



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

**MAYARA CORDEIRO DA SILVA**

**MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS: OCORRÊNCIAS E  
COMENTÁRIOS DE UMA DUPLA DE ALUNAS PORTUGUESAS DURANTE A  
ESCRITA DE HISTÓRIAS INVENTADAS**

Maceió

2019



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

MAYARA CORDEIRO DA SILVA

**MÚTIPLAS REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS: OCORRÊNCIAS E  
COMENTÁRIOS DE UMA DUPLA DE ALUNAS PORTUGUESAS DURANTE A  
ESCRITA DE HISTÓRIAS INVENTADAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Luísa Álvares Pereira

Maceió

2019

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

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

S586m Silva, Mayara Cordeiro da Silva.  
Múltiplas representações ortográficas: ocorrências e comentários de uma dupla de alunas portuguesas durante a escrita de histórias inventadas / Mayara Cordeiro da Silva. – 2019.  
126 f. il. color.

Orientador: Eduardo Calil.  
Coorientador: Luisa Alvares Pereira.  
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 106-113.  
Anexos: f. 114-126.

1. Ortografia. 2. Produção de texto. 3. Escrita colaborativa. 4. Rasuras. 5. Manuscritos – Estudantes. I. Título.

CDU: 81'42(0.041)



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



## TERMO DE APROVAÇÃO

MAYARA CORDEIRO DA SILVA

Título do trabalho: "MULTIPLAS REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS: Ocorrências e comentários de uma dupla de alunas portuguesas durante a escrita de histórias inventadas"

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

Orientador:

  
Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGL/Ufal)

Coorientadora:

  
Profa. Dra. Luisa Alvares Pereira (Universidade de Aveiro)

Examinadores:

  
Profa. Dra. Lidiane Evangelista Lira (UPE)

  
Profa. Dra. Janayna Paula Lima de Souza Santos (Ufal)

  
Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (Ufal)

  
Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGL/Ufal)

  
Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGL/Ufal)

Maceió, 2 de outubro de 2019.

Campus A.C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins - CEP: 57072-900  
Maceió/AL - Tel. (82) 3214-1640 / 3214-1463 / 3214-1707 E-mail: ppgll@fale.ufal.br

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Dr. Eduardo Calil pela orientação, apoio, disponibilidade, pelo conhecimento compartilhado, pela confiança, pelas oportunidades, pelas críticas e pela total colaboração ao trabalho realizado.

Aos meus pais, Lenilson e Lena, pelo amor incondicional e por terem me proporcionado, à custa de muito trabalho e sacrifício, a melhor educação que pude ter.

Aos meus irmãos, Munik e Guilherme. Como irmã mais velha, espero ser sempre digna da admiração de vocês.

Ao meu Marido Fernando por todo amor, cuidado, compreensão e suporte.

À todos os meus familiares por sempre me apoiarem e se orgulharem das minhas conquistas.

À Profa Doutora Luísa Álvares pelo apoio, acolhida e disponibilidade no Estágio de Doutorado desenvolvido na Universidade de Aveiro.

À Maria Manuel e toda sua família pela acolhida e amizade desenvolvida durante minha estadia em Aveiro.

Aos amigos do LAME pela partilha, apoio, incentivo e torcida.

Às amigas que levei da UFAL para a vida: Rebecca, Raissa, Mayara Teles por comemorarem cada conquista minha como se fossem delas.

Aos amigos “Revolucionários do PPGLL” por tornarem essa jornada mais prazerosa.

Aos amigos que não compartilham essa vida acadêmica, mas compartilham risos, histórias e celebrações.

Aos amigos de trabalho da Escola Anne Lyra pelo apoio e torcida.

Às professoras Doutoras: Adna Lopes e Inez Matoso, pela participação em minha Banca de Qualificação e pelas valorosas contribuições e sugestões dadas a este trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo apoio financeiro.

Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a  
gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio, pelo qual é  
senhora e rainha

—Fernando Pessoa

## RESUMO

A partir do campo investigativo proposto pela Genética Textual, dentro de uma abordagem dialógica e linguístico-enunciativa, o presente estudo tem por objetivo descrever e analisar os problemas ortográficos (PO) de múltiplas representações identificados nos processos de escritura, em tempo e espaço real da sala de aula, de uma dupla de alunas recém alfabetizadas. Para isso, utilizamos como recurso metodológico o Sistema Ramos (2019), que permite o registro sincrônico e multimodal, do manuscrito escolar em curso, originando dois objetos de análise interconectados, pois temos acesso tanto ao produto textual (manuscrito escolar escrito quanto ao processo de escritura que gerou (manuscrito escolar em curso). Foram filmadas 6 propostas de produção textual de uma mesma díade de alunas portuguesas (Bianca, 07 anos e 09 meses e Lara, 07 anos e 05 meses), da Escola da Vigia, localizada em Vagos, área rural do Distrito de Aveiro em Portugal. Todas as propostas foram apresentadas pela professora da turma, preservando-se o contexto ecológico da sala de aula. Tendo como base estudos na área da aquisição da Ortografia (Lemle, 2009; Carraher, 1985; Cagliari, 1989; Zorzi, 1997; Nunes e Bryant, 2014), Escrita Colaborativa (Daiute, 1993; Apotheloz, 2005; Storch, 2005; Barbeiro, 2007; Felipeto, 2019) e Crítica Genética (Grésillon, 2004; Biasi, 2010; Fabre, 1986, 2004; Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad; 1997), iremos analisar a relação entre os PO e as Rasuras Orais Comentadas (ROC), caracterizadas por Calil (2016) como retornos enunciativos sobre objetos textuais (orais ou escritos), sucedidos por comentários, simples ou desdobrados, enunciados pelos falantes, visando sua alteração ou substituição no manuscrito em curso. Em um primeiro momento, identificamos os PO grafados nos produtos. Nesse objeto de estudo, um PO é identificado a partir do que o manuscrito escolar mostra, ou seja, analisamos o “PO rasurado” e “PO não-rasurado”. Posteriormente, identificamos os PO a partir da análise do texto dialógico. Em função das características desse objeto, redefinimos PO como sendo tanto aquilo que o manuscrito mostra, quando aquilo que o processo revela, isto é, o PO não seria somente o que está inscrito no manuscrito, mas também o que está indicado nas falas espontâneas dos alunos. Por essa razão, expandimos as 2 categorias de análise identificadas somente no produto para: 1. “PO rasurado sem comentário”, 2. “PO rasurado com comentário”, 3. “PO não-rasurado sem comentário”, 4. “PO não-rasurado com comentário”. Além dessas 4 categorias, propomos também a categoria 5. “Comentário sobre PO não-visível no produto”. Detemo-nos nas categorias em que incidiram comentários sobre os PO de múltiplas representações (categorias 2, 4 e 5), a partir das quais analisamos as atividades metalinguísticas indicadas pelos comentários enunciados. Nossos resultados indicam o número de 197 PO reconhecidos pelas alunas, sendo 116 (59%) visíveis nos manuscritos textuais e 29 (38%) reconhecidos apenas por meio da análise do texto dialógico em curso, o que nos revela como a questão ortográfica é um desafio significativo para essas alunas. Em relação ao PO de múltiplas representações entre fonemas e grafemas, objeto de nossa análise, tivemos como resultado a ocorrência de 43 (56%) do total de PO, sendo que desses, 40% não estão visíveis no manuscrito e foram identificados apenas por meio do diálogo estabelecido pelas escreventes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual, Escrita Colaborativa, Ortografia, Rasura, Atividade Metalinguística, Problemas Ortográficos.

## ABSTRACT

From the investigative field proposed by Textual Genetics, within a dialogical and linguistic-enunciative approach, the present study aims to describe and analyze the spelling problems (SP) of multiple representations identified in the writing processes, in real time and space. classroom of a pair of newly literate students. For this, we used as methodological resource the Ramos System (2019), which allows the synchronous and multimodal recording of the current school manuscript, originating two interconnected objects of analysis, since we have access to both the textual product (written school manuscript and the process of scripture it generated (ongoing school manuscript). Six textual production proposals were filmed from the same dyad of Portuguese students (Bianca, 07 years and 09 months and Lara, 07 years and 05 months), from Vigia School, located in Vagos, rural area of Aveiro District in Portugal. All proposals were presented by the class teacher, preserving the ecological context of the classroom. Based on studies in the area of Spelling acquisition (Lemle, 2009; Carraher, 1985; Cagliari, 1989; Zorzi, 1997; Nunes and Bryant, 2014), Collaborative Writing (Daiute, 1993; Apotheloz, 2005; Storch, 2005; Barber) , 2007; Felipeto, 2019) and Genetic Criticism (Grésillon, 2004; Biasi, 2010; Fabre, 1986, 2004; Abaurre, Mayrink-Sabinson and Fiad; 1997), we will analyze the relationship between the SP and Commented Oral Erasures (COE) , characterized by Calil (2016) as enunciative returns about textual objects (oral or written), succeeded by comments, simple or unfolded, uttered by the speakers, aiming at their alteration or substitution in the current manuscript. At first, we identified the SP written on the products. In this object of study, a SP is identified from what the school manuscript shows, that is, we analyze the "erased SP" and "non-erased SP". Subsequently, we identified the SP from the analysis of the dialogical text. Due to the characteristics of this object, we redefined SP as both what the manuscript shows, and what the process reveals, that is, the SP would not only be what is written in the manuscript, but also what is indicated in the spontaneous speech of the students. For this reason, we expanded the 2 analysis categories identified in the product only to: 1. "erased SP without comment", 2. "erased SP with commentary", 3. "non-erased SP with no comment", 4. "non-erased SP with commentary". In addition to these 4 categories, we also propose category 5 "Comment on SP not visible in product". We focus on the categories in which comments were made on the multiple representation SP (categories 2, 4 and 5), from which we analyzed the metalinguistic activities indicated by the comments mentioned. Our results indicate the number of 197 SP recognized by the students, 116 (59%) visible in the textual manuscripts and 29 (38%) recognized only through the analysis of the ongoing dialogical text, which reveals to us how the orthographic question is a significant challenge for these students. Regarding the SP of multiple representations between phonemes and graphemes, object of our analysis, we had 43 (56%) of the total SP, of which 40% are not visible in the manuscript and were only identified by the dialogue established by the writers.

**KEYWORDS:** Text production, Collaborative Writing, Spelling, Erasing, Metalinguistic Activity, Spelling Problems.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Frame do filme-sincro.....	73
Figura 2	Fragmento do manuscrito escolar “O ovo Especial” .....	78
Figura 3	Fragmento do manuscrito “A Branca de Neve e os três dinossauros”.....	78
Figura 4	EV_004_D1 – O rei e os Criados.....	91
Figura 5	EV_002_D1 - A Branca de Neve e os três dinossauros.....	92
Figura 6	Ev_005_D1 – O ovo Especial.....	93
Figura 7	EV_002_D1 – A Branca de Neve e os três dinossauros.....	94
Figura 8	EV_002_D1 – A Branca de Neve e os três dinossauros.....	95
Figura 9	EV_006_D1 – O Capuchinho e o homem aranha com o lobo.....	97
Figura 10	EV_002_D1 - A Branca de Neve e os três dinossauros.....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 PO no Produto.....	77
Gráfico 2 PO visíveis x não visíveis no produto.....	81
Gráfico 3 PO no produto X Comentários.....	82
Gráfico 4 PO Comentados.....	83
Gráfico 5 QTD de Comentários X Aluna.....	84
Gráfico 6 PO - MR - Comentados.....	85
Gráfico 7 PO de múltiplas representações.....	86
Gráfico 8 PO MR / Processo/ Aluna.....	90

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	PO reconhecidos/comentados.....	84
Tabela 2	MR da letra para o som.....	87
Tabela 3	MR do som para a Letra.....	88
Tabela 4	concorrência.....	88
Tabela 5	outros 90.....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PO	Problemas Ortográficos
LAME	Laboratório do Manuscrito Escolar
LP	Língua Portuguesa
TD	Texto Dialogal
OT	Objeto Textual
ROD	Rasura Oral Direta
ROC	Rasura Oral Comentada
PT	Produção textual
CG	Crítica Genética
ROC_GV	Rasura oral comentada gráfico-visual
ROC_PRA	Rasura oral comentada pragmática
ROC_ORT	Rasura oral comentada ortográfica
ROC_LEX	Rasura oral comentada lexical
ROC_SEM	Rasura oral comentada semântica
ROC_SIN	Rasura oral comentada sintática
ROC_TEX	Rasura oral comentada textual
ROC_PON	Rasura oral comentada de pontuação
MR	Representações Múltiplas

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	15
<b>1</b>	<b>ORTOGRAFIA.....</b>	17
1.1	Ortografia: Histórico e definição.....	17
1.2	O sistema alfabético e a Ortografia.....	19
1.3	A ortografia do Português.....	21
1.4	O sistema ortográfico da língua portuguesa.....	24
1.5	A aquisição da ortografia.....	29
1.6	Ortografia e consciência metalinguística.....	32
<b>2</b>	<b>ESCRITA COLABORATIVA: UMA OPÇÃO DIDÁTICO - METODOLÓGICA.....</b>	35
2.1	A escrita colaborativa entre experts/novatos e entre pares.....	35
2.2	Escrita colaborativa: reflexões acerca do processo.....	38
2.3	Redação conversacional: técnicas de reformulação na produção colaborativa de um texto.....	41
2.4	Escrita colaborativa e o aprendizado da Ortografia.....	43
<b>3</b>	<b>CRÍTICA GENÉTICA: UM OLHAR PARA O PROCESSO.....</b>	47
3.1	O estatuto da rasura na Crítica Genética.....	48
3.2	As operações metalinguísticas de Fabre.....	50
3.3	Os dados singulares de Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson.....	53
3.4	A rasura escrita em processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula.....	55
<b>4</b>	<b>A RASURA ORAL: FENÔMENO CO-ENUNCIATIVO.....</b>	58
4.1	Tipos de Rasuras Orais.....	67
4.2	Sobre a ROC Ortográfica (ROC_ORT) .....	68
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	71
5.1	Procedimentos de coleta e tratamento dos dados.....	71
5.2	Corpus analisado.....	73
<b>6</b>	<b>ANÁLISE.....</b>	77
6.1	PO no processo X PO no Produto.....	78

6.2	Problemas ortográficos do tipo Múltiplas Representações.....	85
6.3	ROC_Ortográfica: Análise microgenética de PO do tipo “Representações homofônicas ou múltiplas” em processos de escritura.....	91
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
	<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

Inserida em um quadro teórico-metodológico adotado pelo grupo de pesquisa Escrita, Texto e Criação (ET&C) e pelo Laboratório do Manuscrito Escolar <sup>1</sup> (LAME), buscamos neste trabalho responder a seguinte questão: O que alunas recém-alfabetizadas comentam sobre as múltiplas representações ortográficas enquanto escrevem um texto em situação colaborativa?

Assumindo que os comentários que acompanham as rasuras orais produzidas pelas díades<sup>2</sup>, enquanto escrevem um mesmo texto, são importantes indícios para a compreensão do desenvolvimento linguístico, bem como do processo de criação dos escreventes, tomamos como objeto de investigação o corpus pertencente ao acervo do Laboratório do Manuscrito Escolare obtido na Escola da Vigia, localizada na área rural do Distrito de Aveiro, em Portugal, durante o estágio de doutoramento ocorrido nos meses de fevereiro e março, do ano de 2015.

As alunas que compõem a díade estudam na mesma turma, cursam o segundo ano do ensino fundamental, são recém-alfabetizadas, têm idades aproximadas e têm um bom relacionamento interpessoal na sala de aula. Os processos foram coletados no ambiente ecológico da sala de aula, por meio do sistema Ramos (2019), de captura multimodal, o qual nos permitiu ter acesso ao filme-escrita produzido pelas alunas, ao filme do processo, ao filme da sala de aula e aos áudios das alunas, ao longo de seis sessões semanais de escrita.

O gênero produzido foi a narrativa-ficcional: Histórias Inventadas, e as propostas de produção alternavam entre tema livre e temas sugeridos a partir de listas de personagens presentes no imaginário infantil e nas histórias lidas pelos alunos antes do início da coleta.

---

<sup>1</sup>O Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), criado em junho de 2010 e instalado no Centro de Pesquisa em Educação e Linguagem (CEPEL) 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). Sua proposta tem por base dois pontos principais: a) o fato do manuscrito escolar, conforme fora definido em Calil (2008), ser considerado enquanto produto de uma prática docente situada sócio-historicamente, ter um valor científico, exigindo igualmente que seja valorizado, conservado e preservado enquanto patrimônio cultural; b) a partir deste objeto de investigação, aproximar os trabalhos de professores-pesquisadores do PPGE e PPGLL e formar um espaço de interlocução, favorecido pela eleição comum deste objeto de investigação, ainda que em diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universitário, Educação de Jovens e Adultos).

<sup>2</sup> Grupo de dois; par.

Em relação à sua estrutura, o presente trabalho está organizado em seis seções. Inicialmente, exploramos o conceito de Ortografia, partindo pelo seu histórico e definição, o sistema alfabético, a ortografia do Português, o sistema ortográfico da Língua Portuguesa e concluindo com o aprendizado da ortografia e a relação entre a ortografia e a reflexão metalinguística.

Na segunda seção, voltamos nossa atenção para a escrita colaborativa, tomando como ponto de partida alguns estudos que discutem o conceito a partir de diferentes perspectivas. Assim, apresentamos os trabalhos de Daiute (1993), Apotheloz (2005) e Storch (2005). Em seguida, discutimos como a escrita colaborativa pode impactar a aquisição da ortografia, por meio dos trabalhos de Barbeiro (2007) e Felipeto (2019).

A terceira seção é dedicado à Crítica Genética. Inicialmente, Grésillon (2004) e Biasi (2010) fazem uma apresentação dos principais conceitos, para depois serem discutidos três estudos que convergem para a análise da rasura escrita: Fabre (1986, 2004), pioneira na análise das rasuras escritas produzidas por alunos; Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997), que investigam os dados singulares de aquisição da escrita e Calil (1998, 2004, 2008) e Calil e Felipeto (2000), que partem dos processos de escritura em ato para explicar as rasuras escritas produzidas por escreventes novatos.

Na quarta seção, fechando o panorama teórico, é apresentado o conceito de Rasura oral, assim como sua tipologia e classificação, e a descrição da ROC\_Ortográfica, objeto do nosso estudo, por meio dos trabalhos de Calil (2004, 2008, 2010, 2014a, 2014b, 2016) e Calil e Felipeto (2012).

A quinta seção traz a descrição do percurso metodológico da pesquisa, com a apresentação do Sistema RAMOS, e a descrição da nossa metodologia de tratamento e análise dos dados. Na sexta são apresentados os resultados da nossa análise e, por fim, fizemos as considerações finais retomando os pontos mais relevantes.

## 1 ORTOGRAFIA

Nesta seção trataremos do conceito de Ortografia e do percurso histórico da Ortografia da Língua Portuguesa (doravante LP). Em seguida, explicitaremos o funcionamento da norma ortográfica da LP, abordando suas regularidades e irregularidades e como se dá seu processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais. Por fim, discutiremos a relação entre ortografia e consciência metalinguística a partir de pesquisas na área.

### 1.1 Ortografia: Histórico e definição

A palavra ortografia é etimologicamente composta por dois radicais de origem grega: *Orto* (elemento usado como prefixo) = *direito, reto, exato* e *grafia* = *ação de escrever*. Sendo assim, ortografia significa **ação de escrever direito** e pode ser definida como a parte da gramática normativa que estabelece a grafia correta das palavras, a partir de um sistema de convenções, compreendendo o uso de sinais gráficos que destacam as vogais tônicas, abertas ou fechadas, os processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções, entre outros aspectos. (Houaiss, 2001)

Acerca do processo de formação de uma ortografia da LP, Luiz Carlos Cagliari (1994, p. 552) afirma que “a ortografia de uma língua depende, antes de tudo de um sistema de escrita”. No caso da LP, utilizamos um sistema de escrita alfabético que deriva do sistema romano, incluindo algumas adaptações como o uso dos dígrafos (CH, NH, LH, etc.) e das letras Ç e J, por exemplo.

Definido o sistema de escrita, é necessário decidir com quais caracteres os sons das palavras serão representados. De acordo com o autor supracitado, esta tarefa pressupõe que outras duas já tenham sido resolvidas. A primeira diz respeito à forma como se segmenta o contínuo da fala em palavras e a segunda, refere-se ao fato de se ter determinado a pronúncia ou a forma lexical da palavra que servirá de base ou de referência para a atribuição das letras. Para se decidir esse aspecto, leva-se em

conta, além da pronúncia, a etimologia da palavra, ou seja, as formas antigas de escrita baseadas no Latim Vulgar e também nas influências de outras línguas, como por exemplo, o grego e o árabe, em nosso vocabulário ao longo da história. Podemos citar como exemplo a escrita de ‘mesa’ que se escreve com ‘s’ porque em Latim escrevia-se ‘mensa’.

Essas questões são de fundamental importância para uma língua que começa a ter a sua própria escrita. O percurso de uma ortografia começa a ser traçado pelos primeiros usuários da língua, mas ela só vai se estabelecer ao longo do tempo, por meio da tradição. Nesse início, a maior dificuldade encontrada é a definição da forma lexical que será estabilizada pela ortografia, uma vez que ela necessita “refletir uma pronúncia que possa ser lida com facilidade pelos falantes de qualquer variedade dialetal da língua, e ser aceita pela comunidade que passará a usá-la” (CAGLIARI, 1994, p.553).

