



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A RELEITURA DURANTE A PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE
ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS

Maceió
2024

ROSELY ANTONIO DA SILVA PEREIRA

A RELEITURA DURANTE A PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE
ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira da Universidade
Federal de Alagoas, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Educação Brasileira.

Orientador(a): Prof. Dr. Eduardo Calil

Maceió
2024

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

P436r Pereira, Rosely Antonio da Silva.
 A releitura durante a produção textual colaborativa de
 alunos recém- alfabetizados / Rosely Antonio da Silva Pereira. – 2024.
 77 f. : il.

 Orientador: Eduardo Calil.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
 Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação
 em Educação. Maceió, 2024.

 Bibliografia: f. 69-71.
 Anexos: f. 72-77.

 1. Releitura. 2. Revisão textual. 3. Produção textual. 4.
 Manuscrito escolar. 5. Alfabetização. I. Título.

CDU: 37.014.22



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A RELEITURA DURANTE A PRODUÇÃO
TEXTUAL COLABORATIVA DE ALUNOS RECÉM-
ALFABETIZADOS

ROSELY ANTONIO DA SILVA PEREIRA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br EDUARDO CALIL DE OLIVEIRA
Data: 07/04/2025 14:17:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira, Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br SILVANA PAULINA DE SOUZA
Data: 04/04/2025 18:23:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br ADNA DE ALMEIDA LOPES
Data: 10/02/2026 18:57:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Externa

Dedico este trabalho ao meu amado
marido, Janiel Pereira da Silva, que
sob muito sol, me fez chegar até aqui
na sombra.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha vida, por sustentar-me em cada etapa desta caminhada e por transformar obstáculos em aprendizado.

A mim, por não ter desistido, por ter acreditado quando o cansaço falou mais alto e por ter escolhido continuar.

Ao meu amado marido, Janiel Pereira da Silva, por ser meu apoio constante, por acreditar em mim nos dias difíceis e por compreender cada ausência necessária para que este sonho se tornasse realidade.

Aos meus filhos, Isaque Pereira Gualter da Silva e Eduardo Pereira Gualter da Silva, razão do meu esforço diário, por cada abraço, sorriso e demonstração de amor que me fortaleceram nesta jornada.

À minha mãe, Ivete Gualter da Silva (in memoriam), cuja memória permanece viva em meu coração, e às minhas irmãs, Rosicleide e Roseangela, pelo amor, acolhimento e incentivo incondicionais.

Ao professor Dr. Eduardo Calil, pela orientação dedicada, paciência e parceria que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Ao Teacher Nico, pelos ensinamentos, incentivo e amizade ao longo desta trajetória.

Aos mestres que marcaram minha formação, especialmente ao Prof. Dr. Sánchez Gamboa (in memoriam), cujos ensinamentos continuam ecoando em minha caminhada profissional.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para este processo, meu profundo e sincero agradecimento.

“Como é que se escreve? Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. E se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? que é que se diz? e como dizer? e como é que se começa? e que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é a única: escrevendo”.

Clarice Lispector

RESUMO

O processo de escrita de um texto envolve diversos componentes, dentre eles, a leitura, a releitura, a revisão e a reescrita. Este estudo tem por objetivo analisar as ações de releitura durante a produção textual em ato. A releitura é uma ação recursiva própria da escrita, que envolve dupla função: de um lado, recuperar na memória de trabalho, o que está sendo escrito, para assegurar a coerência, além da unidade frasal e textual, na continuidade do que será escrito. Por outro lado, alterar o que já foi escrito, reconhecendo, no que ficou registrado, no suporte gráfico, problemas de diferentes ordens linguísticas. Essa dupla função da releitura, quando identificado pelo aluno, pode alterar o que já foi inscrito ou o que ainda será escrito, caracterizando-se como uma ação de revisão textual. Através desta pesquisa identificamos os exatos momentos em que acontecem ações de releitura efetivadas por escreventes novatos (7 a 10 anos de idade), enquanto escrevem suas histórias inventadas em sala de aula. O corpus desta pesquisa inclui três processos de escrita que deram origem aos três manuscritos escolares que foram produzidos por díades de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, do 2º e 4º anos de escolaridade de uma escola de Portugal. O estudo, através do uso do Sistema Ramos, que é um método de coleta de dados capaz de registrar o manuscrito em construção, pretende analisar as ações de releitura efetivadas por alunos escreventes recém-alfabetizados. A partir do filme-sincronizado gerado pelo Sistema Ramos, identificamos, quantificamos e analisamos o exato momento em que os alunos interromperam o fluxo da escrita e realizaram releituras do que já haviam linearizado. Foram identificados um total de 98 ações de releitura, em média, 30 ações foram realizadas por manuscrito em construção. Classificamos as ações de releitura em dois tipos: ação de releitura silenciosa, identificada através da direção do olhar e movimentos das mãos e canetas, e, ação de releitura em voz alta. Dentre as ações de releitura, observamos que um dos alunos da díade realizou mais releituras seguidas de alterações no que já havia escrito. Essas alterações implicaram em revisões e rasuraram aspectos ortográficos e gramaticais do texto. A releitura se destaca como uma ação realizada em certos momentos, durante a produção das histórias inventadas, a dimensão explicativa da análise das ações de releitura durante a composição de um texto torna-se evidente quando observamos o diálogo entre as díades e sua relação com o produto.

Palavras-chave: Releitura, Revisão, Produção textual, Manuscrito Escolar, Alfabetização.

ABSTRACT

The process of writing a text involves several components, which are: reading, rereading, reviewing and rewriting. Rereading is a recursive action that is typical of writing, which seems to involve a double function: on the one hand, to recover in working memory what is being written to ensure coherence and phrasal and textual unity in the continuity of what will be written and, on the other hand, to alter what has already been written, recognizing, in what was recorded in the graphic support, problems of different linguistic orders. This double function of rereading, when identified some type of problem by the student, can change what has already been enrolled or change what is yet to be written, characterizing itself as an action of textual review. This study aims to identify the exact moments in which rereading actions are carried out by newly literate students (7 to 10 years old) while writing invented stories in the classroom. The corpus of this research is composed of 3 (three) writing processes that generated the production of 3 (three) school manuscripts produced by dyads of students of the 1st Cycle of Basic Education of the 2nd and 4th years of schooling of a school in Portugal. By using the 'Sistema Ramos', which is a method of data collection that registers the manuscript under preparation, we were able to have access to the exact moments when the students interrupted the writing flow and reread what they had already linearized. A total of 98 rereading actions were identified, an average of 30 rereading actions per manuscript under preparation. We classify rereading actions into two types: 1. Silent rereading action, identified through the direction of the gaze and movements of hands and pens; 2. Reread aloud action. Among the rereading actions, we observed that one of the students of the dyad performed more rereading moments followed by changes in what he had already written. These changes implied revisions and erased spelling and grammatical aspects of the text. We found that the action of rereading stands out as an action carried out by the students, at certain moments, during the textual production, the explanatory dimension of the analysis of the actions of rereading during the composition of a text becomes evident when we observe the dialogue between the dyads and their relationship with the product.

Keywords: Rereading, Review, Textual Production, School Manuscript, Literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem extraída do vídeo do processo EE2015_001_D1.....	54
Figura 2- Manuscrito escolar dupla A* e T dia 02 /02/ 2015.....	54
Figura 3- Manuscrito escolar dupla A e T* dia 05 /02/2015.....	57
Figura 4- Manuscrito escolar dupla B* e N dia 08/02/2017.....	59
Figura 5- Imagem extraída do vídeo do processo EE_2017_005_D3.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentual de ação de releitura encontrados nos três processos de escrita.....	49
Gráfico 2- Quantidade de ações de releitura encontradas no processo (EE_2015_001_D1).....	50
Gráfico 3- Quantidade de ações de releitura encontradas no processo (EE_2015_002_D1).....	51
Gráfico 4- Quantidade de ações de releitura no processo (EE_2017_005_D3).....	52
Gráfico 5- Quantidade total de ações de releitura por processo de escrita.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	(co)rona (vi)rus (d)isease
ET&C	Escritura, Texto & Criação
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
JorMe	Jornada Internacional do Manuscrito Escolar
LAME	Laboratório do Manuscrito Escolar
OT	Objeto Textual
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
PTE	Práticas de Textualização na Escola
SR	Sistema Ramos
TCC	Tese de Conclusão de Curso
TD	Texto Dialogal
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1	Base teórica e conceitual.....	26
3	BASE TEÓRICO METODOLÓGICA.....	29
3.1	O método.....	29
3.2	Sistema Ramos (SR).....	30
3.3	A coleta de dados.....	32
3.4	Procedimentos metodológicos.....	32
3.5	Proposta Consigna de atividades.....	33
3.6	Transcrição dos processos de escrita	35
4	O MANUSCRITO ESCOLAR.....	37
4.1	O manuscrito como objeto estudo.....	37
4.2	Produção textual em díade	39
5	ESCRITA, LEITURA, RELEITURA E REVISÃO.....	41
5.1	A escrita como um processo.....	41
5.2	As leituras durante o processo de produção textual.....	43
5.3	A ação de releitura durante o processo de escrita	45
5.4	A Revisão durante o processo de produção textual.....	48
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	48
7	EPISÓDIOS DE AÇÃO DE RELEITURA.....	54
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
	REFERÊNCIAS.....	66
	ANEXOS.....	69

1. INTRODUÇÃO: TRILHANDO CAMINHOS RUMO A PESQUISA

O fruto da curiosidade é o conhecimento, e a inquietude é a mola propulsora que conduz um indivíduo à estrada da pesquisa rumo em busca ao desconhecido. É o interesse contínuo que toma conta dos nossos pensamentos e nos faz querer ir além. De fato, ser pesquisador é mergulhar de cabeça, corpo e alma, utilizando todos os sentidos para tentar encontrar respostas para as nossas inquietações.

Lembro-me que, desde criança, compreendi que estudar era algo muito importante. Meus pais e minhas primeiras professoras, da alfabetização e das primeiras séries, sempre diziam que se quiséssemos ser alguém na vida, deveríamos estudar muito. Então me dediquei aos estudos e estudei sempre em escolas públicas, enfrentando restrições, como, por exemplo a falta de professores, greves, desigualdade, entre outras.

Apesar de tudo, nada me impediu de querer vencer. Tive que enfrentar as adversidades e seguir meu caminho estudando. Fui aquela aluna, tachada pelos meus colegas de classe como a “Nerd”. Enquanto alguns colegas de turma se alegravam por ter tirado 6,0 na média, eu sofria quando minha nota era 8,5 ou 9,5. Não me conformava com uma nota menor que 10,0, pois sabia do meu potencial e do quanto me esforçava para aprender os conteúdos.

Os anos passaram, terminei o Ensino Médio e comecei a trabalhar dando aula numa escola particular no bairro onde eu morava. Era um sonho realizado, pois, desde criança, sempre gostei de ensinar meus primos, amigos e irmãs, brincando de ser professora. Prestei vestibular e iniciei a minha trajetória acadêmica, que teve início em 2010, quando ingressei no curso de Física (modalidade a distância) pela Universidade Federal de Alagoas. Com o passar do tempo, fiz a reopção de curso para o modo presencial. Estava muito empolgada, pois sempre gostei de números e cálculos e tinha uma queda por exatas. Por esse motivo, queria ser professora de Matemática ou Física.

Por razões e problemas familiares, infelizmente, precisei trancar o curso. Estudei apenas até o terceiro período do curso de Física, pois engravidei e, por ser uma gravidez de alto risco, tive que ficar em repouso absoluto. Fiquei muito tempo afastada da vida acadêmica, passei por duas gestações seguidas e me dediquei exclusivamente à minha família, afinal, eram dois bebês para cuidar

No entanto, nunca desisti do sonho de ser professora; sempre tive o desejo de continuar estudando e me formar algum dia.

Em 2014, resolvi retomar os estudos e mudei de curso, pois já havia vivenciado a experiência com a educação infantil e sempre tive o sonho de ser professora desde criança. Assim, a Pedagogia se tornou minha escolha.

Sou pesquisadora e integrante do grupo de pesquisa do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) desde 2018, ano em que ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Durante o ano letivo de 2019, tive a oportunidade de ser monitora de três disciplinas do curso de Pedagogia da UFAL. O período letivo 2019.2 teve início no dia 23/09/2019 e término em 02/03/2020. Fui monitora das seguintes disciplinas: Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I (5º Período, vespertino com CH de 60h); Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa II (6º período, noturno, com CH de 60h) e Alfabetização e Letramento (4º período vespertino com CH de 72h).

Em *Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa*, estudamos o Guia do Livro Didático (PNLD) 2019 e analisamos quais são os eixos organizadores da Língua Portuguesa. Aprendemos sobre a Educação Literária e seus objetivos.

Em *Alfabetização e Letramento* estudamos a diferença entre Alfabetização e Letramento, conhecemos as estratégias de leitura, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), e toda a questão da alfabetização e do combate ao analfabetismo em território brasileiro. Certamente, a monitoria acadêmica é um marco na vida do graduando de Pedagogia, pois, propicia a iniciação à prática da docência, por meio de atividades pedagógicas, desenvolvendo habilidades e competências para a prática efetiva da atividade de ensino. As atividades de monitoria foram desenvolvidas sob a orientação do professor Dr. -Eduardo Calil, sou grata pela oportunidade de experimentar a integração do ensino aliando a aprendizagem à prática docente. Para mim, sem dúvidas, foi um momento rico e cheio de experiências.

Após anos de muita dedicação, esforço e estudo, hoje tenho orgulho de dizer que sou Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Minha colação de grau ocorreu no dia 27/08/2021. Tive a honra de ter o professor Dr. Eduardo Calil como meu professor em algumas disciplinas do curso de Pedagogia, além de ser meu orientador do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Meu TCC teve como título: “A (re)leitura durante processo de escritura em tempo real de alunos portugueses recém-alfabetizados”. A pesquisa realizada durante a minha graduação antecede o meu projeto de pesquisa atual. Ou seja, os resultados obtidos durante os estudos e pesquisas me impulsionaram a continuar investigando mais sobre a

releitura durante o processo de escritura em ato. O artigo do meu TCC, foi resultado das pesquisas realizadas durante os ciclos 2018-2019 e 2019-2020 do PIBIC, financiadas pelo CNPq.

Esses dois anos de pesquisa foram cruciais para minha formação acadêmica e descoberta de novos conhecimentos. Embora o último ciclo tenha sido difícil devido à pandemia de COVID19, para mim, participar do PIBIC foi um divisor de águas na minha formação acadêmica. Nesse período de desenvolvimento de pesquisa, pude perceber o quanto sou e posso ser produtiva, além de trabalhar para o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para a área da educação, especialmente para as áreas da leitura e escrita, que acredito merecerem atenção especial e que necessitam de mais estudos que contribuam para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Conforme mencionado anteriormente, sou integrante do grupo de pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e do Grupo de pesquisa Escritura, Texto & Criação (ET&C), ambos coordenados pelo professor Dr. Eduardo Calil. A linha de pesquisa da qual participo é intitulada “Processos de produção textual em tempo real na sala de aula”, cujo objetivo principal é investigar diferentes aspectos de processos de escritura colaborativa a dois, registrados em tempo real, realizadas em contexto de sala de aula. A minha atuação individual é investigar sobre os momentos em que ocorrem ações de releitura, ou seja, os exatos momentos em que os alunos retornam e releem o texto já escrito, e quais são as implicações dessas releituras para o texto e para o processo de escrita.

Os primeiros resultados da minha pesquisa foram divulgados na “IV Jornada Internacional do Manuscrito Escolar” (IV JorMe). O evento, de caráter internacional, foi produzido, organizado e promovido pelo LAME e ocorreu de 26/03/2019 a 27/03/2019, com o seguinte tema: “O que os alunos comentam quando escrevem?”. Esse evento fez parte das ações previstas nos projetos de colaboração internacional: Projeto InterWriting

(CNPq)¹ e o projeto Turing (FAPEAL).

Tivemos o prazer de receber a Dra. Debra Myhill (University of Exeter, Reino Unido). Na ocasião, ela participou de um debate sobre o seguinte tema: “The Role of Metalinguistic Knowledge in supporting Writing Development” (O papel do conhecimento metalinguístico no apoio ao desenvolvimento da escrita). Durante o

¹ O InterWriting está filiado aos estudos investigativos pluridisciplinares sobre processos de escritura em ato, dedicados a compreender a relação entre o escrevente e o texto em curso. O projeto pretende constituir uma ampla base de dados, de caráter longitudinal, contrastivo, qualitativo e quantitativo, formada pelo registro simultâneo de processos de escritura colaborativa em contextos de sala de aula, respeitando suas condições ecológicas (ambientais, curriculares, didáticas e interacionais) e sua dimensão multimodal. (CORDEIRO, 2017, p.05).

evento, apresentei os resultados preliminares da minha pesquisa, com o trabalho intitulado: “A (re)leitura durante processos de escritura em tempo real de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental” na sessão de Pôster. Na mesma semana integrei o Workshop: “Developing Metalinguistic Reflection in Young Writers”. A Dra. Debra Myhill e o Dr. Eduardo Calil foram os palestrantes. O workshop aconteceu no L’ÂME e foi exclusivo para os integrantes do grupo de pesquisa.

No dia 28/03/2019, estive presente na palestra “Conversas Metalinguísticas Para Escrever” com a Dra. Debra Myhill, que aconteceu no auditório do Centro de Educação (CEDU). Durante a IV JorME, participei dos minicursos: “Genética textual e Manuscrito escolar: inter-relações” e “Gênese textual: o que os manuscritos escolares não mostram”. Em 2019, fui apresentadora e ouvinte do 29º Encontro de Iniciação Científica/PIBIC & 12º Seminário de Avaliação do PIBITI em Maceió, onde assisti à palestra “Desafios no tratamento farmacológico dos transtornos de ansiedade”, ministrada pelo Prof. Dr. Marcelo Duzzioni, no dia 22/10/2019. Foi um momento importante de debates e discussões sobre os projetos feitos ao longo do Ciclo 2018/2019 de pesquisa PIBIC.

Em 2020, fui apresentadora e ouvinte no 30º Congresso Acadêmico de Iniciação Científica (PIBIC) e o 13º de Iniciação Tecnológica PIBITI da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Esse evento foi realizado de forma remota (devido à pandemia de COVID19), mas, mesmo assim, tivemos a possibilidade de discutir e aprender uns com os outros por meio das apresentações dos projetos sobre as pesquisas desenvolvidas durante o ciclo 2019/2020. Fazendo uma breve reflexão sobre minha trajetória como estudante de Pedagogia e sobre o término da minha graduação, vejo o quanto este momento foi significativo e especial para a minha vida como acadêmica, pois foi a realização de um sonho e o “término” de uma jornada de muito sacrifício e trabalho. Coloquei a palavra “término” entre aspas porque esse final de graduação, na verdade, não é o fim, é só o começo. É o início e a continuidade de uma nova trajetória acadêmica para avançar e conquistar novos desafios. Fiquei muito satisfeita e obtive bons resultados preliminares durante a minha pesquisa. Na verdade, o trabalho de conclusão de curso é apenas a primeira etapa da formação de um professor.

