência). Destas ocorrências, 7 são associadas a uma enunciação feita a nível de 'menção' e 3 a nível de 'uso' do elemento verbalizado.

S, que novamente é a escrevente do dia neste processo, realiza 3 do total de verbalizações quantificadas, enquanto C realiza as 7 restantes. Dentre estas ocorrências de verbalizações, 8 aparecem vinculadas a algum tipo de operação de rasuras, estas ligadas a diferentes aspectos da produção textual (lexicais, ortográficos, gráficos e de pontuação).

Dispomos abaixo a imagem do manuscrito construído durante este quinto processo, indicando os OT reconhecidos e destacados em um recorte do diálogo estabelecido pela díade D5 apresentado no TD que também segue exposto logo após a imagem do manuscrito. Tanto o manuscrito quanto a transcrição do diálogo fornecidos abaixo subsidiarão as análises que traremos na sequência:

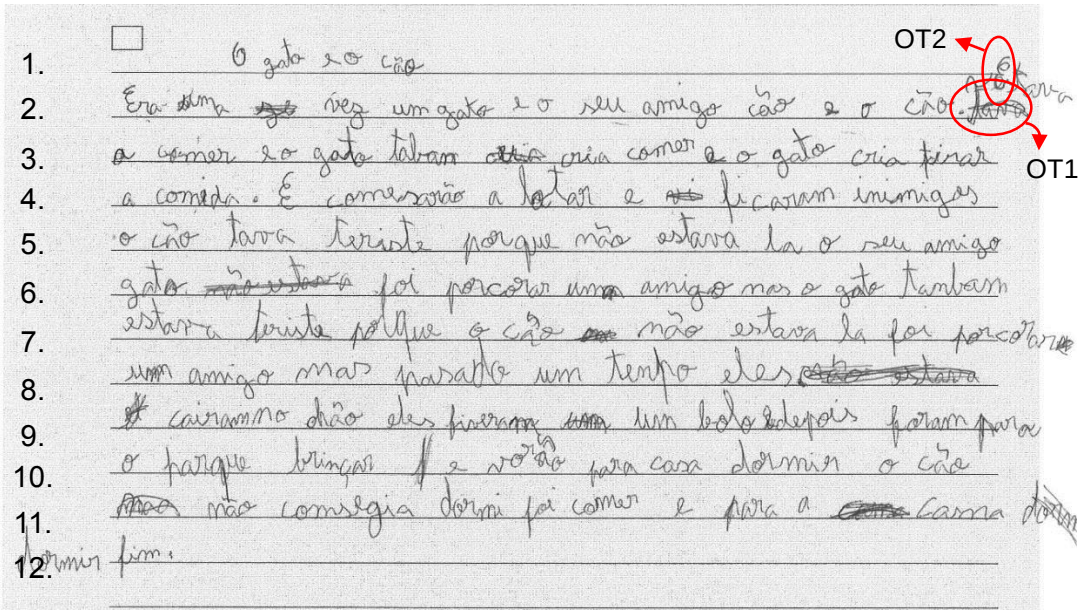


FIGURA 17: Manuscrito 005 – 'O gato e o cão', com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

TD1_005: (00:34:45 – 00:35:21)

Contexto: *S, novamente atuando como escrevente, lê o manuscrito desde o início e C acompanha sua leitura. A professora, que havia chegado à mesa da dupla*

pouco tempo antes, fica de pé próximo aos alunos, tentando consertar o crachá de identificação de C, que havia se desmontado, prendendo a atenção do aluno por um longo período de tempo, também na tentativa de consertá-lo:

461. S*: (Lendo a história desde o início) *"Era uma vez um gato e o, e o seu amigo... cão"...*
462. C: (Acompanhando a leitura de S, na 2ª linha da história, e parecendo incomodado) *Estava o quê?* ∟
463. S*: (Continuando a leitura na 2ª linha do manuscrito) *"E... o cão tava a comer e o gato também queria... comer e..."*
464. C: (Acompanhando a leitura de S e referindo-se à inscrição "Tava" no final da 2ª linha) *Não é "tava"... não é "tava"...*
465. S*: *"t"...* (Apontando a inscrição em questão)
466. C: *É "estava"...* (S risca a inscrição referida [~~Tava~~])
467. S*: *Es - ta...* (Inscrevendo [esta] acima da inscrição riscada) *va...*
468. C: *Não é com **letra minúscula**... antes tem um **ponto final**...*
469. S*: (Sobrescrevendo [E] ao "e" da inscrição "esta", feita pouco antes) *Es...* (Inscrevendo [va], mas o "a" não aparece na gravação da caneta, possivelmente por estar na margem da folha) *taa - va...* (A professora, ao lado da dupla, continua tentando consertar o crachá de C) *"a comer"...*

O TD acima retrata o diálogo estabelecido entre a dupla em um momento em que a professora chega à sua mesa para conferir o que estavam fazendo. Após fazer uma leve repreensão a C, que tentava, havia um bom tempo, consertar o seu crachá quebrado, desviando sua atenção da tarefa de escritura, ela pega o objeto para tentar consertá-lo e pede aos dois alunos que se concentrem na atividade, permanecendo junto a eles, por detrás da mesa. Nesta conjuntura, acompanhando a leitura do manuscrito que segue, então, sendo feita pela colega, surge o comentário de C, transcrito no turno 462, destacando a inscrição "Tava" (no final da 2ª linha da história) como OT (1) – de natureza léxico-ortográfica. S dá continuidade à leitura e C novamente faz uma intervenção, externalizando uma reflexão metalinguística e reforçando seu questionamento anterior, porém, desta vez de forma mais enfática e específica: *"Não é "tava"... não é "tava"..."* (turno 464). S volta também sua atenção para o OT evidenciado no manuscrito e C completa, assim, sua reflexão com o comentário do turno 466: *"É "estava""*.

Uma análise mais direcionada sobre esse aspecto em todos os seis processos da dupla poderia nos conduzir a pensar que C disporia de maior conhecimento léxico e ortográfico que S, neste momento da pesquisa, dadas as ocorrências de problemas ortográficos nos manuscritos cuja escrevente havia sido a aluna e considerando-se também as intervenções feitas por C sobre alguns destes problemas, bem como as

recorrentes consultas da aluna ao colega a respeito da forma correta de grafar determinadas palavras, sílabas ou expressões. Isto talvez poderia nos ajudar a compreender os comentários feitos por C nos turnos do TD1_005 destacados anteriormente. Porém, ao analisarmos o filme sincronizado da dupla, observamos que, muito antes desse ponto do processo, por volta de 00:17:30, S repassa esse mesmo trecho do manuscrito (1ª linha e começo da 2ª), lendo-o sob o olhar atento do colega, que, no entanto, não demonstra qualquer estranhamento com essa inscrição destacada em sua fala no turno 464.

Este dado nos remete a algo que foi apontado em alguns dos estudos pioneiros acerca do desenvolvimento da compreensão metalinguística e do conhecimento gramatical de alunos na escola primária (KILCHER-HAGEDORN *et al*., 1987; MYHILL, 2000; CAMPS *et al*., 2001; GONZALVO y CAMPS, 2003; NOTARIO, 2001; CAMPS, 2009, dentre outros), a saber, que a ativação dos conhecimentos gramaticais dos alunos parece aleatória e está intimamente relacionada com os mini-contextos da sala de aula, verificando-se, ainda, a existência de uma dificuldade de recuperá-los em situações diferentes daquelas em que foram ensinados e aprendidos.

Nesta mesma direção, em seu estudo sobre o reconhecimento antecipado de problemas ortográficos por escreventes novatos ao produzirem juntos um mesmo texto em situação didática, Calil e Pereira (2018, p. 118) evidenciam que o modo como surge o reconhecimento destes problemas parece ser intermitente, isto é, dentro destas situações de produção textual – tecidas de modo reflexivo e dialogal –, estes problemas não são reconhecidos por estes jovens escreventes em toda e qualquer ocorrência registrada ou identificada no processo de construção do manuscrito. Além disso, de acordo com os autores, é difícil saber sobre o porquê de um reconhecimento de um problema ortográfico acontecer e outro não, dada a dimensão cognitiva e subjetiva de cada escrevente.

Sob estas luzes, podemos interpretar que o contexto específico deste momento do processo de produção da dupla, envolvendo uma orientação direta dada pela professora para que se concentrassem na tarefa de escritura do manuscrito, assim como a sua permanência próximo à mesa dos alunos – evidenciando uma posição de controle e autoridade, mesmo que estivesse focada na tentativa de ajuste do crachá de C – pode ter uma forte relação com o desencadeamento destas reflexões e destes comentários feitos pelo aluno, o qual, inclusive, como já informamos antes, havia passado uma grande parte do tempo do processo entretido com o conserto de seu

crachá, sem contribuir com a colega na tarefa. Conforme explicam Calil e Pereira (2018, p. 110), esse papel de revisor assumido pelo aluno está associado à atenção compartilhada e dirigida pelo acompanhamento visual (direção do olhar), nesse caso, daquilo que foi linearizado no manuscrito e que está sendo lido pela colega. Consoante os autores, este aspecto parece ter um importante papel na escrita compartilhada por alunos desta faixa etária.

Diante deste prisma, impulsionadas pelos comentários de C, surgem as rasuras escritas produzidas por S, riscando a inscrição “Tava” destacada como OT pelo colega (turno 466) e iniciando, em seguida (acima da inscrição riscada), o acréscimo da inscrição “estava” (turno 467), conforme sugerido pelo aluno. Este gesto produz mais uma reflexão, expressa em um novo comentário metalinguístico feito por C, desta vez, destacando como OT (2) o “e” minúsculo da inscrição “esta” acrescentada por S: *“Não é com letra minúscula... antes tem um ponto final...”* (turno 468).

É importante pontuarmos que, no conjunto dos seis processos de escritura analisados, esta é a segunda vez que C arrisca uma explanação mais clara sobre a sua forma de pensar acerca de algum OT destacado[97], revelando, neste seu comentário desdobrado, um conhecimento gramatical explícito que coloca em relação a presença de um ponto final em um texto e o emprego de letras maiúsculas ou minúsculas. Neste contexto, a reflexão metalinguística externalizada pelo aluno traz a verbalização de dois TM: ‘letra minúscula’ e ‘ponto final’.

A verbalização do TM ‘ponto final’, por ambos os alunos da dupla, como já demonstrado nos processos anteriores, não é algo inédito. Mas, é somente neste quinto processo que se registra a ocorrência de verbalização do TM ‘letra minúscula’. O destaque destas verbalizações, entretanto, como já anunciamos, está no fato de que elas integram esse modo ‘novo’ de construção e expressão de seu raciocínio linguístico e textual por parte de C, oferecendo-nos pistas acerca do processo de desenvolvimento da compreensão metalinguística do aluno e do seu nível de consciência em relação aos conteúdos veiculados em sua fala, sobretudo por tratar-se de uma fala de caráter espontâneo.

Em uma análise sobre as perspectivas de enquadramento do ensino da gramática nos documentos curriculares oficiais portugueses, Batalha e Costa (2020,

[97] A primeira ocorre nos diálogos do processo 002, analisados no tópico consider.2, quando C tenta explicar para S a diferenciação entres os sons do uso do “r” brando, associado ao dígrafo “rr”, e do “r” forte.

p. 40) referem que o conhecimento explícito, enquanto componente do currículo de L1, concebido, desde 2001, com o CNEB (DEB, 2001), como uma competência curricular autônoma associada ao desenvolvimento de processos metacognitivos e não limitado a fins instrumentais, constitui-se em “um conhecimento reflexivo que radica no desenvolvimento do conhecimento implícito e da consciência linguística, potenciados pela escolarização”.

Neste panorama, Myhill, Watson e Newman (2020, p. 6) relembram que o conhecimento tácito – ou implícito – corresponde a um tipo de conhecimento que não podemos articular, ao passo que o conhecimento explícito pode ser verbalizado, compartilhado e sistematizado. Segundo as autoras, no contexto da aprendizagem da escrita, este conhecimento tácito – adquirido de modo intuitivo, no próprio uso da linguagem – é mais problemático, dada a dificuldade do seu compartilhamento e inviabilidade de sua demonstração. O conhecimento gramatical explícito, por sua vez, representa um conhecimento acessível e utilizável: é um conhecimento de "aprendizagem", podendo ser usado para desenvolver uma maior compreensão de como escrever, como resolver problemas de escrita e para compartilhar o pensamento sobre as escolhas gramaticais na escritura. Assim sendo, no ensino e aprendizagem da escrita, o desenvolvimento do conhecimento gramatical explícito possui uma função pedagógica importante, visto que

> abre possibilidades de discussão compartilhada sobre as escolhas de linguagem e para o desenvolvimento de uma linguagem compartilhada para falar sobre a escrita. Mostra aos escritores em desenvolvimento como os textos são moldados e como os significados são contextualmente vinculados, e gera uma noção do repertório de possibilidades que estão disponíveis a todos os escritores à medida que escrevem. (MYHILL, WATSON e NEWMAN, 2020, p. 7)

Esta passagem do conhecimento gramatical implícito para o explícito – e, portanto, demonstrável – é apontada como um caminho viável em muitos outros estudos que tratam do ensino e aprendizagem da gramática, em sua intrínseca relação com a aprendizagem da escrita (PEYTARD e GENOUVRIER 1970; CARTER 1990; HUDSON, 2001; JANKS, 2010, NADEAU e FISHER 2011, dentre outros). Nestes estudos, advoga-se que a função do ensino escolar deve estar voltada, dentre outros objetivos, a possibilitar que o conhecimento gramatical implícito dos alunos, considerado inconsciente, possa emergir, tornando-se explícito, em especial, a partir

do uso de ‘termos metalinguísticos’, sugerindo-se ainda a existência de uma continuidade entre as intuições sobre os usos e a reflexão explícita.

Em acréscimo, pesquisas acerca do conceito de ‘compreensão’ (CHAROLLES, 1981; SCHANK, 1986; ABELSON e LALLJEE, 1988) têm postulado a sua estreita relação com a ‘capacidade de explicar’. Isto é, compreender um conceito implicaria em também ser capaz de explicá-lo, o que, geralmente, envolve alguma forma de raciocínio.