Historicamente, um importante momento de decisão em relação ao estabelecimento de uma língua, incluindo a sua ortografia, é o surgimento da primeira obra clássica que servirá de modelo linguístico. No contexto da LP, este marco foi *Os Lusíadas* (1572) de Luís de Camões.<sup>4</sup> Nessa conjuntura, os gramáticos têm um importante papel ao reproduzir um modelo de ortografia, pois podem analisar como ela se constituiu e, a partir daí, obter as regras e normas que podem auxiliar os usuários na escrita. Um exemplo é a gramática de João de Barros que, já em 1540, oferece uma proposta de ortografia que, obstante sua importância, não teve aceitação pela sociedade.

Nesse mesmo cenário, estão os dicionaristas, que costumam lograr maior sucesso, pois é nos dicionários<sup>5</sup> que as pessoas procuram as formas ortográficas já estabelecidas, geralmente sem conflito, e os estudiosos da ortografia, os quais procuram resolver os problemas ortográficos do ponto de vista das ciências linguísticas, buscam além da melhor grafia as explicações que passam a fundamentar os princípios da ortografia.

Ainda segundo Cagliari, uma última forma de fixar a ortografia de uma língua é por meio das “reformas ortográficas” que ocorrem de tempos em tempos. Sendo a escrita

---

<sup>4</sup>Autor Português (1524 – 1580).

<sup>5</sup>Um dos dicionários mais antigos da LP é o do padre Rafael Bluteal, intitulado *Vocabulário Português e Latino*, publicado em Lisboa em 1721. O mesmo autor publicou por ordem de D. João V um dos dicionários mais antigos no Brasil: *Vocabulário Castellano e português*, em 1841, no Rio de Janeiro. (CAGLIARI, 1994, p.554).

um importante bem social, ela suscita disputas e ambições as quais podem ser justificadas pelas conveniências sociais em prejuízo das questões linguísticas. Como as instituições ou pessoas promotoras dessas reformas não dispõem do poder histórico, obtido por meio da tradição e dos usos, elas se utilizam do peso da lei para converter em questão jurídica, as questões linguísticas.

Um dos fatores que levam a uma reforma é a unificação da ortografia para países que falam a mesma língua, caso de Brasil e Portugal, por exemplo, que sofriam com a falta de uniformidade nos textos oficiais. Assim, ao longo dos séculos, a LP passou por importantes reformas. Podemos destacar a primeira, ocorrida em 1911, a qual, baseada nos estudos de Gonçalves Viana eliminava dígrafos de origem grega como *th*, *ph*, *rh* e o *y*, simplificava consoantes duplas, eliminava consoantes não pronunciadas “desde que não influíssem na pronúncia da vogal antecedente” e regularizava a acentuação gráfica.

Esse percurso histórico da Ortografia, vai desde os usos mais idiossincráticos no início, até a promulgação de leis que obrigam as palavras a serem escritas de uma determinada forma e não de outra é comum a quase todas as Línguas faladas atualmente. Contudo, é importante salientar como apesar do trabalho dos gramáticos, dos dicionaristas e das leis, “o povo sempre se julgou dono do seu sistema de escrita e, quando necessário, escreve como acha melhor” (CAGLIARI, 1994, p. 555). Exemplos disso são as variações encontradas em propagandas, na literatura e na escrita de nomes próprios.

## **1.2 O sistema alfabético e a Ortografia**

Para compreender melhor a ortografia é necessário também conhecer melhor o alfabeto, uma vez que ambos estão diretamente relacionados. Segundo Cagliari (1994, p.555), um estudo aprofundado dos sistemas de escrita mostra “claramente que a invenção do alfabeto foi uma brilhante ideia que não deu certo”. Ele aponta que o surgimento do alfabeto não se deu da noite para o dia, mas de uma série de experiências, como a escrita consonantal egípcia, a escrita silábica acadiana, a escrita ugarítica, entre outras que culminaram no compacto e eficiente sistema de escrita fenícia, que foi ainda aperfeiçoado pelos gregos, dando origem ao verdadeiro alfabeto moderno, que passou pelo etrusco e o romano, até chegar em nós.

O autor (1994) afirma ainda que o alfabeto centra-se no princípio acrofônico, encontrado nos nomes das letras, caracterizando-se como um sistema fonográfico do tipo “transcrição fonética”. Ou seja, o sistema apresenta uma letra para cada som diferente do tipo consoante/vogal e seu valor fonético é dado pelo som “diferente” que aparece nos diferentes nomes das letras. Dessa forma, a letra “a” tem som de /a/, a letra “s” tem som de /s/, a letra “p” tem som de /p/, e assim por diante.

Contudo, esse sistema hoje tem seu funcionamento restrito aos trabalhos de transcrição fonética, pois, decorrendo do princípio acrofônico, o alfabeto fonético parte das possibilidades articulatórias do homem para dar valor fonético às letras. Em suma, todos os sons de todas as línguas encaixam-se nessas possibilidades do aparelho fonador para produzir sons linguísticos e a cada um desses matizes fonéticos foram atribuídos uma letra ou um diacrítico.

Ao utilizar esse sistema, ou seja, transcrever a fala, segmentá-la em elementos suscetíveis de serem representados por letras ou diacríticos, e escrever respeitando esse princípio, leva o leitor a só reproduzir oralmente o que foi transcrito, perfazendo o caminho inverso ao da transcrição.

O alfabeto fonético permite aos linguístas o registro fiel, por escrito, do que foi dito, facilitando o estudo das línguas, mesmo que sejam ágrafas. No entanto, cabe ressaltar que essa análise não se aplica às palavras. Uma transcrição pode seguir o contínuo da fala, separando apenas os espaços de pausa, descartando totalmente a parte semântica.

Por isso, a ideia de que o alfabeto seria apenas uma transcrição fonética não se sustenta, uma vez que a escrita, enquanto fato social, precisa estar disponível a todos os falantes de uma língua, sendo o mais abrangente possível no espaço e no tempo.

Entretanto, as línguas são dinâmicas e sofrem mudanças ao longo do tempo, resultando em variações dialetais, que podem ou não ser semelhantes entre si, até que um dia, uma dessas variações se transforme em novas línguas. Como por exemplo, o processo ocorrido com o Latim, que se transformou nas línguas neolatinas, como o Italiano, o Francês, o Espanhol, o Romeno e o Português.

Cagliari (1994) destaca ainda que nenhuma língua, em momento algum, apresenta apenas um sistema monolítico, sem variações na pronúncia. Foi justamente essa variação linguística que complicou os sistemas de escrita, os quais acharam como solução a ortografia. Congelando uma única forma de escrita autorizada e usando

formas mais neutras, menos comprometidas, as línguas mantêm sua função social, de possibilitar a comunicação escrita.

Utilizada em todas as línguas de cultura, a ortografia sistematiza a forma de grafar cada palavra da língua, posto que, as várias formas de produção oral, são cristalizadas em apenas uma forma escrita, pois se essas várias formas fossem escritas foneticamente, uma mesma língua traria várias representações da mesma palavra, o que dificultaria a leitura. Por exemplo, a frase “O dia está muito chato.” poderia ser escrita de diversas formas, como aponta Cagliari (1994, p. 557):

1. U djia chtá muintu chatu (carioca)
2. O dia está muinto chato (paranaense)
3. U dia istá muintchu chatu (sergipano)

A criação da ortografia permitiu que o sistema alfabético encontrasse um ponto de equilíbrio entre o ideográfico e o fonográfico, já que agora a escrita passaria a se basear não apenas na representação fonética da palavra, mas também na imagem visual que a escrita nos traz. Segundo Cagliari (2001, p.150) “O sistema alfabético só funciona quando perde a sua natureza fonética e passa a ser interpretado como um compromisso com o sistema ideográfico”. Isso quer dizer que um leitor proficiente não retira significado apenas dos segmentos fonéticos da palavra, mas também de sua imagem visual.

Dessa forma, a ortografia facilitou a leitura, ao preservar a intelegibilidade dos textos, apesar da variedade de pronúncias, mas complicou, contudo, a escrita, pois ninguém mais pode escrever como se fala, já que é preciso se adequar à ortografia vigente, única forma escrita autorizada e que demanda um aprendizado, além do ato de escrever alfabeticamente.

### **1.3 A ortografia do Português**

Recuperando um pouco da história da Língua Portuguesa, sabemos a partir de Quadros ( que ela nasceu na península Ibérica, na região da Lusitânia, na forma oral e tem sua origem no Latim, uma vez que não conhecemos as línguas faladas na região

antes da chegada dos Romanos, que estabeleceram suas colônias e implantaram sua cultura, a latina.

Em seguida, veio a dominação Árabe na Península Ibérica, que durou do século V ao século XII, época em que Portugal era uma província dominada pela Espanha. Após a expulsão dos Árabes, Portugal tornou-se independente dos espanhóis e o latim foi fixando-se na colônia, até que, no século XVII, já era possível distinguir a língua espanhola da portuguesa.

No fim da Idade Média, usava-se o latim clássico nos documentos oficiais, em livros, na escola, em documentos religiosos e em circunstâncias específicas, uma língua uniforme e normatizada, ensinada nas escolas, falada e escrita pela minoria culta e elitizada, enquanto que a população em geral usava quase que exclusivamente o português e compreendia cada vez menos o latim clássico, pois usavam o latim vulgar, que era falado pelos comerciantes, colonos e soldados, variante que não respeita as regras gramaticais da língua clássica, conserva os vícios de linguagem e introduz palavras de outras línguas (QUADROS, 1966).

Uma vez que o latim podia ser escrito, os usuários dessas línguas românicas, como o português, o espanhol e o francês, passaram a se perguntar porque não adaptar o sistema de escrita latino para o registro escrito dessas línguas.

Inicialmente, como ressalta Cagliari (2002), a escrita dessas línguas gerou certa resistência, pois se tornava notório na escrita que elas “ainda pareciam dialetos do latim, uma espécie de latim estropiado”. No entanto, o crescente nacionalismo e a independência desses povos fez com que a língua vernácula ocupasse o lugar da norma culta, que antes era o latim clássico. Já no século XI, com o surgimento das primeiras obras literárias nas línguas vernáculas, o latim continuou sendo usado apenas em algumas obras científicas.

Contudo, como o português não era latim, adaptações no sistema de escrita foram inevitáveis, sobretudo nas relações entre letras e sons. Posteriormente, a ortografia iria determinar os valores das letras nesse novo sistema de escrita. Por exemplo, quando se começou a escrever em português, as letras **j**, **k**, **w**, **y** e **u** já eram empregadas e o **c** e o **ç** diferenciados a partir da pronúncia, enquanto que outras letras do latim clássico já estavam em desuso (CAGLIARI, 2002, p. 342).

Segundo Quadros (1996), na história da ortografia portuguesa podemos identificar 3 períodos: (1) Fonético; (2) Pseudo-etimológico e (3) simplificado ou Histórico-científico:

- 1) Fonético: neste período, compreendido entre os séculos XII e XVI, foram escritos os primeiros documentos em língua portuguesa. A ortografia predominante era baseada na fonética, e usavam-se as letras latinas para transcrever a pronúncia do português na época. Nesse período também era comum encontrar formas sincréticas das palavras, ou seja, em um único texto era possível encontrar diferentes grafias da mesma palavra.
- 2) Pseudo-etimológico: No segundo período, do século XVI até 1904, com o advento da Renascença começa-se a ter uma preocupação com a uniformização da ortografia. Surge então um modo de escrita etimológica, pois buscava-se retratar as origens gregas e latinas dessa nova língua, endossadas pelas obras: “Regras de escrever ortografia da língua portuguesa”, de Pêro de Magalhães Gândavo, e “Ortografia da língua portuguesa”, de Duarte Nunes Leão. São dessa época os **ch**, **ph**, **th**, **y**, **k** e **w** grafados em muitas palavras até recentemente. Porém, com o tempo, essa “imposição” gerou um distanciamento entre a língua falada e a língua escrita, pois a pronúncia ou não das letras etimológicas geravam muitas dúvidas e dificuldades entre os leitores
- 3) Simplificado ou Histórico-científico: Na segunda metade do século XIX, a fonética era o foco dos estudos linguísticos, logo, começaram a surgir propostas para deixar a escrita mais simples e mais baseada na fonética. Assim, em 1904, Gonçalves Viana publicou a “Ortografia Nacional: simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas”, objetivando reduzir as disparidades ortográficas. Os princípios definidos por Gonçalves Viana nortearam a reforma de 1911, que Portugal tornou obrigatória.

Até o início do século XX, o Brasil seguia a mesma ortografia que Portugal, entretanto, a obra de Gonçalves Viana teve ampla repercussão, o que levou a Academia Brasileira de Letras, a pedido do governo, em 1907, a tentar uniformizar a ortografia brasileira, que foi regulamentada em 1912, mas não sem antes causar divergências em relação à proposta ortográfica portuguesa.

A partir dessa primeira tentativa de unificação, ocorreram mais modificações na ortografia da língua em 1912, 1915, 1919, 1929, 1931, 1938, 1943, 1945, 1955, e em 1971. Após várias tentativas de unificação, em 1945 Brasil e Portugal assinaram um acordo de reforma ortográfica, tornado obrigatório pela Constituição Brasileira em todo

o país, o que, no entanto, não pôs fim aos desentendimentos ortográficos, resultando em ortografias diferentes na prática.

Em 1971, um parecer conjunto das Academias do Brasil e de Portugal introduziu pequenas mudanças na ortografia dos países, como a queda do acento diferencial, mas foi só em 1989, com a criação da Comunidade dos países da Língua Portuguesa, que iniciou-se um movimento para unificação da ortografia utilizada por todos os países lusófonos, objetivando maior intercâmbio de conteúdos escritos.

Assim, em 12 de outubro de 1990, a República Popular de Angola, a República Federativa do Brasil, a República de Cabo Verde, a República da Guiné-Bissau, a República de Moçambique, a República Democrática de São Tomé e Príncipe e a República Portuguesa, países integrantes da CPLP, assinaram o acordo ortográfico, considerado um passo importante na defesa da unidade da língua portuguesa. O acordo entrou em vigor em janeiro de 2009 e as alterações propostas seguiram um critério fonético, buscando aproximar a forma falada da forma escrita. No tópico seguinte, veremos como esse sistema foi formado.

#### **1.4 O sistema ortográfico da língua portuguesa**

Ao escrever sobre a natureza da ortografia do português, Kato (1981) destaca que, embora a primeira intenção fosse a criação de um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda a língua mudar, como vimos acima, impediu que a escrita fosse relacionada exclusivamente aos sons da fala. Assim, de acordo com a autora, a natureza da ortografia portuguesa tornou-se essencialmente fonêmica, ou seja, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo no sistema de sons da língua, isto é, o que apresenta valor construtivo.

Um conceito importante a ser destacado ao se falar de funcionalidade é o “fonema”. Crystal (1973) define fonema como aquelas unidades que contrastam funcionalmente com outras unidades e são, por isso, capazes de distinguir significados. Por exemplo, se pegarmos as palavras “pato”, “mato” e “bato” podemos analisar que, com exceção do primeiro som, a sequência que se segue é a mesma: “ato”, demonstrando claramente o valor contrastivo das consoantes /p/, /m/ e /b/, uma

vez que, ao serem substituídas uma pela outra, dão origem a novas palavras. Logo, podemos concluir que além de unidades de som do português, essas consoantes representam fonemas da língua.

De acordo com a supracitada autora, é justamente a natureza fonêmica da ortografia do português que garante a unidade do sistema de escrita e neutraliza as formas ortográficas, pois se a escrita fosse apenas fonética, teríamos uma variedade tão grande que a compreensão da língua seria comprometida.

Além do predomínio da motivação fonêmica, Kato (1981) mostra outras motivações que podem ser identificadas no nosso sistema de escrita: a motivação fonêmica e fonética, a motivação fonética, a motivação lexical e a motivação diacrônica.

Segundo ela, a motivação fonêmica pode ser observada quando uma mesma letra apresenta mais de uma realização fonética de um mesmo fonema como, por exemplo, na palavra *casa*, em que o primeiro /a/ é pronunciado como [a] e o segundo como [2]. Já a motivação fonêmica e fonética é caracterizada quando um fonema só apresenta uma realização possível, como, por exemplo, o /b/ e grande parte das consoantes do nosso sistema. A motivação fonética é notada quando a escolha ortográfica é foneticamente motivada como, por exemplo, no uso do 'm' antes de 'p' e 'b', na qual a motivação é predominantemente fonética posto que /m/, /p/ e /b/ são bilabiais.

Já a motivação lexical leva em consideração a causa histórica e a família da palavra como, pode ser visto na grafia do 'c' nas palavras, 'medicina', 'medicar', pois ambas tem a mesma etimologia latina. E, finalmente, a motivação diacrônica verifica-se nas situações nas quais só conseguimos explicar a grafia da palavra se recorrermos à história da língua. Esses casos exemplificam bem as chamadas regras arbitrárias, como por exemplo o fato de usarmos 'g' e não 'j' antes de 'e' ou 'i', nas palavras de origem árabe, como 'álgebra' e 'gengibre'.

Em consequência dos princípios que motivaram a ortografia da língua portuguesa, temos hoje três tipos de relação entre os fonemas e as letras do alfabeto, segundo Lemle (2009), o que demonstra o quão complexo é o nosso sistema ortográfico e porque sua aquisição é um desafio para os alunos recém-alfabetizados.

O primeiro tipo de relação é correspondência biunívoca, na qual cada fonema só tem uma única representação, a qual só a eles corresponde, também chamada de regular independente do contexto. Apesar desse teoricamente ser o modelo ideal para

o sistema alfabético, ele se realiza em poucos casos. As correspondências regulares são:

<b>QUADRO 1 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras</b>		
<b>Letra</b>	<b>fonema</b>	<b>exemplo</b>
P	/p/	pato
B	/b/	bato
T	/t/	torta
D	/d/	dedo
F	/f/	foto
V	/v/	viver
A	/a/	ar
LH	/lh/	alho
NH	/nh/	vinho

Fonte: LEMLE, 2009.

O segundo tipo de relação é a de correspondências múltiplas entre letras e sons, em que uma letra representa vários fonemas, bem como um fonema pode ser representado por várias letras. Também chamada por Lemle (2009) de poligamia, ou de regular de acordo com o contexto, pois um mesma letra pode representar diferentes sons de acordo com a posição na palavra, ou um som é representado por diferentes letras, dependendo do contexto. Seguem dois quadros ilustrando essas correspondências múltiplas:

a) Da letra para o som:

<b>Letra</b>	<b>Fonemas</b>	<b>Posições</b>	<b>Exemplos</b>
S	/s/	Início da palavra	sofá
	/z/	Entre vogais	asa
	/š/ (pela chiente surda)	Antes de consoante surda ou final de palavra	rosto
	/ž/ (p/ chiente sonora)	Antes de consoante sonora	vesga

M	/m/	Início de sílaba	mola
		Final de sílaba antes de <i>p</i> ou <i>b</i>	tampa
N	/n/	Início de sílaba	nota
		Final de sílaba	santo
L	/l/	Início de sílaba	leite
	/u/	Final de sílaba	mel
E	/e/ ou /ú/	Não final	Cedo, meta
	/i/	Final de palavra	come
O	/o/ ou /ó/	Não final	Mofo, toca
	/u/	Final de palavra	jogo

Fonte: LEMLE, 2009.

b) Do som para a letra:

Fonema	Letras	Posições	Exemplos
/k/	C	Antes de a, o, u	cada, comida, cuia
	QU	Antes de e, i	queijo, quina
/g/	G	Antes de a, o, u	garra, gosma, gume
	GU	Antes de e, i	guerra, guincho
O dito r forte	RR	Entre vogais	torre
	R	Outra posição	morte
/i/	I	Posição tônica	sino
	E	Posição átona	pote
/u/	U	Posição tônica	mundo
	O	Posição átona	modo
	L	Depois de vogal	mil
/ãw/	ÃO	Posição tônica	chorão
	AM	Posição átona	choram
/ku/	QU	Antes de a, o	Quarenta, quociente
	QŪ	Antes de e, i	Cinquenta, equino

	CU	outras	curau
/gu/	GŪ	Antes de e, i	Unguento, linguística
	GU	outras	Égua, gula

Fonte: LEMLE, 2009.

É importante ressaltar que, como essas correspondências são determinadas pela posição do fonema ou da letra na palavra, elas são regulares e essa regularidade pode ser destacada pelo professor, posto que é possível aprendê-las por meio de uma regra.

O terceiro tipo de relação possível entre letras e sons é a concorrência, na qual mais de uma letra representa o mesmo som, na mesma posição, considerado por Lemle o mais difícil, uma vez que não há regularidades.