Nosso objetivo é seguir adiante e continuar com as pesquisas em torno da relevância da releitura durante a produção textual de alunos recém alfabetizados, para que possamos desenvolver métodos de ensino que auxiliem os professores a entender como se dá o processo de produção textual, e como podemos ensinar nossos alunos recém- alfabetizados a escreverem seus próprios textos, melhorando a qualidade de ensino e da aprendizagem, sobretudo nos eixos de leitura e escrita que são eixos

importantíssimos para todo o percurso educacional dos nossos alunos.

O presente estudo vincula-se ao Grupo de pesquisa Escritura, Texto & Criação ET&C e a um projeto maior intitulado: “Estudos interconectados e comparativos de processos de escritura colaborativa de alunos brasileiros, franceses e portugueses recém-alfabetizados”, ambos coordenados pelo professor Dr. Eduardo Calil.

O objetivo principal desta pesquisa é identificar os momentos em que acontecem ações de releitura, efetivadas por escreventes novatos (7 a 10 anos de idade), enquanto escrevem histórias inventadas, em sala de aula. O corpus desta pesquisa inclui 03 (três) processos de escrita, que resultaram em 03 manuscritos escolares, produzidos por díades de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico do 2º e 4º anos de escolaridade de uma escola de Portugal.

Apesar da relevância da releitura e sua relação com revisão textual, poucos estudos analisam como ocorrem as ações de releitura durante o processo de produção textual online² com alunos recém-alfabetizados. Segundo Barbeiro (2000, p.65) “O texto (o produto) não nasce sem o processo”. Nas últimas décadas a dimensão processual da escrita vem ganhando destaque nas investigações e estudos sobre a produção textual. Considerando esse fato, em nossa proposta de estudo analisaremos a dimensão processual do texto, ou seja, identificaremos ocorrências de ações de releitura e suas relações com a revisão textual, durante a produção de manuscritos escolares em construção³.

Durante o processo, foi utilizado um protocolo baseado em práticas colaborativas de produção textual em sala de aula. O material de pesquisa consistiu em um corpus extraído do banco de dados Práticas de Textualização na Escola (PTE), pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) que foi criado em junho de 2010, o qual reúne pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O banco de dados PTE tem por objetivo fomentar pesquisas científicas, fornecendo dados previamente coletados por meio da técnica de coleta conhecida como Sistema Ramos⁴.

Para realização desta pesquisa, tomamos como objeto de análise textos dialogais

² Para este estudo utilizamos registros capturados em contexto natural e ecológico de sala de aula, tais registros foram feitos por meio do Sistema Ramos. Capturamos de modo espontâneo, rigoroso e preciso, o que acontece durante processos de produção textual, ou seja, tudo que está sendo falado pelo escrevente quando decide acrescentar ou rasurar um elemento linguístico durante o texto em curso. Calil (2020, p. 04).

³ O estudo proposto está relacionado ao projeto-mãe “Estudos interconectados e comparativos de processos de escritura colaborativa de alunos brasileiros, franceses e portugueses recém-alfabetizados”, coordenado pelo professor Eduardo Calil e financiado pelo CNPq.

⁴ Mais adiante explicarei mais detalhadamente sobre o Sistema Ramos.

retirados, inicialmente, de três processos de escrita em ato. Levando todas essas questões em consideração, imaginemos agora o quão complexa é a criação de um texto para alunos que foram recém-alfabetizados. O que será que esses alunos pensam no momento da escrita? Será que realizam releituras durante a criação de seus textos? Como isso acontece? Em que momento essas releituras são feitas?

Nesta pesquisa, buscou-se investigar e analisar, de forma aprofundada, os processos de escrita em ato, ou seja, estudar como ocorre a elaboração de um texto no exato momento de sua criação e identificar quando acontecem ações de releitura durante a produção textual.

A presente pesquisa é relevante para o campo de conhecimento da Genética Textual, uma vez que nossos estudos evidenciam os momentos exatos em que ocorrem as ações de releitura e as reflexões sobre os objetos textuais que permanecem ocultos e não podem ser percebidos no texto finalizado. Além disso, as análises que desenvolvemos neste estudo são de grande importância para o campo da Genética textual, pois é essencial compreender como funcionam as mudanças e as dinâmicas de movimentação durante a criação de um texto, bem como as etapas percorridas pelo aluno até o seu texto chegar a sua forma final.

Neste estudo, daremos atenção especial aos momentos de retornos ao texto acompanhados de ações de releitura ⁵, uma vez que esse movimento, aliado à releitura, pode ser um indicador importante da relação intrínseca entre sujeito, língua e sentido na produção de um texto.

Diante do exposto, surgem algumas questões pertinentes aos momentos de ações de releitura durante o processo de escrita de alunos que foram recém alfabetizados: quando dois alunos trabalham juntos para elaborar um único manuscrito, quem realiza mais retornos ao reler o texto? É o aluno responsável por escrever a história ou aquele que dita? Nossa hipótese inicial é que a releitura é uma ação que pode ou não modificar o texto, visto que, ao retornar ao texto, o aluno pode ou não reler algum ponto específico e, a partir desta ação, realizar operações metalinguísticas sobre a sua própria escrita, provocando ou não uma rasura.

Com base na literatura da área, não há pesquisas que investiguem qual é o papel da releitura durante processo de escrita em ato, muito menos em manuscritos escolares produzidos por alunos recém alfabetizados. Esse fato confere ao presente estudo um caráter inovador e exploratório, ressaltando a necessidade de examinar outras facetas

⁵ Caracteriza-se como uma releitura o ato de reler o que já foi escrito, esse momento é marcado pelo movimento recursivo de retorno sobre o próprio texto.

deste tema.

Enfim, espera-se que, com o desenvolvimento deste estudo, possamos contribuir para o avanço das investigações no campo da Genética de Textos, considerando a relevância da releitura como componente fundamental do processo de escritura e criação de textos no tempo e no espaço real da sala de aula.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As inúmeras releituras realizadas pelos alunos durante a produção textual constituem uma ação recursiva inerente ao processo redacional. Algumas dessas releituras podem ser acompanhadas de modificações no que já foi escrito, ou seja, quando o escrevente identifica algum tipo de problema, ele pode alterar o que já foi inscrito ou o que ainda será escrito, caracterizando-se como uma ação de revisão textual, conforme definido por Fitzgerald (1987).

Revisão significa fazer alterações em qualquer ponto do processo de redação. Envolve a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto instanciado, a decisão sobre o que pode ou deve ser alterado no texto e a operação, ou seja, fazer as alterações desejadas. As alterações podem ou não afetar o significado do texto, e podem ser maiores ou menores. (Fitzgerald, 1987, p. 484)⁶

Para o Fitzgerald, durante o processo de escrita, revisar o texto implica em uma tomada de decisão: quem escreve escolhe o que deve ou não alterar no texto para que a escrita tenha o significado pretendido.

Grande parte dos estudos analisa as ações de revisão após o texto já redigido. Em contrapartida a essa abordagem, Kellogg (1996) afirma que as ideias devem ser geradas e organizadas no planejamento do texto. Já os estudos de Chanquoy (2009), apresentam o momento em que acontece o retorno ao texto como uma revisão, independentemente de ser durante ou após a escrita, ação que não produz diferenças consideráveis no texto final.

Em consonância com as ideias de Kellogg, para Hayes (2015), a revisão é um componente presente durante todo o processo de escrita. Ou seja, a revisão realizada durante o processo de escrita pode ocorrer em qualquer momento, seja durante ou após o fluxo da escrita. Dessa forma, a revisão permite que os escritores examinem e

⁶ Fitzgerald, J. (1987) 'Research on rewrites in writing'. Review of Educational Research, 57(4): 481-506.

organizem o que sabem, a fim de encontrar uma linha de argumentação, que lhes permita continuar a escrever.

Segundo Flower; Hayes (1981), os escreventes alternam entre os subprocessos, e os mesmos, os quais podem ser incorporados a outros processos. Além disso, alguns processos podem ser integrados como partes de si mesmos (por exemplo, a edição é um subprocesso da escrita, mas a escrita pode interromper a edição).

Os pesquisadores Flower⁷ e Hayes (1981), em sua pesquisa intitulada “Identifying the organization of writing processes”, evidenciam, em seus estudos, a teoria do processo cognitivo da escrita, analisando o processo de escrita de escritores experientes, sob o viés de quatro macroprocessos: planejamento, tradução, formulação e revisão.

Há alguns estudos que indicam uma relação entre a leitura/revisão e a qualidade textual. Por exemplo, Fitzgerald (1987) argumenta que, a revisão é significativa para a escrita porque, em certas circunstâncias, pode melhorar a qualidade do trabalho final, já que os escritores utilizam a revisão para retrabalhar pensamentos e ideias. Assim, a ação de releitura e revisão permite que os alunos vasculhem e organizem o que sabem, encontrando uma linha de argumentação para seguirem a construção de seus textos.

Por outro lado, Chanquoy⁸ (2009) e Spinillo (2015) mostram em seus estudos que o retorno ao que já foi linearizado significa uma atividade de revisão do texto, que pode, ou não, resultar em modificações efetivas no mesmo. Da mesma forma, Bergh e Rijlaarsdam (1999), em sua pesquisa intitulada: “The Dynamics of Idea Generation During Writing: An Online Study”, investigaram a dinâmica de geração de ideias durante a escrita de textos.

Esses pesquisadores observaram que a atividade de reler partes já escritas de um texto em elaboração tinha um efeito positivo sobre a geração de ideias articuladas com o que havia sido escrito anteriormente e com o que viria a seguir. Eles trazem uma reflexão sobre a qualidade final do texto, ao apontar que, quando os escritores tomam a leitura/releitura como prática enquanto produzem seus textos, isso impacta o resultado.

Para Scardamalia; Bereiter (1986), a revisão é considerada a parte central do processo de escrita. Assim como para Bergh e Rijlaarsdam e Spinill, a revisão de textos

⁷ FLOWER, Linda et al. *Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision*. *College Composition and Communication*, v.37,n.1, p.16,1986.
<http://search.ebscohost.com.lib.exeter.ac.uk/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.10.2307.357381&site=edslive&scope=site>. Acesso em: 30 jun. 2019.

⁸ CHANQUOY, Lucile (2009) Revision Process. In: BEARD, Roger, MYHILL, Debra, RILEY, Jeni, NYSTRAND, Martin. *The SAGE Handbook of Writing Development*, London: SAGE publications, 2009, p. 809.

é um componente do processo da escrita que atua como um controle de qualidade do que é elaborado. Ou seja, ao retroceder ao texto os alunos buscam fazer uma espécie de revisão, e, a partir disso, podem ou não modificar o texto em busca de melhorá-lo.

Os estudos sobre a escrita têm sido orientados por diversos teóricos com metodologias específicas (Kellogg, 1996; Flower; Hayes, 1981; Barbeiro, 2000; Calil, 2016; 2018, 2020, Piolat, 1997; Spinillo, 2015). Durante a escrita, a revisão pode acontecer antes ou depois da finalização do texto, já que se trata de um processo de controle sobre o que é escrito.

De acordo com Kellogg (1996), quando complexos processos linguísticos de geração de frases produzem uma sequência gramatical de palavras, o escritor deve, em algum momento, interromper a escrita, ler e editar a frase para garantir que ela transmita adequadamente o significado pretendido pelo autor.

Os estudos em Crítica Genética (Grésillon, 1994; Biase, 2011) transformaram os manuscritos literários em objetos de estudo, oferecendo uma melhor compreensão sobre os caminhos percorridos pelo escritor antes de ter sua obra publicada. Em termos gerais, a genética textual analisa os textos em toda sua espessura, estudando profundamente o que na versão final é apenas a superfície. Nesse sentido, a rasura ocupa um lugar de destaque durante o processo de escritura por indicar os retornos e as leituras/releituras do escritor sobre aquilo que foi linearizado.

Influenciada por esse campo de investigação, Fabre (1990; 2002) estendeu as análises de rasuras aos manuscritos escolares, analisando 100 rascunhos escritos por alunos com idades entre 6 e 7 anos de idade. A pesquisadora apontou que as quatro operações metalinguísticas indiciadas pela rasura ⁹(supressão, substituição, deslocamento e adição) também estavam presentes nos rascunhos analisados.

Autores como Penloup (1994); Boré (2000); Alcorta (2001) e plane (2006) também deram continuidade à análise de manuscritos escolares prontos, terminados e entregues ao professor, para que se possa analisar os movimentos recursivos caracterizados pelas marcas de rasura na folha de papel.

A partir do aporte teórico-metodológico desse campo investigativo, a análise dos manuscritos escolares, enquanto produto, indicativo dos “acidentes” do processo através das marcas de rasura, cede espaço aos registros e análises de processos de escritura em tempo real. Calil (1998, 2008), criando e executando uma metodologia diferenciada, faz estudos filmando alunos recém alfabetizados, escrevendo, em duplas, histórias e poemas

⁹ A rasura é um fenômeno metalinguístico presente no processo de produção de textos. As rasuras presentes nas versões dos manuscritos permitem a recuperação da gênese da produção textual, sobretudo, a partir das operações metalinguísticas de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento. (CALIL, 2008).

inventados. Já em seus primeiros estudos, o pesquisador brasileiro analisou o diálogo entre os alunos que formavam a dupla e o que estava sendo linearizado durante o manuscrito escolar em construção, no contexto de sala de aula.

Na França, o trabalho de caráter semi-experimental ¹⁰de Doquet (2002), utilizou o programa *Genèse du Texte* para registrar o processo de escritura individual de alunos entre 9 e 11 anos, registrando o movimento do cursor, mouse e teclado enquanto os alunos escreviam. Com este programa foi possível capturar o momento exato em que o aluno recuou, apagou ou substituiu certas palavras, entretanto, não foi possível saber o porquê dessas operações e, o que, possivelmente, fez o aluno excluir, acrescentar ou substituir certas palavras.

O processo de escritura é complexo e envolve duas ações básicas, a leitura e a escrita, essa dupla ação está indissociavelmente relacionada a produção textual. Conforme Almuth Grésillon (2008), todo escritor é, antes de tudo, seu primeiro leitor. Enquanto compõe, o escrevente defronta-se com aquilo que está pensando em escrever, aquilo que já foi linearizado e o que ainda irá linearizar na folha de papel, esse embate é caracterizado por Calil (2008), como “pontos de tensão” do processo escritural.

Um texto se faz texto, no movimento entre o previsível e o imprevisível. Entre esses movimentos surgem alguns pontos de tensões, as tensões produzidas através do movimento recursivo são parcialmente apagadas do produto das práticas de textualização (o texto final), dando o efeito de uma certa unidade, produzindo a ilusão de homogeneidade e linearidade da escrita. (Calil, 2008, p.32).

É inegável o caráter processual de um texto e evidente a riqueza que os manuscritos escolares carregam e as infinitas possibilidades que os riscos, rabiscos, rasuras e traços podem nos revelar. São inúmeras “pistas” que nos levam a entender como se dá o processo de criação de um texto.

Estudar o processo de criação dos manuscritos escolares em tempo real nos possibilita ir além, pois através deste estudo da gênese textual “online” somos capazes de fazer a descoberta de diversas etapas que não são visíveis no manuscrito finalizado. Dessa forma, podemos investigar qual é a relação do escrevente com o seu próprio texto durante sua elaboração em tempo real.

Em síntese, desenvolvemos um estudo sobre o processo de criação de textos, produzidos em tempo real, com objetivo de identificar as ações de releitura em três produções de manuscritos escolares e suas implicações na revisão textual.

As análises foram desenvolvidas a partir de registros que capturaram a dimensão

¹⁰ O que está fora da dinâmica espontânea de sala de aula.

escritural, temporal e audiovisual dos processos de escrita, elaborados em condições ecológicas de sala de aula. Trabalharemos com o registro multimodal e sincrônico das falas de alunos e professor, além dos gestos e expressões faciais, do traço da caneta sobre a folha de papel, da movimentação de outros alunos e do espaço físico da sala de aula.

Nossa pesquisa aponta para o fato de que, quase sempre, as releituras implicam uma rasura. A rasura, um fenômeno metalinguístico, está presente no processo de produção de textos. Ela marca o momento em que o aluno retoma o texto para refletir sobre algo que ele considera um problema. Segundo Felipeto (2019):

A rasura é um elemento essencial da escritura, pois marca o instante em que os escreventes reconhecem a existência de problemas a resolver e dificuldades a superar. A rasura não é, portanto, um acidente de percurso, ao contrário, ela é o traço que marca um momento de reflexão, abrindo caminhos para diferentes possibilidades. Trata-se de uma operação intelectual, que é por natureza retroativa: ela só intervém sobre o que “já estava lá” e aponta para um trabalho sobre o texto. (Felipeto, 2019, p. 25).

Ora, se a rasura é uma operação intelectual retroativa, ela só atua sobre o que já estava escrito, modificando o que já foi feito. Assim, quando o aluno interrompe o percurso da escrita, retornando ao texto, ele reflete sobre algo que, em sua opinião, pode ser um problema. Esse movimento recursivo pode vir acompanhado de uma ação de releitura.

Essa ação pode ou não gerar modificações no texto, assim sendo, os alunos podem acrescentar, substituir ou apagar alguma letra, palavra, frase ou até mesmo modificar um parágrafo inteiro, gerando uma rasura. Por tudo isso, podemos dizer que, o movimento de reflexão sobre o texto é realizado juntamente com o acompanhamento de uma ação de releitura.

Durante a produção textual colaborativa, a releitura efetuada pelo aluno, pode incidir numa rasura, daí, percebe-se uma ocorrência de ação de releitura no episódio abaixo, descrito em Calil (2004).¹¹

Destacamos abaixo um episódio de ação de releitura caracterizado pelo movimento recursivo do aluno ao texto escrito, durante o qual há uma ação de releitura em voz alta, motivada pelo aluno escrevente. Esta ação de releitura provocou uma rasura de substituição. Vejamos o exemplo abaixo:

Episódio 1: releitura em voz alta, motivada por aluno escrevente, gerando

¹¹ Fragmento retirado do livro: *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. (CALIL, 2004). A questão central deste livro é procurar saber quais relações são constituídas entre aquele que produz o texto escrito e o contexto escolar. O recorte feito sobre este objeto de estudo se deu sobre a narrativa ficcional e a criança que está começando a escrever alfabeticamente suas primeiras histórias.

produção de rasura de substituição.