Para além da dicotomia entre gramática implícita e explícita, no entanto, concordamos com Camps e Fontich (2014) quando asseveram a importância de se considerar a atividade metalinguística em si, como lócus privilegiado em meio ao qual as reflexões dos alunos em torno da língua emergem em toda a sua complexidade, revelando os seus diferentes níveis de conhecimento dentro deste domínio, seja na dimensão exclusivamente procedimental (atividade *epilinguística*, conforme defendido por alguns estudiosos na área) ou a partir das verbalizações e explicitações que podem surgir, ancoradas ou não em uma metalinguagem específica.

É a partir deste direcionamento do olhar, por exemplo, que podemos compreender outros movimentos detectados no contexto deste quinto processo de escritura da dupla e do TD1_005, transcrito mais acima: aos 00:22:46, após finalizar a inscrição “comida” e inserir um ponto imediatamente depois dessa inscrição (no início da 4ª linha do manuscrito), S produz o seguinte comentário: *“Ponto. Acho que vou pôr aqui um ponto final... no cão”.* Ela faz esse comentário e parece procurar aleatoriamente no manuscrito um local para fazer a inserção dessa marca de pontuação, escolhendo, então, inseri-lo logo após a inscrição “cão”, no final da 2ª linha. Na sequência, ela substitui o “t” da inscrição “tava”, posterior ao ponto acrescentado, por um “T”, maiúsculo, verbalizando ao mesmo tempo: *“Falta aqui um “T””*. É dessa forma que surge a quebra sintática e semântica identificada no final da 2ª linha do manuscrito. Nas imagens abaixo, podemos observar esse movimento da aluna:

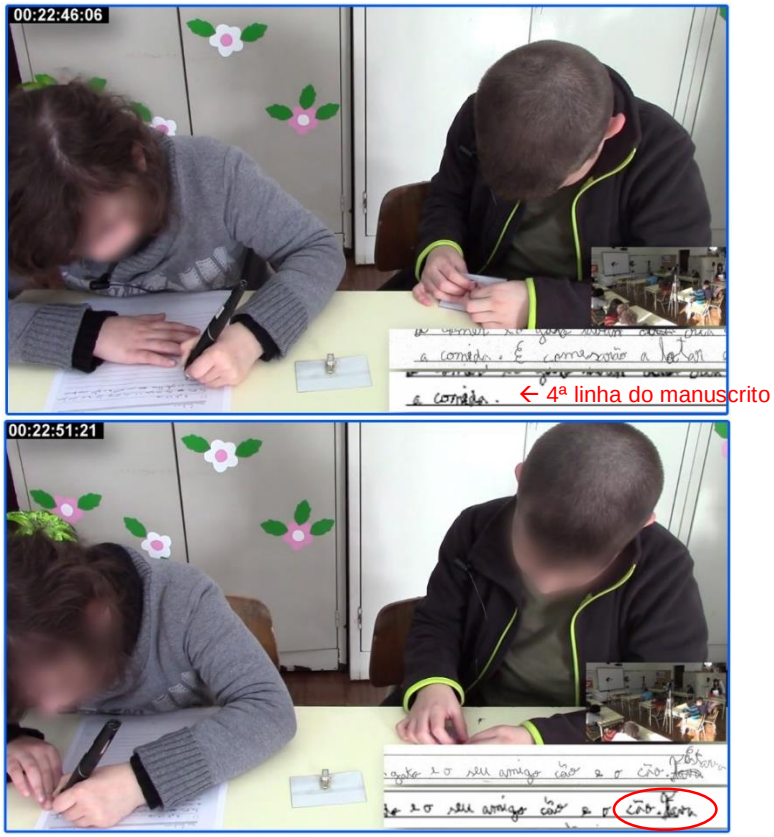


FIGURA 18: *Frames* do 5º processo de escritura da dupla, aos 00:22:46 e aos 00:22:51.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Quando C faz o comentário destacando, como OT, a inscrição “Tava”, no turno 462, parece lhe passar despercebido outro problema circunscrito à inscrição, além da forma como S a tinha grafado[98]. O ponto final introduzido alguns minutos antes pela aluna na 2ª linha do manuscrito – conforme descrito no parágrafo anterior – produz uma inconsistência sintática devida à inserção desta marca de pontuação entre o sujeito e o predicado da frase, comprometendo o seu sentido. No ato da leitura do manuscrito empreendida pela dupla, tal como exposto no TD1_005, acima, esse problema é ignorado – ou, então, silenciado – por ambos os alunos, o que nos leva a pensar, que, nesse momento, talvez eles não dispusessem ainda do conhecimento necessário ou dos recursos metacognitivos requeridos para fazer esse tipo de intervenção na produção textual em curso ou, em outra hipótese, não dispunham ainda da capacidade de explicitar uma possível inquietação com esse problema. Mas, é importante deixarmos claro que estas formulações se tratam apenas de hipóteses

[98] Aparentemente, a aluna transfere para a escrita uma forma habitual de uso dessa palavra no âmbito da oralidade.

consideradas, uma vez que a incapacidade de explicitação não necessariamente implica em um não saber.

Em contrapartida, a regra gramatical que condiciona o uso de letra maiúscula, no início de uma frase, logo após a inserção de um ponto, parece representar um conhecimento metalinguístico, em certo nível, consolidado para ambos os alunos da díade, tornando-se, então, um conhecimento verbalizável, que pode ser detectado a partir do surgimento de comentários como o que é efetuado por C no turno 468 (*"Não é com letra minúscula... antes tem um ponto final"*).

Já vimos, mediante as análises dos processos anteriores, que tanto o 'ponto final' quanto os tipos de letras ('maiúsculas e minúsculas') consistem em conteúdos curriculares que estiveram presentes em abordagens didáticas feitas em sala de aula, assim como em atividades propostas nos materiais didáticos da turma, sinalizando que os alunos estão respondendo ao que tem sido ensinado durante as aulas.

Não obstante, é imprescindível asseverarmos a importância da imersão destes alunos em atividades – tais como estas experienciadas nos seis processos de escritura – que lhes oportunizem a realização de reflexões e análises acerca do funcionamento do sistema linguístico, de modo articulado à própria produção linguística, sobretudo nas atividades de escrita e composição textual. Nestas atividades, os alunos são levados a mobilizar o seu repertório de conhecimentos, colocando-os em prática na construção da textualidade. E, é dessa maneira que podem se tornar mais nítidas as suas dificuldades dentro desse processo, assim como as suas capacidades e competências, tendo em vista que, nestes contextos, muitas vezes, os alunos podem ser surpreendidos pelo acionamento e emergência de conhecimentos que eles nem sabiam que já possuíam.

Por fim, é fundamental também reconhecermos o papel didático da escritura feita de modo colaborativo, com a possibilidade de estabelecimento de um diálogo em meio ao qual possam ser visibilizados estes conhecimentos – seja na forma implícita ou explícita, deflagrada, também, através das verbalizações de TM –, criando-se, ainda, condições para o compartilhamento e a construção de novas aprendizagens.

5.3.6 Verbalizações de TM - Processo 006

No sexto processo de escritura realizado pela díade D5, encontramos as ocorrências de verbalizações de TM que seguem relacionadas na tabela abaixo:

TABELA 6: OCORRÊNCIAS DE TM NO PROCESSO 006 DA DÍADE D5

Ocor-rência	*TM*	*Turno TD*	*Enunci-ador (a)*	*Tipos de Ocorrência*	*Relação com rasuras*
01	***Título***	10	C	Verbalizado como menção	---
02	***Título***	14	S	Verbalizado como uso	---
03	***Título***	15	C	Verbalizado como uso	---
04	***Personagem***	25	C	Verbalizado como uso	---
05	***Letra***	78	C	Verbalizado como menção	---
06	***Título***	84	C	Verbalizado como uso	ROC_Lexical
07	***Letras***	95	S	Verbalizado como uso	ROC_Ortográfica-Fonológica
08	***Ponto Final***	204	S	Verbalizado como uso	---
09	***Tracinho***	527	S	Verbalizado como uso	ROC_Textual
10	***Letra***	706	S	Verbalizado como uso	ROC_Ortográfica
11	***Ponto Final***	718	S	Verbalizado como uso	
12	***Título***	879	S	Verbalizado como menção	REC_Ortográfica

Fonte: Os autores.

Conforme exibido na tabela acima, na última atividade de escritura realizada pela díade no escopo do projeto aplicado na escola, pudemos identificar 12 ocorrências de verbalizações de TM, das quais 7 são atribuídas a S – que novamente atuou como escrevente neste processo – e 5 ao seu colega, C. Dentre estas ocorrências, 6 também estão interligadas a procedimentos de rasuras diversos, estes, em sua maioria, caracterizados como rasuras orais comentadas (ROC).

Os TM registrados nas verbalizações dos alunos nesta atividade são os seguintes: título (5 ocorrências), personagem (1 ocorrência), letra (3 ocorrências), ponto final (2 ocorrências), tracinho (1 ocorrência). A maioria destas verbalizações (9 ocorrências) é feita a nível de ‘uso’ do elemento referido; e C, neste processo, é o único que produz verbalizações de TM em ‘menção’.

Trazemos adiante a imagem do manuscrito produzido pela díade neste sexto processo, sinalizando os OT destacados na conversa que segue transcrita no TD

apresentado logo abaixo. A partir destes dois elementos – manuscrito e diálogo da dupla –, analisaremos algumas das ocorrências de verbalizações de TM registradas na tabela acima:

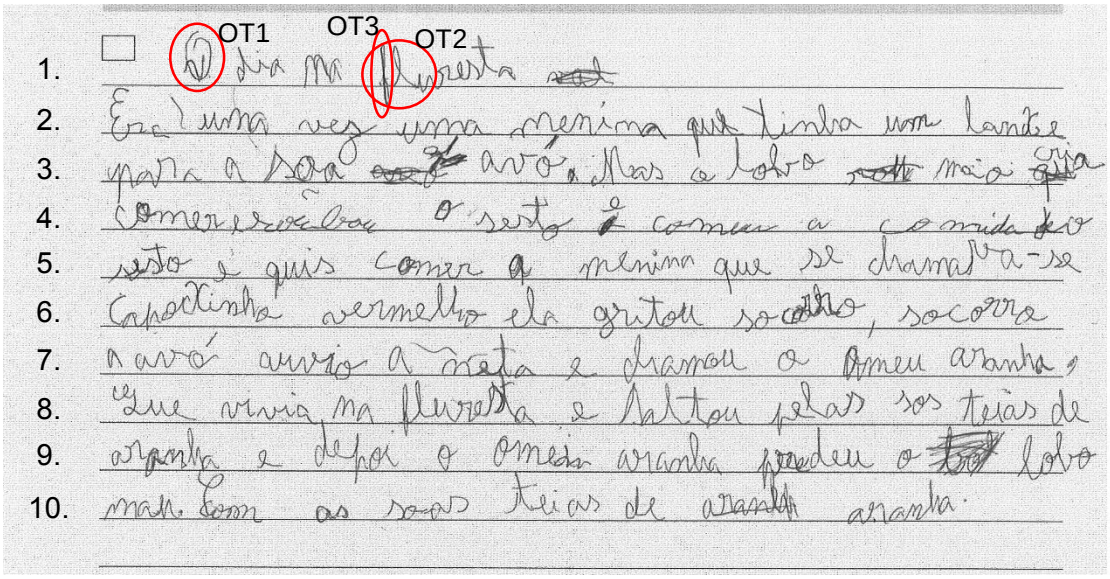


FIGURA 19: Manuscrito 006 – 'O dia na floresta', com sinalização de OT reconhecidos pelos alunos e destacados no TD apresentado na sequência.
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

TD1_006: (00:08:51 – 00:11:01)

Contexto: *S e C estão iniciando a inscrição de sua história e conversam sobre a definição do título. S, pela terceira vez seguida, atua como escrevente na tarefa:*

84. C: *Ai, anda lá, escreve... hã, "era uma vez", como tu sabes...* (S se sacode na cadeira) *ai, o* ***título****!*
85. S*: *Um dia na floresta... (SI)* (Cantarolando algo) *umm...* (Começando a escrever [U], no título)
86. C: (Ditando) *O dia, o dia!*
87. S*: *Ooo...* (Sobrescrevendo "O" ao "U" iniciado anteriormente [~~U~~**O**])
88. C: *O dia...*
89. S*: *O...*
90. C: (Ditando) *dia na flo*resta...
91. S*: (Inscrevendo [dia]) *Dia... na...* (C fala junto a mesma coisa. S inscreve [na])
92. C: *Fulu, fulu, não é flu...*
93. S*: *fffe...* ∟
94. C: *É flô, flô...*
95. S*: *Dize-me as* ***letras****...*
96. C: (Soletrando) *"f" - "l"...*
97. S*: (Inscrevendo [fl]) *"f"...* (Ela reforça o "a" e aumenta as perninhas do "n" na inscrição [na], no título) *(SI) lá tá o 'flo'... fll...*
98. PROFESSORA: *Shhhh!* (Pedindo silêncio à turma)

99. S*: *E agora?* (C fica distraído) *E agora?* (C rabisca algo na mesa com o dedo) *Hã? "U"?* (C faz que sim com a cabeça e S inscreve [u], mas a caneta não grava) *"R"?* (C novamente faz que sim com a cabeça e S inscreve [r])
100. C: *"e"...*
101. S*: *Floresss - ta...* (Inscrevendo [esta], mas a caneta outra vez não grava) *assim?...* (Mostrando o papel para C) *o dia na floresta...*
102. C: *Acho que, acho que era com dois "tês", mas deixa estar, que eu não tenho a certeza...*
103. S*: *Mas sendo que é, Cristi, é que é inglês...* (Áudio confuso. Ambos silenciam por um instante)
104. C: *Que é isto?* (Olhando e apontando algo na folha)
105. S*: *Viste que (SI)... isso aqui é um "u"...* (Apontando no papel) *só que tu sabes, às vezes eu escrevo mal...*
106. C: *Não é isso, é... é disto...* (Mostrando outra inscrição na folha, no título)
107. S*: *É um "f"...* (Ela reforça a inscrição do "f" em [fluresta], no título) *só que eu faço assim fino...*
108. C: *Faz um, um risco, ô, totó...* (Rindo)
109. S*: *Não, faço assim...* (Riscando com a caneta "no ar") *só que é fininho...*
110. C: *Floresta salvo...* ∟
111. S*: *Salva...* (Inscrevendo [v], ainda no título)
112. C: *Salvo...* (S inscreve [a]) *o dia na fff...*
113. S*: (Inscrevendo [l]) *alll...* (Lendo o título) *o dia na floresta* (C a acompanha) *salva pelo Homem Aranha...*
114. C: *Não é floresta salva...* (S risca a inscrição "val" no título [~~val~~]) *o dia salvo...* (C ri e depois põe a mão no rosto, parecendo desapontado) *o dia na ca...*
115. S*: *O dia na floresta, o dia na floresta, ok?*
116. C: *Sim, sim, hã...* (Ele bate na caneta e faz um risco no papel. S demonstra espanto)
117. S*: *Ahhhh...* (Mostrando rabiscos na folha a C)
118. C: *Não foi isso... anda lá, escreve...*
119. S*: *O dia na floresta, era uma vez, blá, blá, blá...* (Escrevendo [E] na 2ª linha do manuscrito)

À semelhança do que acontece na maioria dos processos da dupla, analisados em nosso estudo, no episódio acima, retratado no TD1_006, recortado da transcrição dos diálogos dos alunos nesta sexta sessão de escritura, identificamos diversas ocorrências de reflexões e atividades metalinguísticas efetuadas pelos alunos, com o registro, ainda, de duas verbalizações de TM, as quais, no entanto, seguindo uma tendência observada no conjunto destas verbalizações feitas pela dupla, não surgem acompanhadas de maiores explicitações relacionadas aos termos verbalizados.