Fonema	Posições	Letras	Exemplos
/s/	Entre vogais Antes de a, o, u	SS	nossa
		Ç	moça
		SÇ	nação
	Entre vogais antes de e, i	SS	passeio
		C	acessar
		SC	descendente
	Precedido por consoante antes de a, o, u	Ç	calção
		S	bolsa
		S	perseguir
		C	percevejo
/z/	Entre vogais	S	asa
		Z	moleza
		X	exército
/š/ ou /x/ pela chiantente surda	Antes de vogal	CH	chave
		X	xale
	Antes de consoante	S	mescla
		X	texto

	Final de palavra	S	freguês
		Z	matriz
/ʒ/	Início ou meio de palavra antes de e, i	J	canjica
		G	geleia
/u/	Final de palavra	U	véu
		L	mal
Zero	Início de palavra	zero	ontem
		H	hoje

Nessas relações de concorrência, não existe motivação fonética para a escolha das letras, o que pode causar dificuldades na hora de escrever tanto em recém-alfabetizados, quanto em adultos já alfabetizados, pois não há regras que expliquem essas associações entre fonemas e letras na mesma posição, levando a erros de representações múltiplas dos fonemas.

### 1.5 A aquisição da ortografia

De acordo com Carraher (1985, p. 272), “Quando a criança já concebe nosso sistema de escrita como alfabético e já aprendeu as regras mais básicas de correspondência letra-som, ela ainda tem muito o que aprender sobre a ortografia” e se apropriar e incorporar essas regras na produção escrita é, conseqüentemente, um longo processo para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, que estão escrevendo seus primeiros textos.

Em razão disso, vários pesquisadores se dedicaram a analisar e categorizar as alterações ortográficas produzidas por alunos com o objetivo de compreender como eles adquirem e explicitam o conhecimento ortográfico. Na língua portuguesa, podemos destacar os trabalhos de Carraher (1985), Cagliari (1989) e Zorzi (1997), que são os primeiros estudos brasileiros mais representativos sobre o assunto.

Carraher (1985) se dedicou aos erros ortográficos cometidos por alunos brasileiros de 1ª a 4ª série, num estudo longitudinal a partir de amostras de escrita obtidas por meio de ditados e redações, comparando a escrita de palavras reais e inventadas. A autora analisou esses dados de acordo com as hipóteses relativas à evolução da

competência infantil durante a aprendizagem da língua escrita e seus resultados mostraram que 90% dos erros puderam ser classificados em 8 categorias – a saber:

- 1) Erros por transcrição da fala;
- 2) Erros por super-correção;
- 3) Erros de regras contextuais;
- 4) Erros por ausência de nasalização;
- 5) Erros por etimologia da palavra;
- 6) Erros em sílabas complexas;
- 7) Erros por Trocas de letras e
- 8) Outros erros, na qual foram alocados os erros singulares

O que indica que os erros ortográficos não são aleatórios, mas gerados por formas particulares de concepção da ortografia, que variam com a evolução da apropriação do sistema de escrita. Ao longo desse processo, a criança vai estabelecendo algumas regularidades que ajudam na utilização do sistema ortográfico.

Cagliari (1989), por sua vez, analisou as alterações ortográficas a partir da produção de textos espontâneos pelas crianças e confirmou sua hipótese de que os alunos aplicam na tarefa de escritura um grande trabalho de reflexão e se utilizam de regras que demonstram usos possíveis do sistema de escrita da língua portuguesa. Conforme o autor:

Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades do uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala (CAGLIARI, 1989, p.137).

Podemos observar esse aspecto no exemplo destacado pelo autor, em que o aluno escreveu *'éla levãotou'* ('ela levantou') que é uma forma de escrita não ortográfica, mas não tão 'impensável' ou incompreensível para alguém que conhece a norma.

Nesse contexto, o pesquisador agrupou todos os casos em 10 categorias de incorreções ortográficas, algumas coincidentes com as de Carraher, com o objetivo

não só de classificar os erros, mas também oferecer aos professores um instrumento de análise para os textos de seus próprios alunos:

- 1) Transcrição fonética;
- 2) Uso indevido de letras;
- 3) Modificação da estrutura segmental da palavra;
- 4) Juntura e segmentação;
- 5) Forma morfológica diferente;
- 6) Forma estranha de traçar as letras;
- 7) Uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas;
- 8) acentos gráficos;
- 9) sinais de pontuação
- 10) Problemas sintáticos.

Cagliari (1989) faz ainda uma reflexão acerca dos acertos dos alunos, uma vez que o número de acertos nos textos é muito superior ao número de erros, mas recebem menos destaque na avaliação dos professores, que preferem focar no que os alunos 'não sabem' ao invés de valorizarem o que eles já conhecem. Esse reconhecimento poderia ser realizado a partir da explicitação oral das regras utilizadas na escrita, por exemplo, contribuindo para o desenvolvimento da metalinguagem.

Outra questão relevante levantada por ele, com a qual concordamos, é a necessidade de deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, pois "é nesse tipo de material que podem ser encontrados os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita" (CAGLIARI, 1989, p.146).

Ainda com foco no texto escrito pelo aluno, Zorzi (1997), ao analisar produções escritas de 514 estudantes, encontrou 21.196 modos de escrever palavras diferentes da norma, nomeadas como 'Alterações ortográficas', com uma média de 41,2 por sujeito da pesquisa. Diante desse alto número, o autor buscou uma forma de classificação, diferentemente de Carraher (1985) e Cagliari (1989), no 'erro-produto', que considerasse tais alterações como um 'obstáculo-conflito' a ser superado pelo aprendiz. O autor destaca ainda que a trajetória desses erros configura um movimento em direção à escrita correta, possibilitando que um mesmo problema ortográfico seja posto em mais de uma categoria.

Por conseguinte, Zorzi elaborou outro quadro classificatório com os 11 tipos de alterações ortográficas mais comuns na escrita das crianças em geral:

- 1) Apoio na oralidade;
- 2) Representações múltiplas;
- 3) Generalizações de regras;
- 4) Omissão de letras;
- 5) Junção/separação não convencional de palavras;
- 6) Confusão entre as terminações *am/ão*;
- 7) Trocas surdas/sonoras;
- 8) Acréscimo de letras;
- 9) Letras parecidas;
- 10) Inversão de letras;
- 11) Outras.

Na pesquisa realizada em crianças com transtornos de aprendizagem, o autor constatou que os erros gerados pela complexidade ortográfica acerca das representações múltiplas foram os mais frequentes, uma vez que:

Esta característica do português requer certas habilidades, ou seja, que os sujeitos compreendam que um mesmo fonema pode ter várias letras, quais são estes fonemas, quais são estas letras e que estabilize a forma convencional das palavras que apresentam estas possibilidades. Devem também compreender que uma mesma letra pode ter vários sons, quais são tais letras e quais são estes sons. Nestes casos regras contextuais e morfossintáticas desempenham importante papel, devendo ser compreendidas para que os erros ocorram em menor número. (ZORZI; CLASCA;2008)

É importante ressaltar que esses e muitos outros estudos sobre a aprendizagem da ortografia, concentram-se metodologicamente na análise e classificação dos erros e alterações da norma realizada no texto escrito, ou em ditados de palavras e pseudo palavras, com explicitação posterior do raciocínio utilizado, excluindo as reflexões do alunos ocorridas durante o processo de escrita de textos produzidos em contexto ecológico escolar. Um segundo grupo de estudos acerca da ortografia, no qual nosso trabalho se encaixa, foca nas competências cognitivas e nas reflexões metalinguísticas realizadas pelo escrevente.

## **1.6 Ortografia e consciência metalinguística**

A consciência metalinguística pode ser subdividida em diferentes categorias, conforme classificação de Tunmer e Herriman (1984) e de Gombert (1992): consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência metatextual e consciência pragmática. Esta tipificação leva em conta os domínios linguísticos que são tomados pelo escrevente como foco de sua atenção ao interagir com a língua, a saber: o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto no qual a linguagem se insere. As três primeiras instâncias são largamente investigadas por pesquisadores interessados em analisar as relações entre estas e a aprendizagem da escrita e da aquisição da ortografia pela criança, sobretudo no que tange à consciência fonológica (SPINILLO, 2010).

Rego e Buarque (1997) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de analisar a influência da consciência fonológica (CARDOSO-MARTINS, 1995; GOMBERT, 1992; GOSWAMI & BRYANT, 1990; LEAL & ROAZZI, 2000), ou seja, a capacidade do escrevente refletir e manipular intencionalmente as unidades sonoras das palavras na aquisição de regras ortográficas da LP, e da consciência sintático-semântica (REGO, 1995), ou a habilidade de refletir e manipular intencionalmente a estrutura gramatical e o significado das sentenças – na aquisição das regras ortográficas da LP. Para isso, foram utilizadas palavras e pseudopalavras que apresentavam regularidades contextuais, como o uso de dígrafos como o ‘rr’ e regularidades morfossintáticas, como a representação de /ow/ em verbos e substantivos.

O estudo consistiu em avaliar a consciência sintática e a consciência fonológica em alunos no início da 1ª série e a consciência ortográfica no final da 1ª série e no final da 2ª série<sup>7</sup>. Seus resultados apontaram que há uma relação entre a consciência sintática e a aquisição de regras que implicam análise gramatical e que a consciência sintática não é determinante na aquisição de regras de contexto grafofônico, que seriam influenciadas pela consciência fonológica.

Nunes e Bryant (2014) discutem a importância da consciência morfológica para a ortografia, para a leitura de palavras e a compreensão de textos escritos a partir de pesquisas pioneiras na área, partindo da definição de Carlisle (1995), segundo a qual “somente se pode dizer que a criança demonstra reconhecer morfemas explicitamente

---

<sup>7</sup> Correspondentes ao 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos vigente atualmente no Brasil.

se souber manipulá-los de modo intencional, não sendo suficiente o uso de morfemas corretamente na língua oral” (NUNES; BRYANT, 2014, p. 144).

Os autores, ao analisarem a consciência morfológica em relação à ortografia da língua inglesa (NUNES; BRYANT; BINDMAN, 1997A, 1997B; LEONG, 2000) e na língua portuguesa (QUEIROGA, LINS e PEREIRA, 2006; REGO, BUARQUE, 1997; MOTA, ANIBAL e LIMA, 2008) acabam por concluir que a leitura fluente de palavras não se baseia exclusivamente nas relações diretas entre língua oral e escrita, consolidadas nas correspondências entre grafemas e fonemas, pois a relação indireta, por meio da sintaxe e da morfologia, também tem um papel nesse contexto.

Os pesquisadores também destacam os estudos de Leong (2010), que demonstra que leitores mais avançados e mais experientes usam seu conhecimento morfológico com maior eficiência do que os mais jovens e menos experientes. Por fim, concluiu-se também que como o Português é uma língua transparente no que diz respeito à correlação entre escrita e pronúncia, a consciência sintática não se mostrou importante na leitura, mas em contraste, é relevante para a aprendizagem de regras ortográficas relacionadas à morfologia.

Ressaltamos que esses estudos que analisam a ortografia pelo viés metalinguístico mostram que as supracitadas competências fonológicas, sintáticas e morfológicas são relevantes no que concerne ao aprendizado da ortografia e nos fornecem mais subsídios para a análise e interpretação dos dados obtidos nos processos de escritura em ato, do que aqueles focados nos erros ortográficos marcados no manuscrito, pois sua metodologia considera a explicitação ou elaboração das normas ortográficas pelos escreventes, ainda que não seja realizada em situação espontânea e nem em situação colaborativa, tema da nossa próxima seção.

## **2 A ESCRITA COLABORATIVA: UMA OPÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA**

Inserimo-nos também no campo da escritura colaborativa, ou seja, a atividade de produzir um texto de modo compartilhado, o que supõe a ação efetiva e interacional entre dois ou mais escreventes sobre um mesmo objeto escrito em construção. Para compreendermos essa opção teórico-metodológica, iremos inicialmente discutir o trabalho dos seguintes pesquisadores: Daiute & Dalton (1993), Apotheloz (2001), Storch (2005). A Seguir, discutiremos os trabalhos dedicados a analisar as relações entre a escrita colaborativa e a aquisição da ortografia, a partir dos trabalhos de Barbeiro (2007) e Felipeto (2019).

### **2.1 A escrita colaborativa entre experts/novatos e entre pares**

Os estudos de Daiute & Dalton (1993) fazem parte uma vertente da psicologia voltada para a cognição e estão inseridos em um contexto histórico-científico em que professores e pesquisadores da psicologia estavam interessados em compreender em que medida os aspectos sociais interferem na aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. A maioria das pesquisas desenvolvidas tinha seu foco na relação mestre/aluno e demonstraram que a aprendizagem de habilidades complexas como a leitura e escrita exigiam mais do que a transmissão de assunto e habilidades de professores para os alunos.

Dessa forma, o papel do professor era cada vez mais caracterizado como um colaborador que orienta os alunos em relação ao desenvolvimento do conhecimento ao mesmo tempo em que trabalha com eles problemas de cunho acadêmico. Nesse contexto, o papel do aluno também muda, à medida que pesquisas como as de Brown & Ferrara (1985); Bruner, (1966); Dewey (1938); Palisncar& Brown (1984) e Piaget (1967), tomam como ponto de partida o fato de que as crianças podem ser construtores ativos do conhecimento.

Nesse sentido, pesquisadores também exploraram a possibilidade de os alunos aprenderem entre si; assim, surgiu uma vertente de investigação centrada na “aprendizagem colaborativa”. Fundada por Johnson & Johnson (1979), essa metodologia era pautada no trabalho desenvolvido em conjunto pelas crianças, que, em grupo, realizavam atividades de escrita e resolução de problemas para, dessa forma, fornecerem informações sobre como organizar as crianças para essas

atividades e como a colaboração entre alunos beneficia o processo de aprendizagem, do ponto de vista social.

Contudo, ainda não existiam no fim do século XX, pesquisas que comparassem a colaboração entre alunos e professores, em relação à colaboração entre pares. Segundo as autoras:

Sem uma visão abrangente da colaboração é difícil responder a questões como: Por que as colaborações entre alunos parecem ser tão eficazes quanto colaborações entre professores e alunos? Há semelhanças importantes entre as colaborações de Expert/novato e entre pares? (DAIUTE & DALTON, 1993, p.4)<sup>8</sup>

Assim, Daiute e Dalton (1993) buscam fazer um estudo comparativo entre os diferentes tipos de colaboração, partindo das produções de alunos do terceiro ano com dificuldades de aprendizagem, após produzirem textos em situações de escrita colaborativa. Com o objetivo de testar essas diferenças e responder as supracitadas questões, as autoras chegaram a algumas conclusões interessantes acerca da escrita colaborativa entre expert/novatos e entre pares.

No que diz respeito à aprendizagem colaborativa entre experts e novatos, tendo como foco a relação professor/aluno, as pesquisadoras destacam que o professor assume, principalmente, o papel de colaborador. Nesse contexto, por possuir um conteúdo substancial e o conhecimento do processo, o professor é capaz de envolver os alunos em tarefas significativas, além de poder avaliar o seu desenvolvimento e capacitá-los para a utilização de estratégias eficazes (DAIUTE & DALTON, 1993, p.5).

Já no que se refere à colaboração entre pares, as pesquisas mostram que ao colaborarem em tarefas de escrita, as crianças avaliam os seus próprios conhecimentos e crenças assim como exigem umas das outras que repitam, esclareçam, ampliem e justifiquem suas propostas e avaliações das sequências textuais.

Os estudos também revelaram uma característica específica desse tipo de colaboração: o jogo. “Ao escreverem juntas, as crianças brincam com a linguagem, conceitos acadêmicos, a realidade e uns com os outros”<sup>9</sup> (DAIUTE & DALTON, 1993, p.7). Como no exemplo citado pelas autoras, em que os alunos brincam com os sons e significados da linguagem quando produzem nomes dos personagens de uma

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

<sup>9</sup> Tradução nossa.

história (Chrissy o crocodilo, Davey Crockett: o crocodilo; crocodilo irritadiço; crocodilo apertado<sup>10</sup>). Ao fazerem isso, eles estão explorando as propriedades da linguagem e a natureza do desenvolvimento de um personagem ficcional, ao sugerirem o novo, o engraçado, o exagerado, etc.

Esse jogo permite uma troca entre as crianças em que elas avaliam, ampliam suas ideias e se ajudam de maneira espontânea, diferentemente das estratégias explícitas dos especialistas, que definem metas, fazem listas e planejam a atividade em função de seus objetivos. No entanto, as pesquisas revelaram um conjunto de estratégias implícitas que as crianças utilizam de maneira eficaz e que permite que eles reflitam sobre os seus conhecimentos. Deste modo, de maneira espontânea, elas adquirem gradualmente estratégias mais explícitas de planejamento e revisão.

Outro aspecto que colabora para o sucesso da colaboração entre pares é a contestação (DAIUTE & DALTON, 1993, p.8) que ocorre às vezes, quando um elemento do jogo cognitivo é objeto de conflito, discordância, discussão durante o processo de elaboração do conhecimento. Segundo as autoras, quando as crianças discordam, elas avaliam suas próprias ideias assim como as ideias do outro, e, portanto, são mais propensas a esclarecer, aperfeiçoar e expandir seus pensamentos, do que quando trabalham sozinhos.

Em meio a uma discussão, os alunos se engajam em se expressar e elaborar argumentos assim como formulam e avaliam outras ideias e perspectivas, mais do que se estivessem apenas ouvindo algum conselho. Além disso, poder ouvir e compartilhar a perspectiva de outra pessoa, com um desenvolvimento ligeiramente diferente do seu, é relevante para o conflito cognitivo.

Além disso, a presença de um parceiro que compartilha a mesma tarefa requer a interação verbal, e, quando há um objetivo comum, essa interação facilita a exteriorização do pensamento durante a tarefa. De acordo com as autoras, ouvir uma interpretação diferente de um problema em comum, parece ajudar no desenvolvimento dos alunos, pois quando eles ouvem um ponto de vista diferente e contrastam com o seu, eles avançam para um novo ponto de compreensão.

Por fim, as autoras destacam que essa tendência de questionar, criticar e até mesmo desafiar o outro na colaboração entre pares, requer algum tipo de reflexão que também pode ser visto em processos de colaboração entre experts e novatos.

---

<sup>10</sup>Chrissy the crocodile; Davey Crockett the crocodile; cramped crocodile; cranky crocodile.

Se alunos do terceiro ano, que apresentam um baixo rendimento, podem ser colaboradores eficazes, então talvez haja mais em comum entre a colaboração entre expert / novato e entre pares do que tem sido previamente caracterizado. (DAIUTE & DALTON, 1993, p.14)<sup>11</sup>

Entretanto, os dois tipos de colaboração se mostram eficazes por diferentes razões. Por exemplo, no caso dos experts/novatos, a colaboração funciona por conta do conhecimento e habilidade transmitidos pelo expert enquanto que a colaboração entre pares envolve forçosamente a construção do discurso em torno de uma atividade cognitiva.

Ainda no campo da Psicologia Cognitiva, apresentamos a pesquisa desenvolvida por Storch, que além de corroborar para o entendimento de que a colaboração em atividade de escritas apresenta benefícios para a aprendizagem, complementa o estudo de Daiute e Dalton, ao analisar a escrita colaborativa em pares, porém dessa vez em adultos.

## **2.2 Escrita colaborativa: reflexões acerca do processo**

Storch (2005) buscou investigar em sua pesquisa, a natureza da escrita colaborativa em estudantes. De acordo com uma visão sócio-construtivista de ensino-aprendizagem, a autora baseou-se em uma gama de outros estudos que destacam os aspectos positivos da escrita colaborativa.

Ede e Lunsford (1990), por exemplo, constataram que a escrita colaborativa promove um senso de propriedade nos alunos e os encoraja a contribuir de maneira mais efetiva nas decisões acerca de todos os aspectos que envolvem a escrita (conteúdo, estrutura e linguagem).

Já as pesquisas realizadas por Higgins, Flower & Pettraglia(1992) e Keys (1994) mostraram que a escrita colaborativa é um meio de promover o pensamento reflexivo, especialmente se os aprendizes estão engajados em explicar e defender suas ideias para os seus parceiros. Outros autores citados por Storch são: Donato (1988), Di Camilla & Anton (1997), que concluíram que no processo de co-produção, os alunos consideram além das questões gramaticais e lexicais, as questões discursivas.

---

<sup>11</sup>Tradução nossa.

Assim, inserido nesse contexto, o estudo de Storch foi desenvolvido em uma classe de Inglês como língua estrangeira, com 23 alunos em nível intermediário de proficiência (ESL1). De acordo com seus resultados em testes de proficiência acadêmicos, esses alunos requeriam uma maior atenção para suas habilidades de escrita acadêmica e precisão gramatical.

A atividade consistia em produzir um pequeno texto (1 ou 2 parágrafos) relacionado a um gráfico que exibía notas de proficiência de dois grupos distintos. É importante ressaltar que os participantes era todos adultos e que eles tinham a opção de realizar a atividade em dupla ou individualmente. Assim, dos 23 alunos, 18 optaram por fazer em par e 5 fizeram a atividade sozinhos.

Em relação à coleta, vale destacar que os alunos que optaram por fazer em pares, tiveram suas conversas registradas em áudio durante a atividade, todos os textos produzidos foram coletados pelos pesquisadores e em até quatro dias depois da atividade, esses estudantes foram entrevistados individualmente.

Os dados coletados foram analisados usando como critérios, a fluência, a precisão e a complexidade. Além disso, todos os diálogos foram examinados de acordo com as distintas fases da escrita: planejamento, escritura e revisão e o tempo gasto em cada fase também foi considerado. A análise teve caráter quantitativo e qualitativo.