Quadro 1: (TD1) Fragmento do manuscrito escolar produzido por Isabel e Nara, cujo título é “A mãe má”.

ISABEL	(Lendo) ‘Era uma vez uma mãe muito má e ela era muito má com sua filha... i um dia ela...estava atrasada... ela? <u>pudia pensá que era a mãe né?</u> Um dia a filha estava... um dia ela... (rasurando ‘ELA’. Escrevendo ‘A FILIA’) Ó!..estava atrasada para a escola...i pediu para a mãe má...”
--------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observarmos o texto dialogal (TD), estabelecido entre a díade, ou seja, no texto que se constituiu durante processos de escritura colaborativa, justamente, neste fragmento, notamos um ponto de tensão que acontece quando Isabel interrompe a escrita e realiza uma releitura do que já havia linearizado, em seguida ela faz um comentário a respeito do Objeto Textual (OT) por ela identificado.

Podemos perceber a ação de releitura no instante em que Isabel interrompe a escrita e faz uma indagação: - “~~ela?~~... pudia pensá que era a mãe né?”.

O que está sendo mobilizado aqui é o sentido que o pronome daria ao manuscrito a partir das relações com o que já estava escrito. Ou seja, nesse episódio temos caracterizada uma ação de releitura, seguido por um momento de reflexão metalinguística, que resultou numa rasura de substituição. Esse movimento feito por Isabel, possivelmente, foi realizado na tentativa de conferir unidade e coerência à história que estava sendo criada por ela e por sua colega Nara.

O movimento recursivo é uma das principais características do processo de escrita, é por meio das análises dos processos de produção textual que podemos observar como ocorrem essas mudanças de percurso durante a dinâmica produção de um texto.

Pensando sobre a importância de conhecer a gênese da escrita quando em situação escolar, o pesquisador Eduardo Calil (Calil, 1991; 2003, 2008, 2012a, 2012b, 2013, 2016, 2017; 2018) desde 1989 se dedica a estudar e pesquisar sobre procedimentos metodológicos que permitem ter acesso ao processo de escritura em ato.

Essa metodologia permite recuperar o que acontece com o escrevente durante o momento da criação do texto. Por meio do registro fílmico, é possível acompanhar a interação entre os alunos. De acordo com Calil (2017):

A escrita como um processo está em constante movimento, sendo assim, a dinâmica deste movimento é caracterizada por momentos de avanços e recuos, as idas e vindas sobre o que foi inscrito na folha de papel deixam marcas sobre o que está sendo produzido, podendo assim, suscitar uma rasura, essas reflexões decorrem de tensões daquele que escreve e são expressas e sinalizadas ora no papel por meio de rasuras, ora por comentários, feitos pelo próprio escritor no momento de releitura. (Calil,

2017, p. 21).

Conforme aponta Calil, a elaboração de um texto é marcada por momentos dinâmicos, ou seja, momentos que se alteram de modo contínuo, provocando um movimento de mudança no percurso da escrita. As mudanças e movimentações durante a escrita acontecem de acordo com as necessidades daquele que escreve. Em caso específico do nosso estudo, as mudanças e as movimentações que acontecem durante a produção textual colaborativa, são geradas de acordo com as necessidades motivadas tanto pelo aluno responsável por escrever, quanto pelo aluno responsável por ditar a história inventada.

Os resultados preliminares deste estudo apontam para o fato de que esse movimento de ir e vir, sobre o texto inscrito, quase sempre é acompanhado de ações de releitura. Podemos antecipar que a forma com que cada aluno intervém sobre o texto, realizando uma ação de releitura, mostra-nos a forma particular de como cada escrevente ou ditante se relaciona com o seu próprio texto.

Para ter acesso aos momentos em que os alunos realizam as ações de releitura durante o processo de escritura, fizemos uma investigação minuciosa em três processos identificando o exato momento em que ocorre uma ação de releitura, qual dos alunos realizou mais releituras durante toda a produção textual da dupla e de que forma a releitura se relaciona com o conhecimento linguístico dos alunos envolvidos (escreventes e ditantes).

Outras investigações poderão ser feitas futuramente, como por exemplo, descobrir o que alunos recém-alfabetizados releem em seu próprio texto; qual a “extensão” do texto relido qual a influência da releitura na produção de textos mais longos. Outro ponto investigado questiona como a releitura interfere no que será linearizado. Há diferenças entre reler uma letra, uma frase, ou um parágrafo inteiro? Quais são as implicações dessas releituras para o texto final? Enfim, existem inúmeras questões que precisam ser investigadas e, se possível, respondidas.

No Brasil, há poucos estudos que analisam o papel da releitura durante a produção de texto em ato, com díades de alunos recém alfabetizados, que inventam e escrevem suas próprias histórias. O que encontramos foram algumas pesquisas e estudos que apenas tangenciavam a temática em questão.

Recentemente Oliveira (2020) fez um estudo de caso elegendo como objeto de análise o trabalho final de graduação de uma aluna do Curso de Pedagogia da PUC Minas. Ele analisou comparativamente as versões do capítulo da Introdução e as Considerações Finais, buscando explicar o processo de escrita e reescrita a cada nova versão, a partir das

alterações e rasuras registradas, o seu objetivo foi identificar uma posição autoral ao longo do processo. Ao todo ele analisou seis versões.

A primeira, considerada a original, foi apresentada inicialmente à orientadora, enquanto a última foi a apresentada à banca examinadora. Os resultados da pesquisa de Oliveira (2020) mostram que no processo de produção de texto, o escritor se coloca na posição de seu próprio interlocutor (leitor de si mesmo) e interage permanentemente com o texto produzido, o autor faz leituras e releituras, avaliando o discurso contido no texto, relacionando-o com o seu propósito.

Para Oliveira (2020), quando o autor do texto reflete sobre o que foi lido, percebe a necessidade de intervir e fazer alterações e ajustes, que resultarão na(s) reescrita(s). Ao analisar as versões dos textos escritos, Oliveira percebeu que esse movimento é cíclico e se repete inúmeras vezes durante todo o processo de produção textual.

Como este estudo foi realizado por meio da análise de versões de textos já prontos, não foi possível detectar o momento exato em que a autora realizou as releituras, nem o que a autora pensou para realizar tais modificações em seus textos.

Outra pesquisadora analisada foi Spinillo (2015). A autora apresenta uma proposta de pesquisa parecida com o tema analisado por nós em sua pesquisa intitulada: "Por que você alterou isso aqui?". A pesquisa aponta razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. Ela examinou as razões que crianças, com diferentes níveis de domínio da escrita, adotam ao revisar seus textos.

Oitenta crianças de classe média, alunas de escolas particulares, na cidade de Recife, foram igualmente divididas em dois grupos: Grupo 1, formado por alunos do 3º ano do ensino fundamental, com 8 anos de idade (média: 8 a 7m); e Grupo 2, formado por alunos do 5º ano do ensino fundamental, com 10 anos de idade. Essas crianças foram solicitadas para uma entrevista clínica, a fim de justificar as alterações feitas na reprodução escrita de uma história.

Ficou constatado que as crianças são capazes de explicitar as diferentes razões que adotam ao revisar seus textos e, que, a natureza das razões variava em função do domínio que apresentam sobre a escrita, uma vez que os alunos do 3º ano adotavam como razões relacionadas à necessidade de escrever corretamente a legibilidade e obediência às regras linguísticas.

Por sua vez, os alunos do 5º ano adotavam além das mesmas razões, outras, como as de natureza semântica, relativas aos propósitos comunicativos do texto. Apesar das crianças, em entrevista clínica, explicitarem os motivos pelos quais fazem alterações em seus textos, não foi possível identificar a razão dessas alterações dos seus textos, no

momento de sua elaboração, pois, as análises foram realizadas após a escrita e não no ato em questão.

2.1 Base teórica e conceitual

Encontramos momentos de ações de releitura em alguns artigos e trabalhos de outros pesquisadores do LAME, destacando apenas dois episódios. O primeiro episódio foi encontrado em Queiroz (2019). O Texto Dialogal (TD) foi retirado da produção textual do Projeto: Criar & Inventar: nossos primeiros contos¹², o manuscrito tem por título: “Uma menina que brincava muito”.

Exemplo 1: Vejamos abaixo, mais um episódio de um momento de ação de releitura seguida de rasura de supressão.

As duplas foram escolhidas pelo critério de afinidade e, após a organização da sala de aula, era definido quem ia escrever e quem ia acompanhar, sempre alternando a posse da caneta. O procedimento adotado foi o seguinte: a professora apresentava a consigna, as duplas combinavam a história e, após o momento de combinação, recebiam a folha com micropontos e a caneta smartpen, iniciando-se assim o momento de inscrição (tradução, de acordo com Hayes e Flower) do texto.

Ao finalizarem a escrita da história, a dupla avisava a professora, que solicitava uma releitura com o objetivo de verificarem se havia, ainda, alguma coisa a reformular. (Felipeto e Navarro, 2020, p. 393).

Episódio 2: 36’:44” “Uma menina que brincava muito”.

(TD2) Fragmento do manuscrito escolar produzido por Bruna e Joseph* cujo título é “Uma menina que brincava muito”.

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

300. JOSEPH*: Escrevi tudo isso.

301. BRUNA: Delas jogar, deeee...las jogarem , jogar... jogar... jogaram .

302. Depoisi delas jogar. Vá faça. jogaram [jarem]

303. JOSEPH*: Joga.

304. BRUNA: Jorem . (olhando para a folha e apontando para a palavra “jarem”)

¹² O projeto didático, “Criar & inventar: nossos primeiros contos”, foi desenvolvido em uma escola privada entre os meses de maio e novembro de 2013, foram produzidos 10 episódios de escrita colaborativa dos quais participaram duas duplas de alunos, todos com 6 anos de idade.

305. JOSEPH*: Eita. (Joseph rasurando [jarem])

306. BRUNA: Jo... garem...rem (Joseph escrevendo [jogarem])

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Podemos observar que no turno 301, há uma hesitação de Bruna entre “jogar, jogarem, jogaram” relacionada à conjugação que deveria acompanhar a frase “Depois delas jogarem, elas dormiram”. Todavia, a flexão do verbo torna-se um problema na escrita de Joseph, que cruza as formas produzindo “jarem” (turno 303). Bruna olhando para a folha volta sobre a palavra realizando uma ação de releitura, em seguida aponta para a palavra “Jarem”.

Esta ação de retorno ao texto já escrito acompanhada de ação de releitura, acaba gerando uma rasura de supressão. O problema sintático incide sobre a concordância, sendo solucionado novamente por Joseph, que, apesar de ter escrito incorretamente a palavra “jogaram”, aponta a desinência final na escrita de “rem” permitindo o retorno de Bruna e a reformulação “jo...ga...rem”.

Uma vez que, nesta proposta de produção textual escrita, a Bruna é a aluna ditante, ela assume a posição de examinadora do texto, indicando problemas e apresentando soluções, tanto para os Objetos Textuais (OT) por ela identificados, quanto para os OT identificados pelo colega Joseph.

Temos o segundo exemplo que também foi retirado da mesma produção textual do Projeto: Criar & Inventar: nossos primeiros contos.

Exemplo 2: Observe mais um episódio de um momento de ação de releitura seguida de rasura de acréscimo.

Episódio 3: 35’:17” “Uma menina que brincava muito”

(TD3) Fragmento do manuscrito escolar produzido por Bruna e Joseph* cujo título é: “Uma menina que brincava muito”.

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

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

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

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

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

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

294.BRUNA: Aí elas jogaram.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)

Notamos que aos 35’:50”, Joseph afirma para a colega, no turno 288, não saber escrever a palavra computador. Após ler e soletrar a palavra “computador”, no turno 289, Bruna pede para Joseph reler.

A releitura faz com que a aluna perceba a ausência da consoante “r” no final da sílaba. O reconhecimento desse OT faz com que ela solicite a releitura do colega, assim, Joseph reler a palavra, acrescentando a letra “r” que faltava.

Estamos considerando aqui o retorno ao texto como momento de releitura, ou seja, a releitura como fator determinante para a revisão textual que incidiu em uma rasura de acréscimo. É perceptível, nos dois exemplos citados, que os alunos realizam o retorno ao texto relendo aquilo que já estava inscrito, antes de modificar ou acrescentar algo no texto.

Note que não se trata de um acréscimo realizado por esquecimento, por exemplo, pois são os comentários que nos fazem subentender, nesse último caso, “agora leia” (turno 289), e nos permitem fazer tal afirmação. Quando Joseph lê (turno 290) e pronuncia o “r” na palavra, Bruna localiza um OT de ordem ortográfica e faz a correção através de um comentário simples (um “r”).

Com base no que Calil (2016, 2022) definiu como “ponto de tensão”, consideramos como ação de releitura o retorno sobre o já foi linearizado no manuscrito escolar. Essa ação pode estar relacionada à letra, palavra, frase, parágrafo, título, partes longas ou até mesmo todo o manuscrito já concluído, ou seja, antes de ser recolhido pelo professor.

Definimos como categoria para a realização desta pesquisa, a releitura como uma ação realizada de maneira espontânea, ou seja, feita a qualquer momento em que o aluno, seja ele ditante ou escrevente, ache oportuno retornar ao que já está escrito e releia o que foi linearizado, sem que haja interferência motivacional do colega ou do professor.

Assim, considerando o protocolo proposto pelos estudos coordenados pelo professor Calil, Queiroz (2019), iremos identificar quem mais relê: o ditante ou o escrevente?

3. BASE TEÓRICO METODOLÓGICA

3.1 O método

A abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo. Para Santos Filho e Gamboa (2013), quando a pesquisa é desenvolvida na área da educação, os métodos quantitativo e qualitativo estão compreendidos entre si para que haja a produção de conhecimento oportuno para este campo.

De acordo com Santos Filho e Gamboa (2013):

Na pesquisa em ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto (Santos Filho, Gamboa, 2013, p.104).

Gamboa reafirma que:

No caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais. Sua dinâmica depende das mudanças sociais. Essas mudanças são quantitativas e qualitativas, na medida em que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais, estruturais (metamorfoses). (Gamboa, 2017, p.74)

Portanto, para o desenvolvimento da nossa pesquisa, em primeiro lugar, faremos um estudo quantitativo, identificando e quantificando o número de ocorrências de ações de releitura ao longo de cada processo de escrita. De início as investigações serão realizadas com foco nas ações de releitura espontânea¹³, ações de releitura em voz alta e silenciosa, todas operadas pelas díades escrevente e ditante, durante a elaboração dos textos.

¹³ A releitura espontânea é aquela que é efetuada sem nenhuma interferência, ou seja, trata-se da ação de releitura feita de modo espontâneo pelo aluno, no momento em que ele achar que deve realizá-la, sem interferências, do colega ou da professora.

3.2 O Sistema Ramos (SR)

A coleta dos materiais para a análise desta pesquisa, foi realizada pelo Sistema Ramos (SR)¹⁴, um método inovador de coleta de dados construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escrita em tempo e espaço real da sala de aula.

Segundo Calil (2020):

Poucas investigações conseguem registrar em contexto natural e ecológico de sala de aula, de modo espontâneo, rigoroso e preciso, o que acontece durante processos de produção textual ou o que está sendo falado pelo escrevente quando decide acrescentar ou rasurar um elemento linguístico durante o texto em curso. Mais raro ainda é o registro multimodal e sincrônico das falas de alunos e professor, dos gestos e expressões faciais, do traço da caneta sobre a folha de papel, da movimentação de outros alunos e do espaço físico da sala de aula. Podemos mesmo dizer que, se considerarmos como escreventes aqueles alunos entre 6 e 9 anos de idade, recém-alfabetizados, parece não haver investigações que consigam registrar o processo de escritura em tempo e espaço real na sala de aula. (Calil, 2020, p. 04).

Por meio do SR é possível o registro multimodal e sincrônico da sala de aula e de falas dos alunos e professores. Esse poderoso sistema de coleta de dados tem gerado grandes contribuições para o campo de estudo em Genética Textual, a partir de uma abordagem ecológica e linguístico-enunciativa, na busca de compreender aspectos relativos ao processo de criação, autoria e criatividade, bem como, compreender como as atividades metalinguísticas ocorrem durante a produção de textos por escreventes novatos.

O SR é composto por instrumentos, dispositivos e suportes que permitem a captura e a sincronização de três tipos de mídias (visual, sonora e escrita):

- A mídia visual é coletada por câmeras digitais, tipo *handcam*.

As câmeras são posicionadas de dois modos para capturar os registros filmicos da sala de aula; em dois planos de enquadramento: panorâmico (câmera-geral), quando registra toda a movimentação da sala de aula, do

¹⁴ O nome “Ramos” foi dado por duas razões principais. A primeira delas é uma forma de homenagear um grande escritor brasileiro, autor de obras que retratam a cultura brasileira e, em particular, o Estado de Alagoas: Graciliano Ramos. O sentido simbólico deste termo remete, todavia, ao ato de “ramificar”, ou seja, algo que se divide, se multiplica a partir de um ponto inicial, propagando-se para diferentes lugares e direções, de tal modo que seu ponto de partida fique obliterado. Entendemos que o ato de escrever expressa esse sentido, pelo fato de que um texto é o produto de um processo, constituído através de seus planos, roteiros, esquemas, rascunhos, manuscritos, versões, rasuras, etc. Podemos ainda associar isso ao modo como o conhecimento científico avança, através de ramificações de ideias, técnicas, métodos, metodologias... Essas são as razões de seu nome. (CALIL, p. 04).

professor e dos alunos, e focal (câmera-díade), quando cada câmera registra a interação face- a-face das díades.

- A mídia de registro sonoro é composta por dois instrumentos: o gravador digital e o microfone de lapela, ambos estéreos, cuja função é captar com qualidade a fala de cada aluno (áudio-aluno) e do professor (áudio- professor), além do diálogo entre o professor e todos os alunos da sala de aula.
- A mídia de registro escrito, utiliza a associação entre uma caneta inteligente (*smartpen*) e uma folha de papel com linhas e margens. A caneta inteligente possui uma câmera infravermelha, localizada em sua ponta inferior e fotografa em milésimos de segundo cada toque da caneta na folha de papel.

Por meio da captura do manuscrito em curso feita pela *smartpen* são gerados dois importantes produtos: o registro no papel com a tinta da caneta (manuscrito físico/manuscrito escolar), ou seja, o produto do processo e, o registro vídeo-escrita, que é gerado em formato mp4 ou AVI. Através dele é possível visualizar o percurso do traço da tinta feito no espaço da folha de papel.