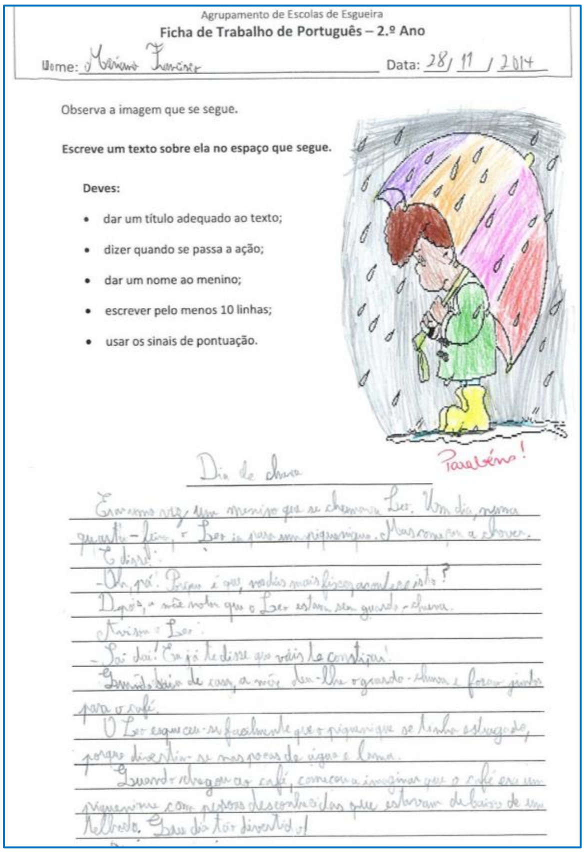
Nesta perspectiva, C introduz o diálogo no TD encorajando a colega a iniciar a inscrição da história através da inserção da fórmula "era uma vez", tradicionalmente encontrada no início das narrativas ficcionais infantis. Mas, logo em seguida, o aluno

comenta: *“ai, o título!”* (turno 84), demarcando uma necessidade de definição deste componente textual pela dupla antes de iniciar efetivamente a composição da história.

A verbalização deste TM – ‘título’ – por C se dá de forma bastante similar a outras ocorrências de verbalização deste mesmo TM verificadas em processos anteriores, denotando quase sempre uma “necessidade” de definição e inserção desse componente no texto, precisamente antes do início da escritura da narrativa. É interessante pontuarmos também que são registradas ocorrências de verbalização deste TM em todos os seis processos de escritura da dupla, sendo a maioria delas enunciadas pelos alunos em forma de ‘menção’.

Por meio destas informações, podemos supor a existência de uma estreita relação entre a verbalização deste TM em específico nos diálogos dos alunos e a própria situação de produção textual proposta, que traz em seu bojo, ainda que não declarado explicitamente nos momentos de apresentação das consignas destas tarefas, uma demanda de designação de um título às histórias construídas colaborativamente pelas duplas. Contudo, é válido investigarmos ainda as conexões que podem ser estabelecidas entre estas enunciações e a dimensão pedagógica envolta na abordagem deste conteúdo no decurso das aulas de Português da turma no período letivo compreendido em nossas análises.

Assim, ao verificarmos os materiais didáticos coletados durante a realização da pesquisa, constatamos que não há, em nenhum deles, qualquer definição ou instrução explícita relacionada diretamente ao conceito de ‘título’ como parte integrante de um texto. Contudo, encontramos diversas atividades que abordam este conteúdo de forma implícita, através de demandas de atribuição de um título a produções textuais já dadas ou a serem elaboradas pelos alunos. Abaixo, apresentamos alguns exemplos desses tipos de atividades:



Agrupamento de Escolas de Esgueira

Ficha de Trabalho de Português – 2.º Ano

Nome: ______ Data: 28/11/2014

Observa a imagem que se segue.

Escreve um texto sobre ela no espaço que segue.

Deves:

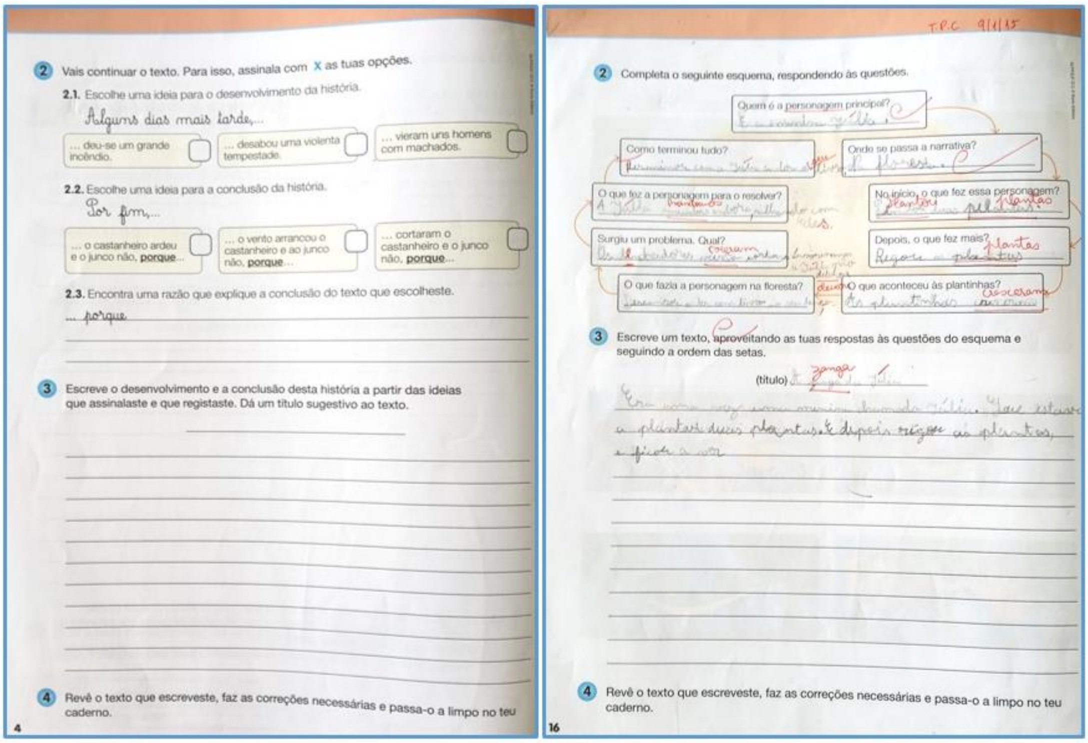
- dar um título adequado ao texto;
- dizer quando se passa a ação;
- dar um nome ao menino;
- escrever pelo menos 10 linhas;
- usar os sinais de pontuação.

Dia de chuva

Parabéns!

FIGURA 20: Ficha de Trabalho de Português proposta pela professora em novembro de 2014.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.



2 Vais continuar o texto. Para isso, assinala com X as tuas opções.

2.1. Escolhe uma ideia para o desenvolvimento da história.

Alguns dias mais tarde,...

... deu-se um grande incêndio. / ... desabou uma violenta tempestade. / ... vieram uns homens com machados.

2.2. Escolhe uma ideia para a conclusão da história.

Por fim,...

... o castanheiro ardeu e o junco não, **porque**... / ... o vento arrancou o castanheiro e ao junco não, **porque**... / ... cortaram o castanheiro e o junco não, **porque**...

2.3. Encontra uma razão que explique a conclusão do texto que escolheste.

... porque

3 Escreve o desenvolvimento e a conclusão desta história a partir das ideias que assinalaste e que registaste. Dá um título sugestivo ao texto.

4 Revê o texto que escreveste, faz as correções necessárias e passa-o a limpo no teu caderno.

4

T.P.C. 9/1/15

2 Completa o seguinte esquema, respondendo às questões.

Quem é a personagem principal?

Como terminou tudo?

Onde se passa a narrativa?

O que fez a personagem para o resolver?

No início, o que fez essa personagem?

Surgiu um problema. Qual?

Depois, o que fez mais?

O que fazia a personagem na floresta?

O que aconteceu às plantinhas?

3 Escreve um texto, aproveitando as tuas respostas às questões do esquema e seguindo a ordem das setas.

(título)

4 Revê o texto que escreveste, faz as correções necessárias e passa-o a limpo no teu caderno.

16

FIGURA 21: Páginas 4 e 16 do livro didático da turma "Caderno de Iniciação à Escrita – Português 2º ano", da Coleção Alfa.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Como visto nas imagens acima, a forma de tratamento dado ao elemento ‘título’ em todas as atividades propostas enseja uma ideia de que os alunos já dispõem de um conhecimento prévio referente a este conteúdo, o que os habilitaria ao cumprimento da demanda proposta sem a necessidade de maiores explicações.

Neste sexto processo, encontramos ainda um exemplo de uma forma de abordagem da professora com relação a este conteúdo, veiculado na transcrição do registro de áudio de seu microfone, durante o diálogo com uma das duplas participantes da pesquisa na ocasião:

> PROFESSORA[99]: *Mas, ‘as três personagens’, isso não é um **título**! Isso não é um **título**. O **título** depois vocês inventam no fim.*
> ALUNO X[100]: *No fim?*
> PROFESSORA: *Sim. Não, agora não vão pôr, é, o **título** não é ‘as três personagens’, isso não é um **título**, certo? Eu disse que a história tem que ter três personagens, não disse que isso era o **título**. O **título** são vocês que inventam!*

Esta fala da professora neste trecho dialogal tem uma relação direta com as orientações dadas por ela no início da atividade, durante a apresentação da consigna da tarefa desta sessão, que trazia a proposta de invenção de uma história contendo, pelo menos, os três personagens seguintes: Chapeuzinho Vermelho, Homem Aranha e Lobo Mau. Através de reiteradas verbalizações do TM ‘título’ em sua explanação, torna-se nítida a sua tentativa de esclarecer à dupla que o título atribuído ao seu manuscrito – ‘as três personagens’ – não estava “adequado” à proposta da atividade. Por três vezes, ela repete aos alunos *“isso não é um título”*, porém, as explicações que lhes são oferecidas não chegam a definir o que de fato seria um ‘título’ nem o porquê de ‘as três personagens’ (inventado pelos alunos, como ela mesma diz que deveria ser feito) ser considerado inapropriado. Além disso, diferentemente do procedimento habitualmente adotado pelos alunos nas sessões anteriores, consistindo em definir o título de suas produções antes de iniciar a sua composição escrita, neste diálogo com a dupla, a professora os orienta a deixarem essa etapa de

[99] O diálogo se inicia aos 00:09:57 minutos do registro de áudio do microfone da professora neste sexto processo e dura menos de um minuto.

[100] Como não podemos afirmar com certeza quem são os componentes dessa dupla em interação com a professora, decidimos especificar o turno de fala do aluno nesse trecho dialogal designando-o como Aluno X.

definição para o final da atividade, o que causa estranheza no Aluno X, demonstrado em seu comentário: *“No fim?”*.

A forma como este conteúdo – ‘título’ – é tratado na fala da professora nos fornece pistas sobre o modo como ela própria compreende tal conceito e o transmite aos alunos em sua abordagem didática. Não constatamos nessa explicitação um aporte gramatical ou textual sustentando a argumentação construída e apresentada à dupla no diálogo estabelecido. Isto, conforme apontado por diferentes estudos na área (CAMPS, 2005; MYHILL e NEWMAN, 2016; GIL e BIGAS, 2014, dentre outros), pode ter reflexos sobre o modo como os próprios alunos se relacionam com o conceito em questão e o sistematizam e operacionalizam em suas produções escritas.

No restante do diálogo empreendido pela dupla D5 no TD1_006, exposto mais acima, após o comentário de C no turno 84, trazendo a verbalização do TM ‘título’, desdobra-se uma discussão entre ambos os alunos envolvendo a definição desse componente da história, cujo foco se volta, principalmente, para a resolução de conflitos associados a OT ortográficos destacados tanto por C quanto por S. De acordo com Calil (2016, p. 19), como é esperado neste momento do aprendizado da produção textual, logo após os alunos terem compreendido as bases do sistema de notação alfabética, o ensino e a discussão de questões ortográficas ganha um papel de destaque.