Os resultados mostraram que o tempo gasto pelas duplas para concluir a tarefa (22 min) foi superior ao tempo gasto pelos alunos que realizaram a atividade individualmente (10-15 min). Os textos produzidos pelas díades são menores em relação aos outros alunos, porém, no que se refere à precisão e complexidade as duplas tiveram um resultado melhor, com textos mais precisos gramaticalmente, linguisticamente mais complexos e mais concisos.

Uma análise mais aprofundada dos textos produzidos revelou que os escritores individuais tendiam a escrever textos excessivamente detalhados. Em três dos cinco textos os alunos ao invés de fazerem generalizações com base nas informações dadas, eles reafirmavam dados já observáveis na tabela em descrições detalhadas. Em contraste, os textos produzidos pelos pares tendem a incluir menos detalhes e contêm declarações claras, destacando as conclusões generalizadas a partir dos dados da tabela (STORCH, 2005, p.163).

Variações na abordagem da escrita foram observadas entre estes sete pares. Alguns adotaram uma abordagem recursiva, ou seja, eles geraram uma ideia, leram

e releram-na para avaliá-la quanto à precisão e expressão, antes de prosseguir para a próxima geração de ideia. Outros compuseram grandes pedaços do texto ou todo o texto para, em seguida, avaliarem o texto composto.

Outras variações incluíram a natureza da contribuição para a tomada de decisão acerca do processo. A maioria dos pares colaborou na criação do texto, complementando as ideias uns dos outros, oferecendo sugestões alternativas e fornecendo feedbacks. No entanto, no caso de um par (Victor e Tanako), um estudante (Victor) assumiu a tarefa e completou-a principalmente por conta própria. A contribuição de Tanako foi relativamente mínima. Segundo o autor:

O trabalho em pares fornece aos aprendizes oportunidades como co-construir, partilhar os seus recursos linguísticos e, portanto, compor textos linguisticamente mais complexos e gramaticalmente precisos. Pares podem também se ajudarem mutuamente com explicações e garantias. (STORCH, 2005, p. 166)<sup>12</sup>

Em relação ao processo de escritura, o estudo demonstrou que em oportunidades de interação, os estudantes discutem acerca de diferentes aspectos da escrita. Outro resultado particular à escrita colaborativa, é que ela encoraja os estudantes a gerar novas ideias e expor diferentes pontos de vista. Além disso, segundo a autora, os estudantes são mais receptivos a sugestões e comentários de seus pares, do que de professores e escritores mais experientes, por exemplo.

Por fim, a autora conclui que os retornos dos alunos sobre a experiência de escrita colaborativa foi em geral muito positiva, apesar de terem sido observadas algumas posturas não-colaborativas por parte de alguns alunos. Esse padrão de interação sugere que atividades de escrita colaborativa devem ser implantadas após uma preparação dos alunos. Ela também destaca como um dos principais problemas da escrita colaborativa em aulas de redação, o objetivo de preparar o aluno para escrever individualmente (como era realmente o caso neste estudo).

Preparar os alunos para a escrita colaborativa pode exigir uma re-conceituação da sala de aula, incluindo as práticas de ensino e avaliação. Outra dificuldade na implantação dessa metodologia nas escolas é a difícil tarefa do professor em preparar os alunos para escreverem individualmente e ao mesmo tempo desenvolver nos alunos uma flexibilidade para que em situações futuras eles sejam capazes de escrever de forma colaborativa.

---

<sup>12</sup> Tradução nossa.

É importante salientar que ambos os estudos fornecem subsídios para uma compreensão da escrita colaborativa, principalmente entre pares, como benéfica e eficaz para o processo de aprendizagem, uma vez que como demonstrado pelas pesquisadoras, por meio da interação verbal os alunos expressam ao seu par suas propostas, discordâncias e dúvidas, tornando o processo de escrita mais rico e frutífero.

A seguir, apresentaremos uma pesquisa situada no campo da linguística-enunciativa, mas que também centra suas discussões na escrita colaborativa.

### **2.3 Redação conversacional: técnicas de reformulação na produção colaborativa de um texto**

Um trabalho mais recente e também muito importante para a nossa pesquisa é o texto “Progressão de texto em redações conversacionais: as técnicas de reformulação na produção colaborativa de texto”<sup>13</sup>, escrito por Denis Apotheloz e presente no livro “Os processos de redação colaborativa”<sup>14</sup>

O autor explora as técnicas que dois redatores colocam em prática ao trabalharem colaborativamente a redação de um texto. Essa situação de redação é chamada de *redação conversacional* ou *conversaão redacional*.

Seu corpus é composto por mais de duas horas de áudio, coletado no Centro Internacional de Estudos Franceses, e os participantes da pesquisa são 2 estudantes não francófonos, mas que apresentam um nível avançado em francês: M, germanófona e P, estudante lusófono. A tarefa proposta à díade foi: redigir juntos um texto argumentativo sobre a necessidade de dar ou não dar deveres escolares aos alunos.

Para sua análise, ele se pauta em duas questões norteadoras : de atenção como referência metalingueira, comum nesse tipo de tarefa; e o modo pelo qual os

---

<sup>13</sup> Tradução nossa: “Progression du texte dans les rédactions conversationnelles: es techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte ”

<sup>14</sup> Tradução nossa: Robert Bouchard, Lorenza Mondada (éds). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 165-199. O capítulo faz parte do livro, que aborda os processos da escrita colaborativa do ponto de vista de diferentes pesquisadores, que fazem parte de uma equipe internacional de especialistas nas ciências da linguagem. Os estudos apresentados resultam de um mesmo corpus oral e escrito, coletado a partir de uma mesma atividade: a produção coletiva de um texto.

sintagmas do texto em curso de redação são progressivamente elaborados e expandidos à medida em que os escritores conversam sobre ele, a partir da análise do texto-alvo (APOTHÉLOZ, 2005, p.166) <sup>15</sup>.

A redação conversacional pode ser descrita também como uma “obra”, uma totalidade que envolve pelo menos: Os atores (co-redatores), um espaço de trabalho, diversas folhas de papéis (rascunhos, listas, esquemas) e diversos recursos (ex. dicionário). Ainda relacionada à metáfora da “obra”, o autor adota o conceito de peças (KRAFFT, 2005), para designar os fragmentos de textos manipulados pelos co-redatores, o que Apothéloz nomeia como “peças textuais”, para diferenciá-las de outros objetos materiais, como uma folha de papel ou lápis (APOTHÉLOZ, 2005, p.167).

As peças textuais apresentam algumas especificidades descritas pelo autor: 1) Constituição sintagmática: são esboços, fragmentos, peças textuais que precedem ao texto definitivo e que os co-redatores trocam a título de objetos práticos; 2) Episódios de trabalho – conversação dos dois redatores Consiste praticamente em formular os fragmentos do texto-alvo; 3) Interação – regrada pelas propriedades formais dos objetos manipulados, sendo a constituição sintagmática a palavra-mestre dessas propriedades.

Por meio da análise das peças textuais, Apothéloz identifica o que ele chama de “episódios autonímicos”, que nada mais são do que as fases de conversação durante as quais os co-redatores interagem para construir uma sequência do texto-alvo.

Nos episódios autonímicos, os interagintes se envolvem publicamente em todas as espécies de operações acerca das peças textuais: reformulações parciais ou completas, substituições, omissões exibidas, empilhamentos paradigmáticos, acabamentos, inserções, permutações, etc. Essas manifestações constituem a integralidade do texto conversacional (APOTHÉLOZ, 2005, p. 179)<sup>16</sup>

Dois princípios fundamentais deixam essas manipulações inteligíveis e interacionalmente significativas para os co-redatores: a *Projeção* - toda formulação do texto alvo projeta as continuações possíveis, e a *Herança* - Toda formulação do texto-alvo herda em efeito, qualquer aspecto de uma formulação anterior (APOTHÉLOZ, 2005, p.179).

---

<sup>15</sup> Segundo o autor, esse termo pode apresentar dois sentidos: o texto que os co-redatores estão elaborando, concebendo, manipulando no momento que estão escrevendo; ou o produto final.

<sup>16</sup>Tradução nossa.

Assim, o autor caracteriza como reformulação, todo tipo de transformação súbita em uma peça textual ao longo de um episódio autonímico. As reformulações identificadas podem estar relacionadas a dois tipos de repetição, a auto-repetição e a hétero-repetição, assim classificadas:

- as que não comportam nenhuma repetição/continuação de uma formulação anterior;
- as que comportam, entre outros, uma repetição de um segmento de uma formulação anterior.

Dentre os episódios autonímicos que comportam a repetição de um segmento, o autor identificou 10 modelos que comportam repetição: 1) auto-repetição simples; 2) hetero-repetição simples; 3) auto-repetição incompleta à direita; 4) hetero-repetição incompleta à direita; 5) auto-repetição com continuação, 6) hetero-repetição com continuação; 7) auto-repetição com substituição; 8) hetero-repetição com substituição; 9) auto-repetição com inserção; hetero-repetição com inserção.

Em sua análise o pesquisador destaca que os episódios autonímicos são espaços privilegiados para se observar as formas pelas quais os participantes, ao construírem seu texto, se comunicam com relação ao texto e permitem traçar a forma como os sintagmas do texto são progressivamente desenvolvidos.

O autor relata também, que identificar o sentido ou o estatuto da última formulação produz um problema para os co-redatores e nesse sentido, pode-se notar que há uma espécie de jogo conversacional no interior do qual se assiste a emergência de certos princípios de formulação e interpretação.

Tais princípios constituem um conjunto de recursos formais usados pelos participantes para tornar as manipulações que produzem sobre o texto, mutuamente inteligíveis e significativas. Esses diversos tratamentos identificados por Apothéloz permitem concluir que co-redatores colocam em funcionamento uma espécie de tipologia prática das diversas manipulações que produzem sobre o texto.

## **2.4 Escrita colaborativa e o aprendizado da Ortografia**

No que se refere à aquisição da Ortografia em situações de escrita colaborativa, abordaremos inicialmente o trabalho de Barbeiro (2007), que tomou como unidade de análise os episódios ortográficos ocorridos na interação verbal, durante uma atividade

de escrita colaborativa em grupos formados aleatoriamente por três alunos, em níveis distintos de escolaridade (2º, 4º, 6º e 8º anos), na qual cada participante do grupo deveria escrever em sua própria folha o texto que foi construído conjuntamente (um relato ficcional) e os 96 textos, produtos desse processo.

Para a investigação das 'incorreções ortográficas' no produto textual, o autor adotou as seguintes categorias de classificação: 1) Incorreções por falhas na transcrição; 2) Incorreções por transcrição da oralidade; 3) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; 4) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; 5) Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra; 6) Incorreções de acentuação; 7) Incorreções na utilização de letras maiúsculas e minúsculas; 8) Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra; 9) Incorreções de translineação (BARBEIRO, 2007, pg. 116).

Já para a análise dos episódios ortográficos nas interações verbais entre os alunos, o autor considerou 4 categorias: Manifestações de autocorreção, Heterocorreção, Indicação de forma ortográfica por antecipação e Solicitação da ajuda dos colegas para resolver uma dificuldade ortográfica (BARBEIRO, 2007, p. 117).

Seus resultados relacionados à escrita colaborativa destacaram os casos de indicação da forma ortográfica por antecipação das dificuldades ortográficas pelos colegas (40% dos episódios) e os casos de solicitação de ajuda para resolver um problema ortográfico (39%), reforçando a importância da colaboração entre alunos para a aquisição e a reflexão da escrita ortográfica.

O tipo de problema ortográfico mais evidente nos episódios (cerca de um terço) é a escrita de palavras apoiadas em um critério lexical, ou seja, não predizíveis por regras morfológicas ou fonológicas e que devem ter suas formas memorizadas. Segundo o autor, essa dificuldade se manteve em todos os níveis de escolaridade.

Por fim, realçamos o conceito de 'fundamentação' apontado pelo estudo. Segundo o autor, nas trocas verbais entre os alunos, com o objetivo de solucionar um problema, pode ocorrer a fundamentação das propostas. Essa forma de argumentação ocorre em 9% dos episódios e se concentra nos impasses relacionados à letra maiúscula/minúscula, diferenciação entre à/há, diferenciação entre am/ão, escrita com s/z no final da palavra e palavras da mesma família lexical.

Cabe ressaltar, entretanto, que apesar do trabalho mostrar a importância da escrita colaborativa para a reflexão metalinguística visível por meio das 'fundamentações', o

pesquisador não teve a preocupação de diferenciar os tipos de argumentos realizados pelos alunos e sua relação com os níveis de escolarização e a sua metodologia (gravação em áudio) não permite relacionar o momento em que o problema ortográfico é identificado, com a sua inscrição no papel.

Outro trabalho relevante para a nossa questão é o estudo comparativo realizado por Felipeto (2019), que objetivou evidenciar as vantagens e desvantagens da escrita colaborativa, a partir de um corpus de 8 manuscritos, 4 produzidos em situação colaborativa e 4 produzidos individualmente. Todas as produções cumpriram o mesmo protocolo metodológico e foram realizadas em situação ecológica na sala de aula, durante o desenvolvimento de um projeto didático intitulado “Contos do como e do porquê” em uma turma de 2º ano, com alunos recém-alfabetizados, entre 7 e 8 anos.

Três critérios principais foram utilizados na análise dos textos escritos, a saber: a) a extensão textual, medida através do número de palavras; b) a incidência de erros ortográficos; c) o número de rasuras. Seus resultados apontaram que, no que se refere à extensão do texto, medida por meio da quantidade de palavras escrita, os alunos em situação colaborativa produziram cerca de 34% a mais que nas produções individuais.

Acerca da incidência de erros ortográficos, a diferença foi de 10% a mais ns produções colaborativas, o que pode ser relacionado à quantidade de palavras nos textos. Por fim, a autora constatou que os textos escritos colaborativamente apresentaram 170% a mais de rasuras em relação aos produzidos individualmente.

A metodologia utilizada na coleta dos dados estudados por Felipeto, semelhante à nossa, permitiu a investigação dos critérios levantados no texto escrito, no diálogo estabelecido entre as díades durante o processo de escritura. A maior extensão nos textos produzidos em díade, por exemplo, pode ser justificada pela rica discussão captada no diálogo, propiciando uma grande geração de ideias.

Já no que diz respeito à grande diferença no número de rasuras encontrados na comparação entre textos individuais e colaborativos, a autora salienta que:

Os diálogos mostram possibilidades inexistentes em situações de escrita individual: a possibilidade de compartilhar conhecimentos, contar e se confrontar com o olhar do outro e, ao mesmo tempo, precisar rever/repensar seus próprios (des)conhecimentos. (FELIPETO, 2019, p. 145)

Ela afirma ainda que em situações de escrita colaborativa, os escreventes atentam para a escolha das palavras, para a grafia, para questões semânticas e de

pontuação, entre outras sobre as quais se interrogam e interrogam o colega. Neste sentido:

Um número maior de rasuras no formato de escrita colaborativa pode ser interpretado como o resultado de dois olhares, de duas escutas, de ajustes entre os coenunciadores durante o processo de escrita. O enunciador, diante de sentidos a evitar ou a precisar e questões formais que perturbam o seu dizer/escrever, reconhece aí uma falta: falta de sentido, uma imperfeição no traçado, falta ortográfica, de pontuação, etc., e aí entra a rasura, como elemento essencial de toda escrita. (FELIPETO, 2019, p. 148)

Assim, a autora concluí que a escrita colaborativa pode ser positiva para a aprendizagem porque estimula os co-redatores a refletir sobre a linguagem, uma vez que ambos precisam entrar em um acordo não somente em relação a ‘o que’ escrever, mas também sobre ‘como’ escrever. Além disso, ao reunir seus recursos individuais, os alunos podem alcançar um desempenho superior, o que pode ser demonstrado pelo fato dos alunos terem produzido uma quantidade menor de erros na escrita individual realizada após duas sessões de escrita colaborativa.

Salientamos que os trabalhos apresentados neste capítulo apontam para o uso da escrita colaborativa como ferramenta eficaz para o desenvolvimento da escrita em alunos, principalmente em situações de produção entre pares. Assim, esses estudos fundamentam e validam nossa técnica de coleta de dados<sup>18</sup> que se aproxima do que já foi produzido na área, mas apresenta alguns diferenciais importantes, como a filmagem do processo de escritura, a especificidade ecológica da coleta, (três estudos foram produzidos em caráter experimental) e a idade/nível de aprendizagem dos participantes, pois com exceção dos trabalhos produzidos por Daiute e Dauton (1993) , Barbeiro (2007) e Felipeto (2019), os outros, bem como grande parte das pesquisas em escrita colaborativa<sup>19</sup>, foram realizados com adultos.

---

<sup>18</sup> A coleta de dados será explicitada nos capítulo 5, que trata do percurso metodológico da pesquisa.

<sup>19</sup> No capítulo 4 trazemos mais estudos de Calil e Calil e Felipeto que utilizam a escrita colaborativa como recurso metodológico, tendo foco no diálogo e na investigação do fenômeno co-enunciativo denominado “Rasura Oral Comentada – ROC”.

### 3 CRÍTICA GENÉTICA: UM OLHAR PARA O PROCESSO

Dando continuidade ao nosso contexto teórico, o presente trabalho está situado no campo da Crítica Genética, disciplina que nasce da constatação de que o texto definitivo de uma obra literária é resultado de um trabalho do autor, que se dedica a um processo de transformação e elaboração progressiva, no qual a obra passa por correções, pesquisas e esboços.

O objetivo da crítica genética é responder à pergunta “Como é criada uma obra?” e para tanto, os geneticistas se debruçam na análise dos documentos, produzidos pelo autor durante o processo de escrita que não passaram no processo de publicação, para que dessa forma, ele possa compreender os mecanismos de produção, percorrer os caminhos trilhados e por fim, entender como se deu o nascimento da obra, ou seja, sua gênese.

Esses documentos fazem parte do “Dossiê de gênese”, um conjunto material de documentos e manuscritos ligados à gênese da obra que está sendo estudada. (BIASI, 2010, p. 40) Esse dossiê é composto tanto por arquivos propriamente genéticos como manuscritos de trabalho, autógrafos do escritor, cadernetas, cadernos, notas, planos, rascunhos, cópias de provas corrigidas das obras impressas, quanto por documentos que podem enriquecer a análise, como correspondências, biblioteca pessoal, contratos de edição, arquivos familiares, documentos visuais, sonoros ou audiovisuais reunidos ou realizados pelo escritor.

É a análise desse dossiê que vai permitir ao geneticista recuperar de forma diacrônica o trabalho do escritor, seguindo desde a sua concepção, passando por esboços, anotações, rascunhos, passagens a limpo até o manuscrito definitivo, produzindo por meio desse processo o “prototexto”<sup>20</sup> da obra, ou seja, tornando o dossiê interpretável.

Ainda em relação ao dossiê, quanto este está completo, é possível ter acesso aos “rascunhos”<sup>21</sup> da obra, ou seja, os documentos que correspondem ao trabalho

---

<sup>20</sup>Grésillon (2007, p. 29), em nota de rodapé, explica que “O termo foi proposto e definido por Jean Bellemin- Noël, em sua obra *Le texte et l'avant-texte*, Paris, Laurosse, 1972. Como “o conjunto constituído pelos rascunhos, pelos manuscritos, pelas provas, pelas ‘variantes’, visto sob o ângulo do que precede materialmente uma obra, quando essa é tratada como um *texto*, e que pode formar um conjunto com ele”.

<sup>21</sup>A respeito dos termos “rascunho” e “manuscrito”, Grésillon esclarece que os dois termos se encontram frequentemente em concorrência. Logo, a fim de evitar qualquer confusão, a autora propõe:

redacional. “São os manuscritos, muitas vezes cobertos de rasuras, que foram dedicados ao trabalho de “textualização”, isto é, à “colocação em frase”, propriamente dita, da obra.” (BIASI, 2010, p. 42). Quando as ideias começam a adquirir um encadeamento sequencial, em que as formulações encontram-se estruturadas pela sintaxe e a concatenação de frases.

Assim, o objeto de estudo da crítica genética são as marcas deixadas pelo autor ao longo do processo de escrita da sua obra. Segundo Biasi:

A crítica genética toma por objeto essa dimensão temporal do devir-texto, colocando como hipótese que a obra, na sua perfeição final, conserva o efeito de suas metamorfoses e contém a memória de sua própria gênese. Mas, para poder tornar-se objeto de estudo, é preciso que a gênese da obra tenha deixado rastros, indícios materiais que a genética textual propõe-se a reencontrar e compreender. (BIASI, 2010.p. 13)

Dentro desse universo de possibilidades de análise dos dossiês, destacamos a rasura como um dos indícios materiais mais importantes para a análise dos manuscritos pelos geneticistas.

### **3.1 O estatuto da rasura na Crítica Genética**

Entendida por Biasi como um componente muito complexo da escritura (BIASI, 2010), a definição da rasura implica na análise de numerosas características, uma vez que rasuras parecidas (mesma função e aparência gráfica) podem ter significados e estatutos diferentes de acordo com sua extensão (rasura de uma palavra ou uma frase), fase da gênese (rascunho ou prova corrigida) ou ainda sua localização física na página.

Contudo, sua característica mais importante é que, de maneira geral, corrige o já escrito, respondendo a diferentes funções, sendo as mais conhecidas a substituição e a supressão.