O SR tem contribuído para o avanço dos estudos sobre a escrita em tempo real, em contextos ecológicos de sala de aula, visto que, por meio dele temos acesso a um rico material para análise, ou seja, o SR é um valioso sistema que resgata toda a dimensão processual da constituição de um texto. De acordo com Calil (2020):

(..) O SR é um sistema de captura multimodal (visual, sonora e escrita), capaz de oferecer ao pesquisador informações simultâneas do processo de escritura no tempo e espaço da sala de aula (contexto ecológico e didático). O registro visual é feito através de câmeras de vídeo, capturando o contexto da sala de aula e a interação entre alunos e professor; o registro sonoro é feito através de gravadores digitais e microfones, capturando a fala espontânea dos alunos escreventes e o diálogo entre os participantes; o registro escrito é feito através de uma caneta inteligente e do programa HandSpy, capturando o traço da tinta na folha de papel. (Calil, 2020, p. 01).

Através do SR podemos ter acesso a exatamente tudo que os alunos combinam, escrevem e reformulam durante todo o processo de escrita, enquanto produzem os

manuscritos escolares. Enfim, os materiais coletados ¹⁵pelo SR são recuperados, catalogados, classificados, descritos e transcritos para que múltiplos fatores culturais, cognitivos, linguísticos, curriculares, didáticos, envolvidos em processos de criação textual e aprendizagem e desenvolvimento da escrita em alunos recém-alfabetizados possam ser analisados e discutidos.

3.3 A coleta de dados:

Os sujeitos desta pesquisa são alunos portugueses recém-alfabetizados e seus respectivos professores. A coleta de dados foi realizada em condições ecológicas, em sala de aula, ao longo do ano letivo, em situações didáticas de produção de texto. Todas as situações didáticas seguiram um protocolo comum, realizadas a partir de uma proposta de produção de texto feita pelo professor.

O caráter longitudinal desta coleta de dados foi possível graças ao registro fílmico de 8 propostas em cada sala de aula, alternando-se entre o aluno da dupla que escreveu e o aluno que ditou em cada proposta. Como dito anteriormente, o registro destes processos foi possível graças ao aporte tecnológico oferecido pelo SR.

Utilizamos em nossas análises a produção textual colaborativa de três díades de alunos recém-alfabetizados, com idades entre 7 e 10 anos, trabalhando com os dados de duas coletas (2015 e 2017).

A coleta de dados de 2017 foi realizada em duas escolas portuguesas, uma na área urbana da cidade de Aveiro (Esgueira) e outra na área rural, localizada na cidade de Vagos (Vigia). Nelas também foram coletados os dados de 2015. Em cada escola foi selecionada uma sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico do 4º ano de escolaridade (9-10 anos), com os mesmos alunos que participaram do projeto piloto em 2015.

3.4 Procedimentos metodológicos:

a) Antes a recolha de dados:

A princípio, houve uma audição semanal de uma história (conto de fadas), onde a professora da turma realizava uma leitura expressiva de algum conto de fadas. Em

¹⁵ Esta base de dados, constituída pelo material coletado e pelo tratamento técnico e metodológico recebido, permitirá tanto análises quantitativas, quanto qualitativas, e favorece discussões pluridisciplinares envolvendo a Genética Textual, a Psicologia, Cognitiva, a Linguística da Enunciação e a Didática da Escrita. (CORDEIRO, 2017, p 07).

seguida havia sempre um debate sobre a história. Nesse contexto, foi realizada uma análise textual, sem abordagem didática e sistemática.

A professora e os alunos podiam fazer comentários sobre as personagens, as peripécias e outros aspectos textuais que julgassem relevantes. Em seguida, houve a leitura de outros contos de fadas durante a recolha de dados (registo dos títulos das histórias lidas).

b) Durante a recolha de dados:

Houve a preparação da sala, com a mudança da disposição de mesas, sendo separadas uma mesa por diade. Logo após, houve a preparação dos equipamentos, a colocação da câmara no fundo da sala, além da colocação de câmaras em frente das mesas. Após toda a arrumação da sala com os equipamentos, os alunos entram, recebem microfones e gravadores, e, em seguida, os equipamentos são ligados (Primeiro as câmaras de filmar, depois os microfones).

c) Início da recolha de dados:

O início da recolha de dados é marcado através do batimento da claquete, então, toda a equipe técnica retira-se da sala de aula.

3.5 Proposta consigna

A proposta consigna das atividades subdivide-se em seis momentos, seguindo o mesmo protocolo metodológico em todos os processos. Todas conduzidas sob diferentes consignas propostas pela professora, por meio do seguinte procedimento didático:

1. Organização da sala de aula;
2. Apresentação da proposta pela professora;
3. Combinação entre os alunos da história a ser inventada;
4. Inscrição/Linearização da história inventada na folha de papel;
5. Leitura/Releitura/Revisão da história escrita;
6. Desenho livre enquanto as outras duplas terminam a tarefa.

Vejamos, detalhadamente os momentos:

1. Organização da sala de aula: É o momento em que a equipe de pesquisadores juntamente com o professor da turma, organiza a sala com todos os equipamentos necessários para a coleta de dados.
2. Apresentação da proposta de atividade: neste momento a professora apresenta para a turma a proposta de atividade que será realizada no dia.
3. Combinação: Momento em que as díades conversam e combinam entre si qual e como será a história que escreverão.
4. Inscrição/linearização: As díades começam a escrever a história numa folha de papel, em cada dia de atividade. Um aluno da dupla ocupa uma posição específica e alternada, ora como escrevente, ora como ditante da história, em cada uma das sessões.
5. Leitura/Releitura/Revisão: É o momento em que, quase sempre, o aluno é solicitado a fazer uma leitura/releitura do texto que escreveu. Quando necessário, os alunos faziam uma espécie de revisão final do texto, feita com o acompanhamento da professora.
6. Desenho Livre: Momento final em que os alunos recebem uma caixa de lápis de cor e uma folha A4 e podem desenhar livremente.

No primeiro momento, a professora conversa com os alunos e faz a proposta de escrita (antes de fazer a proposta, a professora pode fazer comentários sobre as histórias já inventadas para fazer circular as ideias dos alunos, enriquecendo o repertório deles. Então, as díades combinam a história a escrever.

Logo após, a professora entrega uma folha e uma *smartpen* a cada díade, à medida que as elas vão dizendo que já combinaram a história a escrever. Ao colocar a folha, a professora liga a *smartpen* (os alunos não podem ter nenhum outro objeto sobre a mesa para não impedir o enquadramento da câmara de filmar). As díades iniciam a escrita da história. É importante salientar que em cada uma das sessões, fica definido qual o aluno é responsável pela escrita (escrevente) e que usará a *smartpen* enquanto, o outro é responsável por ditar (ditante) a história.¹⁶

Esporadicamente, um aluno pode pegar na caneta para escrever algo, mas deve devolvê-la ao colega, cabendo ao professor verificar o cumprimento da regra. Caso os

¹⁶ Entre uma sessão e outra, os elementos das díades vão alternando suas funções. Por isso, é muito importante que elas não sejam trocadas ao longo do projeto.

alunos solicitem outra folha, por terem se enganado, a professora informa que eles podem fazer um risco sobre a(s) letra(s), ainda ou sobre a(s) palavra(s), continuando na mesma folha. Caso a díade utilize a folha toda, a professora fornece uma outra (é necessário desligar a *smartpen* antes de recolher a 1ª folha e ligá-la após a entrega da 2ª folha).

Durante a escrita da história, a professora age de forma natural, respondendo a eventuais questões dos alunos, atuando como costuma fazer no dia a dia. Ao final da produção, quando os alunos terminam a escrita da história, a professora solicita que os alunos façam uma releitura¹⁷ para que possam verificar se precisam corrigir ou modificar alguma coisa (consoante o tempo disponível, a leitura pode ser feita entre os elementos da díade ou para a professora). Depois da leitura/releitura e revisão do texto, a professora desliga a caneta e recolhe a folha. Por fim, a professora entrega uma folha branca A4 e os lápis (de carvão e de cores), a cada um dos elementos da díade, para a realização de um desenho livre, sem que seja dada qualquer instrução ao aluno. Após a conclusão dos desenhos por todas as díades, a professora os recolhe.

Após a recolha de dados, é feita a passagem dos dados das câmeras, *smartpens* e gravadores para o computador. É feita a digitalização dos textos produzidos pelas díades e dos desenhos individuais e por fim, são devolvidos os materiais produzidos à professora.

3.6 Transcrições dos processos de escrita

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário fazer o trabalho de transcrição dos processos de escrita. Por essa razão, a seguinte etapa da pesquisa correspondeu à realização das transcrições de três processos de escrita.

A etapa de transcrição dos processos de produção textual é essencial para a evolução da nossa pesquisa, esse é um momento de muita dedicação, pois a atividade de transcrever exige isso.

A transcrição nada mais é do que o processo de digitar ou escrever o registro fílmico de processos de escrita, em contexto escolar, transformando-os para a versão em texto. Ou seja, convertemos as gravações audiovisuais em texto, para materializar e compreender tudo o que acontece durante o processo de escrita.

O trabalho de transcrição é essencialmente necessário para que possamos fazer as

¹⁷ É importante salientar que em alguns processos não houve a etapa de releitura e revisão solicitada pela professora ao final das produções textuais.

análises de todo o processo de escrita e assim desenvolver nossa pesquisa. É importante destacar que as produções das transcrições seguem normas e critérios, dessa maneira, o trabalho de transcrição exige o uso de normas e a indicações de sinais específicos a serem seguidos já definidos pelo grupo de pesquisa Escritura, Texto & Criação ET&C.

Tal trabalho inclui um movimento de transcrição que assenta sobre a “redação conversacional”, isto é, transcrevemos o texto que está sendo produzido a partir da combinação oral da história criada pela díade e ao final das transcrições temos um rico material para ser examinado.

A transcrição dos processos de escrita exige bastante tempo e paciência do pesquisador, no entanto, permite-nos enquanto pesquisadores, mergulhar mais a fundo em nosso objeto de pesquisa. Cada vez que escutamos os áudios e assistimos os vídeos e fazemos as transcrições de todo processo de escrita, conscientemente ou inconscientemente estamos analisando o que está sendo dito e feito pela díade durante toda a construção das histórias inventadas. Ou seja, conhecemos melhor sobre a gênese do processo de criação de textos.

Para a realização das transcrições, dois pontos são fundamentais: a observação e a atenção. É importante, ter um olhar minucioso sobre cada parte do processo, percebendo detalhadamente os movimentos, gestos e expressões dos alunos, da professora e da classe toda. Faz-se necessário ouvir cuidadosamente cada palavra que é pronunciada, e observar atentamente cada letra que é grafada, reparar em cada movimento que é feito pela díade.

Essas ações são imprescindíveis para nós pesquisadores e para o desenvolvimento do nosso estudo, uma vez que, ao final de todo esse processo de transcrição teremos um rico portfólio de informações que podem ser adicionadas às nossas análises que podem e devem ser utilizados em futuros estudos e análises em futuras pesquisas com este tema ou diversos outros temas.

Reafirmamos que graças ao método de coleta pelo SR, esses materiais são coletados e transcritos para que os fatores culturais, cognitivos, linguísticos, curriculares, didáticos envolvidos nos processos de criação textual e na aprendizagem e desenvolvimento da escrita em alunos recém-alfabetizados possam ser analisados e discutidos.

Para realização do nosso estudo, fizemos a transcrição de três processos de escrita, cada um tem a duração de aproximadamente 50 min.

Cada processo de escrita contém a captura todos os momentos em sala de aula, e interação das díades durante a produção textual que resulta no manuscrito escolar produzido por cada díade de alunos. Após a transcrição dos processos, tomamos como

unidade de análise os textos dialogais estabelecidos entre as díades durante os processos de escrita.

A partir dos registros dos processos e da transcrição de cada filme, desenvolvemos uma análise microgenética, buscando compreender o que se passa ao longo de cada processo de escrita. Esse procedimento analítico é uma forma de construção de dados e requer o máximo de atenção aos detalhes e recortes de episódios interativos. Como explicita Calil (2016):

O caráter intersubjetivo da escrita a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever de seu interlocutor. Para “convencer” o outro sobre a necessidade de se escrever x ou y, é necessário apresentar argumentos. Estes argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicitar o modo como pensam quando propõem alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito. (Calil, 2016, p. 550).

Assim, nossa análise orienta-se para o processo de escrita, considerando os sujeitos, as relações intersubjetivas entre as díades e as condições sociais estabelecidas ao longo dos processos, resultando num relato minucioso dos acontecimentos sob uma perspectiva enunciativa. Diante do exposto, podemos notar a importância dos manuscritos escolares para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

A seguir veremos informações mais detalhadas sobre este riquíssimo objeto de estudo: Um material valioso que podemos utilizar para desenvolver pesquisas e assim, possivelmente criar métodos de ensino que auxiliem o ensino de produção textual em sala de aula com alunos recém alfabetizados.

4. O MANUSCRITO ESCOLAR

4.1 Um rico objeto de estudo:

Geralmente, o termo manuscrito é usado para referir-se a um documento escrito por um autor famoso, no entanto, é um texto que mostra a letra do personagem e as características particulares do autor. Do ponto de vista histórico, o manuscrito é uma das principais fontes de conhecimento, trata-se de um verdadeiro tesouro cujo valor aumenta ainda mais com o tempo.

Isso se deve ao avanço tecnológico pois, estamos acostumados nesse momento em que vivemos, com a escrita online, ou seja, atualmente é muito comum escrever por meios eletrônicos, usando computadores, tablets e aparelhos de celular, o que difere de um manuscrito que é uma forma de escrita tradicional, sendo a folha de papel, a caneta

ou o lápis os instrumentos utilizados para escrever.

Para este estudo, entendemos por manuscrito escolar todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar.

Como argumentado por Calil (2008):

(...) mesmo os textos produzidos sem que haja uma solicitação formal, como os trabalhos feitos em casa ou os bilhetes para a professora, entram nessa categoria de “manuscrito escolar”, seja ele produzido a mão ou à máquina, ou computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino da Língua Portuguesa escrita, o scriptor produz na sua condição de aluno. (Calil, 2008, p. 24).

De maneira geral, o manuscrito escolar é o produto de um processo de escrita que tem a instituição escolar, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever. De acordo com Calil (2008), os manuscritos escolares são objetos científicos de grande valor documental, histórico e cultural.

Embora a escola dificilmente aprecie esse valor, quase sempre os manuscritos são reduzidos a simples rascunhos que devem ser passados à limpos, e ao final são descartados. Os manuscritos escolares carregam traços de caráter individual a partir do tipo de letra e das características próprias dos alunos. Conforme Calil (2008), o termo “manuscrito” nos permite recuperar a dinâmica própria do processo escritural abrindo um espaço legítimo para a heterogeneidade e singularidade de todo esse processo.

Apesar do manuscrito finalizado ser considerado um documento importante para se inferir alguns movimentos que possivelmente o escrevente realizou, ele produz a ilusão de que não houve conflitos durante o processo de escrita, subentende-se que não há embates entre a língua e o sentido ao se produzir um texto.

Os desafios, embates e conflitos que acontecem no momento da criação de um texto, podem ficar ocultos no manuscrito pronto, e somente por meio do estudo dos processos de escrita, podemos ter acesso a eles.

Como apresentado por Calil (2008):

O registro em vídeo do processo de escritura em ato e o produto escrito efetivado por dois alunos e materializado na forma de manuscrito escolar (...) trouxe uma aproximação entre as investigações ligadas a crítica genética, campo de conhecimento cujo principal objeto de estudo é o dos manuscritos de escritores consagrados e aquelas situadas no campo da aquisição de linguagem escrita. (Calil, 2008, p. 13).

Ao examinarmos o processo de escrita e criação de textos, podemos perceber como acontece a relação entre os sujeitos envolvidos e o texto que está sendo produzido. Por esse motivo, estudar o processo de escrita em ato favorece o pesquisador no sentido

de que o faz entender como funciona a dinâmica processual da construção de um texto, diante disso, o SR é o nosso grande aliado para o desenvolvimento das nossas investigações, pois ele nos permite resgatar a dinâmica do processo de escrita no exato momento de sua criação.

É importante destacar que no Brasil, ainda há poucos estudos sobre os manuscritos escolares de alunos recém alfabetizados e, há poucos documentos oficiais que mencionam os manuscritos escolares como textos que compõem qualquer processo de escritura, além de poucas explicitações que dão importância as rasuras, releituras e reformulações que os manuscritos escolares revelam.

4.2 Produção textual com díades de alunos

Entendemos como produção textual colaborativa a criação de textos por díades de alunos em contexto de sala de aula. É o momento em que duas crianças são colocadas para dialogar e escrever um único manuscrito escolar. Melhor dizendo, produção textual colaborativa é escrever a dois um único texto.

Nosso ponto de partida para a análise das ocorrências de ações de releitura, durante manuscritos escolares em construção, são as práticas de produção textual envolvendo a escrita colaborativa. Muitos estudos já enfatizaram a importância desse tipo de escrita. Ressaltem-se: Daiute e Dalton, 1993; Swaine Lapkin, 1998¹⁸; Calil, 1998; Gaulmyn et al. 2001; Camps et Milian, 2000¹⁹, Felipeto, 2019 dentre outros. Os autores apresentam como argumento de base, o fato de que o diálogo entre os escreventes permite o acesso ao modo como estão pensando e resolvendo problemas durante a produção textual.

Daiute e Dalton (1993), por exemplo, defendem a natureza dialógica do pensamento no contexto da interação social e do envolvimento ativo das crianças ao trabalhar com colegas. Com efeito, as pesquisadoras destacam a importância da aprendizagem conjunta, uma vez que um colega pode se opor ao que diz o outro, verbalizando, de algum modo, o que estão pensando durante a redação de um manuscrito escolar.

¹⁸ SWAIN, Merrill & LAPKIN, Sharon (1998). "Interaction and Second Language Learning: two adolescents French immersion students working together. The Modern Language Journal, vol. 82, no 3. Special Issue The role of input and Interaction in Second Language Acquisition, pp. 320-337.

¹⁹ CAMPS, A. Y MILIAN, M. (eds.), Metalinguistic activity in learning to write. Amsterdam, Amsterdam University Press, 2000.

Gaulmyn (2001), por sua vez, argumenta que a “redação conversacional” é uma situação privilegiada da escrita colaborativa uma vez que se observa tanto a escrita nascer da oralidade, quanto a oralidade criar a escrita.

Embora esses e muitos outros estudos valorizem a escrita colaborativa em contexto escolar, o acesso que se tem ao processo de escrita em tempo real fica limitado aos recursos técnicos adotados e aos procedimentos metodológicos estabelecidos. Uma das limitações está relacionada às ações de releitura do escrevente, quando os alunos linearizam o manuscrito em construção.