Dentro desta dinâmica dialogal, são produzidos diferentes tipos de rasuras e se verifica, ainda, a emergência de outra ocorrência de verbalização de TM, identificada no comentário produzido por S no turno 95: *“Dize-me as letras”.* Este mesmo TM – ‘letra’ – também é verbalizado em outros três processos do conjunto dos seis analisados em nosso estudo. E, da mesma forma que nos demais, a verbalização registrada aqui, neste comentário de S, se dá sem maiores explicitações relativas ao TM enunciado, o qual é evocado pela aluna no sentido do seu ‘uso’, sua aplicação concreta na produção em curso.

O trecho final do diálogo da dupla, no TD1_006, traz uma interessante discussão dos alunos abrangendo aspectos semânticos e textuais circunscritos à definição do título do manuscrito, que segue sendo negociado por ambos durante a conversa. Estas reflexões, no entanto, não ultrapassam os limites do que parece ser uma disputa de caráter interpessoal, tendo em vista que nenhum dos dois alunos consegue expor seu pensamento e suas preferências tomando como base argumentos de ordem linguística, gramatical ou textual. E, por fim, a díade chega em um consenso sobre essa questão, concluindo-se assim o diálogo recortado no TD.

No próximo tópico, apresentamos uma discussão geral acerca das ocorrências de verbalizações de TM em todos os seis processos da dupla, em relação ainda com os conteúdos trabalhados nas aulas de Português com a turma durante o período letivo correspondente à época da realização da pesquisa e da coleta dos dados na escola.

5.3.7 Verbalizações de TM pela díade D5 – Panorama geral

A partir da análise das transcrições dos diálogos produzidos durante cada uma das seis sessões de escritura consideradas em nosso estudo, encontramos os seguintes dados quantitativos relativos às ocorrências de verbalizações de TM:

TABELA 7: OCORRÊNCIA GERAL DE VERBALIZAÇÕES DE TM NOS PROCESSOS DE ESCRITURA

Processo	TM verbalizado	Total de Ocorrências	Ocorrências de Verbalizações			Verbalização como USO	Verbalização como MENÇÃO	Ocorrências relacionadas com Rasuras
			S	C	Prof.			
001 / 002 / 003 / 004 / 005 / 006	**Título**	14	9	5		5	9	5
001	**Abecedário**	1	1	---	---	---	1	1
001	**Cedilha**	2	1	1	---	1	1	---
001 / 002 / 003 / 004 / 005 / 006	**Ponto Final**	40	23	17	---	21	19	31
001 / 002	**Maiúsculo**	3	---	3	---	3	---	2
001	**‘E grande’ (maiúsculo)**	1	1	---	---	1	---	1
001 / 002 / 003	**Vírgula**	9	5	3	1	8	1	6
001 / 002 / 005 / 006	**Letra**	8	3	5	1	7	2	5
002 / 004	**Acento**	5	2	3	---	4	1	2
002 / 006	**‘Tracinho’ (hífen)**	3	2	1	---	3	---	3
003 / 006	**Personagem**	2	---	2	---	1	1	1

003	**‘Q grande’ (maiúsculo)**	1	1	---	---	1	---	1
005	**Ponto**	1	1	---	---	1	---	1
005	**Letra minúscula**	1	---	1	---	---	1	1
TOTAL	**14 TM**	**92**	**48**	**42**	**2**	**56**	**36**	**60**

Fonte: Os autores.

Conforme indicado na tabela, no conjunto dos seis processos de escritura realizados pela díade D5, foram verbalizados 14 TM diferentes, produzindo-se um total de 92 ocorrências de verbalizações (dos alunos e da professora) envolvendo esses termos. Dentre essas ocorrências, 60 delas estão associadas também à ocorrência de algum tipo de rasura (oral ou escrita). Além disso, dos 14 TM verbalizados, 13 apresentam alguma ligação com este tipo de atividade recursiva, demonstrando que há uma forte relação entre a remissão a esses termos nos diálogos estabelecidos nestes processos e a operacionalização de atividades metalinguísticas como as que são representadas nos diferentes procedimentos de rasuras. Como apontado por Calil e Pereira (2018, p. 103), “a rasura, na produção de texto a dois, favorece fortemente a enunciação oral de alguma forma de reflexão metalinguística”.

Verificamos ainda que, entre os alunos da díade, S é quem realiza a maior quantidade das verbalizações registradas (48 ocorrências). Este dado, por sua vez, pode estar associado ao fato de que a aluna atuou como escrevente por mais vezes que o colega[101]. Porém, não seria possível afirmarmos, neste momento, que esta informação aponta para um maior conhecimento linguístico e gramatical de S em relação ao de C, pois, isto demandaria outros tipos de incursões analíticas em nosso conjunto de dados. Entretanto, alinhando-nos ao que é revelado na pesquisa de Calil (2016, p. 542), podemos afirmar que:

> através das enunciações proferidas, temos ainda o acesso às diferenças subjetivas entre os escreventes, aos conhecimentos linguísticos e textuais próprios de cada um, às relações que estabeleceram com os objetos textuais reconhecidos como problemáticos no curso da escritura.

[101] Conforme explicamos no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

Dentro desta perspectiva elucidada pelo autor, trazemos à evidência outro dado expresso na tabela acima: em todos os seis processos, apenas C utiliza explicitamente as expressões ‘maiúsculo’ e ‘minúsculo’. S, no entanto, faz uso de expressões como ‘E grande’ e ‘Q grande’ para referir-se à ideia de uma letra ‘maiúscula’. Este fato é intrigante se levarmos em conta que, nos meses antecedentes à realização destas sessões de escritura em duplas, os alunos da turma estiveram envolvidos em práticas de ensino e atividades didáticas que tematizavam especificamente esse conceito e categoria linguística[102], fazendo-se remissão direta aos termos técnicos “letras maiúsculas e minúsculas”. Soma-se a isso o fato de que este tipo de conteúdo é frequentemente abordado no processo de alfabetização, o que supostamente deveria conduzir à sua consolidação no avanço das etapas de escolarização.

Em face destas ponderações, todavia, além do que é explanado por Calil acima, referente às diferenças subjetivas detectáveis entre os alunos que se aventuram nestas tarefas de produção escrita, devemos rememorar o que já vimos discutindo anteriormente, ou seja, que a competência metalinguística destes alunos pode se manifestar em diferentes níveis, cognitivos e linguísticos (KARMILOFF-SMITH, 1987; GOMBERT, 1990, 2003, 2013; CAMPS, 2014; FONTICH e CAMPS, 2014), passando progressivamente por processos de reformulação, influenciados especialmente pela experiência escolar.

A análise da tabela nos mostra ainda que quase metade do número total de verbalizações feitas pelos alunos da díade é referente ao TM ‘ponto final’ (40 ocorrências), sendo novamente S a responsável pelo maior número dessas verbalizações (23 ocorrências). Às ocorrências relativas a este TM associa-se ainda uma grande quantidade do total das rasuras produzidas (31 rasuras). Fato semelhante pode ser observado no estudo de Gil e Bigas (2014), que evidenciam as questões relativas à presença e emprego do ponto final nos textos como uma das temáticas mais sobressalentes nas verbalizações de termos metalinguísticos feitas pelos alunos de sua pesquisa. Estes dados podem ser compreendidos considerando-se o que apontam alguns estudos que investigam a questão da pontuação na aprendizagem da escrita infantil (SIMON, 1966; DE GOES e MARTLEW, 1983; CHANQUOY e FAYOL, 1991, 1995), os quais indicam que o ‘ponto’ (final, externo) constitui-se no primeiro sinal de pontuação que as crianças utilizam em suas produções escritas,

[102] Tal como pode ser verificado no quadro 9, exposto no tópico 5.2 do presente capítulo.

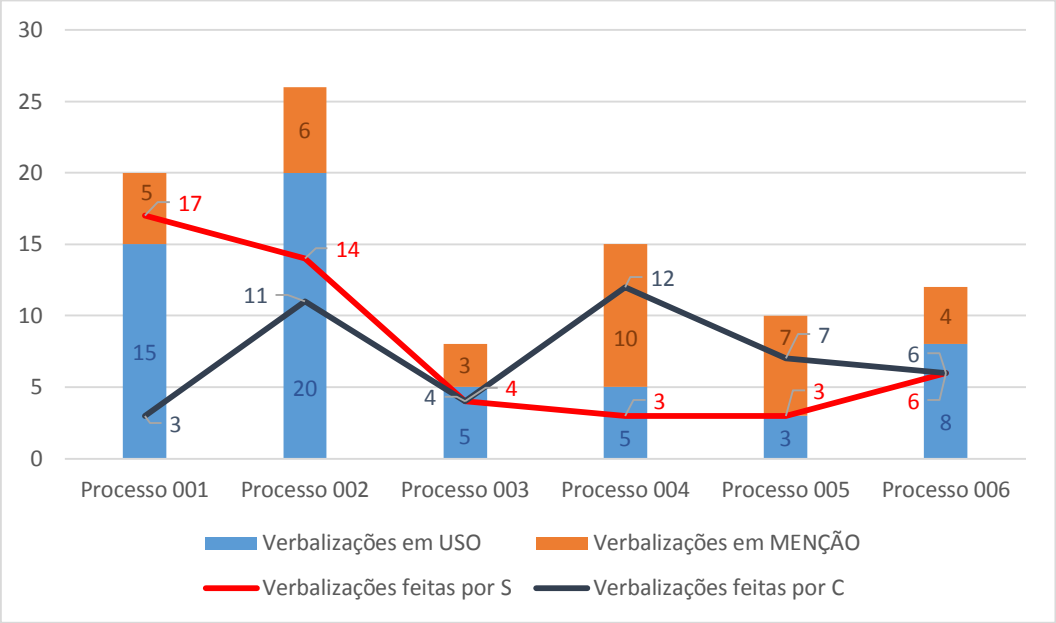
justificando-se assim o surgimento de reflexões verbalizadas e operações metalinguísticas como as que puderam ser observadas em nossa investigação.

A respeito dos tipos de verbalizações feitas pelos alunos, de acordo com a tabela, constatamos que, em sua grande maioria (56 das 92 ocorrências), estas são realizadas envolvendo a ideia de ‘uso’ do TM referido no contexto em que se dá a sua enunciação. S é a componente da díade que mais produz esse tipo de verbalização, sendo responsável por 34 ocorrências dentre as 56 registradas. Em contrapartida, C é quem mais produz verbalizações de TM a nível de ‘menção’, com 20 ocorrências associadas às suas falas no conjunto dos seis processos, dentre as 36 ocorrências totais contabilizadas.

Conforme explicitamos no capítulo anterior, que detalha nossa proposta metodológica para a pesquisa, as verbalizações feitas sob a ideia de ‘menção’ do TM referido apontam para uma relação metacognitiva mais ampla com o objeto mencionado, destacado tanto em uma acepção procedimental, referente aos seus usos na escrita, quanto em um aporte conceitual, relevando-se a sua natureza abstrata, de conteúdo “teórico”. Talvez por essa razão a frequência de ocorrência desse tipo de verbalizações seja menor em relação às que pressupõem a ideia de ‘uso’, uma vez que estas estariam mais próximas dos níveis mais preliminares de atividade metalinguística definidos em estudos na área (CULIOLI, 1990; CAMPS e FONTICH, 2014, 2019), sendo estes níveis ainda preponderantes na etapa de escolarização em que se enquadram os alunos participantes da pesquisa. Contudo, é interessante notar este percurso trilhado por estes alunos em direção à construção de conhecimentos mais complexos e sistemáticos dentro do universo da língua escrita, evidenciada nestas reflexões, verbalizações e operações metalinguísticas reconhecidas nas atividades de escritura analisadas.

Ao considerarmos ainda as ocorrências de verbalizações de TM por processo, concluímos que não há indícios de alguma sistematicidade ou regularidade aparente na forma de ocorrência destas verbalizações ao longo das seis sessões de escritura realizadas. O gráfico abaixo nos possibilita esta análise:

GRÁFICO 2: OCORRÊNCIAS DE VERBALIZAÇÕES DE TM NOS SEIS PROCESSOS DE ESCRITURA



Fonte: Os autores.

A observação do gráfico nos indica que em todas as variáveis consideradas há oscilações perceptíveis no decorrer da realização das atividades de escritura pelos alunos. À luz deste dado, julgamos ser relevante pontuarmos que as produções efetuadas pela díade ocorreram, como já dissemos, sob condições ecológicas da sala de aula, além da imersão dos alunos em um contexto de trabalho colaborativo, impulsionado pelo diálogo espontâneo e face a face. Isto põe em cena a influência mútua de um grande número de fatores, tais como, por exemplo, os efeitos do tipo de consigna proposto em cada tarefa (produções com tema livre ou produções com um direcionamento específico), os níveis de afinidade entre os colegas da díade (que, em muitos momentos, os conduzia à digressão da tarefa textual proposta e ao estabelecimento de diálogos paralelos voltados a temas variados circunscritos aos interesses de ambos os alunos) e a própria conjuntura da sala de aula, que permitia também a interação (embora não estimulada) com os demais colegas da turma.

Além disso, é importante reforçarmos que não houve nenhuma orientação explícita, na realização destas atividades de escritura, para que os alunos deliberadamente utilizassem uma metalinguagem específica ou incluíssem em seus diálogos, ao produzirem juntos seus manuscritos, qualquer conteúdo concernente ao sistema linguístico ou às categorias gramaticais, ou mesmo tópicos referentes a

propriedades textuais específicas. Como já sinalizamos anteriormente, as ocorrências de verbalizações de TM identificadas decorreram de uma dinâmica dialogal produzida espontaneamente, o que pode também influir na variabilidade encontrada nos registros do gráfico acima.