---

“manter o termo “manuscrito” para designar o conjunto dos documentos suscetíveis de esclarecer a gênese de uma obra. Se, em seguida, deseja-se precisar um pouco mais pode-se instaurar uma equivalência entre “rascunho” e “manuscrito de trabalho” e designar assim a fase redacional que sucede aos trabalhos preparatórios, que são as notas de leitura, planos, roteiros, esboços e começos.” (GRÉSILLON, 2007,p.106).

A rasura é um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro segmento (rasura de substituição) ou para eliminar sem substituir (rasura de supressão). (BIASI, 2010, p.73)

Os manuscritos revelam ainda, outras três funções importantes da rasura: a) registrar o fato de que um segmento foi objeto de exploração ou de reescritura (rasura de utilização); b) marcar o ato de deslocar um segmento escrito no intuito de deslocá-lo de seu lugar primitivo para inseri-lo em outra parte do manuscrito (rasura de transferência ou deslocamento); c) quando o autor utiliza uma forma particular de codificação para delimitar o espaço de uma futura rasura, marcando um segmento que poderá ser anulado ou modificado (rasura de suspensão).

Logo, podemos concluir que, do ponto de vista funcional, a rasura se apresenta como um instrumento de cinco mecanismos distintos (BIASI, 2010), em um dispositivo técnico em que dois deles (substituir, eliminar) se constituem como gestos de escritura fundamentais, enquanto as outras três são formas mais raras (transferir, gerir, suspender).

Grésillon (2007), por sua vez, enxerga a rasura como um paradoxo, em que é simultaneamente perda e ganho, pois ao mesmo tempo em que anula o que foi escrito, acrescenta vestígios escritos ao papel. Ela ainda acrescenta que “é nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter se tornado texto” (p.97). Revela-se aí a importância ímpar da rasura para a crítica genética, especialmente ao pôr em evidência o processo de escritura.

De acordo com a autora, a rasura pode se apresentar de três maneiras: a) imediatamente visível, permitindo ao leitor vislumbrar ou restituir o que foi omitido por um traço; b) marcada por um borrão, torna impossível reconstituir o que estava escrito inicialmente; c) desprovida de qualquer traço ou marca material, permite o acesso ao que foi suprimido, substituído, deslocado ou adicionado, após a análise da reescrita ou de sucessivas versões do mesmo texto, é o que a autora nomeia “forma imaterial da rasura”.

Enquanto esta última se mostra como reescrituras que não adicionam marcas gráficas ao papel, as duas primeiras prestam-se aos objetivos de deslocar e suprimir. Assim, as rasuras nos mostram as irregularidades do processo de escrita e como o escrevente age em relação aos desafios impostos pela escritura.

Por fim, ressaltamos que o nascimento da crítica genética, bem como o interesse de um grande número de pesquisadores da área foi voltado inicialmente para o estudo e análise dos manuscritos de escritores consagrados e de grande relevância, principalmente no campo da literatura<sup>22</sup>. Contudo, é possível estender essas análises genéticas para outras áreas além da literatura, utilizando-se do estudo de outros produtos textuais.

Nesse sentido, podemos analisar por esse mesmo prisma os textos produzidos em ambiente escolar e assim, documentar o processo de escrita dos alunos, dando origem a uma vertente da CG dedicada a estudar os “manuscritos escolares”.

Inserido nesse contexto, a rasura escrita como índice de reflexão metalinguística na escrita de alunos é objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre os quais destacamos Fabre (1987, 2004), Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1991, 1997) e Calil & Felipeto (2008, 2009).

### 3.2 As operações metalinguísticas de Fabre

Diferente dos trabalhos psicolinguísticos que discutem a metalinguagem tomando a enunciação como instrumento de análise, Fabre foi pioneira em explorar os recursos gráficos da rasura na escrita de alunos:

Prezei por partir da consideração de que as variantes de rascunho marcam uma atitude de interrogação e de ajustamento, trabalhando sobre a inscrição, a língua, o discurso e suscetíveis de serem os traços de diversas atividades metalinguísticas e metadiscursivas. Estou igualmente considerando a *descrição destes traços por eles mesmos*, não entendidas enquanto “melhorias” que as variantes trazem ou não à expressão e sem me deixar prender pelo caráter muito lacunar das interpretações que elas autorizam. Considero, portanto, que o *objeto submisso à reflexão dos sujeitos* é aqui o *escrito* tanto como código quanto discurso (FABRE, 1986. p.59).

A partir da análise de mais de 300 ensaios e rascunhos, coletados em âmbito escolar e produzidos por alunos novatos na língua escrita, provenientes dos Cursos Preparatório, Elementar e Médio, com idade entre 6 e 10 anos, Fabre analisa em seus trabalhos, o estatuto da rasura enquanto operação metalinguística, buscando

---

<sup>22</sup>Podemos destacar como autores que tiveram suas obras analisadas por geneticistas: Flaubert, Proust e Sartre.

compreender o sistema ou código revelado a partir da distribuição espacial das rasuras no papel, sua categorização em relação aos aspectos gramaticais, ortográficos, semânticos e sintáticos da língua e que operações estão aí implicadas.

Segundo a autora, as rasuras são como marcas da função metalinguística em ação e partindo desse pressuposto, são apresentadas quatro operações inerentes ao ato de rasurar: adição, supressão, substituição e deslocamento.

Ressalta-se ainda que as rasuras produzidas pelos alunos seguem uma ordem de frequência relacionada à operação metalinguística a que correspondem, a saber: supressão > substituição > deslocamento > adição. Segundo a autora:

Desfazer o escrito (supressão) é uma conduta frequente, ao passo que produzir a partir de nada (adição) ocorre muito pouco. O deslocamento que se dá sobre as sequências amplas, quase não existe. É, portanto, para o essencial, a substituição entre dois termos o qual nenhum é nulo, que testemunha a vigilância linguística e a criatividade dos escritores. (FABRE, 2013. p.52)

Esta situação (dominância da substituição e da supressão; conduta de abstenção representada pela supressão e pelo não uso de acréscimos) seria recolada numa perspectiva genética e comparada a outras, aos diversos níveis escolares.

A seguir, apresentamos as características desses quatro tipos de operações metalinguísticas descritas por Fabre, bem como alguns exemplos destacados pela autora em seu corpus.

a) Supressão:

Caracterizam-se por rabiscos sem substituição do segmento apagado. Segundo Fabre é a operação mais realizada pelos alunos, porém é uma rasura não produtiva, pois revela um abandono ou da “vigilância linguística” ou da “capacidade inventiva” do escrevente (1986, p.86). Aplica-se sobre unidades diversas, acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma, uma ou mais frases.

Ex. 1: elles'occupera [t] (ela se ocupará)

Ex. 2: [il plebé plebé il pleubé]

Nos exemplos acima, destacamos a supressão da letra “t” no primeiro caso, e no segundo, a supressão de uma frase inteira que não foi retomada pelo escrevente.

b) Substituição:

Supressão seguida de substituição por um novo termo. É a segunda em número de ocorrências e se aplica sobre uma palavra, um grafema, um sintagma, ou sobre conjuntos mais extensos. Ao contrário da rasura de supressão, essa é uma rasura produtiva, pois indica que, em meio a uma insatisfação ou dificuldade, o escrevente tenta modificar a sua escrita.

Pode aparecer de duas maneiras: a) substituição sem mudanças, quando um termo é trocado por ele mesmo e ilustra a dificuldade do aluno em lidar com as suas escolhas; b) substituição com mudanças, quando ao trocar o termo por outro, o autor revela traços da sua criatividade, mesmo que o termo final não seja o mais correto.

Contudo, nem sempre essa rasura indica uma operação metalinguística, uma vez que em certos casos a troca de uma letra por outra pode ser causado por falta de motricidade, posto que é comum aos escreventes iniciantes a troca de uma letra por outra semelhante graficamente, por exemplo, o “m” pelo “n”, o “b” pelo “d” ou o “p” pelo “q”. A seguir, podemos observar no exemplo 1, a substituição de um termo por outro e no exemplo 2, a troca da letra g, pelo c.

Ex. 1: [qu'elle que qui] quelqu'un ([que ela que que] alguém)

Ex. 2: [bougou] boucou

c) Deslocamento:

Troca dos elementos, que tendem a modificar a ordem corrente. Segundo Fabre, essa é uma modificação monótona, pois trata frequentemente da troca de um elemento por ele mesmo, sem melhoras lexicais, ou estilísticas. No exemplo abaixo, podemos observar o deslocamento da palavra “est” na frase.

Ex.: Mon estlogement grand / Mon logementest grand

(Meu é apartamento grande / Meu apartamento é grande)

d) Adição ou Acréscimo:

Trata-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases. Tipo de modificação quase ausente nos manuscritos estudados por Fabre e relacionado com mais frequência a unidades gráficas menores.

A autora ainda assinala que essa é uma operação complexa para escritores novatos e que tem por objetivo corrigir uma omissão anterior. Nos exemplos a seguir pode-se notar no primeiro caso, a adição do acento gráfico na palavra e no segundo a adição da letra “s” na palavra “árvore”, indicando o plural.

Ex.1: etait / était (éstava / estava)

Ex. 2: les arbre / les arbres (as árvore / as árvores)

A autora conclui que as mudanças nos rascunhos, são indícios das atividades metalinguísticas e epilinguísticas dos alunos, revelando sua relação pessoal com a escrita. Nem toda rasura é potencialmente metalinguística, mas pode também remeter à heterogeneidade do conjunto das atividades épi- e metalinguísticas, por exemplo, a motricidade. Por fim, Fabre chama a atenção para a ordem de frequência das operações, o que ilustra a hipótese de uma emergência progressiva da “consciência linguística”.

Os estudos de Fabre deram início a uma vertente da psicolinguística e da crítica genética dedicada a olhar para a produção dos alunos, antes restrita à circulação na sala de aula. Além disso, as rasuras encontradas, inclusive em nosso corpus, corroboram para o fato de que mesmo escreventes novatos realizam complexas reflexões epilinguísticas e metalinguísticas enquanto escrevem seu texto.

### **3.3 Os dados singulares de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson**

As autoras partem do princípio de que os “erros” cometidos pelos aprendizes em fase de aquisição da escrita e da leitura são na verdade, indícios do processo de

aquisição da representação escrita da linguagem em curso, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler. (ABAURRE, 1997, p.16)

Sua metodologia de pesquisa é pautada na análise de um acervo de dados naturalisticamente coletados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos provenientes do 1º, 2º e 3º graus de escolarização, de escrita escolar e espontânea, de rascunhos/primeiras versões de textos reescritos, textos “definitivos” etc. além de gravações de vídeo e dados coletados sob forma de diários longitudinais que documentam os primeiros contatos de duas crianças com a escrita e a leitura e em interação com interlocutores letrados.

Elas analisam prioritariamente os chamados “dados singulares de aquisição”, ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a se repetir jamais (idem, p.18) e centram suas análises em episódios de “refacção textual” (idem, p.24), quando o escrevente retorna ao que já foi escrito e modifica algo, em qualquer parte do texto, que fica marcado graficamente em forma de rasura.

Na análise desses dados, as autoras encontraram rasuras que destacaram problemas ortográficos e morfossintáticos, explicadas a partir dos conceitos de “saliência” e “motivação” percebidos nos momentos em que o aluno, influenciado por fatores contextuais e singulares, opta por corrigir um termo incorreto em detrimento de outros erros.

Os episódios de refacção revelam marcas visíveis da escrita adulta (apagamentos, supressões, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas semelhantes presentes nos textos) que são dados privilegiados para análise, uma vez que em sua singularidade, indiciam as operações epilinguísticas do sujeito, momentos por vezes fugazes de uma breve “tomada de consciência” do autor de um texto com relação às suas escolhas e às implicações destas no plano textual/discursivo.

Os sinais visíveis do trabalho textual indicam um movimento dialógico do escritor, no qual ele alterna os papéis de escritor/leitor, pois segundo Fiad: “Até se dar por satisfeito com o texto, o escritor refaz, modifica-o, deixando em seus manuscritos os rastros do seu percurso” (FIAD, 1991, pg.71). As marcas concretas do processo de reelaboração indiciam uma construção feita pelo escritor, ao colocar-se no lugar de seus virtuais leitores e reelaborar o texto a partir desse ponto de vista.

Os estudos de Fabre e Abaurre, Mayrink-Sabinson & Fiad, são bastante representativos no que se refere ao estudo da rasura em ambiente escolar, com alunos no processo de aquisição da escrita e da leitura, porém, apresentam certas limitações metodológicas, uma vez que ambos centram suas análises nas marcas deixadas no papel, seja ele o rascunho ou versão final do produto textual.

No caso de Fabre, o inventário realizado acerca da quantificação e classificação das rasuras encontradas nos rascunhos de escreventes novatos, ajuda a compreender que operações eles realizam e com que frequência, mas não mostra como ou em que momento determinada rasura foi produzida ou ainda, quais fatores externos influenciaram o ato de rasurar.

Problema semelhante ocorre na análise de Abaurre, Mayrink-Sabison e Fiad e as próprias autoras apontam essa dificuldade, quando ao analisar uma rasura de substituição e observar a adição de uma letra à determinada palavra, concluem que “a partir da análise do produto final, apenas, é impossível afirmar com segurança quando e como a criança operou as modificações indicadas” (ABAURRE, 1997, p.65). Restando como opção, presumir o porquê e em que momento a criança mudou as letras já escritas.

### **3.4 A rasura escrita em processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula.**

Alinhado a esses estudos, Calil (1998, 2004<sup>23</sup>, 2008) desenvolve um método mais específico de coleta de dados em relação à recolha de produtos para se identificar e analisar o que foi escrito. Ele propõe o registro em vídeo de processos de escritura em díades, permitindo o acesso ao produto final, ao texto dialogal produzido por esses alunos ao verbalizar suas reflexões, dúvidas e discordâncias e ainda ao registro em tempo real do momento exato em que o aluno rasura seu texto.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup>Ano da segunda edição do livro “Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas”. Esse trabalho é produto de sua tese de doutoramento, defendido em 1995.

<sup>24</sup>Essa técnica de coleta de dados vem sendo desenvolvida por Calil desde 1989 e será explicitada no capítulo 5, que trata do percurso metodológico da pesquisa.

A seguir, destacamos o estudo “Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos” (CALIL; FELIPETO, 2000), no qual o primeiro autor, em co-autoria com Felipeto, analisa as rasuras produzidas por alunos recém-alfabetizados na história inventada “O minino burro”, escrita por dois alunos da segunda série do ensino fundamental.

Em um pequeno fragmento do texto escrito por Jaques (10;11) e Anderson (12;2), foram encontradas sete marcas explícitas de rasuramento: uma metaoperação de "deslocamento" (1ª), uma de "supressão" (2ª), cinco "substituições" (3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª). Diante dessa descrição, os autores passam a questionar:

De que modo tais descrições nos ajudam a entender o processo de rasuramento e a relação da criança com o texto que escreve, ou para ser mais preciso, o que poderia estar interferindo nas denominadas "operações metalinguísticas"? Qual sua natureza e seu estatuto? (CALIL; FELIPETO, 2000, p.102)

Para elucidar esses questionamentos os pesquisadores recorreram não apenas ao manuscrito final do texto, mas principalmente ao conteúdo do diálogo estabelecido entre os alunos durante o processo de escritura, cujo acesso somente foi possível graças ao registro audiovisual da prática de textualização.

A análise do texto dialogal demonstrou que nenhuma das rasuras produzidas pela díade “corrigiu” o que estava “errado”, ao contrário, acabaram apagando o que estava “certo” para escrever o “errado”. Assim, eles defendem que o gesto de rasurar parece ser ocasionado por um efeito imaginário da "correção" ou das práticas discursivas escolares.

O ensino da escrita está alicerçado sobre os discursos que constroem um imaginário de texto acerca das convenções espaciais, gráficas, ortográficas e textuais, como por exemplo, a necessidade de deixar espaço para paragrafação, a marcação de letras maiúsculas, o lugar do título e das margens, o tipo ou o desenho da letra, a letra ortograficamente correta, etc.

Este entrelaçamento entre o Real, o Simbólico e o Imaginário e as posições subjetivas do sujeito na língua poderiam nos conduzir para uma interpretação que toma o próprio funcionamento lingüístico-discursivo para explicar as operações metalingüísticas, seu estatuto e sua natureza. (CALIL; FELIPETO, 2000, p.108)

Os autores terminam por concluir que as quatro metaoperações descritas por Fabre, ajudam a *descrever* o fenômeno, no entanto, não permitem interpretá-lo. Assim como, também não permitem generalizações, pois esbarram nas singularidades de um sujeito que habita a língua e é por ela constituído.

Os estudos sobre a rasura escrita evidenciam a relevância de investigações que tratam do processo de escritura, não só de escritores consagrados, mas de alunos, escreventes novatos, cujos manuscritos a luz da genética textual carregam marcas de reflexão e indicam os caminhos tomados por aqueles que produzem por uma demanda escolar.

No entanto, as rasuras escritas não são suficientes para compreender o processo de escritura. A escrita colaborativa e os procedimentos metodológicos que captam o diálogo dos escreventes fornecem um grande volume de dados acerca daquilo que é reformulado, substituído, suprimido ou deslocado no fluxo do discurso, mas que não aparece necessariamente na forma escrita. Deste modo, a análise das reformulações orais, ou mais precisamente, da rasura oral tem por objetivo revelar esses elementos, inerentes à escritura a dois.

#### 4 A RASURA ORAL: FENÔMENO CO-ENUNCIATIVO

A Rasura oral, enquanto fenômeno co-enunciativo que se manifesta quando dois escreventes produzem junto o mesmo texto foi apontada pela primeira vez por Calil, em seu livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Mais recentemente, muitas análises foram desenvolvidas (CALIL, 2012, 2013; CALIL, FELIPETO, 2012), envolvendo situações de produção textual distintas.

Nessa obra, Calil trata das relações entre a autoria e a escola a partir da análise dos diálogos estabelecidos entre escreventes novatos enquanto escrevem, em díades, histórias inventadas.

Nesse contexto, o autor salienta que a questão metodológica produz efeitos que exigem novas interpretações, pois, uma vez que se registram dois alunos conversando enquanto escrevem uma história, esses dados abrem uma gama de possibilidades de interpretação, como por exemplo, “considerar as reformulações orais feitas por tais alunos diante do texto que estão produzidos como uma espécie de rasura”. (CALIL, 2004, p.57)

A partir das histórias inventadas “A mãe má” e “A família Fim atrapalhada” o pesquisador busca ilustrar o funcionamento das relações entre sujeito e sentido, partindo da análise das rasuras encontradas no manuscrito e dos diálogos estabelecidos durante essas práticas de textualização. A investigação desses processos de escritura aponta para dois modos de pensar a rasura.

No processo “A mãe má”, foi identificado um atravessamento do discurso pedagógico (CALIL, 2004) no processo de formulação enunciativa da história, ao verificar, por exemplo, certa preocupação com a forma escrita das palavras e a recorrência de falas que demonstram que as alunas assumiram uma posição discursiva semelhante a do professor ou do pai que corrige o que é escrito pelo aluno e exige, por exemplo, um traçado bem feito. Essa posição discursiva se revela em enunciados como: “Ann... isso é H”, “Olha o tamanho do U que ela faz” ou “O que que é essa letra?” .

Já com o processo “A família F atrapalhada”, buscou-se ilustrar a tensão existente entre o previsível e o imprevisível, o estável e o instável. Nesse processo, as alunas subvertem a lógica textual e a formação discursiva predominante ao usar a

palavra “fim”, que invariavelmente encerra os textos, num primeiro momento, atrelada ao título e depois como personagem da história, rompendo com a previsibilidade e provocando um redirecionamento, uma quebra no funcionamento lógico de um conjunto de enunciados que predominam nas histórias lidas e inventadas pelas crianças.

A análise do processo de formulação oral dessa história suscitou também reflexões acerca das reformulações enunciativas ou rasuras orais produzidas pelas alunas quando retomavam algum aspecto do texto:

Esta ruptura produzida pelo processo morfológico também parece apontar para um outro lugar. A reformulação (rasura oral) sobre “fimo” e “fima” e a escrita de “fumo” e “fina” estaria indiciando um movimento em direção ao já atestado. Assim como no deslocamento da palavra “fim” tem-se a perda do sentido que a faz “virar” nome próprio, na tentativa de se derivar o nome dos pais, o mesmo efeito precisa ser produzido. (CALIL, 2004, p.107)

Posteriormente, no livro “Escutar o invisível” (2008), Calil retoma o conceito de rasura oral, diferenciando-o do conceito de reformulação oral. Segundo o autor, a particularidade que a distancia das reformulações orais está nas condições de produção, uma vez que o fato dos alunos estarem “falando algo para ser escrito” interfere na própria possibilidade de enunciação. Não se reformula somente o que foi dito, mas também o que já foi efetivamente escrito. (CALIL, 2008)

Por meio do poema “Quem vem me salvar?”, produzido pela díade Maria das Graças e Valdemir, ele analisa a relação entre as rasuras orais encontradas no texto dialogal do processo em tela e os conceitos de autonímia e modalização autonímica, propostos por Authier-Revuz (2003).