Os protocolos de coleta de dados elegem o registro em áudio e, desse modo, não é possível recuperar os pontos exatos, no manuscrito escolar em construção, em que os alunos releem o que estão escrevendo. Não há possibilidade de analisar possíveis interferências dessa ação recursiva sobre o próprio processo de linearização.

Nessa perspectiva, a escrita colaborativa possibilita o acesso ao modo de pensar espontâneo dos alunos envolvidos na produção textual em dupla, visto que, é a presença do outro que instiga ao diálogo a respeito do texto que está sendo gerado.

De acordo com Calil, (2016):

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 co-enunciativo 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. (Calil, 2016, p. 536).

A presença do outro permite que se estabeleça momentos de reflexão sobre a linguagem, sobretudo quando um dos alunos da dupla levanta algum questionamento a respeito da escrita, provocando um diálogo sobre o que está sendo produzido, levando o parceiro a pensar, discutir, repensar e refletir sobre a escrita. Por muitas vezes esses momentos de reflexões acabam incidindo alterações na escrita a partir do diálogo que foi estabelecido entre as díades.

Conforme Felipeto (2019):

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

Quando em situação de produção colaborativa, os retornos sobre o que já foi linearizado são frequentemente acompanhados por enunciados reflexivos sobre a língua. ou seja, esse tipo de escrita do texto colabora para o surgimento de um diálogo entre as

díades que participam do texto que está sendo elaborado, provocando, muitas vezes, uma atividade metalinguística²⁰ sobre a escrita, mobilizando mecanismos de adequação textual (correção e coesão). Dessa forma, durante o processo de escrita, a produção textual colaborativa indica, de modo espontâneo e imprevisível, como cada díade altera ou modifica elementos a serem escritos no manuscrito em curso e as reflexões metalinguísticas que podem incidir rasuras no texto.

5. ESCRITA, LEITURA, RELEITURA E REVISÃO

5.1 A escrita como um processo

A palavra “texto” vem do latim “texere” que tem a mesma origem que a palavra tecido, (construir, tecer), cujo particípio passado “textus” também era usado como substantivo, e significava 'maneira de tecer', ou 'coisa tecida' e ainda mais tarde, 'estrutura'.

Foi só lá pelo século XIV, que a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de "tecelagem ou estruturação de palavras", ou “composição literária”, e passou a ser usado em inglês, proveniente do francês antigo “texte”.

Assim, podemos fazer uma comparação entre produzir um texto e a tecelagem. Tecer fios é o processo de entrelaçar, prender e organizar fio a fio, ou seja, prender um fio ao outro para ao final produzir um belo tecido.

É notório que o tecelão tem muito trabalho, ele precisa selecionar quais os tipos de fios, cores e tamanhos, que ele utilizará a fim de produzir um tecido, ele precisa escolher quais são as ferramentas necessárias para trabalhar com esses fios, logo, todas as escolhas que o tecelão tem que fazer influenciará totalmente no resultado do seu trabalho, ou seja, no tecido pronto acabado.

Nesse sentido, o processo de produção de textos é muito parecido com o processo intenso e trabalhoso que um tecelão tem ao produzir um tecido. O escritor vai entrelaçando as letras, juntando uma com a outra, conectando informações em sua mente, com o objetivo final de produzir um bom “tecido de palavras”.

Não podemos falar em produção textual sem falar sobre de um processo muito

²⁰ O conceito de "atividade metalinguística", por sua vez, envolto na ideia de uma ação consciente e refletida sobre a língua, para além do mero uso de termos linguísticos, diz respeito ao controle e à análise da atividade de uso da língua, podendo se desenvolver em vários níveis de consciência e de explicitação (CAMPS et al., 1999, 2001).

importante, a coesão²¹. Para produzir um texto coeso, precisamos ter a certeza de que todas as partes do texto estão bem “costuradas”, do mesmo jeito que um bom tecido é composto por vários fios que se entrelaçam, formando uma única trama.

Algo semelhante acontece na produção de um texto, há um entrelaçamento de palavras, frases e parágrafos que geram um texto com sentido.

Há alguns anos a escrita era destinada a bem poucos privilegiados, no entanto, atualmente a escrita faz parte da nossa rotina cotidiana. Todos os dias somos solicitados a escrever, uma vez que, diariamente, produzimos diversos tipos de textos, como e-mails, bilhetes, conversas em chats, mensagens de texto em redes sociais, listas de compras etc.

Ao compor um texto escrito, os indivíduos criam significado para si mesmos e potencialmente para seus leitores. (Flower ; Hayes, 1981).

Ou seja, escrevemos a todo momento em várias ocasiões todos os dias para alguém e para nós mesmos, assim, a escrita é uma atividade onipresente em nossas vidas, isto é, a escrita está presente na vida de todos aqueles indivíduos que são alfabetizados e que têm o domínio da escrita.

O processo de produção textual é, portanto, uma atividade que se dá entre interlocutores: de um lado, o sujeito produtor, que fala ou escreve; de outro lado, o sujeito interpretador, que ouve ou lê. Por ser uma atividade rotineira, muitas vezes não paramos para refletir o quanto essa atividade é complexa e envolve diversos aspectos de natureza variada, aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais.

Quer dizer, escrever exige um alto esforço cognitivo por parte do indivíduo que escreve, e escrever não significa simplesmente transcrever a fala (fonemas e grafemas), é necessária a compreensão e apropriação do sistema de escrita, ou seja, ter o domínio das regras gramaticais e ortográficas que normatizam o nosso sistema de escrita.

Para Kellogg, (1996), a composição de um texto escrito, seja um único parágrafo ou um longo documento de muitas páginas, envolve muito mais do que a produção de linguagem. As ideias devem ser geradas e organizadas no planejamento do texto.

Os estudos sobre a escrita têm sido orientados por diversos teóricos com metodologias específicas (Kellogg, 1996; Flower; Hayes, 1981; Barbeiro, 2000; Calil, 2016; 2018, 2020, Piolat, 1997; Spinillo, 2015).

A escrita para Calil (2016) é então compreendida como um processo dinâmico que está em constante movimento. Esse processo é caracterizado por momentos de avanços e recuos, idas e vindas sobre o que foi inscrito.

²¹ Trata-se de utilizar recursos linguísticos que possibilitam a conexão entre as partes de um texto.

Desse modo, defendemos aqui a concepção de escrita como um processo que envolve várias habilidades e ações durante o momento da produção dos manuscritos escolares. Destacamos aqui neste estudo, em particular, os momentos de ações de releitura²² durante o processo de escrita em tempo real.

5.2 As leituras durante o processo de produção textual

Atrás de cada leitor se esconde uma mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia, da qual começamos a compreender a organização. (Dehaene, 2012, p. 15).

A palavra leitura é um substantivo feminino, que tem sua origem do Latim “legere”, que significa “colher, recolher, escolher”. Essas são palavras presentes no contexto de agricultura, apenas, mais tarde, foi agregado um novo sentido a este termo gerando a ideia de “obter informações através da percepção das letras”, ou seja, a leitura é uma colheita de conhecimento.

Desse modo, temos o significado de Leitura²³ como a ação de ler alguma coisa, decifrando-se (entendendo) o conteúdo que ali está escrito.

Segundo Cafieiro, (2005):

(...) Leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. (Cafieiro, 2005, p.17)

Como afirma Cafieiro (2005), a leitura é uma atividade complexa, que exige que o leitor produza sentidos a partir das relações que se estabelece entre as informações do texto e os seus próprios conhecimentos.

De acordo com Kleiman (1993), entendemos que a leitura é considerada uma atividade cognitiva e social e como uma atividade cognitiva que quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais que levam além das estratégias de leituras²⁴ algumas inconscientemente e outras conscientemente.

De acordo com Soligo, (2001):

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter

²² Refere-se a ação que o indivíduo opera durante a produção textual, retornando e relendo o que já foi escrito.

²³ Destacamos aqui uma parte falando sobre a leitura porque a leitura é uma atividade cognitiva presente na produção de textos.

²⁴ Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação. Soligo, (2001).

consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura, como estamos fazendo ao longo deste texto. (SOLIGO, 2001, p.05).

Dessa maneira, as estratégias de leitura são recursos que o leitor usa para construir significados para aquilo que está lendo. Além disso, o ato de leitura é muito complexo, pois envolve várias habilidades, como por exemplo, para ler é necessário fazer correspondências grafofônicas (letras e sons).

Como podemos notar, o processo de leitura depende de condições como a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto.

Organizando nossas ideias, temos então, dois pontos que são muito importantes para a compreensão do processo da leitura, o primeiro ponto diz respeito ao texto escrito, como ele é organizado, de que forma está estruturado e quais as informações que ele traz. O segundo ponto tem a ver com o próprio leitor, em outras palavras, refere-se aos próprios conhecimentos que o leitor carrega e as operações mentais que ele é capaz de realizar para compreender o texto, melhor dizendo, precisamos saber ler e compreender não só o que está escrito nas linhas, mas o que está por trás delas, utilizando as estratégias de inferência, por exemplo, para conseguirmos entender os não-ditos, o duplo sentido, as intenções, que muitas vezes ficam apenas esboçadas e não são explicitamente codificadas.

De acordo com Solé (1998), para integrar informações, o leitor utiliza estratégias antes, durante e depois do processamento delas. É necessário e muito importante enfatizar que, em geral, o leitor eficiente aplica as estratégias sem se dar conta do que está fazendo.

Para entender a dimensão cognitiva da leitura, temos que levar em consideração duas grandes etapas que o leitor vivencia: a decodificação²⁵ e a construção da coerência²⁶.

Segundo Cafieiro, (2005), o bom leitor precisa realizar uma série de operações como perceber, memorizar, analisar, sintetizar, inferir, relacionar, avaliar, entre outras.

Por tudo isso, compreendemos que a leitura é um processo cognitivo, social, histórico e cultural de construção de sentidos, ela é parte integrante do processo de escrita sendo o ponto de contato entre escritor e o leitor, e nesse processo, o texto escrito é um

²⁵ A decodificação é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. Cafieiro, (2005).

²⁶ À medida que as informações vão sendo decodificadas, são construídas unidades de sentido com o material resultante do processamento, a partir das relações e associações passíveis de se estabelecer com os conhecimentos que o leitor já possui. Uma operação importante no processo de construção de coerência é a inferência. Inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos do leitor. Cafieiro, (2005).

objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido para o leitor.

Nas palavras de Kellogg (1996), “É imperativo que o texto escrito expresse com precisão o que o autor quis dizer e, de igual importância, que o autor seja capaz de ver como o leitor pode interpretar - certo ou errado - as palavras na página”. (KELLOGG, 1996, p.160).

Sabemos que durante o processo de escrita o autor realiza movimentos recursivos, ou seja, o aluno por muitas vezes volta sobre o que escreveu para ler, ou reler o que já foi linearizado, podemos assim dizer que o texto é uma matéria viva, ou seja, o texto se movimenta.

Dessa maneira, a leitura e a escrita são atividades comunicativas que estão interligadas e são duas atividades presentes nos momentos da produção de um texto.

Melhor dizendo, para a construção de um texto, a leitura e a escrita andam de mãos dadas. Na produção de um texto o escritor/leitor lida com a dupla personalidade, um sujeito dividido, ora sendo escritor ora sendo leitor de si mesmo.

Como aponta-se em Calil (2008):

“(...) nos estudos sobre processos de escritura e criação (...) não se tem um escritor “senhor” de sua escritura, mas sim um sujeito dividido, cindido, muitas vezes refêem daquilo que escreve. (...) o texto é para o scriptor, um espaço que se funde “aquele que escreve” e “aquele que lê”, enredado por forças de diferentes ordens (linguísticas, discursivas, culturais, históricas) que convergem no texto, produzindo-o”. (Calil, 2008, p. 65.).

Há uma relação profundamente estabelecida entre escritor e leitor durante o processo de produção de escrita. Em nossos estudos temos evidenciado como essa relação acontece quando as díades de alunos estão criando suas histórias. Logo mais a frente traremos mais sobre a relação escritor/leitor durante a produção de um texto.

5.3 A ação de releitura durante o processo de escrita

Entendemos que a releitura se configura como uma ação realizada pelo aluno, em alguns momentos durante o processo de escrita de um texto. A ação de releitura acontece

quando o escrevente²⁷ ou o ditante²⁸ suspende a escrita, e retorna sobre o texto para reler aquilo que já estava escrito. Os alunos podem realizar uma ação de releitura sobre uma palavra, uma frase, um parágrafo ou um texto completo.

Portanto, a releitura é entendida aqui como o ato de ler novamente, ler posteriormente, fazer de novo a leitura de alguma parte do texto, palavra, frase ou parágrafo que o aluno já havia inscrito sobre a folha de papel.

Para realização da nossa pesquisa, de início, utilizamos como categoria de análise a releitura espontânea.

Esta, por sua vez, divide-se em duas subcategorias: Ação de releitura silenciosa e ação de releitura em voz alta.

Categoria de análise: Ação de releitura espontânea.

Subcategorias de análise: Ação de releitura silenciosa/Ação de releitura em voz alta

Vejamos a especificidade de cada ação de releitura:

Ação de releitura silenciosa: É aquela que, como o nome já diz, o aluno realiza silenciosamente. Podemos perceber que a ação de releitura silenciosa acontece pelo movimento da cabeça, (que vai de um lado ao outro), pelo percorrer dos olhos sobre as linhas dos textos, algumas vezes podemos visualizar uma leitura orofacial, através da leitura dos lábios, característica de uma releitura labial silenciosa.

A leitura não é apenas indicada pela voz, segundo Ferreiro & Teberosky (1995, p. 156), a leitura “É tanto a postura como a direção do olhar ou o tipo de exploração que os olhos realizam”. Ou seja, a voz não é o único indicador de que alguém está realizando uma leitura/releitura.

Para perceber se o aluno está realizando uma releitura silenciosa, se faz necessário uma interpretação desta ação de releitura silenciosa. Podemos observar e utilizar alguns indicadores que marcam essa ação, como por exemplo, o tempo de fixação do olhar sobre a folha de papel, a posição e os gestos faciais e corporais, esses indicadores demonstram que o aluno está realizando uma atividade de releitura silenciosa. Enfim, tanto a leitura quanto a releitura se fazem independente da voz.

Ação de releitura em voz alta: É aquela que o aluno realiza uma releitura oral, ou seja, aquela atividade de releitura que podemos por meio da audição escutar e identificar exatamente qual palavra ou em qual ponto do texto o aluno está lendo, assim dizendo, é uma releitura

²⁷ Quando em situação de escrita colaborativa, o escrevente trata-se daquele aluno responsável por escrever a história

²⁸ Quando em situação de escrita colaborativa, o ditante trata-se daquele aluno responsável por ditar a história

aparente e audível.

As autoras Giroto e Souza (2010) trazem as seguintes considerações acerca da leitura em voz alta:

“Ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem (...) Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas. (...) Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. (...) Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor. (Harvey; Goudvis, 2007: 12-13, apud Giroto; Souza 2010, p.45).

Podemos observar que todo leitor é em parte escritor e todo escritor é por muitas vezes e muitas vezes seu próprio leitor durante todo o processo de escrita. Como discutimos anteriormente, a criação de um texto é um processo complexo que envolve outros dois importantes processos indissociavelmente ligados: A leitura e a escrita, conforme Almuth Grésillon (2008).

Essas duas atividades estão no foco de toda pesquisa genética, pois todo autor é antes de tudo o leitor de seu próprio texto, e, ao escrever, o autor procura linearizar sobre a folha de papel o que inicialmente está no plano de suas ideias. Esse processo de linearização não é, entretanto, linear, ele se faz através de um constante movimento de “idas e vindas”, de leituras e releituras do já foi linearizado, para que se possa continuar o processo, sem que haja erros que dificultem a expressão de suas ideias ou mesmo a compreensão de seu leitor.

Ao escrever um texto, organizamos nossos pensamentos, fazendo seleção do que iremos escrever. Para isso, ativamos a nossa memória, tentamos lembrar de algo que já sabemos sobre o assunto que queremos escrever.

Sabemos que para escrever um bom texto é necessário certamente conhecer as regras gramaticais da língua, bem como ter um vasto conhecimento lexical. Isso se relaciona diretamente com a nossa capacidade de compreender e produzir vários tipos de significados, além de fazer associações mentais com outras palavras e informações que já temos em nosso acervo. Assim desenvolvemos a habilidade de escrever.

Por esta razão, retomamos aqui a importância da leitura para a desenvolver a habilidade de escrita, pois quanto mais o aluno realiza leituras, maior e mais rico é o repertório de palavras que ele terá, facilitando assim, o processo de escrita.

A elaboração de um texto não é uma tarefa simples, exige muito esforço, dedicação e muito empenho por parte de quem escreve, envolve competências metalinguísticas,

lexicais e gramaticais, implica diretamente em selecionar, julgar, tomar decisões do que vai ou não escrever, isso implica em revisar textos.

5.4 Revisão durante o processo de produção textual

Queremos enfatizar aqui que para esta pesquisa a revisão de texto é vista como perspectiva de uma atividade que é indissociavelmente ligada à ação de releitura. Portanto, a releitura e a revisão são dois componentes importantes presentes durante o processo de escritura. Desse modo, a revisão pode ser feita antes, durante e depois da produção textual.

As ações de revisão que o aluno faz ao produzir um texto pode acontecer de forma planejada, isto é, quem escreve pode de tempos em tempos, quando achar que deve, parar a escrita e voltar ao que escreveu, realizando uma releitura e revisando a escrita, podendo ou não modificar algo no texto.

No entanto, o processo de revisão pode ocorrer como uma ação não planejada, melhor dizendo, a revisão pode acontecer mesmo antes da escrita, durante o planejamento sobre o que se quer escrever, dessa maneira as díades podem revisar tanto textos escritos quanto textos não escritos, como pensamentos ou declarações.

Podemos observar muito bem esse aspecto nos processos de escritura, justamente nos momentos em que as díades combinam sobre o que irão escrever (Momento combinação).