E, dentro do contexto geral das verbalizações produzidas pelos alunos, acreditamos ser válido observarmos ainda que os TM identificados nos seis processos de escritura analisados, de certa forma, ficam restritos ao universo da própria atividade de produção escrita realizada, trazendo à evidência também a dimensão do processo de alfabetização pelo qual ainda transitam os alunos desta faixa etária. Nessa perspectiva, expressões como “título” e “personagens” (que constam entre os TM verbalizados pelos alunos) aparecem implícita ou explicitamente com frequência nas consignas apresentadas pela professora antes do início das produções dos manuscritos pelas díades. Outros termos, como “abecedário”, “cedilha”, “maiúsculo”, “E grande”, “letra”, “acento”, “Q grande”, “letra minúscula”, além da própria remissão aos nomes das letras do nosso sistema alfabético (feita também com frequência pelos alunos da díade em seus diálogos), correlacionam-se a aspectos ortográficos e específicos do sistema de escrita, os quais, em geral, são bastante tematizados nesta etapa da escolarização, inclusive, a partir das práticas de produção textual. Por fim, os TM “ponto”, “ponto final”, “vírgula”, “tracinho” (hífen), vinculados aos aspectos relativos à pontuação na atividade de escritura, englobam também o contexto da produção escrita realizada e de outras situações de produção textual que certamente eram vivenciadas na rotina escolar da turma.

Nesta conjuntura, notabiliza-se que, embora tenham sido didaticamente abordadas durante o período letivo imediatamente precedente às sessões de escritura realizadas no âmbito da pesquisa, outras terminologias linguísticas, gramaticais e textuais não aparecem explicitamente nos diálogos produzidos pela díade D5. É o caso, por exemplo, de terminologias relacionadas às classes de palavras, como “artigo”, “substantivo” (ou “nome”, como é tratado nos materiais didáticos da turma), “verbo”, “adjetivo”, as quais fizeram parte das discussões efetuadas em sala de aula, assim como estiveram incluídas em muitas das atividades propostas pela professora à turma.

O mesmo se dá com outras terminologias ligadas a categorias linguísticas e gramaticais, tais como “singular” e “plural”, “masculino” e “feminino”, “sinônimo” e “antônimo”, ou ainda com algumas terminologias relacionadas especificamente com o universo textual, tais como “parágrafo”, “frase”, “narrativa”, representando elementos

estudados pela turma no período. A própria designação de “texto”, apesar de constar também nos momentos de apresentação das consignas das tarefas de escritura e de estar presente de maneira bastante intensa nas abordagens dos conteúdos feitas nos materiais didáticos da turma, em nenhum momento aparece explicitamente nas verbalizações realizadas pelos alunos da díade.

Neste panorama, como aponta o conjunto das análises anteriores, podemos afirmar que há uma significativa relação entre o léxico metalinguístico expresso pelos alunos da díade nos diálogos produzidos durante os processos de escritura a dois e os conteúdos curriculares que estavam sendo trabalhados durante o período letivo anterior e simultâneo às atividades de escritura realizadas. Porém, em relação à quantidade e diversidade de termos e conceitos envolvidos neste trabalho didático[103] e, logo, em circulação na turma durante as aulas no período considerado, a emergência de TM nestas atividades da díade pode ser considerada pouco expressiva.

Além das questões de ordem subjetiva concernentes ao perfil de cada um dos alunos da díade, acreditamos que estes dados são também fortemente determinados pelo contexto das práticas de ensino e aprendizagem efetuadas no cotidiano escolar da turma. Neste enfoque, consideramos ser importante investigarmos as relações estabelecidas entre a professora da turma e os conteúdos de ensino instituídos no currículo da instituição para as aulas de língua materna, o que pode ser depreendido dos seus comentários e das verbalizações de TM neles reconhecidas, sendo estas produzidas nos momentos de condução e intervenção nas tarefas de escritura realizadas pelos alunos das díades no quadro do projeto de pesquisa aplicado na escola.

Sob esta direção, ao realizarmos a escuta e transcrição dos registros de áudio produzidos através do microfone utilizado pela professora durante o acompanhamento das díades em suas produções, pudemos identificar a ocorrência de verbalizações de TM semelhantes às feitas pelos alunos da díade D5, assim como outras de alguns TM diferentes daqueles registrados nos diálogos desta díade. E isto se aplica tanto às falas da professora quanto à dos alunos que interagiam com ela nestes registros de áudio analisados. No quadro abaixo, listamos os TM explicitamente verbalizados que foram identificados nos referidos registros:

[103] Como se pode verificar na relação de conteúdos exposta no quadro 9, no tópico 5.2.

QUADRO 10: OCORRÊNCIAS DE VERBALIZAÇÕES DE TM NOS REGISTROS DE ÁUDIO DA PROFESSORA

Sessão de escritura	TM verbalizado pela professora	TM verbalizado por outros alunos da turma	Exemplos de ocorrências:
1ª	- Título - Acento grave - Til - Tracinho - Tema - Ponto final	- Ponto final - Título - Ponto de exclamação - Acento agudo - Frase - Texto - Acento	(01:15:46 a 01:15:49)[104] *Contexto: A professora interage com os alunos T e A, da díade D1:* PROFESSORA: *Já terminaram?* T e A (Respondem simultaneamente): *"Sim".* PROFESSORA: *Então põe um* ***ponto final.*** T (Falando aparentemente para o colega): *Põe um* ***ponto final****.*
2ª	- Título - Tema - Vírgula - Letra - Tracinho - Nome (substantivo) - Ponto final - Cedilha - Personagens - Pontuação - Letra maiúscula - Texto - Dois pontos - Letra minúscula - Entoação	- Título - 'Letra grande' (maiúscula) - Letra maiúscula - Ponto final - Vírgula - Ponto de exclamação - Minúscula - Nome	(01:18:10 a 01:18:34) *Contexto: A professora interage com N e B, da díade D3. N está fazendo a leitura final do manuscrito para a professora:* N (lendo): *E a Branca de Neve disse...* PROFESSORA: *Disse!* N: *Disse... mas...* PROFESSORA: *Disse! O que é que falta aí?* N: ***Vírgula?*** PROFESSORA: *Alguma coisa falta aí! Será uma* ***vírgula?*** *Disse! E a Branca de Neve disse "mas eu tenho de ir para casa!"* (Fala mudando a entonação). *Vá, pensa o quê que é preciso pôr aí!* (Retirando-se e passando a interagir com outras duplas) (01:19:04 a 01:19:17) *A professora retorna à mesa da díade D3:* N: *Era um* ***ponto de exclamação?*** PROFESSORA: *"E a Branca de Neve disse"! É um* ***ponto de exclamação****?! "E a Branca de Neve disse". Será?! Ora, pensa lá melhor!* (Retira-se novamente) (01:23:39 a 01:25:10) *A professora retorna mais uma vez à mesa da díade D3:* PROFESSORA: *...vamos lá ver o que é que faltava, vá... e então...* N: ***Ponto finaaaaaal...*** PROFESSORA: *"E a Branca de Neve disse",* ***ponto final?!*** N (Falando com voz chorosa): *Entãão!*

[104] Tempo decorrido da gravação do áudio do microfone da professora na 1ª sessão de escritura das díades.

			PROFESSORA: *Por que não será **dois pontos?** "E a Branca de Neve disse", **dois pontos,*** (mudando a entonação) *"mas eu tenho de ir pra casa"... vá, anda! **Dois pontos!** E a seguir é a **letra minúscula**!* N: ***Minúscula?!*** PROFESSORA: *Pois! A seguir, é só pôr um risquinho e escrever por cima* (A aluna provavelmente está escrevendo sob a orientação da professora) *"mas, eu tenho de ir pra casa!". O quê que é "mas eu tenho de ir pra casa!", que **entoação** é que está a dar?* N: *É, agora é **ponto de exclamação**!* PROFESSORA: *Vá!... "mas eu tenho de ir pra casa!". E a seguir? E a seguir tem que ser **letra maiúscula!...** não é?!* N: *É.* PROFESSORA: *Então... e...* N (lendo): *E o...* PROFESSORA: *"Dinossauro disse: já sei, podes vir visitar-me", com 's'.* N (Provavelmente fazendo alterações no manuscrito): *Visitar-me, já está.* PROFESSORA: *Visitar-me. **Ponto final**! Não é?* (Lendo o texto da dupla) *"Adeus, Branca de Neve!". Então, não é **letra maiúscula** agora?* N: *É.* PROFESSORA: *Não ponhas a caneta na boca, ali! Se tem um **ponto final** ali, tem que ser **letra maiúscula,** não é, N...? Então, queres alterar mais alguma coisa?* N e B: *Não!*
3ª	- Personagens - Título - Til - Acento circunflexo - Vírgula	- Acento - Vírgula	(01:22:13 a 01:22:24) *Contexto: A professora interage com I e J, da díade D8, no momento da leitura e revisão de seu manuscrito:* J (Intervindo enquanto o colega I faz a leitura do manuscrito para a professora): *Isto aqui é **vírgula!*** (I continua a leitura e J reitera) *Isto aqui é **vírgula!*** PROFESSORA: *Sim, uma banca, e a seguir o que é que diz, à **vírgula**?... "vender", está lá "fender"!*
4ª	- Personagem - Título - Acento agudo	- Título - Acento - 'Chapéu' (acento circunflexo)	(00:27:10 a 00:27:16) *Contexto: A professora interage com L, da díade D9:* L: *O **título** é "um rei muito mal"?* PROFESSORA: *Não, é o que vocês quiserem, vocês que escolhem o **título!***
5ª	- Personagens - Título	---	** Não houve ocorrência significativa de verbalização de TM nesta sessão. As ocorrências identificadas na fala da professora referem-se ao momento inicial das atividades, quando é feita a apresentação da consigna da tarefa para as díades.*

6ª	- Personagens - Título - Pontuação - Ponto final - Frase - Ponto de exclamação - Ponto de interrogação - Texto	- 'Q grande' (maiúsculo) - Vírgulas - Frase - Texto - Acento - Título	(00:10:40 a 00:11:00) *Contexto: A professora interage com um aluno de uma das díades:* ALUNO: *Professora, "Capuchinho Vermelho" é com* ***'Q grande'****?* PROFESSORA: *Não, não precisa de ser! Mas não precisam logo de começar por escrever o* ***título****. O* ***título*** *pode ser a última coisa a fazer!*

Fonte: Os autores.

As informações do quadro nos mostram que, das interações da professora com as díades, durante o acompanhamento das produções de seus manuscritos, resultam as verbalizações de 22 TM diferentes, sendo eles: Título, Tema, Acento grave, Acento circunflexo, Acento agudo, Til, Pontuação, Tracinho, Ponto final, Vírgula, Dois pontos, Ponto de exclamação, Ponto de interrogação, Letra, Cedilha, Letra maiúscula, Letra minúscula, Frase, Texto, Personagem, Entoação e Nome (substantivo). Dentre estes TM, 8 são também identificados nas ocorrências de verbalizações da díade D5 (Título, Tracinho, Ponto final, Vírgula, Letra, Cedilha, Letra maiúscula e Letra minúscula).

O quadro nos oferece também informações acerca de verbalizações de TM feitas por alunos de outras díades ao interagirem com a professora durante a tarefa de construção de seus manuscritos, nas seis sessões de escritura realizadas na turma. Disto resultam os registros de verbalizações de 14 TM diferentes: Ponto final, Ponto de exclamação, Vírgula, Acento, Acento agudo, 'Chapéu' (acento circunflexo), 'Letra grande' (maiúscula), 'Q grande' (maiúsculo), Letra maiúscula, Minúscula, Frase, Título, Texto e Nome (substantivo). Dentre estas ocorrências, 8 são compatíveis com TM verbalizados pelos alunos da díade D5 (Ponto final, Vírgula, Acento, 'Letra grande' (maiúscula), 'Q grande' (maiúsculo), Letra maiúscula, Minúscula e Título).

Não nos deteremos em uma análise mais detalhada dos exemplos de ocorrências destas verbalizações – apresentados no quadro acima – pela seguinte razão: as transcrições destes diálogos foram feitas com base apenas na audição dos registros de áudio gerados por meio do microfone da professora em cada sessão de escritura, e, assim sendo, para a realização de uma análise de viés microgenético, como vimos tentando empreender em outras análises incluídas no estudo, precisaríamos de um maior aporte de dados, sobretudo com relação às atividades de escrita operadas em simultâneo a estas interações entre alunos e professora.

Não obstante, acreditamos ser válido dizermos que, com base nestes exemplos, podemos ter uma ideia dos métodos empregados pela professora na condução destas atividades e nas intervenções metalinguísticas feitas sobre as produções dos alunos. Neste sentido, podemos acrescentar, ainda com base nos registros de áudio capturados por seu microfone, que as verbalizações de TM realizadas pela professora, em sua maioria, eram feitas em resposta às demandas colocadas pelos próprios alunos durante a construção de seus manuscritos com seus pares.

Não foram detectadas, entretanto, ocorrências em que a professora explicitasse a função gramatical ou textual específica de algum TM verbalizado, por ela ou pelos alunos com os quais interagia. Em geral, seus enunciados tendiam a questionar a inserção ou a apontar a ausência de determinados elementos na construção textual (principalmente sinais de pontuação e acentos gráficos), sem, no entanto, oferecer maiores explicações acerca dessas intervenções ou dos termos e elementos nela implicados, como se verifica, por exemplo, em seus enunciados subsequentes: *"Já terminaram?... Então põe um ponto final"* ou *"Então, não precisa aí de vírgulas, pontos finais, nada? Pensa antes de fazeres!"*.

Eram recorrentes também os esclarecimentos pontuais de dúvidas apresentadas pelos alunos, nos quais a professora indicava-lhes diretamente a opção correta diante de alternativas geralmente apresentadas pelos próprios alunos, como se observa, por exemplo, nos enunciados a seguir, feitos por diferentes alunos da turma em momentos distintos das sessões de escritura: *"Professora, é ponto de exclamação ou interrogação?", "Professora, 'sábio' é com o acento pra que lado?",* ou ainda, *"Professora, 'pôs' leva aquele 'chapéu'?".*

Relembramos que a professora da turma foi orientada a agir naturalmente, como sempre agia com seus alunos, durante as propostas de produção textual. No decorrer das tarefas, os alunos expressaram uma intensa atividade reflexiva (de cunho metacognitivo e metalinguístico) – cujos efeitos são perceptíveis, especialmente, nas múltiplas operações de rasura realizadas e nas ocorrências de verbalizações de TM registradas –, e isto, ao nosso ver, poderia ter sido melhor aproveitado didaticamente pela professora, no sentido da construção, reelaboração e consolidação dos conhecimentos linguísticos e gramaticais dos alunos.