Segundo Authier-Revuz (2003), a modalização traz “no nível da enunciação. O desdobramento de um dizer que... se dobra de uma representação deste dizer, no qual se fala uma palavra” (AUTHIER-REVUZ, 2003, p.73 *apud* CALIL, 2008, p.88). Esse movimento de retorno sobre o já dito, trazendo consigo um comentário sobre, ou uma glosa, pôde ser observado em alguns momentos do manuscrito oral dos alunos, por exemplo, quando Maria diz: “Eu acho... ‘acho’... fica feio”, seu comentário indicia uma reflexão, como se estivesse querendo dizer: “X, X, que palavra feia” ou “X, X, não é uma boa palavra” ou ainda, “Não gosto da palavra ‘posso’. Eu não entendo como você pode escrevê-la neste verso.” (Calil, 2008, p.103)

A análise revela que, apesar de o manuscrito trazer poucas rasuras escritas, as rasuras orais e as sucessivas substituições de cunho metafórico, associadas aos termos “quero”, “acho que vou” e “posso até”, assim como as glosas enunciadas por Maria e que apresentam o fenômeno da modalização autonímica, ao aparecerem no manuscrito oral, apontam para as não coincidências do dizer, uma vez que a subjetividade e as singularidades dos sujeitos que interagem e escrevem juntos um mesmo texto, emergem no processo de escritura em ato.

O poema de Maria e Valdemir, junto com a narrativa ficcional “Capitão Feio contra-ataca” produzida por Isabel e Nara, é pano de fundo para a discussão de outro aspecto fundamental ao conceito de rasura oral: o “ponto de tensão”. Segundo Calil (2010), os pontos de tensão são momentos em que os coenunciadores interrompem o diálogo em curso, em razão de algum tipo de conflito, correção ou desacordo, o que resulta em questionamentos, suspensão e até modificações no que está sendo escrito. Essa interrupção está relacionada ao caráter recursivo da escritura, suscitando um retorno sobre o que já foi escrito ou sobre o que foi dito para ser escrito.

Para ilustrar esse retorno, o autor apresenta um trecho do manuscrito oral que acompanha o processo de escritura da história escrita por Nara e Isabel. Quando Isabel enuncia que o Capitão Feio colocou os personagens na “cadeia”, Nara estranha a utilização desse termo e imediatamente discorda da colega, sugerindo enfaticamente a substituição de “cadeia” por “Prisão” e ainda verbaliza ao professor a razão da troca, afirmando que “somente o capitão Feio pode ir para a cadeia”, refletindo uma não coincidência interlocutiva em torno do significado da palavra.

A rasura oral resultante desse ponto de tensão, apresenta um caráter semântico e carrega marcas de um discurso presente no imaginário das alunas, pois ao escrever um texto de gênero narrativo-ficcional, elas inconscientemente se remetem aos contos de fadas, nos quais os personagens bons são com frequência, “aprisionados”, tal como Rapunzel e João e Maria.

O termo “cadeia”, por sua vez, traz uma carga de significado diferente, pois o seu uso está associado a vilões e bandidos, o que justifica o raciocínio de Nara ao elucidar que apenas o Capitão Feio pode ir para a cadeia, pois personagens bons não fariam sentido nesse contexto, demonstrando que a produção de significado é subjetiva ao escritor.

As rasuras orais analisadas nesse estudo demonstram que os comentários de escreventes novatos trazem uma forma de “modalização autonímica” que pode se

manifestar, tanto na interferência de sentidos “unilaterais” (dialogismo interlocutivo) como na interferência de uma “memória discursiva” (dialogismo interdiscursivo).

No estudo, “Escrever a dois Histórias Inventadas: o texto dialogal como estrutura que desencadeia a rasura oral”<sup>25</sup>, Calil e Felipeto (2012) descrevem os tipos de rasuras orais feitas por uma díade de alunas recém-alfabetizadas, durante o processo de escritura de narrativas ficcionais inventadas por elas. Tomando a rasura oral como forma particular de reformulação presente no processo coenunciativo de escritura em díades e os comentários como objeto de análise, as ROC (rasuras orais comentadas) seguem, inicialmente, a seguinte estrutura de acordo com os supracitados autores:

**A = X.**

**B = [X] (NÃO) + Z**

Onde **A** e **B** representam os interlocutores, **X** é o objeto do discurso e a sentença **[X] (NÃO) + Z** é o a representação do Comentário ou Glosa realizados sobre enunciações precedentes, referentes aos objetos de discurso em negociação na construção do texto. A negação, explícita ou elíptica, dá visibilidade ao ponto de tensão e o **Z** pode apresentar caráter, Gráfico-Visual, Pragmático, Ortográfico, Lexical, Semântico, Sintático, Textual e Pontuação.<sup>26</sup>

A análise do processo de escritura e do manuscrito *A madrasta e as duas irmãs*, revelou três formas de manifestação de rasura oral. Essas rasuras são acompanhadas de comentários que justificam a entrada ou a saída de algum elemento do texto em construção e foram identificadas como: 1) textual referente à unidade textual da história na escolha do título; 2) pragmática referente às condições imediatas de sua produção e 3) semântica, referente à escrita da palavra *Zumbacalabumba* para representar o som de mágica de uma fada.

Os autores concluem que o diálogo além de favorecer o debate, potencializa a reflexão acerca da palavra, produzindo meta-enunciados e indicando importantes operações metalinguísticas para entender o processo de criação por alunos recém-alfabetizados. A interação entre as díades não só favorece a reflexão sobre os

---

<sup>25</sup>Tradução da autora, o título original é: Paired fiction writing: the dialogal text as a structure that triggers “verbal erasure”

<sup>26</sup> Os até então, 8 tipos de ROC foram definidos e classificados por CALIL, 2014.

elementos narrativos como também permite a descoberta, por meio das rasuras orais, dos processos genéticos da criação de texto por escreventes novatos.

Dando continuidade ao processo de conceitualização da ROC, no estudo publicado em 2016, Calil afirma que:

Do ponto de vista da Genética Textual, na escritura colaborativa a dois, a rasura oral identificada a partir da associação e sincronização entre o manuscrito em curso e o manuscrito final é um poderoso fenômeno coenunciativo para entendermos os caminhos dos processos de criação e escritura, ainda que nem sempre os elementos enunciados sejam inscritos no manuscrito acabado.” (CALIL, 2016, p. 8)

Ou seja, se a ideia de rasura escrita traz em sua essência, uma modificação, uma alteração no que já foi escrito, definida pelo retorno mais ou menos complexo do escrevente sobre um determinado ponto do manuscrito em curso, o que o defendemos, em consonância com o autor, é que os retornos ocorridos oralmente, ao longo do fluxo do diálogo, independente de incidir sobre o que será ou não registrado no manuscrito, sejam também vistos como uma forma de manifestação da rasura, cuja gênese está em sua natureza oral, dialogal e coenunciativa, mas que interfere na forma final do texto escrito.

A rasura oral caracterizada co-enunciativamente no decorrer do processo de escritura colaborativa preserva o dizer espontâneo e compartilhado pela díade e revela de forma autêntica e imprevisível como cada escrevente altera o reformula elementos a serem escritos no texto em curso. Assim, podemos inferir que o “registro das rasuras orais mapeia a gênese do processo de escritura a dois” (CALIL, 2016, p.8)

Considerando estas condições de produção, Calil elege como unidade de análise o “texto-dialogal” (doravante TD), noção proposta por Bres e Nowaskowka, (2006, p. 35, 36) e a reinterpreta a partir desse objeto de estudo tão singular. Essa relação é possibilitada por suas características epistemológicas. A saber:

- i. A alternância de turnos *in praesentia* na fala espontânea (supõe evidentemente todo o aparato visual, sonoro, gestual, interacional próprio de uma sala de aula) em que se antecedem, se sucedem, se encadeiam, se sobrepõem enunciações orais no fluxo do diálogo.
- ii. A gestão temporal dessa instância do dizer, caracterizada pelas hesitações, pausas, digressões, realizações fáticas e reguladoras, completivos, partilhada pelos locutores e delimitada pelo contexto escolar e de aprendizagem.
- iii. A conexão destas duas características com o manuscrito em curso, quando cada ato enunciativo oral está associado ao tempo (simultâneo ou sucessão) do traço da caneta no espaço da folha de papel.

São elementos do TD o intercâmbio *in praesentia* dos turnos de fala, o encadeamento das enunciações, bem como suas rupturas, descontinuidades, pausas, sobreposições, digressões, articulações sintáticas e retomadas temáticas. No fluxo do diálogo, reconhecemos um TD a partir da identificação de “objetos textuais” (doravante OT), definidos como:

Elementos linguísticos, textuais, gráficos ou espaciais enunciados pelos locutores, que podem ser apagados, substituídos, inseridos ou deslocados de determinadas posições relativas ao que já se inscreveu ou ao que se pretende inscrever no manuscrito em curso. (CALIL, 2016, p.9)

Na rasura oral, essa identificação pode ser caracterizada por uma “parada” e um “retorno” de um dos interlocutores acerca de algum elemento do texto em curso. Os objetos textuais extraídos do TD e associados ao manuscrito em curso são marcados prioritariamente pela voz de cada locutor no “aqui e agora de sua enunciação, em situação real, cotidiana e imediata.” Soma-se ainda a estes aspectos o contexto imediato e as condições de produção – dadas historicamente e didaticamente – além dos elementos expressivos indiossincráticos de cada um dos escreventes (movimentação corporal, gestos, olhares, expressões faciais, tomada e posição da caneta), a interação face-a-face e o engajamento na escritura compartilhada e colaborativa.

Dessa forma, o autor demonstra que o caráter espontâneo, não-planejado, nem premeditado, nem previsível das rasuras orais é o que as aproxima das rasuras escritas, pois como é sabido, não é possível prever, antecipar ou planejar a ocorrência de rasuras no texto, uma vez que uma rasura só é reconhecida mediante a identificação de um ponto do manuscrito em que houve um retorno, que pode ou não deixar marcas gráficas visíveis.

Associado ao conceito de Dialogismo interlocutivo (BRÈS, 2005), o TD, contituído no fluxo das falas dos interlocutores, apresentaria múltiplas marcas dialógicas, associações, glosas, comentários sobre o que está sendo falado para ser escrito. Calil destaca ainda que: “a condição ecológica dos TD é um componente essencial para a sua caracterização, uma vez que o contexto interacional e didático da sala de aula é preservado” (2016, p.9) Ou seja, não havendo forma alguma de influência ou controle experimental por parte do pesquisador.

Destarte, a partir do reconhecimento dos OT no fluxo dialogal da escritura em pares, podemos identificar basicamente, dois tipos de rasuras orais:

1. **Rasura Oral Direta (ROD):** caracterizada pelos retornos enunciativos sobre um OT (enunciados oralmente ou por escrito), substituindo-os ou alterando-os, sem que haja qualquer tipo de comentário feito por um dos locutores. Quer dizer, quando os alunos apenas alteram, confirmam ou substituem um OT por outro, sem que ocorra linguisticamente a explicitação enunciativa de restrições, correções, discordâncias ou concordâncias relacionadas a ele. (CALIL, 2016, p.10) Por exemplo:

LARA: Ficou triste porque os três ovos...

BIANCA: Ovitos!

LARA: Os três... os três ovos.

BIANCA: Ovitos. O-vi-tos [ovitos].

2. **Rasura Oral Comentada (ROC):** definida pelos retornos enunciativos sobre OT (enunciados oralmente ou por escrito) sucedidos por comentários<sup>27</sup> enunciados pelos locutores, objetivando sua alteração ou substituição no manuscrito em curso.

Ao propor essa noção, o autor reitera as três especificidades da escritura em díades, em situação de sala de aula, uma vez que a metodologia didática e de coleta utilizada influí diretamente na produção de rasuras orais. A saber:

- a) Natureza dialogal e co-enunciativa;
- b) Dimensão genética;
- c) Funcionamento intersubjetivo.

É importante destacar que esses retornos enunciativos, seguidos de comentários associados à escritura em andamento, não podem ser vistas como meras reformulações orais, pois a especificidade de se ter um texto em construção evoca

---

<sup>27</sup> Considerando a polissemia do termo “comentário”, é importante ressaltar que a acepção tomada por nós é de cunho genérico, preservando a característica comum a todas as acepções: algo expresso por alguém sobre algum assunto, tema, tópico que antecedeu a sua enunciação.

tanto as opções evitadas, quanto as reflexões compartilhadas e dirigidas a um horizonte textual, realizadas pelos escreventes.

Assim, podemos depreender que como a ROD, a ROC também recai sobre os OT destacados e reconhecidos pelos locutores durante o processo de escritura colaborativa. No entanto, diferentemente da ROD, a ROC caracteriza-se por um retorno enunciativo sucedido por alguma forma de comentário, tendo em vista sua alteração ou a manutenção, em função do que já foi ou ainda vai ser inscrito.

Logo, atualmente, a ROC esquematiza-se da seguinte maneira:

### **Texto- Dialogal (TD)**

Locutor A: X.

Locutor B: X [NÃO], Z.

X= Objeto Textual (OT)

Z= Comentário

Logo, em concordância com o autor, partimos da indentificação do OT reconhecido pelo aluno e o(s) comentário(s) relacionados, para tentar analisar a complexa dinâmica do texto dialogal produzido pelas díades. Compreendendo que essa identificação pode incorrer sobre elementos gráficos, linguísticos ou textuais que potencialmente podem ser inseridos no manuscrito em curso, consideramos o reconhecimento do aluno como ponto de partida para a descrição e caracterização da ROC e os comentários decorridos dessa identificação, mostram como e quando foram enunciados e quem os enunciou. Além disso, acreditamos que os argumentos utilizados pelos alunos podem evidenciar o modo como esses escreventes-locutores pensam o manuscrito durante o processo de escritura. Assim, concordamos com a hipótese de Calil em relação à identificação de OT:

A nossa hipótese é a de que a identificação de OT reconhecidos pelos alunos, suas diferentes formas de restrição ou concordância expressas em seus comentários e suas relações entretecidas com o manuscrito em curso, produzido sob condições ecológicas e didáticas, irá revelar, de um lado, a gênese e a criação textual e, de outro, a dimensão reflexiva e recursiva capturada no aqui e agora do ato escritural. (CALIL,2016, p. 11)

Estas formas de restrição ou concordância, quando manifestadas a partir dos comentários relacionados aos OT, podem apresentar estruturas enunciativas “simples” ou “desdobradas”.

Os chamados “Comentários simples” trazem uma estrutura enunciativa curta, sem explicitação ou desenvolvimento de argumentos. Calil acrescenta ainda que:

Embora as formas simples de comentários relacionados a determinados OT indiquem o modo como os alunos se relacionam com o manuscrito em curso, interferindo no que ficou registrado no manuscrito acabado, as enunciações mais interessantes do ponto de vista do desenvolvimento infantil, relacionado ao modo como pensam o funcionamento textual e quais conhecimentos detêm sobre ele, são aquelas que apresentam estruturas linguísticoenunciativas mais complexas; aquelas cujos argumentos simples se “desdobram”, apresentando um maior valor argumentativo, explicativo e metacognitivo. Nas construções desses comentários, identificamos enunciações marcadas por elementos linguísticos como “...porque...”, “...senão...”, “...mas precisa ter...”, “...parece que...”, “...quer dizer...”, “...isto é...”, “...mas assim...”, “...isso significa que...”, “...vão pensar que...”, etc. (CALIL, 2016, p. 13)

Logo, cabe ressaltar que nossa análise será centrada principalmente nos comentários desdobrados, por trazerem mais elementos linguísticos e enunciativos que mostram o que as alunas pensam e sabem especialmente sobre ortografia, objeto de nossa análise.

Os OT relacionados ao manuscrito em curso pode envolver questões gráficas, linguísticas ou textuais, portanto, a classificação das ROC dá-se a partir do reconhecimento do OT pelo aluno e sua relação com os comentários enunciados. Sublinhamos que essa relação não é homogênea, logo, um OT ortográfico não está necessariamente vinculados a comentários de cunho ortográfico.

Os comentários proferidos podem nem mesmo indicar reflexões metatextuais ou metalinguísticas acerca das regras e conceitos gramaticais ou ainda, não gerar nenhuma marca na folha de papel. Esses dados demonstram que as ROC podem alterar o que está sendo escrito, explicitando o raciocínio dos alunos acerca dos seus manuscritos em curso.

Os estudos de Calil e Felipeto e sua forma particular de olhar para os processos de escritura em ato, revelam diferentes aspectos observados nas rasuras orais efetivadas por alunos recém-alfabetizados enquanto escrevem em diádes seus textos.

Desde o atravessamento do discurso pedagógico, a tensão entre o imprevisível e o previsível, as manifestações de modalizações autonímicas, os pontos de tensão e finalmente, a descrição e classificação das ROC, evidenciam a complexidade das operações metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas que se manifestam durante a escritura.

As rasuras orais são indícios importantes do nível de aprendizagem dos alunos. Por meio delas é possível identificar tanto aspectos ligados ao conhecimento linguístico, como ortografia e pontuação, quanto ao seu desenvolvimento enquanto produtor de texto.

Os comentários que acompanham as rasuras orais (ROC) são também, um instrumento de avaliação eficiente, pois revela ao professor, por exemplo, que conteúdos poderiam ser mais explorados no contexto da produção textual, ou como os alunos estão utilizando os conceitos estudados durante as aulas.

#### 4.1 Tipos de Rasuras Orais

Em Calil e Felipeto (2012)<sup>28</sup>, são apresentados 8 tipos de ROC já classificados, relacionados aos tipos de OT que podem ser reconhecidos ao longo do TD, especificamente no momento de inscrição e linearização do texto produzido. Contudo, ressaltamos que os comentários relacionados podem conter valor argumentativo diferente do OT eleito pelo escrevente. Logo, um OT textual, pode estar relacionados a comentários semânticos e pragmáticos, como mostrado por Calil no trabalho mais recente, de 2016. Assim, expomos brevemente os 8 tipos. São eles:

- a) **Gráfico-Visual (ROC\_GV):** Quando o locutor destaca ou problematiza elementos relacionados ao desenho e forma gráfica de letras, uso e posicionamento destes elementos gráficos na superfície do papel.
- b) **Pragmática (ROC\_PRA):** Quando o locutor serve-se de elementos presentes no contexto interacional para justificar o porquê de se escrever ou se manter elemento já escrito.
- c) **Ortográfica (ROC\_ORT):** Quando o locutor reconhece problemas ortográficos no que foi escrito ou os antecipa antes de serem escritos.
- d) **Lexical (ROC\_LEX):** Quando o locutor comenta sobre o uso de uma palavra por outro, sem que a entrada deste elemento altere o sentido do texto em curso.

---

<sup>28</sup> Calil e Felipeto citam os tipos de ROC no texto de 2012, mas só no texto de 2014, CALIL apresenta e explica cada um deles.

- e) **Semântico (ROC\_SEM):** Quando o locutor destaca o sentido de um termo e sua relação com o que está sendo escrito.
- f) **Sintática (ROC\_SIN):** Quando o locutor reconhece problemas de concordância nominal ou verbal e justifica a manutenção ou retirada de um termo, usando argumentos sintáticos.
- g) **Textual (ROC\_TEX):** Quando o locutor, a partir do que já foi narrado (oralmente ou por escrito), retoma a história e encadeia sua continuidade, indicando a necessidade de se manter a coerência textual.
- h) **Pontuação (ROC\_PON):** Quando o locutor comenta sobre o uso de determinado sinal de pontuação.

A classificação dos comentários relacionados às rasuras orais auxilia na compreensão do fenômeno coenunciativo. Ao se definir categorias de análise para os dados coletados é possível descobrir, por exemplo, qual elemento é mais ou menos rasurado nos processos de escritura em ato.

#### 4.2 Sobre A ROC Ortográfica (ROC\_ORT)

Esse estudo centra-se na análise das rasuras orais que trazem comentários relacionados à ortografia, classificadas como ROC\_ORT, uma vez que não existem estudos consistentes que as caracterizem. Logo, torna-se necessário explorar um pouco mais os critérios utilizados para identificar uma ROC\_ORT.

Retomando o conceito de ortografia exposto na sessão 1 deste trabalho, entendemos, de acordo com o Houaiss, que esta é a parte da gramática que determina a grafia correta das palavras, por meio de um sistema de convenções linguísticas que compreende além da questão fonética e gráfica, o uso de sinais gráficos que destacam as vogais tônicas, abertas ou fechadas, os processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções, entre outros aspectos.

Logo, a classificação de uma ROC\_ORT parte da identificação de um ponto de tensão no texto dialogal, marcado pelo reconhecimento e retorno dos escreventes

sobre determinado OT, realizado por meio de comentários enunciados durante a escrita de um texto escrito a dois.

No caso da ROC\_ORT, esse OT geralmente está relacionado a um problema ortográfico<sup>30</sup> (doravante PO). Por conta da especificidade do nosso objeto de análise, o processo de escritura em ato, incluindo os manuscritos produzidos, podemos atribuir ao PO duas definições, de acordo com Calil e Pereira (2018).

Em relação ao produto, entendemos como PO “toda e qualquer inscrição que difira da norma ortográfica” (CALIL; PEREIRA, 2018, p.98), elemento que em geral é analisado pela maioria dos estudos sobre aquisição da ortografia que elegem o texto escrito efetivamente pelo aluno como objeto de estudo.