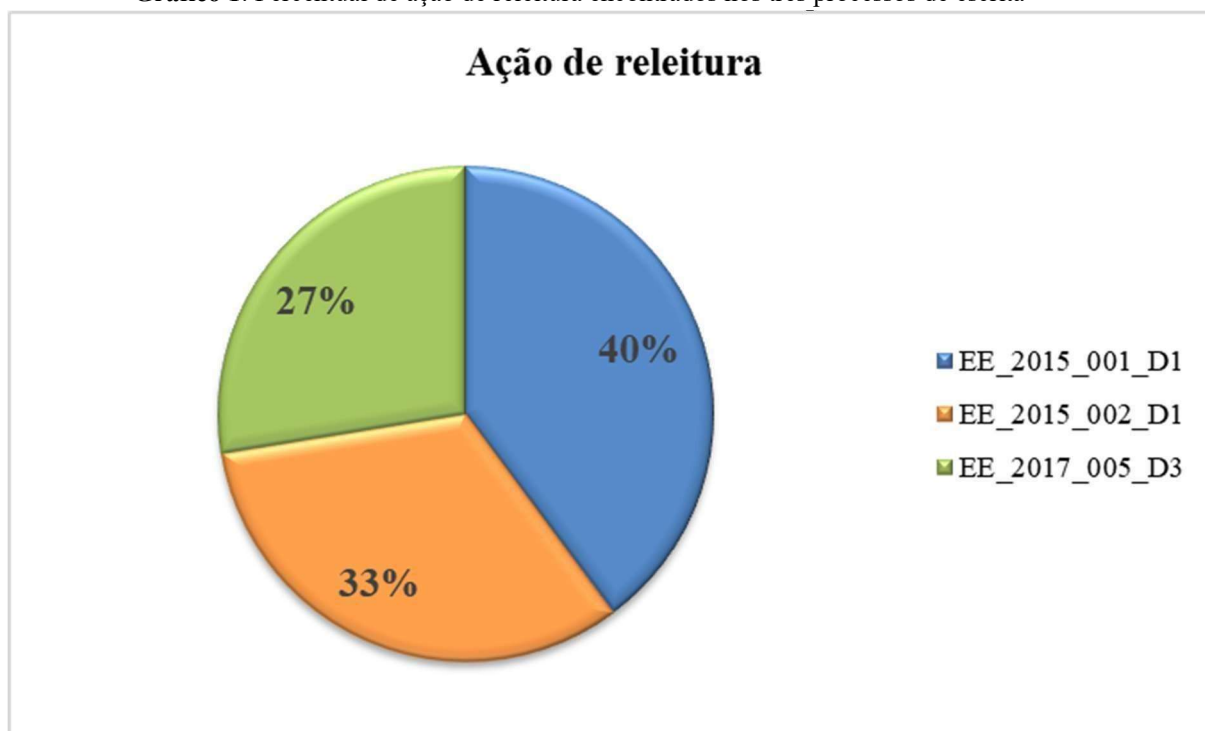
6.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a conclusão do trabalho de transcrição de cada processo de escritura, desenvolvemos um estudo específico sobre cada um, analisando tanto os textos dialogais, quanto o vídeo-escrita e cada uma das transcrições. Fizemos um estudo minucioso sobre os textos dialogais estabelecidos entre as díades enquanto produziam as histórias inventadas, para compreender o que se passa ao longo de cada processo.

A princípio, fizemos um estudo para quantificar e descrever as ocorrências de momentos de ações de releitura realizadas pelos alunos (escrevente e ditante), ao longo de cada processo de escrita. Para tal, fizemos a contagem de todos os momentos de retornos sobre o texto acompanhados de ações de releitura espontânea, silenciosa e em voz alta, todas realizadas pelos alunos, durante a elaboração dos manuscritos.

O gráfico a seguir apresenta o percentual de ações de releitura silenciosa e em voz alta encontradas nos três processos de escrita.

Gráfico 1: Percentual de ação de releitura encontrados nos três processos de escrita

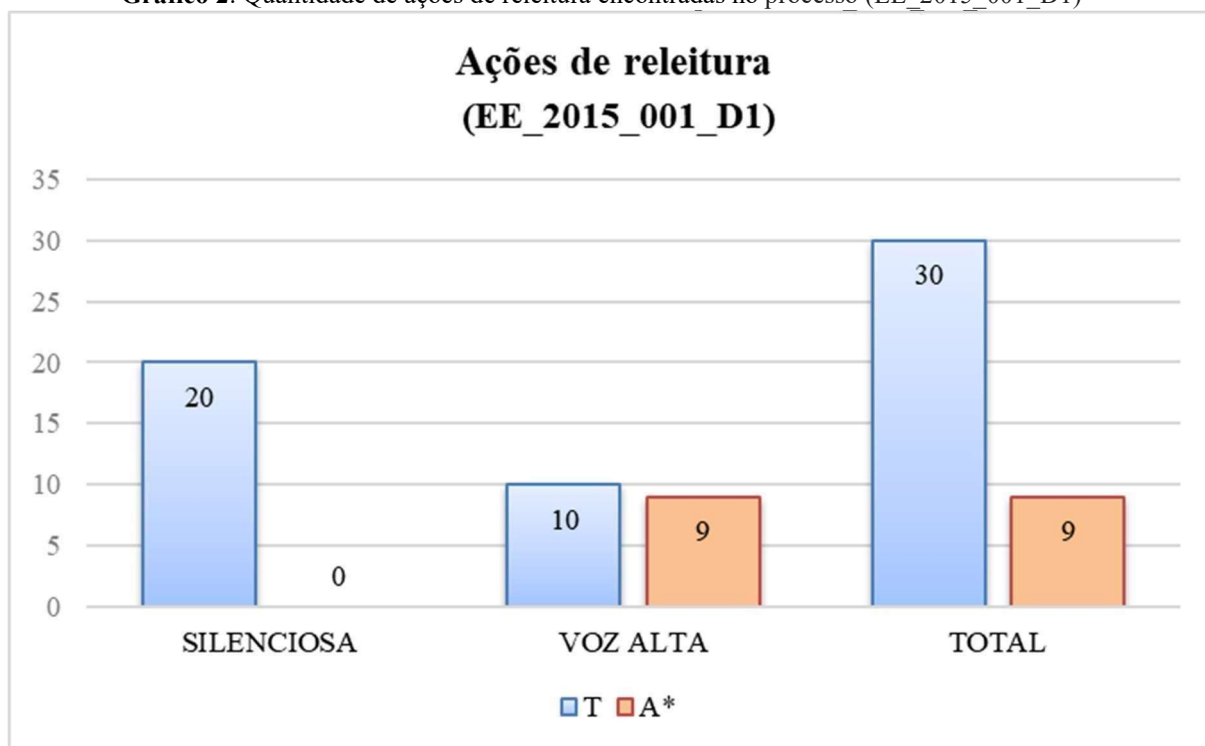


Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, após as análises em cada processo de escrita, juntamos todas as ações de releitura encontradas nos três processos e ao final contabilizamos um total de 98 momentos de retorno ao texto acompanhados de ações de releitura, somando o número total de ações de releitura encontrados em cada processo de escrita.

O processo de escrita EE_2015_001_D1 corresponde a 40% do total, enquanto o processo de escrita EE_2015_002_D1 corresponde a 33% desse total, e o processo de escrita EE_2017_005_D3 representa 27% do total de quantidade de momentos de ações de releitura encontrados nos três processos.

O próximo gráfico apresenta a quantidade de ação de releitura em voz alta e silenciosa encontradas no processo de escrita EE_2015_001_D1:

Gráfico 2: Quantidade de ações de releitura encontradas no processo (EE_2015_001_D1)

Ao analisar o processo de escrita EE_2015_001_D1, contabilizamos ao todo, 39 momentos de ações de releitura espontânea realizados pela díade T²⁹ e A*³⁰. Este processo de escrita conta com 20 momentos de ações de releitura silenciosa, todas realizadas pelo aluno T que, neste caso, ficou responsável por ditar a história (aluno ditante).

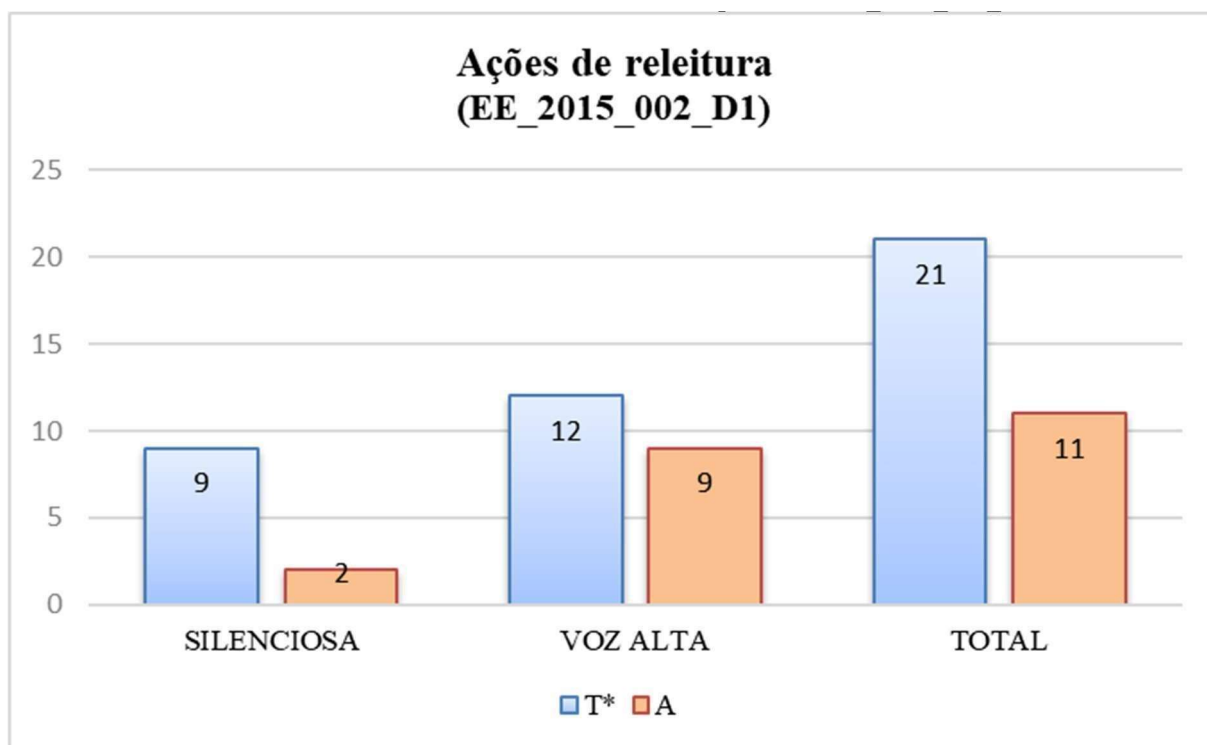
Neste mesmo processo de escrita, ocorreram 19 momentos de ações de releitura em voz alta, dos quais 10 dessas ações foram realizados pelo aluno T, e 09 ações foram feitas pelo aluno A*, que neste processo de escrita ficou como responsável por escrever a história (aluno escrevente).

As ações de releitura neste processo são feitas, em grande maioria, por iniciativa do aluno T responsável por ditar a história. Em relação à extensão do texto escrito, este processo de escrita resultou num manuscrito composto por 68 palavras escritas, em 08 linhas. Em relação aos outros processos, este é o que apresenta o menor número de linhas.

O gráfico a seguir demonstra a quantidade de ações de releituras silenciosas e releituras em voz alta realizadas durante o processo de escrita EE_2015_002_D1:

²⁹ Aluno ditante.

³⁰ Aluno escrevente (Utilizamos o símbolo * para representar o aluno escrevente).

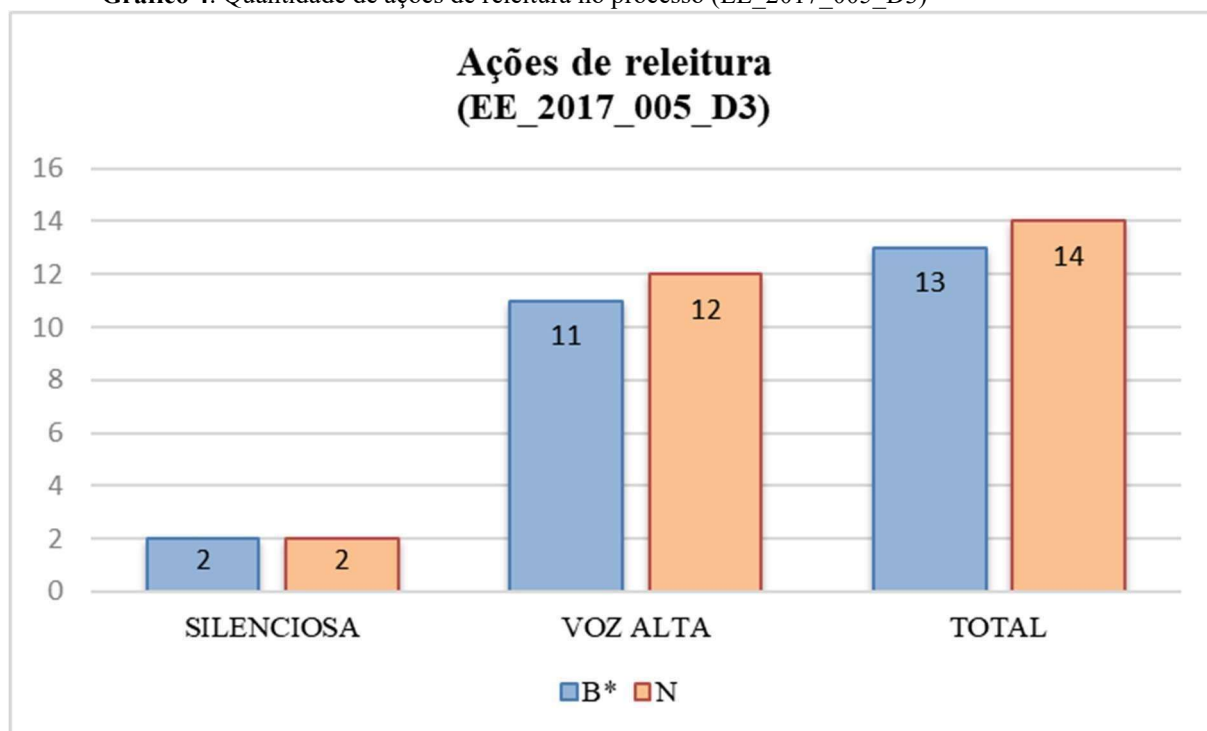
Gráfico 3: Quantidade de ações de releitura encontradas no processo (EE_2015_002_D1)

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos verificar no gráfico apresentado, o processo EE_2015_002_D1 originou um manuscrito escolar cujo título da história inventada foi “Branca de neve na era dos dinossauros”. Quantificamos um total de 32 momentos de ação de releitura espontânea, realizados pelos dois alunos. Contabilizamos 21 momentos de ação de releitura em voz alta, dos quais 12 correspondem à ação de releitura em voz alta realizadas pelo aluno T* (aluno escrevente), e 09 correspondem a ação de releitura em voz alta produzida pelo aluno A.

Identificamos também neste processo 11 momentos de ação de releitura silenciosa, dos quais 09 foram realizados pelo aluno T*, enquanto o aluno A (aluno ditante) realizou apenas 2 ações de releitura silenciosa. Notamos que a maioria das ações de releitura, neste processo de escrita, foram realizadas por iniciativa do aluno responsável por escrever a história, ou seja, o aluno T*. Em relação à extensão do texto escrito, esse processo apresentou um total de 13 linhas com 123 palavras escritas.

A seguir temos outro gráfico que demonstra a quantidade de ação de releitura, tanto silenciosa quanto em voz alta, no processo de escrita EE_2017_005_D3:

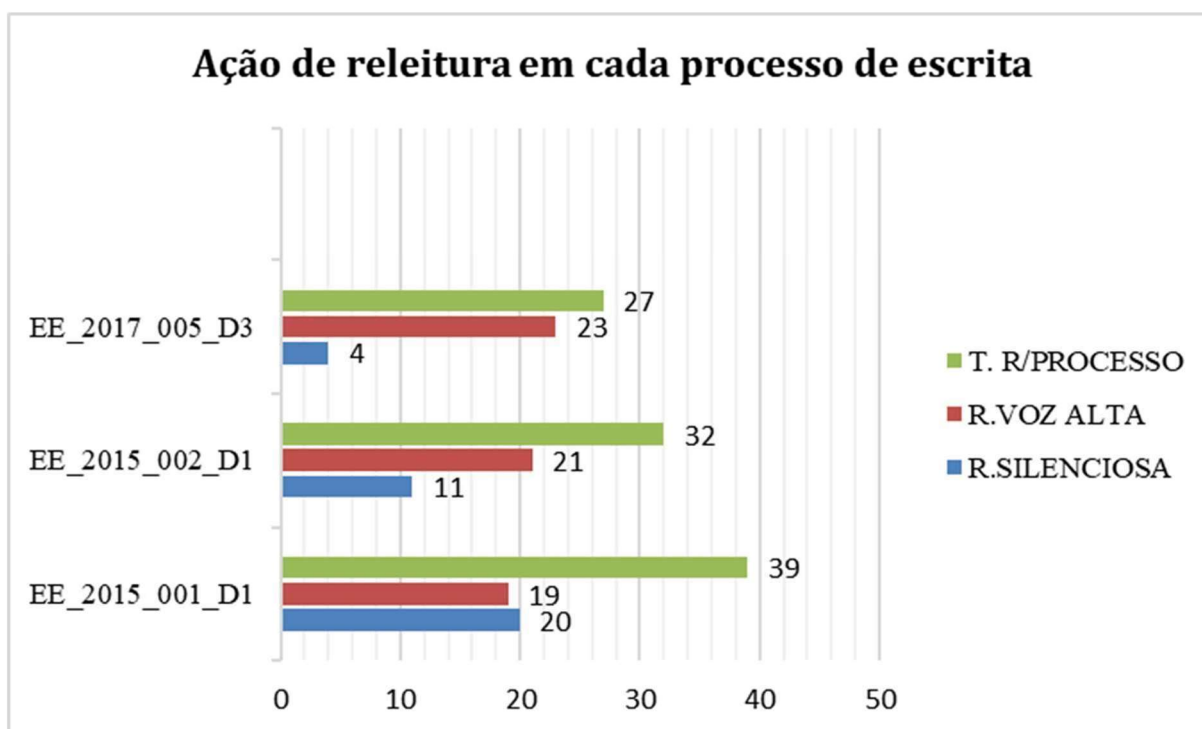
Gráfico 4: Quantidade de ações de releitura no processo (EE_2017_005_D3)

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar no gráfico apresentado, que o processo de escrita EE_2017_005_D3 contém um total de 27 momentos de ações de releitura espontânea. Quantificamos 04 momentos de ações de releitura silenciosa, 2 ações realizadas por cada aluna. Contabilizamos 23 momentos de ações de releitura em voz alta, 12 ações realizadas pela aluna N, e 11 ações feitas pela aluna B*.

Temos um total de 14 ações de releitura realizadas pela aluna N (ditante), que neste processo de escrita ficou responsável por ditar a história, enquanto a aluna B* (escrevente) somou 14 momentos de ações de releitura ao longo do processo de escrita.