É isto, inclusive, o que preconizam os documentos norteadores das práticas de ensino da língua na escola (tanto em Portugal como no Brasil)[105], quando afirmam que este ensino, orientado para os usos efetivos da língua nas práticas sociais, deve pautar-se, dentre outras estratégias, na proposição de situações de reflexão sobre o sistema linguístico, considerando-se o modo tal como as suas descrições, conceitos e regras operam.

Neste contexto, em seu estudo, Gil e Bigas (2014) fazem um importante alerta, destacando o fato de que os professores geralmente têm pouco treino gramatical, o que torna difícil para eles referirem-se ao conhecimento gramatical, quando estão conduzindo atividades de escrita integrada, para além de uma abordagem reducionista, limitada à referência terminológica aos conceitos e objetos linguísticos sem o devido esclarecimento sobre seu enquadre na construção da textualização e sobre o papel que podem desempenhar no melhoramento da competência na escrita. E esta conjuntura pode ser bastante problemática uma vez que, como vimos, a forma de interação do professor com o conhecimento gramatical geralmente torna-se modelar para os modos de interação dos próprios alunos com este conhecimento, sobretudo considerando-se que sua aprendizagem ocorre prioritariamente (senão exclusivamente) no domínio escolar (GOMBERT, 1992, 2003; CAMPS e FONTICH, 2014). Como defendido por Camps et. al (2000, p. 105) a escola é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da compreensão metalinguística dos alunos, tendo em vista que a ativação de operações metalinguísticas e metacognitivas está fortemente relacionada aos processos de ensino e aprendizagem aí estabelecidos, sobretudo nas atividades de composição da escrita.

De maneira geral, verificamos ainda, no conjunto dos nossos dados, que, embora fossem capazes de agregar às suas reflexões e comentários acerca da atividade de escrita uma variedade de termos e conceitos concernentes ao domínio linguístico, gramatical e textual – demonstrado nas verbalizações de TM registradas – os alunos da díade ainda não se mostravam capazes de explicitar convencionalmente as funções dos objetos designados por estes termos, apresentando também, em muitos momentos, dificuldades de empregá-los adequadamente no processo de composição de seus manuscritos. Desse modo, era comum à díade recorrerem a artifícios como elementos extra-verbais, contextuais ou utilizarem-se da memória

[105] Tal como demonstramos no capítulo 3 desta tese.

visual, gráfica a respeito de tais objetos ou de argumentos de caráter interpessoal para justificar o seu emprego nas suas produções.

Por fim, julgamos relevante destacarmos o papel das atividades de escritura empreendidas, cujas configurações favoreceram o acesso aos fenômenos observados, ajudando a desvelar os mecanismos, sobretudo metacognitivos, por meio dos quais os sujeitos de nossa pesquisa se inseriam nestas atividades. Tal como asseguram os estudos que servem de base à nossa investigação, os benefícios das propostas de produção escrita em modo colaborativo no contexto escolar são múltiplos, destacando-se nesta dinâmica o papel fundante do diálogo. E, em nosso caso, com a perspectiva das falas espontâneas, que nos permitiram conhecer o modo de pensar metalinguístico de ambos os alunos da díade em seu estado, poderíamos dizer, mais “original”.

Por esta via, e pelas condições oferecidas pelo aporte metodológico adotado, conciliando processo e produto textual em uma perspectiva de análise multimodal e microgenética, nos foi possível identificar os tipos de reflexões e operações feitas pelos alunos ao relacionarem-se com a língua escrita como objeto de observação e análise, durante os processos de construção conjunta de seus textos. Nesta dinâmica, tornaram-se perceptíveis os tipos de conhecimentos que estes alunos põem em cena nestes momentos, articulando-os, de acordo com seus recursos cognitivos e seus níveis de compreensão metalinguística, às inscrições efetuadas no manuscrito.

Em forma de síntese, poderíamos dizer que, apesar de seu caráter ainda, em certa medida, rudimentar, os comentários metalinguísticos e verbalizações de TM produzidas pelos alunos apontam para o fato de que, muito além da perspectiva dominante entre os estudos na área da aprendizagem da escrita, de que “se aprende a escrever escrevendo”, é preciso haver uma conscientização de que este tipo de aprendizagem pode tornar-se mais efetiva quando “se aprende a escrever também apropriando-se das ferramentas da escrita”, pois, seria precisamente esta condição que tornaria possível a transformação das relações com o próprio processo psíquico de produção da linguagem (SCHNEUWLY, 2002, p. 323).

Da análise dos nossos dados, portanto, extrai-se o entendimento de que a dimensão da compreensão metalinguística envolve o conhecimento terminológico referente ao sistema linguístico e gramatical, mas este conhecimento por si só não é sinônimo de competência dentro deste universo, porque as crianças podem conhecer os objetos ou conceitos linguísticos e as suas terminologias específicas e ainda assim

não terem uma noção exata de como operacionalizá-los nos processos de escritura, alcançando uma maior eficácia nas suas produções. Gaulmyn e Luís (1997, p. 109), em seu estudo sobre a verbalização de termos metalinguísticos por alunos de escolas primárias francesas, também concluem que “o uso de um termo metalinguístico nem sempre corresponde ao domínio do conceito”.

Por esta razão, em conformidade com o que é defendido em diversos estudos na área (MYHILL, 2018, 2020; CALIL, 2017; CALIL e PEREIRA, 2018; CAMPS, 2014; FONTICH e CAMPS, 2014, 2019), destacamos a importância de que os tipos de reflexões e de atividades metalinguísticas como as que puderam ser identificadas em nossa pesquisa tornem-se instrumentos de observação e análise com vistas a subsidiar os professores na ampliação de sua compreensão sobre o modo como os alunos assimilam e interagem com os conhecimentos linguísticos e textuais, especialmente, nos processos de produção escrita. E, de forma específica, ressaltamos que as verbalizações de TM expressas pelos alunos, mesmo nos níveis mais elementares dentre aqueles postulados a respeito das manifestações da atividade metalinguística, podem indicar caminhos promissores na direção da busca por relações mais efetivas entre o ensino da gramática (e de seus variados termos, conceitos e convenções) e a sua aprendizagem no contexto das práticas escolares, assumindo-se que esta aprendizagem pode proporcionar aos jovens aprendizes um melhoramento de sua função comunicativa e significativos avanços no desenvolvimento de sua competência dentro da complexa sistemática que constitui o universo da linguagem escrita.

Considerações Finais

No presente trabalho de tese, nos propomos a investigar a ocorrência de reflexões e atividades metalinguísticas durante processos de escritura em ato realizados, em situação escolar, por alunos recém-alfabetizados, ao produzirem juntos uma mesma história inventada.

Com este propósito, adotamos, como unidade de análise, o diálogo estabelecido entre a díade nestes processos associado ao manuscrito em curso, buscando identificar, por meio dos comentários efetuados pelos alunos acerca do texto que escreviam e das operações de rasuras implementadas no decurso da produção do manuscrito, os traços de sua compreensão metalinguística e as possíveis relações entre a manifestação desta compreensão e as práticas didáticas empreendidas em sala de aula nas aulas de língua portuguesa, tomando por referência os conteúdos deste componente efetivamente trabalhados, com base no currículo escolar estabelecido.

Assim, subsidiados pelos recursos metodológicos oferecidos pelo Sistema Ramos e apoiados nos referenciais teóricos aos quais nos associamos, nos lançamos à análise de seis processos de escritura realizados por uma díade de jovens alunos portugueses (com idades entre 7 e 8 anos), em uma sala de aula de uma escola de educação básica portuguesa da cidade de Aveiro.

Primeiramente, identificamos, em meio a estes processos, os tipos de operações de rasuras efetuados pelos alunos, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, discriminando os objetos textuais desencadeadores destas operações e os comentários a elas associados. Nesta análise, verificamos que, dentre estes objetos textuais identificados, predominaram aqueles relacionados a questões de ordem textual e ortográfica, o que nos apontou os tipos de conhecimentos mais reincidentes no conjunto das reflexões e operações metalinguísticas mobilizadas pelos alunos durante os processos investigados.

Em uma estreita relação com estas reflexões e atividades metalinguísticas integradas às operações de rasuras efetuadas, detalhamos as ocorrências de verbalizações de termos metalinguísticos (TM) produzidas pelos alunos no fluxo dialogal estabelecido durante a produção de seus manuscritos em curso. E, de acordo

com nossos propósitos de pesquisa, averiguamos, ainda, as relações entre estas verbalizações e os conteúdos de ensino que estiveram em circulação na sala de aula no período letivo imediatamente anterior e simultâneo à realização das sessões de escritura da díade em sua turma, na escola.

Registramos, então, a ocorrência de 14 TM diferentes em um total de 92 ocorrências de verbalizações contabilizadas (dos alunos e algumas da professora da turma), estando 13 dentre estes TM e 60 dentre estas verbalizações vinculados a algum tipo de rasura produzida no decurso da escritura. Esse dado nos mostra uma importante relação que se tece entre a prática de escritura empreendida e o desencadeamento de atividades metalinguísticas interligando operações de rasuras orais e escritas e comentários articulados a conhecimentos próprios do sistema linguístico, expressos, principalmente, através do uso de sua metalinguagem específica.

Não obstante, é importante ressaltarmos que nossas análises compreenderam enunciações decorrentes de um contexto de falas espontâneas – portanto, não direcionadas mediante a aplicação de estratégias metodológicas específicas. Nessa perspectiva, nos foi possível ter acesso ao modo de pensar dos alunos a respeito do texto que escreviam juntos em sua performance mais “original”, evidenciando-se, assim, os conhecimentos e as dúvidas que já conseguiam exprimir no tocante ao domínio da linguagem escrita.

Com relação a estes conhecimentos, através da análise de materiais didáticos utilizados pela turma, bem como do caderno de anotações e planejamento da professora, vimos que, em sua maioria, eles estão, de alguma maneira, inter-relacionados aos conteúdos de ensino e às práticas didáticas efetuadas pela professora em sala de aula, o que, ao nosso ver, sinaliza a importância da realização de investigações desta natureza, tendo em vista a produção de saberes que possam melhor nortear estas práticas em contextos escolares brasileiros e portugueses.

No que diz respeito aos tipos de verbalizações de TM reconhecidas, verificamos que aquelas feitas em forma de “menção”, isto é, apontando para uma relação metacognitiva mais ampla com o elemento verbalizado, destacado tanto em relação aos seus usos na escrita, quanto em sua dimensão conceitual, foram menos recorrentes nos processos de escritura analisados, sobressaindo, em número, as ocorrências de verbalizações de TM alinhadas à ideia de “uso” dos elementos verbalizados no processo de elaboração dos manuscritos. Tais achados corroboram

o que indicam os referenciais adotados em nosso estudo, fazendo notar que, nesta etapa de escolarização, os alunos ainda estão em fase de construção e sistematização de conhecimentos mais complexos e estruturados sobre a escrita, especialmente no que concerne aos conteúdos gramaticais. E, assim sendo, é comum as suas reflexões e comentários associados ao ato de escritura estarem mais próximos de níveis mais elementares da atividade metalinguística, dentre os que são definidos nos estudos da área.

Com base neste mesmo entendimento, constatamos também que os comentários que trazem as verbalizações de TM feitas pelos alunos, em geral, não acompanham explicitações ou esclarecimentos que justifiquem a menção ou a opção pelo emprego do objeto verbalizado na produção textual em curso. Além disso, algumas destas verbalizações vinculam-se a um uso ainda inconsistente dos elementos referidos no texto em construção, revelando que, embora já possuam conhecimentos terminológicos acerca de determinados componentes relacionados ao sistema de escrita, uma compreensão mais ampla dentro deste domínio, sobretudo em relação às suas regras e modo de funcionamento está em vias de ser adquirida. Isto, como vimos, trouxe à evidência outra questão bastante relevante: a necessidade de maior consistência no trato didático realizado pelos professores no que concerne ao ensino de conteúdos gramaticais, sobretudo na sua abordagem articulada às práticas de produção textuais efetivadas em sala de aula.

Por fim, em consonância com o que orientam os documentos curriculares apresentados em nossa pesquisa, nossos resultados reforçam a importância do engajamento dos alunos em atividades específicas de reflexão sobre a língua, tais como as que são analisadas na presente pesquisa. Como demonstrado nas análises que propomos, nestes contextos, os alunos são levados a tomar o sistema linguístico enquanto objeto de reflexão, buscando compreender suas engrenagens e fazendo emergir, tanto procedimentalmente quanto verbalmente, aquilo que já conhecem a respeito do funcionamento deste sistema, com vistas à reelaboração de seus conhecimentos e ao desenvolvimento de sua capacidade metalinguística, de modo a alcançar a pretendida competência como escreventes que requer a nossa vivência e participação na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ABELSON, R. P.; LALLJEE, M. Knowledge structures and causal explanation. In: HILTON, D. (Ed.). **Contemporary science and natural explanation:** commonsense conceptions of causality. Brighton: Harvester Press, 1988.

ALAMARGOT, D.; LEBRAVE, J.-L. The study of professional writing: A joint contribution from cognitive psychology and genetic criticism. **European Psychologist**, n. 15, v. 1, 2010. p. 12–22.

ALAMARGOT, D. Du produit rédigé au processus rédactionnel: vers la nécessaire interdisciplinarité. **Le français aujourd'hui**, n. 2, 2013. p. 145-151.

ALCORTA, M. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. **Revue Française de Pédagogie**, 2001. p. 95-103.

ANDREWS, R.; TORGERSON, C.; BEVERTON, S.; LOCKE, T.; LOW, G.; ROBINSON, A.; ZHU, D. **The Effect of Grammar Teaching (Syntax) in English on 5 to 16 Year Olds' Accuracy and Quality in Written Composition.** London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004.

ANDREWS, R.; TORGERSON, C.; BEVERTON, S.; FREEMAN, A.; LOCKE, T.; LOW, G.; ROBINSON, A.; ZHU, D. **The Effect of Grammar Teaching (Sentence Combining) in English on 5 to 16 Year Olds' Accuracy and Quality in Written Composition:** Review Summary. York: University of York, 2004.