Já no que diz respeito ao processo de escritura, os autores explicam:

Os PO são identificados a partir dos reconhecimentos feitos pelos alunos de objetos textuais ortográficos e dos comentários que topicalizam aspectos relativos ao modo como se ortografa uma palavra ou se representa ortograficamente um determinado som, mesmo que sua inscrição na folha de papel não tenha se efetivado ou tenha sido correta e sem dificuldades (CALIL; PEREIRA, 2018. p.98)

Importante salientar que essa dimensão raramente é considerada pelos estudos sobre aquisição da ortografia, que normalmente se centram no manuscrito e nos “erros” já inscritos no texto.

Sobre os comentários que se seguem ao reconhecimento do PO, convém destacar que, em consequência do caráter espontâneo das falas dos escreventes, estes podem apresentar argumentos caracterizados por repetições, hesitações ou entonações irônicas, podem ser entrecortados por pausas ou interrupções e acompanhados por gestos, tomadas de caneta e da folha de papel, movimentos corporais e expressões faciais complementares ao sentido do que está sendo dito. Logo, ao analisar o PO, essa dupla dimensão constituída pelo produto e pelo processo deverá ser considerada, e tratada de forma articulada e complementar.

Muitos estudos tratam dos problemas ortográficos enfrentados pelos alunos ao longo do processo de aquisição do sistema ortográfico. Autores como Cagliari (1989), Zorzi (1998), Carraher (1985), destacados por nós dentre outros, apresentam uma

---

<sup>30</sup>Cabe destacar que, em consonância com Calil e Pereira, para nós, os “problemas” não são necessariamente “erros”, “desvios”, “transgressões”, “incorreções” ou “dificuldades” e sim objetos textuais de caráter ortográfico que geram dúvidas, questionamentos, intervenções entre as alunas.

classificação desses problemas, que podem ser agrupados basicamente em 2 grupos, com sub-agrupamentos, de acordo com Calil e Pereira (2018):

1. PO lexicais: aqueles relativos ao modo como a palavra se apresenta no dicionário.

- Apoio na oralidade
- Representações homofônicas ou múltiplas
- M antes de B/P
- Troca surda/sonora
- Nasalização
- Acentuação
- Segmentação
- Translineação

2. PO gramaticais: aqueles vinculados às variações de uma palavra em relação ao seu contexto de ocorrência:

- Marcas de gênero masculino e feminino
- Concordância nominal
- Concordância verbal
- Classe gramatical
- Derivações morfológicas
- Variações verbais (conjugação, tempo e pessoa verbal)
- Uso de letra maiúscula associado ao subsistema de pontuação.

Logo, focaremos nossa análise nas ROC\_ORT, considerando os PO de representações múltiplas ou homofônicas identificados pelas alunas e os comentários relacionados, enunciados ao longo do manuscrito em curso, produzido dialogalmente, dado que o nosso corpus permite essa observação de forma multimodal, considerando também o manuscrito.

## 5 METODOLOGIA

Nesta seção explicitaremos o percurso metodológico desta pesquisa, focando inicialmente na coleta de dados, a partir da apresentação do Sistema RAMOS e do Projeto InterWriting, nas escolas participantes e na díade selecionada para esse trabalho. Posteriormente, especificaremos o corpus utilizado e o tratamento oferecido aos dados coletados.

O corpus a que se dedica essa tese, é composto por 6 processos de escritura em ato produzidos por uma díade de alunas recém-alfabetizadas, estudantes do 2º ano de uma escola localizada na vila de Vagos, na área rural do distrito de Aveiro, em Portugal, caracterizando-se como um Estudo de Caso.

A coleta dos dados foi realizada em condições ecológicas da sala de aula, registrando o processo de escritura de díades de alunos. As alunas em questão foram acompanhadas ao longo de um semestre e os seis processos escolhidos, foram realizados em situações de produção de texto, nas quais a professora solicitou para que, em dupla, elas inventassem uma história.

### 5.1 Procedimentos de coleta e tratamento dos dados

A turma foi organizada em díades, procurando sempre manter a dupla a ser filmada. Esse procedimento favoreceu a verbalização dos comentários, discussões, justificativas, argumentos, e especialmente, as reformulações orais referentes ao texto em construção.<sup>31</sup>

Após arrumar a sala, a professora solicitava que os alunos produzissem textos a partir de temas livres ou sugeridos e definia entre as alunas, quem iria escrever e quem iria ditar a história previamente combinada<sup>32</sup>. Esses papéis eram revezados

---

<sup>31</sup>Esta técnica de coleta de dados, a partir da escritura em díades, vem sendo desenvolvida por Calil desde 1989 e aproxima-se metodologicamente dos trabalhos desenvolvidos por um grupo interdisciplinar de pesquisadores dedicados a analisar o processo de escritura a dois, nomeado como “redação conversacional”, registrado em áudio e de caráter semi-experimental, entre dois estudantes estrangeiros universitários durante a elaboração de um texto argumentativo. Os trabalhos oriundos da análise desse corpus foram reunidos na obra “Les processus de la rédaction collaborative” (BOUCHARD; MONDADA, 2010).

<sup>32</sup>Cabe ressaltar, que apesar desse revezamento, não era interdita a troca de caneta. O professor apenas ficava atento para dirigir a atenção compartilhada entre os alunos e para a divisão da tarefa em dupla, evitando que um único aluno ficasse sozinho responsável pela criação e escrita da história

entre as alunas, de modo que cada aluno da díade ficaria responsável por ditar 3 histórias e escrever outras 3. Em seguida era dado um tempo para que combinassem a história e depois, quando solicitado pela dupla, era entregue a folha pautada e a *smartpen*.

Procurou-se, durante a coleta, preservar as características reais das condições de produção escrita em situações de ensino-aprendizagem, aproximando-se de uma metodologia etnográfica que permite a observação dos diversos fatores (didáticos, pragmáticos, linguísticos, etc.) que influenciam na produção escrita. Por esse motivo, as produções foram realizadas, sempre que possível, na mesma sala de aula em que as alunas estudavam, junto com os demais colegas da turma e a professora, que era livre para interagir com as díades, sanar suas dúvidas quando solicitada e até sugerir alguma melhoria no texto, tal como em qualquer atividade de produção textual.

Os processos de escritura em ato foram registrados por meio do RAMOS<sup>33</sup>, “um novo método construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula” (CALIL, 2019, p. 6). Um sistema formado pelo registro fílmico da interação entre os alunos, o traçado da caneta sobre a folha do papel e o registro em áudio do diálogo entre os participantes.

Sobre o sistema, Calil explica: “Utilizando instrumentos e dispositivos facilmente encontrados no mercado de produtos eletrônicos e audiovisuais. Sua base material assenta-se sobre 3 tipos de mídias (visual, sonora e escrita)” (CALIL, 2019, p.6). O registro audiovisual foi realizado por uma câmera posicionada em frente à díade e tanto os alunos filmados quanto a professora da sala utilizaram microfones e gravadores digitais que permitiram a captação do áudio de maneira mais precisa.

Esse procedimento é essencial ao nosso trabalho, pois fornece a visualização de todo o ambiente de sala de aula, além de uma gama de informações que permeiam o processo de escritura, tais como: os gestos, as mudanças na voz, a direção do olhar, o traço no papel, a rasura, a interação com os colegas, os comentários do professor dirigidos para a sala toda, etc.

---

inventada. Vale dizer ainda que, para preservar as características ecológicas da dinâmica internacional entre professor e alunos, todos os pesquisadores e auxiliares retiravam-se da sala de aula, durante a realização da tarefa. Isso favorecia a preservação da interação entre professor e alunos.

<sup>33</sup>O sistema RAMOS foi proposto e desenvolvido pelo professor Eduardo Calil em colaboração com sua equipe. Mais detalhes a respeito de seu desenvolvimento e dos aspectos técnicos e metodológicos, ver: CALIL, E. Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula in: ALFA, v. 63, 2019.

Outro recurso tecnológico utilizado na coleta foi a *smartpen*, um tipo de caneta inteligente que ao tocar no papel impresso com uma trama de micropontos (tecnologia *Dot Positioning System*), capta todo o percurso da caneta no espaço da folha. Por meio do programa *HandSpy*, o percurso da tinta no papel é processado e se transforma em um filme-escrita que, por sua vez, registra o espaço e o tempo exato da inscrição sobre folha.

A partir desse conjunto de materiais foram produzidos os filmes-sincro, produtos da sincronização (filme-escrita, filme-díade e áudio dos alunos) realizada por meio de programas de edição de vídeo e áudio de cada um dos processos da díade<sup>34</sup>. Podemos ver um *frame* do filme-sincro abaixo:

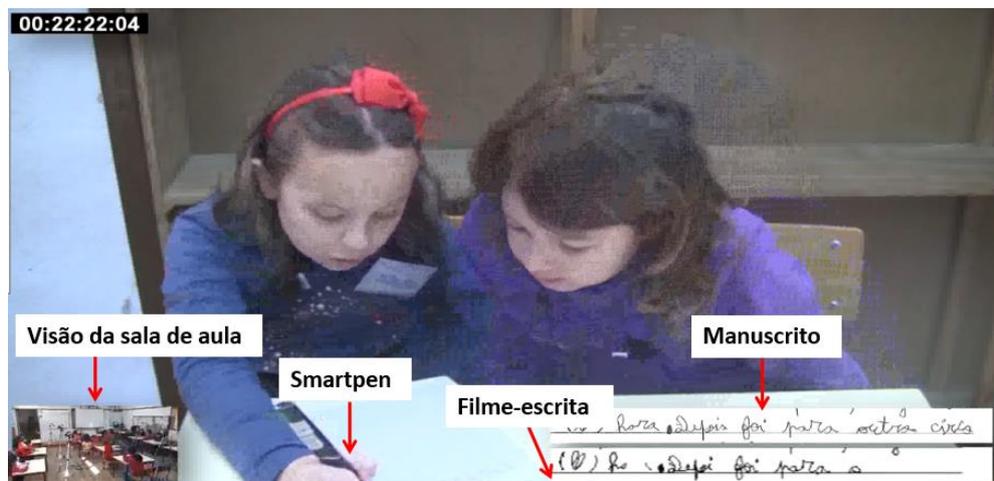


Figura 1 – *Frame* do filme-sincro.

Esse material foi transcrito e codificado para possibilitar a localização, quantificação, classificação<sup>35</sup> e análise das rasuras orais e dos problemas ortográficos em cada processo de escritura, o que nos possibilita seguir uma abordagem qualitativa, com apoio em dados quantitativos.

## 5.2 Corpus analisado

<sup>34</sup> Os processos de sincronização e transcrição do material coletado foram realizados em conjunto pela equipe de pesquisadores do LAME.

<sup>35</sup> A classificação das rasuras orais será realizada a partir dos 8 tipos de rasuras orais já definidos por Calil, a saber, Gráfico-Visual, Pragmático, Ortográfico, Lexical, Semântico, Sintático, Textual e Pontuação. (CALIL, 2014, p. 52)

Nosso corpus é composto de 6 processos de escritura em ato, produzidos pelas alunas ao longo de 6 sessões semanais de produção textual, em ambiente ecológico na sala de aula.

<b>Processo</b>	<b>Data de produção</b>	<b>Aluna que escreveu</b>
Os três macaquinhos	30/01/2015	Lara
A Branca de Neve e os três dinossauros	06/02/2015	Bianca
O Palhacinho	12/02/2015	Lara
O rei e os criados	23/02/2015	Bianca
O ovo especial	27/02/2015	Lara
A Capuchinho e o homem aranha com o lobo	06/03/2015	Bianca

Além do registro fílmico, do áudio, do manuscrito e do filme-escrita, coletamos junto à escola e à professora, um conjunto de materiais complementares (proposta curricular da escola, entrevista com o professor, materiais didáticos adotados e usados, cadernos dos alunos, questionários aos pais, fotos da escola e sala de aula, etc.) o que nos possibilita ter a caracterização, contextualização e descrição do cotidiano escolar e dos conteúdos de ensino valorizados nas práticas didáticas.

O material coletado oferece, por um lado, informações diretamente relacionadas ao processo de escritura: processo de escritura em tempo real e o produto desse processo (manuscrito escolar). E, por outro lado, informações sobre o contexto e a prática didática desta sala de aula. Dessa forma, podemos analisar dois aspectos principais:

1. O que foi escrito e dito pelos alunos durante o texto em curso;
2. O que foi ensinado pelo professor durante as semanas que antecederam a realização destas propostas de produção de texto.

Neste trabalho, priorizaremos o primeiro aspecto como objeto de análise, considerando:

1. No manuscrito escolar (produto textual), o que ficou inscrito e linearizado:

- a. Palavras escritas ortograficamente.
- b. Palavras escritas com problemas ortográficos, mas sem marcas de rasura.
- c. Palavras ou letras rasuradas, indiciando o reconhecimento pelos alunos de problemas ortográficos (PO)

2. No manuscrito em curso (processo textual), o que se passou durante a inscrição e linearização:

- a. Pontos de tensão relacionados aos problemas ortográficos reconhecidos pelos alunos, independentemente desses problemas terem sido rasurados ou não, ou terem ocorrido somente oralmente, mas com a inscrição correta da palavra.

É importante destacar que se somente tivéssemos acesso ao produto textual como objeto de estudo, o reconhecimento do PO pelo aluno poderia ser indicado por uma rasura, mas não saberíamos o que ele pensou quando fez aquela rasura. Se tivéssemos apenas o registro do áudio do processo ou o vídeo sem o registro do processo de inscrição e linearização, como geralmente fazem os estudos sobre ortografia, não saberíamos exatamente o que os alunos estavam escrevendo enquanto falavam e comentavam sobre o texto em curso.

Contudo, a partir do filme-sincronizado, temos acesso em tempo real, não só à simultaneidade entre o que foi falado espontaneamente e o que foi inscrito, mas também um amplo conjunto de informações multimodais relativas, por exemplo, à direção do olhar, dos gestos, à movimentação e interação do professor com os alunos da classe, etc. Com isso, as possibilidades de interpretação desses dados se multiplicam. Considerando nosso duplo objeto de estudo (o manuscrito escolar e o seu processo de escritura), elegemos como categorias de análise:

- a) PO rasurado sem comentário;
- b) PO rasurado com comentário;
- c) PO não-rasurado sem comentário;
- d) PO não-rasurado com comentário;
- e) PO comentado, não-visível no produto.

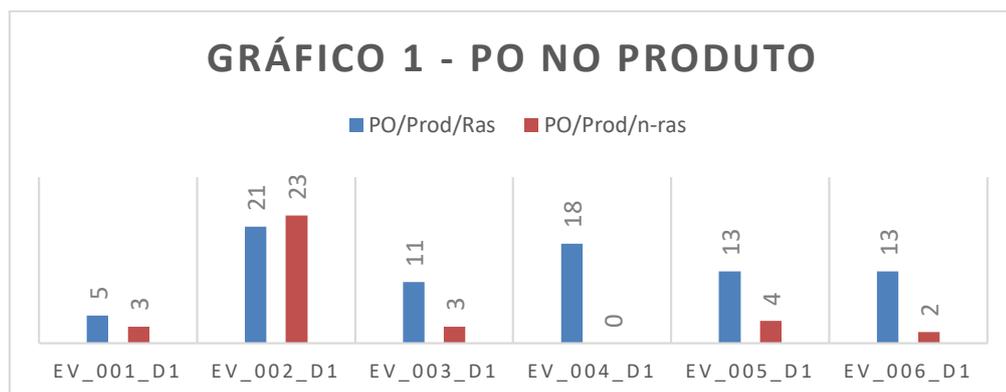
Assim, nos diferenciamos dos demais estudos sobre aquisição da ortografia, que elegem como objeto de estudo ditados de palavras, pseudopalavras, testes de avaliação, sentenças ou textos, identificando e descrevendo os erros, incorreções ou desvios ortográficos dos alunos, pois nosso duplo objeto (produto e processo) ao mesmo tempo em que nos revela mais possibilidades de análise, também exige uma outra forma de abordagem interpretativa dos problemas ortográficos.

## 6 ANÁLISE

Para este estudo, nos detivemos nos seis processos produzidos pela díade 1 ao longo da coleta na Escola da Vigia. São eles:

Processo	Código	Data de produção	Aluna que escreveu
Os três macaquinhos	EV_001_D1_L	30/01/2015	Lara
A Branca de Neve e os três dinossauros	EV_002_D1_B	06/02/2015	Bianca
O Palhacinho	EV_003_D1_L	12/02/2015	Lara
O rei e os criados	EV_004_D1_B	23/02/2015	Bianca
O ovo especial	EV_005_D1_L	27/02/2015	Lara
A Capuchinho e o homem aranha com o lobo	EV_006_D1_B	06/03/2015	Bianca

Nos 6 manuscritos decorrentes desses processos foram escritas 628 palavras, contando com as que apresentaram rasuras, mas foram mantidas no texto e excluindo as palavras apagadas do texto pelas alunas e reescritas ou não posteriormente. Com uma média de 104,6 palavras por manuscrito (82 no manuscrito 001, 136 no 002, 103 no 003, 97 no 004, 118 no 005 e 92 no 006), tomando como objeto de análise apenas o produto textual nesse primeiro momento, foi possível identificar ao todo 197 PO, entre manuscrito e processo. Dentre os 197, 116 ou 59% estão visíveis no manuscrito, distribuídos em 2 grupos, dessa forma:



Fonte: A autora.

O primeiro grupo é o dos PO que foram identificados por meio das rasuras no manuscrito, tipo encontrado em maior número em todos os processos, com exceção do 002. O segundo grupo é o dos PO visíveis no texto, mas que não foram rasurados ou identificados como problemas pelas alunas. No fragmento abaixo podemos visualizar essas duas categorias no texto do processo 005, codificadas por meio dos retângulos, sendo o vermelho indicador dos PO rasurados e o verde, os PO não rasurados pelas alunas.

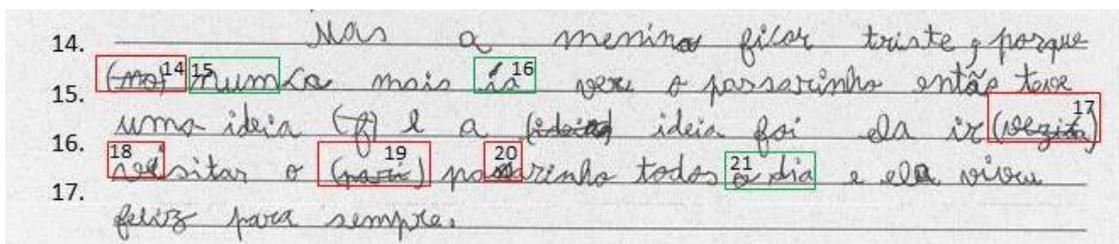


Figura 2– Fragmento do manuscrito escolar “O ovo Especial”

Na linha 14, por exemplo, podemos observar 1 PO rasurado e dois não rasurados, mas observáveis por meio da transgressão das normas ortográficas. O primeiro PO na rasurado dessa linha é de cunho lexical, e está relacionado ao uso de “m” antes de “b” e “p”, e outro de cunho gramatical (acentos no verbo ir no pretérito perfeito do indicativo). A partir das marcas gráficas no texto, é possível conjecturar os tipos de PO encontrados pelas alunas e o que as levou a rasurar o texto, mas não afirmar o que de fato ocorreu.

### 6.1 PO no processo X PO no produto

Além dessas duas categorias de PO, temos mais uma que somente pode ser identificada por meio do TD construído ao longo do processo de escrita, pois não há marca alguma no manuscrito que indique a ocorrência de um PO ali. O nomeamos como PO não-visível no manuscrito, codificado por meio de um círculo azul:

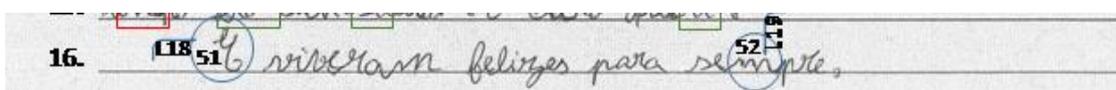


Figura 3– Fragmento do manuscrito “A Branca de Neve e os três dinossauros”

Nesse fragmento, retirado do produto do processo 002, observamos dois PO marcados por círculos azuis, o PO 51 no 'E' e o PO 52 "sempre" na linha 15, última do texto. Ao se ler o manuscrito escolar, nenhuma dessas duas palavras apresentam qualquer problema ortográfico. Contudo, identificamos esses pontos como ocorrências de PO reconhecidos pelas alunas durante o manuscrito em curso. Através do diálogo e sua correção durante o processo de inscrição e linearização, esses reconhecimentos são evidentes. Vejamos:

**Texto dialogal- EV\_002\_D1**

01h:01m:37s

759. LARA: (Ditando 'e') E... (Bianca começando a fazer a letra 'e') **Letra maiúscula.** (Bianca fazendo o 'e' maiúsculo [E]) :: Viveram...
760. LARA: Felizes... (Lara ditando devagar, observando enquanto Bianca escreve)
761. BIANCA:fe-li-zes (Bianca ditando pausadamente enquanto escreve[felizes])
762. LARA:(Bianca terminando de escrever 'felizes'. Lara ditando) Para...(Lara ditando devagar, observando enquanto Bianca escreve)
763. BIANCA: (Escrevendo 'para') ...pa-ra [para]...
764. LARA: (Ditando) ...sempre...
765. BIANCA: ...sem... (Falando com ênfase a sílaba 'pre', mas pronunciando 'pe') ...pe.
766. LARA: (Repetindo) Para... seem... pre.
767. BIANCA: (Escrevendo 'sempre') Sem [sen]... (Hesitando ao grafar a letra 'M', traçando a letra 'N' e Lara observando)
768. LARA: (Olhando o que Bianca está traçando e vendo que Bianca fez um 'N', fazendo gesto para Bianca levantar a caneta e pedindo para ela fazer a letra 'M') **Não! Não! Não! Põe outra onda aqui.** (Bianca transformando a letra 'N' em letra 'M', acrescentando mais um traço) **'Sempre!' Então faz um 'me'. Depois um 'pe'.**
769. BIANCA: ...sem...pre [pre]...