Podemos observar que a maioria das ações de releitura neste processo de escrita são realizadas, em grande maioria, por iniciativa do aluno responsável por ditar a história. Em relação a extensão do texto escrito, esse processo de escrita resultou em um manuscrito composto por 141 palavras escritas em 19 linhas. O gráfico a seguir demonstra a quantidade total de ação de releitura em voz alta e silenciosa em cada processo de escrita analisado.

Gráfico 5: Quantidade total de ações de releitura por processo de escrita

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar no gráfico apresentado, em nossas análises calculamos o número total de momentos em que os alunos retornam ao texto realizando uma ação de releitura, tanto silenciosa quanto em voz alta, todas realizadas pelas díades ao longo de cada processo de escrita. No processo de escrita EE_2017_005_D3 quantificamos um total de 27 momentos de ações de releitura, dos quais 23 correspondem a quantidade de ações de releitura em voz alta e 04 correspondem a quantidade de ação de releitura silenciosa.

Contabilizamos no processo de escrita EE_2015_002_D1 um total de 32 momentos de ações de releitura em voz alta e silenciosa, sendo 21 momentos de ações de releitura em voz alta e 11 momentos de ações de releitura silenciosa. E por fim, ao analisar o processo EE_2015_001_D1, quantificamos um total de 39 momentos de ações de releitura, sendo 19 correspondentes ao número de ações de releitura em voz alta e 20 correspondentes à quantidade de ações de releitura silenciosa.

Somando a quantidade de ações de releituras espontâneas encontradas nos três processos de escrita analisados, temos um total de 98 momentos de ações de releitura.

7. EPISÓDIOS DE AÇÃO DE RELEITURA

Destacamos aqui alguns episódios encontrados durante as análises feitas. Esses episódios foram marcados por momentos em que ocorreram ações de releitura silenciosa e em voz alta, realizados pelos alunos ao longo dos processos de escrita.

- **Episódio 3:** O episódio abaixo representa uma ação de releitura silenciosa, encontrada no processo EE_2015_001_D1. Neste processo quem realiza a releitura silenciosa é o aluno ditante, esta ação de releitura gerou a produção de uma rasura de substituição.³¹

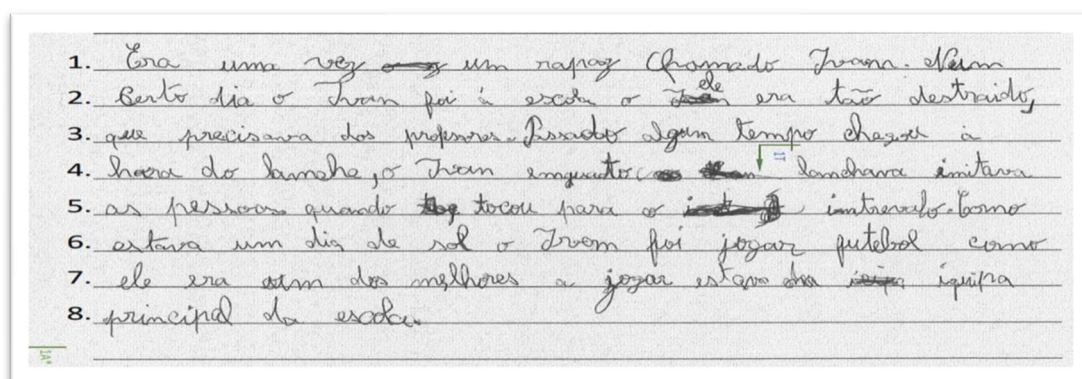
Figura 1 – Imagem extraída do vídeo do processo EE_2015_001_D1, mostrando o aluno T, responsável por ditar a história, puxando a folha e pegando a caneta da mão do aluno A*, responsável por escrever a história.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Vejamos agora o manuscrito escolar produzido pelos alunos A* e T. Esta produção, especificamente, não possui título.

Figura 2 – Manuscrito escolar produzido pela dupla A* e T no dia 02 02 2015 (EE_2015_001_D1)



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

³¹ A rasura de substituição efetua-se através de uma dupla operação, primeiro, o aluno suprime um segmento já escrito para depois adicionar, acrescentar um outro, ou seja, a rasura de substituição é um traço marcado na decisão de cancelar um segmento previamente escrito para substituir outro segmento. (Biase, 1996).

Vejamos abaixo o texto dialogal (TD) retirado da transcrição do processo de escrita EE_2015_001_D1.

TD4: Processo de escrita (EE_2015_001_D1) alunos A* e T_ (00:24:20 – 00:24:56)

392. T: (o aluno A acabou de linearizar ‘hora do lanche, o Ivan enquanto’, linha 4, T ditando a continuação) ...o Ivan lanchava...

393. A*: ...o [o]... (Escrevendo o ‘i’ minúsculo) ...i [i]... (Sobrescrevendo o ‘i’ maiúsculo [i Iv]...)

394. T: (Olhando atentamente para o que já foi linearizado, **relendo em silêncio**) **Espera aí!** (Pegando a caneta da mão do colega A) **Tem alguma coisa mal.**

395. A*: (Tomando a caneta da mão de T) Mas não po... não podes escrever. (T concordando com a cabeça e devolvendo a caneta para A)

396. T: (Virando a folha de papel para si e **relendo em silêncio** o que já foi linearizado. Essa ação é acompanhada de uma pausa de 8 segundos) **Espera aí.** (Tentando novamente pegar a caneta da mão de A, que não a entrega) **Põe aqui um risco.** (Apontando com o dedo indicador na linha 2)

397. A*: (Perguntando) Aonde?

398. T: (Apontando, na linha 2, a segunda inscrição da palavra ‘Ivan’) **Aqui.** (Então A rasurando [Ivan]) **Põe por cima ‘ele’** (o aluno A linearizando ‘ele’ [ele] acima de ‘Ivan’, na linha 2) Anda... (Continuando a ditar, voltando de onde parou na linha 4, a partir de [o Ivan enquanto i Iv]) Ivan...

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Ao analisar o processo de escrita EE_2015_001_D1, identificamos no TD4, estabelecido entre 00:24:20 e 00:24:56, um episódio de ação de releitura silenciosa que foi efetivada pelo aluno T. Neste processo de escrita, o referido aluno ficou como (aluno ditante).

Podemos notar que o primeiro momento de ação de releitura teve início no turno 394, durante a linearização do nome ‘Ivan’, na linha 4, quando o aluno T (ditante) parece ter reconhecido algum problema, ou seja há o reconhecimento de um OT (objeto textual). Notamos isso no exato momento em que o aluno diz: “Tem alguma coisa mal.”

A direção do olhar do aluno T e o intervalo de tempo de quase 10 segundos, indica que ele relê a história desde o início.

Durante essa ação de releitura, nos turnos 394 e 396, o aluno T reconhece a inscrição, por duas vezes, do nome ‘Ivan’, na linha 2, onde estava escrito: ‘Certo dia o

Ivan foi à escola o Ivan era tão distraído,’.

O reconhecimento dessa repetição é acompanhado por enunciações que orientam a realização de uma rasura sobre a segunda ocorrência de ‘Ivan’, na linha 2: ‘Põe aqui um risco’ e ‘Põe por cima ‘ele’. Segundo Calil, 2016:

A retomada de um termo enunciado anteriormente indica o reconhecimento de sua importância para o manuscrito em curso e o que diz o escrevente explicita o que ele sabe e pensa sobre esse termo e, principalmente, sugere a relação que o escrevente faz sobre sua pertinência (ou não) para o que está sendo escrito. (CALIL, 2016, p. 535).

Por meio de nossas análises, verificamos que quando acontece a ação de releitura silenciosa, não há um comentário que possa justificar a rasura, mas está implícito um conhecimento sobre a repetição de palavras, relacionando a ação de releitura e sua consequente rasura à identificação de um objeto textual coesivo.

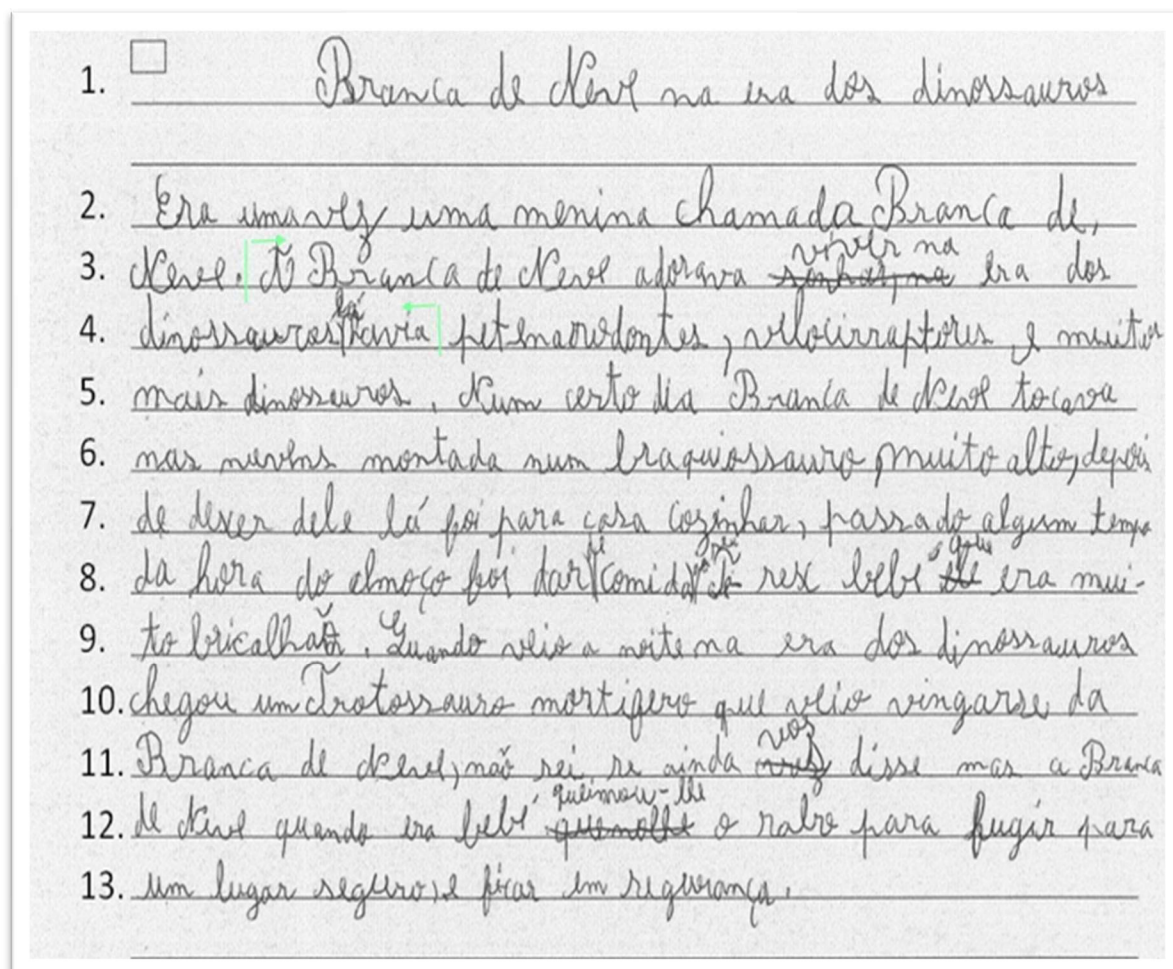
Vale notar que essa ação de releitura silenciosa ocorreu na linha 4, mas seu efeito (a substituição do nome ‘Ivan’ pelo pronome “ele”) incidiu na linha 2, produzindo uma pequena melhora na construção do enunciado escrito: ‘Certo dia o Ivan foi à escola o ~~Ivan~~ ele era tão distraído’.

● **Episódio 4:** O episódio abaixo representa uma ação de releitura silenciosa, encontrada no processo EE_2015_002_D1, neste processo quem realiza a releitura silenciosa é o aluno responsável por escrever a história, esta ação de releitura gerou a produção de rasuras de adição³² e substituição³³.

³² De acordo com Fabre (1986), a rasura de adição é um retorno ao escrito, que pode ser de um elemento gráfico, um acento, uma pontuação, um grafema, uma palavra e uma ou mais frases.

³³ A rasura de substituição efetua-se através de uma dupla operação, primeiro, o aluno suprime um segmento já escrito para depois adicionar, acrescentar um outro, ou seja, a rasura de substituição é um traço marcado na decisão de cancelar um segmento previamente escrito para substituir outro segmento. (Biase, 1996).

Figura 3 – Manuscrito escolar produzido pela dupla A e T* no dia 05/02/2015 (EE_2015_002_D1)



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Vejamos mais um trecho retirado do texto dialogal do processo de escrita EE_2015_002_D1, no qual encontramos mais um momento de ação de releitura silenciosa, realizada por T* (aluno escrevente). Esta ação de releitura resultou em rasura de adição e substituição.

TD5: PROCESSO: EE_2015_002_D1 (00:13:29 – 19:08:23)

82. A: (Perguntando para T) Nós vamos fazer quantas linhas?

83. T*: (Sem responder ao colega, continuando a escrever) [mais] :: (Após escrever a palavra “mais” na linha 05, o aluno T retorna ao texto, relendo silenciosamente, passando os olhos sobre o que havia inscrito) :: (Após realizar a releitura silenciosa, T retorna para a linha 4, puxando uma seta acrescenta o

advérbio “lá” entre as palavras “dinossauros” e “havia” [lá]. Logo em seguida, T retorna para a linha 03 e passa um risco, rasurando as palavras “sonhar” e “na”, [(sonhar, na)], substituindo-as, pela palavra “viver” [viver], em seguida dando seguimento ele escreve [na] (Após escrever “na” T realça a escrita da vogal “e” da palavra “era”. Ao terminar de realçar a letra “e” T passando os olhos novamente sobre o texto, reler silenciosamente o que foi escrito e volta a escrever de onde parou na linha 05.

(Nesse instante, a professora passa por perto da díade e o aluno A chama a professora).

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Identificamos no TD5 retirado do processo de escrita EE_2015_002_D1, dois episódios de ação de releitura silenciosa, motivadas pelo aluno escrevente T*. Podemos perceber, ao analisar o vídeo-escrita, que o primeiro momento de ação de releitura teve início no turno 83, quando o aluno T* interrompe a escrita na linha 05 e retorna para o que já havia escrito.

Supomos que o aluno T* retorne às primeiras linhas escritas do texto e realize uma ação de releitura silenciosa. A direção do olhar do aluno e o intervalo de tempo indicam que ele relê a história desde o início.

Ao chegar na linha 04, na frase “A Branca de Neve adorava sonhar na era dos dinossauros havia Petenorolontes, Velociraptor”, o aluno T* percebe que há a necessidade de acrescentar o advérbio “lá”, entre as palavras “dinossauros” e “havia”, para intensificar e indicar que lá naquele lugar, havia Peteronolontes, Velociraptor.

Então, após fazer a rasura de acréscimo, na linha 4, o aluno T* volta ao início do texto e começa a reler novamente. Quando ele chega na linha 03, parece ter encontrado outro problema, ou seja, há o reconhecimento de um novo OT (objeto textual).

Notamos a referida situação, no exato momento em que o aluno retoma as palavras “sonhar” e “na”, fazendo uma rasura.

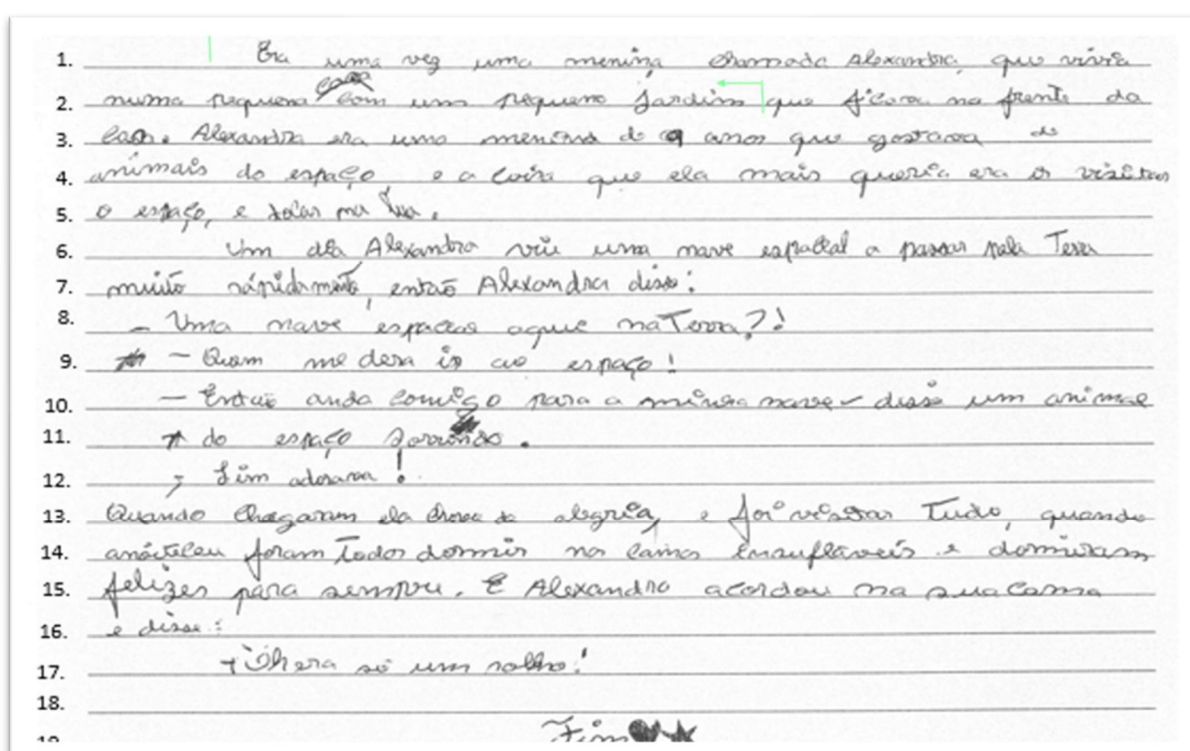
Durante essa ação de releitura, o aluno T* reconhece que precisa alterar o texto para atribuir mais sentido a história, então ele rasura “sonhar” e “na” e faz a substituição pelas palavras “viver” e, em seguida, reescreve o pronome “na”, e a frase fica ‘A Branca de Neve adorava viver na era dos dinossauros’.

Não há um comentário que possa justificar tais rasuras, no entanto, está implícito um conhecimento sobre a coerência textual, relacionando a ação de releitura e sua consequente rasura à identificação de um objeto textual coesivo. Vale ressaltar que houve

a identificação de duas ações de releitura em um único turno (83).