ANDREWS, R. Knowledge about the teaching of [sentence] grammar: The state of play. **English Teaching:** Practice, 2005.

ANDREWS, R. Teaching Sentence-level Grammar for Writing: The Evidence so Far. In: LOCKE, T. (Ed.). **Beyond the Grammar Wars.** A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom. New York: Routledge, 2010. p. 91-108.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 53-74.

AUTHIER-REVUZ, J. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro. **Letras de hoje**, v. 34, n. 2, 1999.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. (Ed.). **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAIN, R.; FITZGERALD, B.; TAYLOR, M. **Looking into Language:** Classroom Approaches to Knowledge about Language. London: Hodder and Stoughton, 1992.

BARBEIRO, L. F. What happens when I write? Pupils' writing about writing. **Reading and Writing**, v. 24, 2011. p. 813-834.

BARBEIRO, L. F. Sob a superfície do texto: As palavras apagadas no processo. **Palavras-revista em linha**, v. 2, n. 2, 2019. p. 71-80.

BARROS, D. Estudos do texto e do discurso no Brasil. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, n. 15 (SPE), 1999. p. 183-199.

BARTLETT, E. J. Learning to Revise: Some Component Processes. In: NYSTRAND, M. (Ed.). **What Writers Know**. New York: Academic Press, 1982. p. 345-363.

BELL, H. Teacher knowledge and beliefs about grammar: a case study of an English primary school. **English in Education**, v. 50, n. 2, 2016. p. 148-163.

BATALHA, J.; COSTA, A. L. Para um perfil do conhecimento gramatical da geração do milénio. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, n. 7, 2020. p. 37-54.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The Psychology of Written Composition.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BIALYSTOK, E.; RYAN, E. Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. In: FORREST-PRESSLEY, D.; MACKINNON, G.; WALLER. T. (Eds.). **Metacognition, Cognition, and Human Performance.** New York: Academic Press, 1985. p. 207-252.

BIALYSTOK, E. Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In: PRATT C.; GARTON, A. F. (Orgs.). **Systems of representation in children:** Development and use. New York: Wiley, 1993. p. 211-233.

BIASI, P.-M. de. Qu'est-ce qu'une rature? In: ROUGÉ, B. (Éd.) **Ratures et repentirs.** Pau: Publications de l'Université de Pau, 1996. p.17-48.

BIASI, P.-M. de. **La genetique des textes.** Paris: Nathan Université, 2000.

BIASI, P.-M. de. O horizonte genético. In: ZULAR, R. (Org.). **Criação em processo:** ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras/Fapesp/Capes, 2002. p. 219-52.

BORE, C. **Le brouillon, introuvable objet d'étude?** Pratiques, n. 105-106 (La réécriture), 2000. p. 23-49.

BORE, C. **L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre.** In Repères, n. 33 (La fiction et son ecriture), 2006. p. 37-60.

BORÉ, C. A enunciação dialógica sob o princípio da criatividade do sujeito escolar. In: CALIL, E.; BORE, C. (Orgs.). **Criação textual na sala de aula.** Maceió: EDUFAL, 2015. p. 99-120.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36, n. 2, 2003. p. 81-109.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

BRES, J. Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie. In: BRES, J.; HAILLET, P.; MELLET, S.; NØLKE, H.; ROSIER, L. (Eds.). **Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques.** Bruxelles: De Boek Duculot, 2005. p. 47-61.

BOUCHARD, R.; GAULMYN, M-M. **Médiation verbale et processus rédactionnel:** parler pour écrire ensemble. Pratiques sociales et médiations symboliques. Bern: Peter Lang, 1997. p. 153-173.

BRONCKART, J-P.; SZNICER, G. Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. **Le français aujourd'hui**, n. 89, 1990. p. 5-16.

BRONCKART, J. P. La actividad verbal, las alenguas y la lengua; reflexiones teóricas y didácticas In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Eds.). **Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria em entornos plurilingües**. Barcelona: Graó, 2008. p. 27-44.

BROSSARD, M. Quelques réflexions sur: Activités métalinguistiques et situations scolaires. **Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle**, v. 9, n. 1, 1994. p. 29-36.

BURKHALTER, N. Assessing Grammar Teaching Methods Using a Metacognitive Framework. **Journal of Teaching Writing**, v. 15, n. 2, 1997. p. 259-283.

CALIL, E. **A construção de Zonas de Desenvolvimento Potencial em um contexto pedagógico.** 1991. 192 f. Dissertation (Masters in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CALIL, E. Rasura oral e autonímia no processo de escritura. **Letras de Hoje**, n. 3, v. 39, set/2004. p. 207-221

CALIL, E. **Escutar o invisível:** escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora da Unesp, Funarte, 2008.

CALIL, E. **Autoria:** a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: SciELO-EDUEL, 2009.

CALIL, E. The Gluttonous Queen: dialogism and memory in elementary school writing. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n.1, jan-jun. 2012a. p. 24-45.

CALIL, E. Texte-dialogal, hasard et rature orale: analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés. **SHS Web of Conferences**, v. 1, 2012b. p. 441-458.

CALIL, E.; FELIPETO, C. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas. **Revista Intersecções**, v. 7, n. 13, 2014. p. 188-202.

CALIL, E.; AMORIM, K-A.; LIRA, L. E. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In: CALIL, E.; BORE, C. (Orgs.). **Criação textual na sala de aula.** Maceió: EDUFAL, 2015. p.15-42.

CALIL, E.; BORE, C. (Orgs.). **Criação textual na sala de aula.** Maceió: EDUFAL (Editora da Universidade Federal de Alagoas), 2015.

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

CALIL, E. Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C. L.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (Orgs.). **A criança na/com a linguagem:** Saberes em contraponto. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

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

CALIL, C.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: what students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, n. 60, Elsevier, 2020.

CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa**: Revista de Linguística (São José do Rio Preto), v. 64, 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE AVEIRO. **Carta Educativa do Município de Aveiro**. Conselho Municipal de Educação de Aveiro, 2019.

CAMPS, A. **La gramàtica a l'escola bàsica, entre els 5 i els 10 anys.** Barcelona: Barcanova, 1986.

CAMPS, A. **L'ensenyament de la composició escrita.** Barcelona: Barcanova, 1994.

CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; MILIAN, M. Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif. **Recherches**, v. 27, 1997. p. 133-156.

CAMPS, A. Aprendre gramàtica. In: CAMPS, A.; FERRER, M. (Eds.). **Gramàtica a l'aula.** Barcelona: Graó, 2000. p. 101-118.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124.

CAMPS, A.; MILIAN, M. (Eds.). **Metalinguistic Activity in Learning to Write.** Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.

CAMPS, A.; MACIÀ, J.; SOLÀ, J. El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. In: MACIÀ, J.; SOLÀ, J. (Eds.). **La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari:** propostes pràctiques. Barcelona: Graó, 2000. p. 121-136.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. L'écrit dans l'oral: le texte proposé. In: BOUCHARD, R.; GAULMIN, M. M.; RABATEL, A. (Eds.). **Le processus rédactionel.** Écrire à plusieurs voix. París: L'Harmattan, 2001. p. 293-310.

CAMPS, A. O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In: LOMAS, C. (Org.). **O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas** (tradução de Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio). Porto: Edições Asa, 2003. p. 201-218.

CAMPS, A. Hablar en clase, aprender lengua. In: BARRAGÁN, C. (Ed.). **Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar.** Barcelona: Editorial GRAÓ, 2005. p. 37-44.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. **Bases per a l'ensenyament de la gramàtica.** Barcelona: Graó, 2005.

CAMPS, A.; ZAYAS, F. (Eds.). **Secuencias didácticas para aprender gramática**. Barcelona: Graó, 2006.

CAMPS, A. Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexive. **Cultura y Educación**, v. 21, n. 2, 2009. p. 199-213.

CAMPS, A. Metalinguistic activity in language learning. In: RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (Eds.). **Grammar at school:** Research on metalinguistic activity in language education. Brussels, Belgium: Peter Lang, 2014. p. 23-40.

CAMPS, A.; FONTICH, X. Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, v. 19, 2019. p. 1-36.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócioeconômico. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 13, n. 1, 2000. p. 7-24.

CARTER, R. (Ed.). **Knowledge about Language and the Curriculum:** The LINC Reader. London: Hodder and Stoughton, 1990.

CASAS D, M.; COMAJOAN, C.; SANTOLÀRIA, A. The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, v. 20, 2020. p. 1-23.

CASSIRER, E. **Essay of Man.** New Haven, CT: Yale University Press, 1944.

CHANQUOY, L.; FAYOL, M. Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes. **Pratiques**, v. 70, n. 1, 1991. p. 107-124.

CHANQUOY, L.; FAYOL, M. Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. **Enfance**, v. 48, n. 2, 1995. p. 227-241.

CHANQUOY, L. How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. **British Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, 2001.p. 15-41.

CHAROLLES, M. Comprendre et Expliquer. **Revue Européenne Des Sciences Sociales**, v. 19, n. 56, Librairie Droz, 1981. p. 153-71.

CHEN, H.; JONES, P. Understanding metalinguistic development in beginning writers: A functional perspective. **Journal of Applied Linguistics & Professional Practice**, v. 9, n. 1, 2012.

CHEN, H.; MYHILL, D. Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. **Linguistics and Education**, v. 35, 2016. p. 100-108.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 20 n. 1, jan.-abr/2004. p. 69-75.

CRINON, J. The dynamics of writing and peer review at primary school. **Journal of Writing Research**, Antwerpen, v.4, n.2, 2012. p.121-154.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation.** Vol I. Paris: Ophrys, 1990.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? **Cognition and instruction**, v. 10, n. 4, 1993. p. 281-333.

DALE, H. Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. **The Journal of Educational Research**, v. 87, n. 6, 1994. p. 334-344.

DAVID, J.; JAFFRÉ, J-P. Le rôle de l'autre dans les procedures métagraphiques. **Recherches**, v. 26, 1997. p. 155-168.

DE GOES, C.; MARTLEW, M. Beginning to read and write; an exploratory study of young children's understanding of metalinguistic terms and graphic conventions. **First Language**, v. 4, n. 11, 1983. p. 121-129.

DEB. **Currículo Nacional do Ensino Básico** – competências essenciais. Língua Portuguesa. Lisboa: ME.DEB, 2001.

DEREWIANKA, B. Change and innovation in primary education. In: HYLAND, K.; WONG, L. L. (Eds.). **Innovation and change in English language education.** New York: Routledge, 2013. p. 155-171.

DOLZ, J. Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para compreender el trabajo del profesor en el aula. In: VALLÈS, J.; ÁLVAREZ, D.; RICKENMANN, R. (Eds.). **L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació**. Girona: Documenta Universitari, 2011. p. 97-114.

DOQUET, C. **L'écriture débutant:** pratiques scripturales à l'école élémentaire. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011.

FABRE, C. Des variantes de brouillons au Cours Préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 62, 1986. p. 59-79.

FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.** Grenoble: Ceditel: L' Atelier du Texte, 1990.

FABRE, C. **Réécrire à l'école et au collège:** da l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Issy-les Moulineaux : ESF Éditeur, 2002.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin. São Paulo. Ed.: Parábola, 2010.

FELIPETO, C. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa**: Revista de Linguística (São José do Rio Preto), v. 63, n. 1, 2019. p. 133-152.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2020.

FIAD, R. S. Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna. **Cadernos de estudos lingüísticos**, v. 24, 1993. p. 35-39.

FISHER, C. Les savoirs grammaticaux des élèves au primaire, comment relever le défi. In: CHARTRAND, S. (Dir.). **Pour um nouvel enseignement de la grammaire.** Montréal: Éditions Logiques, 1996. p. 314-340.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Org.). **The nature of intelligence.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. **Cognitive development** (3a ed.). New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

FONSECA, F. I. A urgência de uma pedagogia da escrita. **Máthesis**, vol. 1, 1992. p. 223-251.

FONTICH, X. **Hablar y escribir para aprender gramática.** Barcelona: ICE-Horsori, 2006.

FONTICH, X. Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In RIBAS, T.; FONTICH X.; GUASCH, O. (Eds.). **Grammar at school:** Research on metalinguistic activity in language education. Brussels, Belgium: Peter Lang, 2014. p. 254-284.

FONTICH, X.; CAMPS, A. Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. **Research Papers in Education**, v. 29, n. 5, 2014. p. 598-625.

FORTUNE, A. Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks. **Language Awareness**, n. 14, 2005. p. 21-38.

FOULIN, J-N; FAYOL, M. Étude en Temps Réel de la Production Écrite chez des Enfants de Sept et Huit Ans. **European Journal of Psychology of Education**, London, v. 4, n. 3, 1988. p. 461-475.

FREEMAN, D.; FREEMAN, Y. Preparing Teachers to Teach about Language. In: WEAVER, C. (Ed.). **Lessons to Share.** Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. p. 279-292.

GAITAS, S.; ALVES, M. Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. **Research Papers in Education**, v. 30, 2015. p. 492-505.

GARCIA-DEBANC, C.; FAYOL, M. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. **Repères**. Recherches en didactique du français langue maternelle, v. 26, n. 1, p. 293-315, 2002.

GARTON, A.; PRATT, C. **Learning to be literate:** The development of spoken and written language. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

GAULMYN, M-M.; LUIS, M-H. Genèse des représentations métalinguistiques de la langue écrite. **Linx**, Paris, v. 27, n. 2, 1997. p. 107-114.

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

GIL, R. Mi gato se ha morido. Análisis de las argumentaciones de futuros maestros ante producciones verbales infantiles erróneas. In CAMPS, A.; RIBAS, T. (Eds.). **El verbo y su enseñanza.** Octaedro, 2017. p. 119-132.

GIL, R.; BIGAS, M. The use of metalinguistic terms in writing activities in early primary school classrooms. In: RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (Eds.). **Grammar at School:** Research on Metalinguistic Activity in Language Education. Brussels, Belgium P. I. E.: Peter Lang, 2014. p. 141-172.