● **Episódio 5:** O episódio abaixo representa uma ação de releitura em voz alta, encontrada no processo EE_2017_005_D3. Neste processo quem realiza a releitura em voz alta é a aluna escrevente. A ação de releitura gerou a produção de uma rasura de adição.

Figura 4 – Manuscrito escolar produzido pela dupla B* e N, no dia 08/02/2017



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Figura 5 – Imagem extraída do vídeo do processo EE_2017_005_D3, mostrando a aluna B*, responsável por escrever a história, pegando a folha e realizando uma ação de releitura em voz alta.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Agora vejamos mais um texto dialogal, TD5 que foi retirado do processo de escrita EE_2017_005_D3.

TD6: PROCESSO: EE_2017_005_D3 00:30:06 – 00:30:27

300. B*: (Pegando a folha dizendo) Eu vou ler. (Iniciando a **releitura em voz alta**) ‘Era uma vez uma menina chamada **L** Alexandra’.
301. N: (**Relendo em voz alta** juntamente com B*) **L** ‘Alexandra’
310. B*: (Continuando a **releitura em voz alta**) ‘que vivia numa pequena’... :: (Interrompendo a releitura por alguns segundos, em seguida retomando a releitura em voz alta) ‘**numa pequena com um pequeno jardim**’...
302. N: (Indagando) **An?** (**Relendo em voz alta**) ‘Numa pequena’ **L**
303. B*: (**Relendo em voz alta** quase ao mesmo tempo que N) ‘**Numa pequena**’... **L**
304. N: (Continuando a **releitura em voz alta**) ‘**Com um pequeno jardim**’ (As duas se olham e começam a sorrir) **Põe aquilo assim, e escreve “casa”**. (Gesticulando com os dedos sobre a mesa, para explicar que B* deveria abrir um espaço com uma seta para acrescentar a palavra “casa”).
305. B*: (Retornando para a segunda linha abrindo espaço adicionando a palavra “casa” (**[casa]**) entre as palavras “pequena” e “com”).
306. N: (**Relendo em voz alta** a palavra “casa” que Beatriz acrescentou) ‘casa’

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Identificamos no TD6, estabelecido entre os 00:30:06 – 00:30:27, um momento de ação de releitura em voz alta, motivada pela aluna escrevente B*. A ação de releitura iniciou-se no turno 300, quando B* decide interromper o fluxo da escrita na linha 08.

Após escrever o ponto de exclamação “!”, ela retorna e inicia a releitura desde o começo do texto. Quando reler a frase na linha de número 02, “‘numa pequena com um pequeno jardim’... ela percebe que alguma coisa não estava bem, observamos então que, por meio da análise do processo, ela direciona o olhar fixamente sobre a folha relendo a frase silenciosamente, no intervalo de tempo de quase 3 segundos, o que indica que ele relê a frase novamente e, só depois, ela retorna e realiza a releitura em voz alta, juntamente com sua colega N.

Ao ouvir a colega relendo, a aluna ditante, N, parece ter reconhecido algum problema. Esse fato pode ser observado quando, no turno 303, ela faz uma indagação direcionada especificamente a B*, perguntando: “An?”.

Durante essa ação de releitura, nos turnos 302 e 306, a díade reconhece a falta da inscrição de uma palavra que dá todo o sentido à história que elas estão inventando. No caso em questão, a palavra específica é “casa”. Ao realizar a ação de releitura, elas percebem a ausência desta palavra e tentam resolver o problema. Isso fica evidente no momento exato em que a aluna N diz, no turno 305: -Põe aquilo assim, e escreve “casa”. A ação de releitura em voz alta realizada pela aluna escrevente desencadeou uma reflexão sobre a escrita e resultou em uma rasura de acréscimo. A díade percebe a falta de sentido causada pela ausência da palavra “casa” no texto, resolvendo o problema quando a aluna N pediu à colega que desenhasse uma seta e acrescentasse a palavra “casa”. Em seguida a aluna B* retornou à linha 02, abriu espaço entre as palavras “pequena” e “com” e inseriu a palavra “casa”.

O reconhecimento dessa ausência de palavra é acompanhado por enunciações que orientam a realização de uma rasura de adição sobre a linha 2. Isso ocorre quando a aluna N diz: “-Põe aquilo assim, e escreve “casa”, conferindo mais sentido para o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associamos as ações de releitura realizadas pelos alunos aos objetos textuais, a fim de quantificar e descrever o número de retornos ao texto escrito, acompanhados de momentos de ações de releitura espontânea, silenciosa e em voz alta, bem como a sua relação com o manuscrito produzido.

Em nossas investigações verificamos que a ação de releitura pode ser feita quando o aluno está produzindo o texto ou ainda após sua produção, quando ele pode retomá-lo, relendo alguma palavra ou trecho já escrito. A releitura pode ser caracterizada como espontânea ou motivada, pode ser realizada de maneira silenciosa ou em voz alta.

Por meio das nossas análises, foi possível evidenciar que a releitura desempenha um papel significativo e fundamental durante o processo de escrita de textos, pois, quando os alunos retornam ao que já foi linearizado e realizam uma releitura, quase sempre essa ação resulta em modificações no texto, geralmente com objetivo de atribuir qualidade e sentido à história que estão criando.

Constatamos em nossas análises que a revisão textual está diretamente relacionada à ação de releitura. Muitas vezes, a releitura leva à revisão, e que essa ação, quase sempre, pode resultar em uma rasura, que pode ou não culminar em uma reescritura.

Isso ocorre, porque a ação de releitura pode ou não desencadear uma reflexão sobre a escrita. Em outras palavras, os alunos podem ou não realizar operações metalinguísticas ao adotar a releitura como prática durante a escrita de seus textos. Quando releem seus textos e identificam algum problema de ordem textual (OT), eles tendem a revisar o texto na tentativa de solucionar o problema.

Por conseguinte, a revisão e a releitura são dois processos que estão interligados, podendo ocorrer qualquer alteração do aluno em sua própria escrita apenas após uma ação cognitiva de releitura.

Em cada um dos processos de escrita que analisamos durante a pesquisa, notamos que há uma rica interação que ocorre entre as díades de alunos. Tivemos acesso privilegiado ao momento exato em que surgiam problemas relacionados à elaboração do texto (OT). Esses problemas, muitas vezes, desencadeavam diálogos, debates e embates entre as díades durante a produção das histórias inventadas, o que nos permitia ter acesso ao pensamento dos alunos enquanto criavam e escreviam seus textos, muito embora esse

reconhecimento e retorno não se opere a todo instante no texto em curso, observamos que ele acontece.

Para Daiute e Dalton (1989), esse é um dos fatores importantes que a produção colaborativa proporciona, ou seja, o conflito cognitivo entre as díades pode, durante a produção do texto, fazer o aluno argumentar, discordar, contestar, tudo isso em busca da construção do texto.

Podemos observar em nossas análises, os exatos momentos que ocorrem esses conflitos durante a produção das histórias inventadas, ao observarmos os processos de escritura em tempo real. Percebemos que em vários momentos durante a produção colaborativa, os alunos discordavam, debatiam e refletiam, tanto sobre questões de ordem ortográfica, quanto sobre questões de ordem semântica da escrita. Inclusive outras questões como sobre o que escrever ou não, sobre qual título colocar na história, sobre qual nome vão eleger para os personagens estavam presentes no processo, o que é muito interessante.

Durante nossas análises vimos que, em alguns processos de escrita, as díades entravam em conflito discutindo quem iria escrever ou ditar. Muitas vezes quem é responsável por ditar acaba por impulso tomando a caneta da mão do escrevente para que possa também escrever. Em suma, há diversas situações que marcam momentos de conflitos cognitivos durante a produção textual com díade, mas, ao final, todas essas questões contribuem enormemente para a nossa compreensão acerca da gênese processual de um texto.

Em nossos estudos constatamos que a releitura pode ser feita após a escrita ou durante a construção do texto. Conseguimos identificar o exato instante que ocorriam as ações de releitura, tanto silenciosa quanto em voz alta, que os alunos estavam produzindo o manuscrito, além de perceber o momento que o escrevente ou ditante interrompia o fluxo da escrita, fazendo um retorno ao que já havia linearizado, relendo alguma palavra, frase ou algum trecho mais longo do manuscrito. O resultado desse processo é que quase sempre essas releituras provocam rasuras.

Verificamos também que nem todo retorno ao texto pode ser claramente caracterizado como uma releitura, visto que em alguns momentos, os alunos retornaram ao que foi linearizado alterando pequenos problemas como acentuação gráfica ou ortografia.

Para a realização do nosso estudo, utilizamos como categoria principal de análise a releitura espontânea, ou seja, aquela motivada espontaneamente pelos próprios alunos (ditantes ou escreventes). Entretanto, em alguns processos de escrita notamos que houve momentos de releitura motivada pelo professor responsável pela turma, já em outros, não houve a motivação de releitura provocada pelo professor. Destacamos especificamente o processo EE_2017_002_D3, caso em que o professor não solicitou que a díade B e N realizassem a releitura do texto produzido por elas ao final da produção.

Durante as análises desenvolvidas observamos que há uma afinidade intrínseca, baseada no movimento de ir e vir, entre escrever, ler, reler, revisar, rasurar e reescrever e as ações de releituras são um dos componentes presentes durante todo o processo de escrita.

Diante dessa perspectiva e no encalço de verificar a hipótese inicial levantada, nos guiamos no sentido de atingir os objetivos traçados para o estudo e a conclusão a que chegamos é que, provavelmente, os alunos que realizaram mais ações de releitura eram aqueles que viviam em um universo letrado, que possuem mais conhecimento linguístico e gramatical.

Conforme afirma Calil (2013), o processo de criação textual em alunos recém-alfabetizados não está restrito ao funcionamento cognitivo, mas engloba o universo letrado e as práticas discursivas instanciadas, tanto através da interação com familiares e professores, quanto através do acesso aos gêneros adequados à faixa etária (2013, p.76).

Por meio de nossas análises, concluímos que o aluno que tem o convívio diário com todo suporte que o universo letrado tem a oferecer e, o aluno que tem acesso frequente aos diversos gêneros textuais, adequados à sua faixa etária, principalmente, no caso de produção textual. Para criar e escrever histórias inventadas, esse aluno tem que ter o contato com gêneros narrativos, ficcionais, poemas e poesias infantis, além de ter o contato diário com livros, gibis e livros didáticos.

Diante de tudo isso, notamos que alguns alunos comentavam, em alguns momentos durante a produção textual, que viram aquele nome de personagem num livro que tinham lido em casa ou que tinham assistido um desenho que fez lembrar do nome de um personagem.

Por exemplo, no processo de escrita EE_2015_002_D1, o aluno T* comentou com seu colega que tinha lido sobre dinossauros numa enciclopédia em sua casa, por isso ele

teve facilidade em criar os nomes para os novos personagens da história que estava escrevendo. Este processo de escrita deu origem ao manuscrito com o título: “Branca de neve na era dos dinossauros”.

Em outros processos de escrita ocorreram comentários dos alunos sobre algumas regras gramaticais, por exemplo que antes de “P” e “B” se escreve “M”. Com isso notamos que esses alunos demonstraram ter mais conhecimento, ter mais contato com o universo letrado, portanto realizam mais ações de releituras durante a criação de suas histórias inventadas e, os mesmos alunos são os que mais sugerem ideias com mais sentido para a construção do texto.

Por questões metodológicas referentes ao processo de coleta de dados, ficou definido que as díades sempre iriam alternar entre quem escreve e quem dita a história. Por essa razão, não podemos afirmar que o aluno escrevente realizou mais ações de releituras do que o aluno ditante ou vice e versa. Mas chegamos à conclusão de que quem realizou mais ações de releitura foram aqueles alunos que demonstraram viver em um ambiente letrado e com mais conhecimentos linguísticos e gramaticais em relação aos outros.

Constatamos também, em nossos estudos, que as sucessivas releituras podem levar os alunos a repensar e reajustar as suas ideias sobre o que escreveu, rasurando o texto e para realizar modificações quando

Quando uma análise linguística é feita, algum objeto textual é encontrado. Podemos dizer que a releitura de um texto pode provocar uma análise linguística, assim como a análise linguística poderá fazer o aluno perceber a necessidade de reajustes, levando-o a operar rasuras e consequentemente de reescritas.

Nossa pesquisa trata a releitura como um componente que pode contribuir para melhorar a qualidade da história em construção, considerando que, ao realizar a ação de releitura, o aluno tenta de alguma maneira ser compreendido com maior clareza por seu interlocutor.

Enfim, ainda há poucos estudos analisando o papel da releitura durante a produção de texto em ato, com crianças recém-alfabetizadas. Através desse estudo pudemos compreender melhor como se dá a relação intrínseca entre os alunos, (ditante e escrevente), a língua e a produção de sentido, bem como, entender a correlação entre as ocorrências de ações de releitura e as revisões feitas durante a produção de um texto.

REFERÊNCIAS

BARBEIRO, L.F. **Profundidade do processo de escrita**. Conferência proferida na ESEL em 15 de março de 2000. Educação & Comunicação, 5, 6-76.

BERGH, H.; RIJLAARSDAM, G. The dynamics of idea generation during writing: an on-line study. In: TORRANCE, M.; GALBRAITH, D. (Org.). **Knowing what to write: conceptual processes in text production**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999. p. 99-137.

BIASI, P-M. de. Qu'est-ce qu'une rature? In: POUGE, B. **Ratures et repentirs**. Pau: PUP, 1996.

BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (Éd.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

CALIL, E. Amorim, K.A.; Lira, L. **Letramento e processo de escrita de alunos recém-alfabetizados**. Cadernos CEDES, v.33, n.89, p.73-89, 2013.

CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

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

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

CALIL, E. **Ramos System**: method for multimodal capture of collaborative writing processes in pairs in real time and space in the classroom. Alfa, São Paulo, v.64, 2020.

CALIL, E. **The meaning of words and how they relate to the ongoing text**: A study of semantic comments made by two 7-year-old schoolchildren. Alfa, v.60, n.3, p.531-555, 2016.

CALIL, E.; PEREIRA, L. **Early recognition of spelling problems in stories invented by two newly literate pupils**: when and how they happen. Alfa, São Paulo, v.62, n.1, p.91-123, 2018.

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 rédactionnel**: Écrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 293-310.

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, 1999. p. 103-124.

DAIUTE, C.; DALTON, B. **Collaboration between children learning to write**: can novices be masters? *Cognition and Instruction*, Mahwah, v.10, p. 281-333, 1993.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler; tradução: Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

FELIPETO, C. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula**: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. *Alfa*, São Paulo, v.63, n.1, p.133- 152, 2019.

FELIPETO, C. **Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental**. *Calidoscópio*, Unisinos, v. 17, n. 1, p. 24-36, jan./abr. 2019.

FELIPETO, C; NAVARRO, R. **A pausa em processo de escrita colaborativa registrado em tempo real no primeiro ano do ensino fundamental**. *Leitura*, Maceió, n. 67, ISSN 2317-9945.

Dossiê Linguística Aplicada, p. 389-403, set./dez. 2020.

FIAD, R. S. **Escrever é Reescrever**: caderno do professor / Raquel Salek Fiad. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, Coleção Alfabetização e Letramento 2006.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (ORG.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó SC: Argos, 3ª ed. 2017.

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

GIROTTI, C.G.G.S; SOUZA, R.J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras, p. 45-109, 2010.

GÓES, M. C. R. de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural**: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50. Abr, p. 9-25, 2000, ISSN 1678-7110.

GRÉSILLON, A. **Éléments de critique génétique**. Paris: P.U.F., 1994.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). **Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30.

RANSDELL, S. (Éds). **The science of writing: Theories, methods and applications**. Mahwah. NJ: Laurence Erbaum Associte, p. 57- 72, 1996.

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

KELLOGG, R.T. **Competition for working memory among writing processes**. The American Journal of Psychology. New York, n. 114, p. 175-191, 2001.

KELLOGG, R.T. **Training writing skills: A cognitive developmental perspective**. Journal of writing research, New York, n. 1(1), p. 1-26, 2008.

MCCUTCHEN, D. K. **Processing, and working memory: Implications for a theory of writing**. Educational Psychologist. New York, n. 35, p. 13–23, 2000.

PIOLAT, A. Writers' assessment and evaluation of their texts. C. Clapham and D. Corson (eds), **Encyclopedia of Language and Education**, Volume 7.: Language Testing and Assessment, 1997, p.189-198.

QUEIROZ, J. L.R. **Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato: um estudo de caso de uma diáde recém-alfabetizada**. 2019.

SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Significado de Leitura. Significadosbr. 2023. Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/leitura>>. Acesso em 07, Junho de 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOLIGO, R. **Para ensinar a ler**. 2001.

SPINILLO, A. G. **Análise de Erros e Compreensão de Textos: Comparações entre Diferentes Situações de Leitura**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Out-Dez 2012, Vol. 28 n. 4, p. 381-388.

SPINILLO, A. G. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 32-39, jan.-mar. 2015. Texto. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 51-80.

ANEXOS

ANEXO 1

E. 001. D1

Afonso e Tomás

2/02/2015

11

Era uma vez ~~um~~ um rapaz chamado Thom. Num certo dia o Thom foi à escola e ~~foi~~^{de} era tão destruidor, que precisava dos professores. Depois algum tempo chegou a hora do recreio, o Thom empurrou ~~a~~^e os companheiros imitaram as pessoas quando ~~tão~~ tocou para o intervalo. Como estava um dia de sol o Thom foi jogar futebol como ele era um dos melhores a jogar estava na equipa principal da escola.

ANEXO 2

EE002-D1

Tomás* e Jefferson

5-2-2015

1

Branca de Neve na era dos dinossauros

[illegible]

7

ANEXO 3

EE_005-D3

Code: _ _ _ Full Name: Beatriz* Nicole
 Gender: Female ☐ Male ☐ Handedness: Right ☐ Left ☐

Start ☒

Era uma vez uma menina chamada Alexandra, que vivia numa pequena ~~casa~~ com um pequeno jardim que ficava na frente da casa. Alexandra era uma menina de 9 anos que gostava de animais do espaço e a coisa que ela mais queria era ir visitar o espaço, e falar na lua.

Um dia Alexandra viu uma nave espacial a passar pela Terra muito rapidamente, então Alexandra disse:

- Uma nave espacial aqui na Terra?!

~~Eu~~ - Quem me leva ao espaço!

- Então anda comigo para a minha nave - disse um animal do espaço sorrindo.

;- Sim adorava!

Quando chegaram ela chorou de alegria e foi visitar tudo, quando amigáveis foram todos dormir no cama encoláveis e dormiram felizes para sempre. E Alexandra acordou na sua cama e disse:

- Oh era só um sonho!

Fim 

End ☒

ANEXO 4

ANEXO 5

ANEXO 6