GOMBERT, J-E. **Le développement métalinguistique.** Paris: PUF, 1990.

GOMBERT, J-E. Le rôle des capacités métalinguisitques dans l'acquisition de la langue écrite. **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle.** Articulation oral/écrit, n. 3, 1991. p. 143-156.

GOMBERT, J-E. **Metalinguistic Development.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, J-E. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. **International Journal of Psychology**, v. 28, n. 5, 1993. p. 571-580.

GOMBERT, J-E. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. **Acquisition et interaction en langue étrangère,** n. 8, 1996. p. 41-55.

GOMBERT, J-E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita:** contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GOMBERT, J-E. Development of meta-abilities and regulatory mechanisms in the use of linguistic structures by children. Early Child Development in the French Tradition: Contributions from Current Research. In: VYT, A.; BLOCH, H.; BOMSTEIN, M. H.

(Eds.). **Francophone perspectives on structure and process in early mental development.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2013.

GONZÁLEZ NIETO, L. **Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua.** Madrid: Cátedra, 2001.

GONZALVO, L.; CAMPS, A. Le concept grammatical “sujet” chez les élèves de secondaire: caracteristiques et évolution. In: JAUBERT, M., REBIÈRE, M.; BERNIÉ, J. P. **Constructions des connaisances et langage dans les disciplines d’enseignement.** Publicación en CD. Bordeaux: IUFM d’Aquitaine/ Université de Bordeaux 2, 2003.

GRÉSILLON, A. **Eléments de Critique Génétique:** lire les manuscrits modernes. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.

GRÉSILLON, A. Raturer, rater, rayer, éradiquer, radier, irradier. In: ROUGÉ, B. (Éd.) **Ratures et repentirs.** Pau: Publications de l’Université de Pau, 1996. p. 49-60.

GRÉSILLON, A. Devagar: obras. In: ZULAR, R. (Org.). **Criação em processo:** ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras/Fapesp/Capes, 2002. p.147-76.

GUASCH, O., MILIAN, M. “De cómo hablando para escribir se aprende lengua”. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, 14, 1999. p. 47-59.

GONZÁLEZ NIETO, L. **Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua.** Madrid: Cátedra, 2001.

GUTIÉRREZ, X. What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like? **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 4, 2008. p. 519-537.

HALL, N. The struggle to punctuate: a briefcase study of two children learning. In: GOODWIN, P. (Ed.). **The literate classroom.** London, England: David Fulton, 2005. p. 140-155.

HALL, N. Developing an Understanding. In: BEARD, R.; RILEY, J.; MYHILL, D.; NYSTRAND, M. (Eds.). **The SAGE Handbook of Writing Development.** Sage Publications, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An Introduction to English grammar.** London, UK: Routledge, 2004.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of the writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (ed.). **Cognitive processes in writing.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

HILLOCKS, G.; SMITH, M. W. Grammar and Literacy Learning. In: FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J. R.; JENSEN, J. M. (Eds.). **Handbook of research on teaching the English language arts.** Lawrence Erlbaum Associates, New York: Macmillan, 2003.

HUDSON, R. Grammar Teaching and Writing Skills: the Research Evidence. **Syntax in the Schools**, v. 17, n. 1-6, 2012.

HYMES, D. On communicative competence. **Sociolinguistics**, 1972. p. 269-293.

INEP, BRASIL. **OBSERVATÓRIO DO PNE. Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard.

IVERN, I.; PERINAT, A. La emergencia y evolución del metalenguaje en la infancia. **Journal for the Study of Education and Development.** Infancia y Aprendizaje, v. 36, n. 2, 2013. p. 163-180.

JANKS, H. Language as a System of Meaning Potential: The Reading and Design of Verbal Texts. In: LOCKE, T. (Ed.). **Beyond the Grammar Wars.** A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom. New York: Routledge, 2010. p. 151-169.

JONES, S.; MYHILL, D.; BAILEY, T. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. **Reading and Writing**, v. 26, n. 8, 2013. p. 1241-1263.

KARMILOFF-SMITH, A. From Metaprocesses to Conscious Access: Evidence from Children's Metalinguistic and Repair Data. **Cognition** v. 23, n. 2, 1986. p. 95-147.

KARMILOFF-SMITH, A. **A developmental Perspective on Human Consciousness.** Invited Address, British Psychological Society Annual Conference, Sussex, April/1987.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond Modularity:** a developmental perspective on Cognitive Science. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

KARMILOFF-SMITH, A. Restricciones de la conciencia metalingüística. **Infancia y Aprendizaje**, v. 72, 1995. p. 33-50.

KEITH, G. Teach Yourself English Grammar. **The English and Media Magazine**, n. 36, Summer, 1997.

KELLOGG, R. T. A model of working memory in writing. In: LEVY, M. C.; RANSDELL, S. E. (Eds.) **The science of writing:** Theories, methods, individual differences and applications. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 57-71.

KILCHER-HAGEDORN, H.; OTHENIN-GIRARD, C. H.; DEWECK, G. **Le savoir grammatical de élèves.** Berna: Peter Lang, 1987.

KILLGALLON, D.; KILLGALLON, J. **Grammar for Middle School:** A Sentence-composing Approach. Portsmouth: Heinemann, 2006.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, T.; GUIMARÃES, G. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n. 1, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002. p. 129-146.

LEVIN, I.; RAVID, D.; RAPAPORT, S. Developing morphological awareness and learning to write: A two-way street. In: NUNES, T. (Org.). **Learning to read:** An integrated view from research and practice. Dordrecht: Kluwer, 1999.

LORANDI, A.; KARMILOFF-SMITH, A. From sensitivity to awareness: morphological knowledge and the Representational Redescription model. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, jan./mar. 2012. p. 6-16.

LORANDI, A.; KARMILOFF-SMITH, A. A consciência morfológica e o Modelo de Redescrição Representacional. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**, v. 1, 2014. p. 1-18.

LEPOIRE-DUC, S.; SAUTOT, J-P. La grammaire: un problème pour les élèves, un problème pour le maitre aussi. **Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle**, n. 39, 2009.

LOCKE, T. (Ed.). **Beyond the Grammar Wars.** A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom. New York: Routledge, 2010.

LUZZATI, D. Le dialogue oral spontané: quels objets pour quels corpora. **Revue d'Interaction Homme-Machine**, v. 8, n. 2, 2007. p. 23-36.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia**: Reflexão e crítica, v. 10, n. 1, 1997. p. 125-145.

MARTIN, D. La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la "suite du verbe". In: BEGUELIN, M. J.; De PIETRO, J. F.; NÄF, A. (Eds.). **La terminologie grammaticlae à l'école:** perspectives interlinguistiques. Neuchâtel: Université de Neuchâtel: Institut de Linguistique, 2000. p. 13-85.

MCCUTCHEN, D. Knowledge, processing and working memory: Implications for a theory of writing. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 1, 2000. p. 13-23.

ME-DGE. **Aprendizagens Essenciais -1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico I** Português, 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/portugues.

MILIAN, M.; CAMPS, A. El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). In: CAMPS, A. (Coord.). **Diálogo e investigación en las aulas.** Barcelona: Graó (col.: Crítica y Fundamentos), 2006. p. 25-53.

MONTEIRO, A. M. L. "Sebra – ssono – pessado – asado". O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. de (Org.). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 43-60.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender** (10a ed.). São Paulo: Ática, 2009.

MOTA, M. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MYHILL, D. Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. **Language and Education**, v. 14, n. 3, 2000. p. 151-163.

MYHILL, D. Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind. **English Teaching**: Practice and Critique, v. 4, n. 3, 2005. p. 77-96.

MYHILL, D. Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. **Research papers in education,** v. 21, n. 1, 2006. p. 19-41.

MYHILL, D. The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. In: BERNINGER, V. W. (Ed.). **Past, present and future. Contributions of cognitive writing research to cognitive psychology.** Psychology Press, Taylor & Francis, 2011. p. 247-274.

MYHILL, D.; SUSAN, M.; JONES, H.; WATSON, A. Re-thinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. **Research Papers in Education**, v. 27, n. 2, 2012. p. 139-166.

MYHILL, D.; WATSON, A. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 30, n. 1, 2014. p. 41-62.

MYHILL, D.; JONES, S. Conceptualizing metalinguistic understanding in writing **Cultura y Educación**, v. 27, n. 4, 2015. p. 839-867.

MYHILL, D.; NEWMAN, R. Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. **International Journal of Educational Research**, v. 80, 2016. p. 177-187.

MYHILL, D. Writing conversations: Metalinguistic talk about writing. **Bulletin Suisse de Linguistique Appliqueé**, v. 103, 2016. p. 153-166.

MYHILL, D. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, v. 18, 2018. p. 1-21.

MYHILL, D. Introduction: Rethinking grammar – as choice. **Viden om Literacy**, v. 27, 2020. p. 6-10.

MYHILL, D.; WATSON, A.; NEWMAN, R. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 13, n. 2, Mai-Jun/2020, e870. p. 1-19.

NADEAU, M.; FISHER, C. Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? **Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature**, v. 4, n. 4, 2011. p. 1-31.

NESDALE, A. R.; TUNMER, W. E. The development of metalinguistic awareness: a methodological overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.). **Metalinguistic Awareness in children.** Nueva York: Sringer-Verlag, 1984. p. 36-54.

NOTARIO, G. Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. In: CAMPS, A. (Coord.). **El aula como espacio de investigación y reflexión.** Investigaciones en Didàctica de la lengua. Barcelona: Graó, 2001. p. 181-193.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e Ortografia:** além dos primeiros passos. Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVE, T.; LEVY, C. M. Real time studies in writing research: progress and prospects. In: OLIVE, T.; LEVY, C. M. (Eds**.). Contemporary tools and techniques for studying writing.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 1-8.

PENLOUP, M.-C. (Éd.). **La rature n'est pas un raté.** Plaidoyer pour le brouillon. Rouen: MAFPEN, 1994.

PEYTARD, J.; GENOUVRIER, E. **Linguistique et enseignement du français.** Paris: Larousse, 1970.

PLANE, S. Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFONT-TERRANOVA, J.; COLIN, D. (Eds.). **Didactique de l'écrit:** la construction des savoirs et le sujet-écrivant. Actes de la Journée d'Étude du 13 mai 2005. Presses universitaires de Namur, 2005. p.33-54.

PLANE, S.; OLIVE, T.; ALAMARGOT, D. (Éds). Traitement des contraintes de la production d' écrits: aspects linguistiques et psycholinguistiques. In: **Langages** , n. 177, 2010.

QUEIROZ, J. L.; CALIL, E. Rasura escrita não-visível: o que os processos revelam? **Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 8, n. 3, 2020. p. 527-544.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 1, 1993. p. 79-111.

REY-DEBOVE, J. Pour une lecture de la rature. In: FUCHS, C. et al. (Eds.). **La Genèse du Texte:** les modèles linguistiques. Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), 1982. p. 103-127.

RIBAS, T. (Coord.). **L'avaluació formativa en l'àrea de llengua.** Barcelona: Graó, 1997.

ROCHA I. L. V. **Pontuação e formato gráfico do texto:** aquisições paralelas. DELTA, vol. 12, n. 1, 1996.

ROCHA, I. L. V. **Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação.** DELTA, vol. 14, n. 1, Ued, 1998.

ROJAS-DRUMMOND, S. M.; ALBARRAN, C. D.; LITTLETON, K. Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. **Thinking Skills and Creativity**, [S.l.], v. 3, n. 3, 2008. p. 177-191.

ROSA, J. Morphological awareness and the Spelling of Homophone Forms in European Portuguese. **Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues**, n. 30, 2004. p.133-146.

SAEB, INEP. **Relatório ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

SCHANK, R. C. **Explanation patterns: Understanding mechanically and creatively.** Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la transposition didactique. In: CHISS, J-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (Eds.). **Didactique du français.** Etat d'une discipline. Neuchâtel: Delachaux and Niestlé,1995. p. 47-62.

SCHNEUWLY, B. L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique: eléments de synthèse. **Pratiques**, Metz, n. 115-116, 2002. p. 237-247.

SIMON, J. **Punctuation in writing of children.** Bulletin de Psychologie, v. 19, n. 8-12, 1966. p. 525-535.

SLOBIN, D. I. **Ontogenesis of grammar.** New York: Academic Press, 1971.

SOARES, M. **Letramento - um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOUSA, A. B. **Investigação em educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia:** reflexão e crítica, v. 16, 2003. p. 537-546.

SPINILLO, A. G.; MELO, K. L. R. de. O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças. **Educar em Revista**, v. 34, 2018. p. 277-292.

STORCH, N. Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. **System**, v. 27, n. 3, 1999. p. 363-374.

STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v.14, n.3, 2005. p.153-173.

STREET, B.; STREET, J. The schooling of literacy. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Eds.). **Writing in the comunity.** London: SAGE, 1991. p. 143-166.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. **International journal of educational research**, v. 37, n. 3-4, 2002. p. 285-304.

TOLCHINSKY, L. Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and metalinguistic reflection in academic writing. In CAMPS, A.; MILIAN, M. (Eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999. p. 29-48.

VALTIN, R. The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. **Language awareness and learning to read.** Springer, New York, NY, 1984. p. 207-226.

VASS, E. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 18, n. 1, 2002. p. 102-110.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In RIEBER, R.; CARTON, A. (Eds.). **The collected works of Lev Vygotsky.** N. Minick, Vol. 1. New York, NY: Plenum, 1987.

WATSON, A. Conceptualisations of grammar teaching: L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. **Language Awareness**, v. 24, n. 1, 2015a. p. 1-14.

WATSON, A. The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. **Language and Education**, v. 29, n. 4, 2015b. p. 332-346.

WILLEMART, P. Do sentido ao corpo: a rasura. **Corpo e Sentido.** São Paulo, Editora da UNESP, 1996. p. 155-162.

ZAYAS, F. Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas: una propuesta para la ESO. In: MENDOZA, A.; ROMEA, C.; CANTERO, F. J. (Eds.). **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI**. Barcelona: Universidad de Barcelona/SEDLL, 1997. p. 955-962.