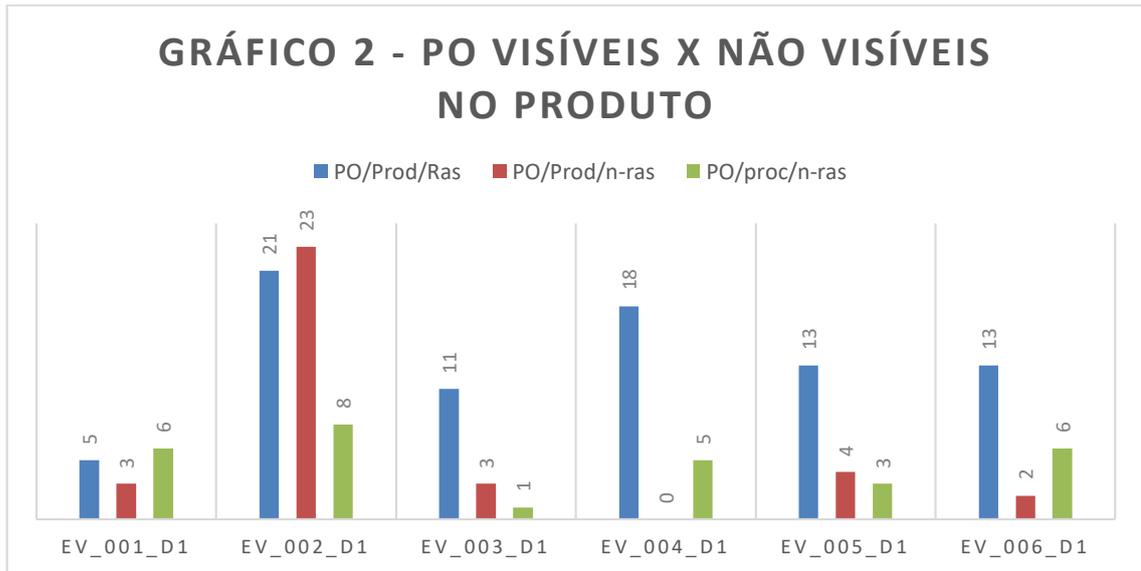
No episódio acima, podemos constatar a ocorrência de dois PO, seguidos por comentários simples. No primeiro, no turno 759, Bianca está escrevendo a frase final do texto, sob o olhar atento de Lara, que antecipa o problema ortográfico e já aponta para Bianca que a letra deve ser maiúscula, sem, no entanto, desdobrar o comentário, ou seja, sem explicitar conhecimento linguístico que justifique o uso da letra maiúscula e não a minúscula naquela frase. Contudo, o fato da aluna antecipar o PO (aqui um PO gramatical) afirmando como deve ser ortografada a letra ‘E’ no início da frase, sugere uma atividade metalinguística implícita, referente aos usos da letra maiúscula e possibilitada em parte, pela escrita colaborativa.

No segundo PO, cujo Objeto Textual emerge durante o turno 767, Bianca hesita na ortografia da palavra “sempre”. Como sabemos, a nasalização presente na primeira sílaba coloca em concorrência as representações ortográficas “em” ou “en” para o mesmo fonema /ẽ/. Contudo, nesse caso, o PO é uma regularidade da língua no sentido de que a escrita da palavra pode ser prevista pela regra “antes de ‘p’ e ‘b’ só se usa ‘m’”.

Lara, olhando para o modo como Bianca inscreveu a sílaba ‘sem’, apressa-se em dizer qual é a letra correta, primeiro dando uma instrução gráfica ( “põe outra onda aqui”), em seguida, nomeando a letra que deve ser inscrita, assegurando, através de comentário simples, a grafia da letra “M”.

Os recursos oferecidos pelo Sistema Ramos para a identificação desses PO reconhecidos pelas alunas enquanto escrevem, mas não visíveis no manuscrito escolar, oferecem duas informações importantes para entendermos as atividades metalinguísticas dos escreventes novatos. Por um lado, evidencia que as dúvidas e questões ortográficas vão além daquilo que fica marcado no produto. Por outro lado, indica o nível de conhecimento do escrevente. Em relação a esse segundo aspecto, podemos trazer a hipótese de que Lara detém um nível de conhecimento ortográfico maior do que o de Bianca e, relação a esse PO. Isto se manifesta ao usar o termo linguístico “letra maiúscula” em um contexto adequado, ainda que não tenha verbalizado a regra de uso e, no segundo caso, indicando qual é a grafia correta da letra a ser inscrita para representar um PO homofônico.

O gráfico abaixo destaca a proporção entre esses três grupos de PO:



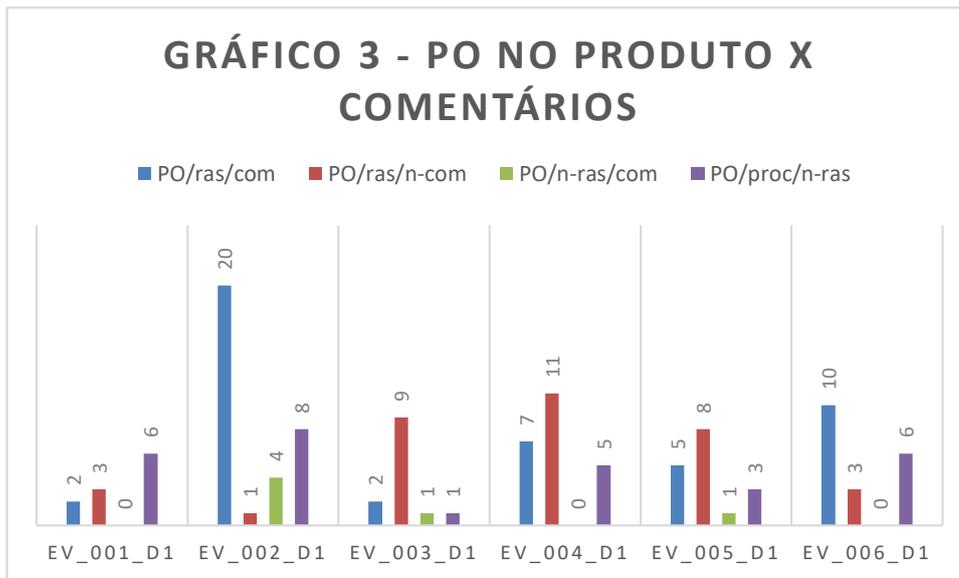
**Fonte: A autora.**

Podemos observar que o grupo que proporcionalmente aparece com maior frequência nos manuscritos é o de PO rasurados. A diferença entre as quantidades pode ser explicada pela relação entre a quantidade de palavras por texto e pelo revezamento entre as alunas para escrever e ditar o texto entre os processos.

O segundo grupo mais presente nos manuscritos é o dos PO não rasurados, mas que podem ser identificados pela diferença da norma ortográfica, apesar de não terem sido, aparentemente, identificados como um PO pelas alunas, com exceção do processo 002, no qual essa categoria se destaca por estar em maior número (23).

Por fim, o grupo que aparece em menor quantidade é o dos PO que não são visíveis no manuscrito, mas sim no TD, o que não diminui sua relevância em nossos dados, uma vez que sua identificação só foi possível, graças à metodologia de coleta utilizada, envolvendo a escrita colaborativa, que possibilita a exteriorização da reflexão metalinguística, no diálogo estabelecido e o registro desse TD. Além disso, os comentários gerados a partir do reconhecimento desses PO, caracterizam e validam a noção de ROC já apresentada e destacam a reflexão metalinguística estabelecida pelas escreventes.

Ainda no que diz respeito aos PO presentes no produto, quando relacionamos com os comentários temos o seguinte panorama



**Fonte: A autora.**

No primeiro grupo, estão os PO rasurados e comentados pelas escreventes, uma média de 7,6 PO por processo, sendo o que aparece em maior quantidade em relação às outras categorias, com exceção do processo 001 e destaque no processo 002. Podemos observar ainda, que os PO rasurados e comentados aparecem em maior quantidade nos processos nos quais Bianca era a responsável pela linearização e Lara por ditar o texto previamente combinado por ambas.

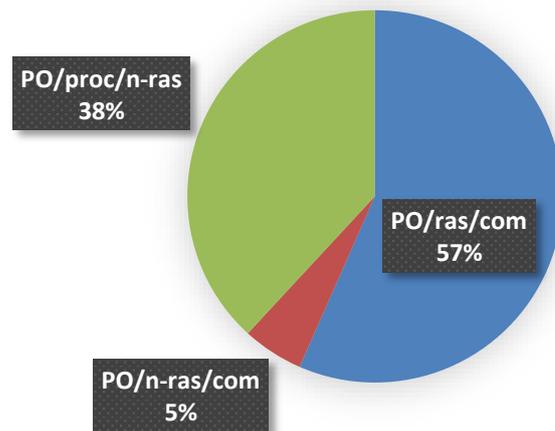
No segundo grupo, destacam-se os PO rasurados, mas não comentados, que em geral são reconhecidos e rasurados pela própria aluna que está escrevendo e estão relacionados à forma gráfica da letra. Importante destacar que os processos 001, 003 e 005, nos quais essa categoria se destaca quantitativamente em relação às demais, tiveram Lara como escrevente, mostrando que Bianca tende a comentar mais os PO reconhecidos e rasurados no manuscrito, enquanto Lara raramente comenta as rasuras escritas que produz. Ambos os grupos podem ser identificados apenas pelo manuscrito, mas o processo nos ajuda a interpretar esses dados e nos dá mais informações, como as relativas ao comportamento das alunas durante a escrita colaborativa.

Em seguida, estão os dois grupos menos representativos em quantidade: O grupo dos PO não rasurados, mas comentados, ou seja, aqueles que não são visíveis no produto por estarem dentro da norma ortográfica, mas que foram destacados e

comentados pelas alunas e o grupo dos PO que não foram rasurados, nem comentados, reconhecidos no manuscrito apenas por apresentarem desvios da norma ortográfica.

Acerca dos PO comentados, isto é, OT ortográficos que geraram comentários das alunas, temos o seguinte quadro:

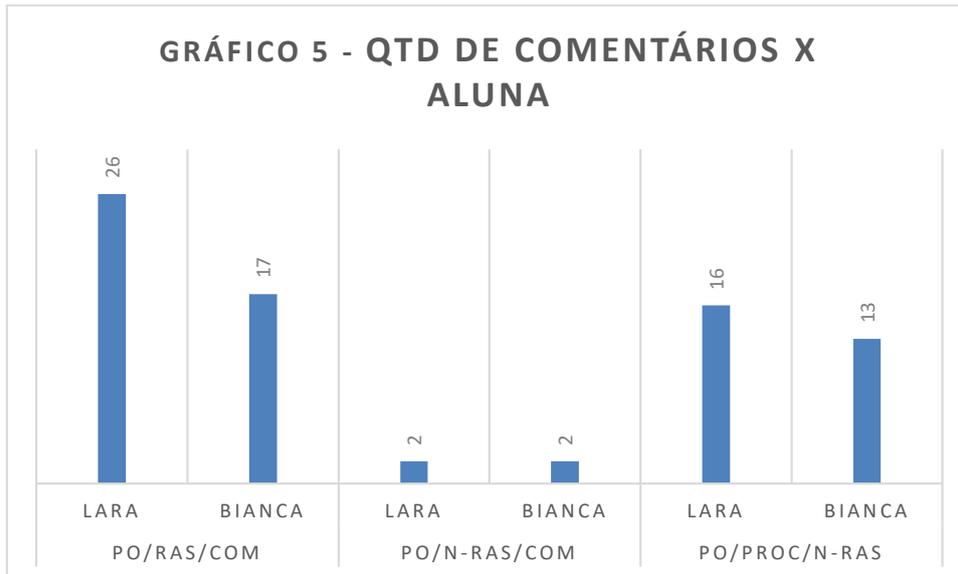
**Gráfico 4 - PO comentados**



**Fonte: A autora.**

Dos 197 PO que foram identificados na relação processo-produto, 76 foram reconhecidos como OT e comentados, na seguinte proporção: 57% (43) foram rasurados e comentados, 38% (29) foram reconhecidos apenas no processo e não deixaram marcas visíveis no manuscrito por estarem dentro na norma ortográfica e 5% (4) são PO visíveis no manuscrito por desviarem da norma, mas reconhecidos pelas alunas apenas no TD.

No que diz respeito à distribuição de comentários pelas alunas, temos o seguinte panorama:



**Fonte: A autora.**

Dos 76 PO que foram reconhecidos e comentados, 44 foram reconhecidos por Lara, responsável por linearizar os processos 001, 003 e 005, que produziu 26 comentários, ou 58% do total, enquanto Bianca reconheceu 32, ou 42%. Em relação aos comentários por processo, podemos observar na tabela abaixo que Lara reconheceu mais PO nos processos escritos por Bianca (002, 004 e 006), e Bianca também reconheceu mais PO nos processos em que ficou responsável pela escrita.

Processos	Tabela 1 - PO RECONHECIDOS/COMENTADOS					
	PO/PROD/COMEN				PO/PROCESSO	
	PO/ras/com		PO/n-ras/com		PO/proc/n-ras	
	LARA	BIANCA	LARA	BIANCA	LARA	BIANCA
001_L	0	2	0	0	2	4
002_B	10	7	1	1	5	3
003_L	1	1	0	0	1	0
004_B	4	3	0	0	2	3
005_L	5	0	1	0	3	0
006_B	6	4	0	0	3	3
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>13</b>
<b>Total Geral</b>	<b>43</b>		<b>4</b>		<b>29</b>	

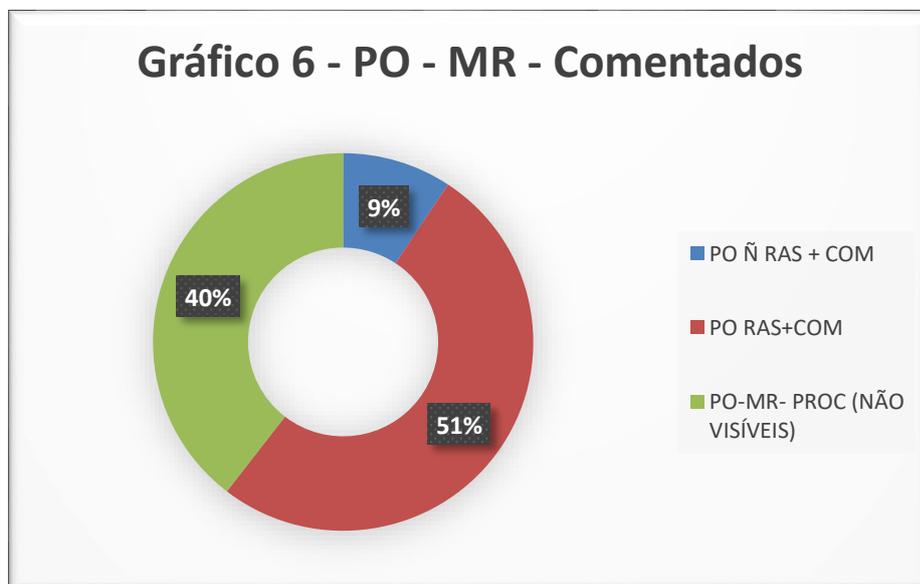
**Fonte: A autora.**

Esses dados nos mostram que os processos supracitados, linearizados por Bianca, foram os que geraram uma maior interação entre as alunas. O que também pode ser um indicador de que Lara detém um maior conhecimento ortográfico e é

capaz de reconhecer PO enquanto dita e presta atenção durante a escrita com Bianca, realizando mais comentários e intervenções no texto dialogal e no manuscrito.

## 6.2 Problemas ortográficos do tipo Múltiplas Representações

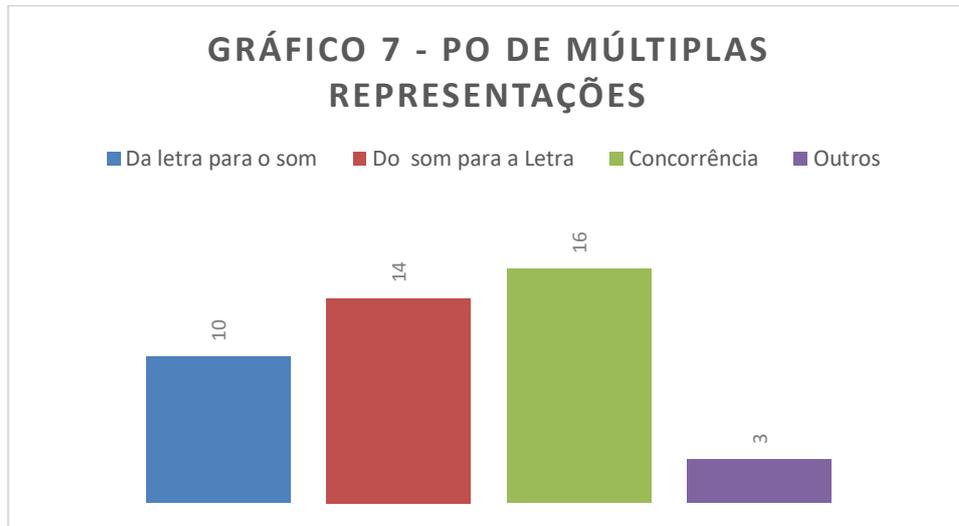
Tomando como objeto do estudo os problemas ortográficos relacionados às Múltiplas Representações entre letra e fonema, analisamos a partir da classificação de LEMLE (1998) os PO desse tipo que foram reconhecidos e comentados pelas alunas. Ao longo dos 6 processos foram identificados 76 PO, desses, 43 ou 56,5% estão relacionados às representações múltiplas, em consonância com os estudos realizados por Carraher (1985), Zorzi (1998), Nunes e Bryant (2014) e outros pesquisadores que afirmam que as relações de homofonia são as causas mais frequentes de erros entre os alunos recém-alfabetizados.



Fonte: A autora.

Os PO que não foram rasurados, mas foram reconhecidos e apresentaram comentários representam apenas 9% do total de 43. Apesar de não deixarem marcas de rasura no texto, podemos visualizá-los por estarem fora da norma padrão, diferente do segundo grupo mais representativo, o dos não visíveis, com 40%, no qual estão aqueles PO que não deixam marca alguma no manuscrito, sendo identificados apenas no processo. Seguido pelo grupo que aparece em maior quantidade, que é o dos

rasurados e comentados, no qual estão os problemas que geraram tanto comentários entre as alunas quanto rasuras escritas.



Fonte: A autora.

Temos 10 PO relacionados à múltiplas relações entre Letra e som e 14 PO acerca das várias representações de um fonema. Esses dois grupos englobam as regularidades da língua, ou seja, um conjunto de normas ortográficas que permitem prever a escrita das palavras. As normas de caráter contextual definem que é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada. Um exemplo é o uso de 'm' ou 'n' em final de sílaba. Já as normas de caráter morfológico-gramaticais estabelecem a escrita correta a partir dos aspectos ligados a categoria gramatical da palavra: por exemplo, adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com 'esa', enquanto substantivos derivados se escrevem com 'eza' (Morais, 2006, p.30).

O 3º grupo é o das concorrências, que foram os PO reconhecidos em maior quantidade pelas alunas (16). Nessa categoria concentram-se as irregularidades da língua, ou seja, relações entre letra e som que não podem ser previstas por meio de uma regra e na dúvida é necessário consultar modelos autorizados, como o dicionário e memorizar as palavras por meio da leitura. De acordo com Lemle, essas são as relações mais difíceis tanto para recém-alfabetizados, tanto para escreventes experientes, pois não há motivação fonética para a representação gráfica, o que pode levar a erros. Essas irregularidades se concentram na escrita do som do 's', do 'z', do

‘x’, do ‘g’ e envolvem ainda o emprego do ‘h’ inicial, entre outros casos (Morais, 2006, p.32).

O último grupo presente no gráfico é o ‘outros’, com 3 PO comentados, que envolvem questões singulares à essa díade, como a representação do fonema /k/ em palavras que iniciam com sílabas complexas.

Na tabela abaixo, podemos visualizar os PO relacionados às relações múltiplas da letra para o som destacados pelas alunas no TD:

Tabela 2 - RM da letra para o som									
S						M		O	
/s/		/z/		/ʒ/ (pela chiante surda)		/m/		/u/	
Início da palavra (ex.: sola)		Entre vogais (ex.: asa)		Antes de consoante surda ou final de palavra (ex.: rosto)		Final de sílaba antes de <i>p</i> ou <i>b</i> (ex.: tampa)		Final de palavra (ex.: jogo)	
B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
0	1	0	1	0	1	0	5	1	1
1		1		1		5		2	

Fonte: A autora.

Das 12 possíveis relações elencadas por LEMLE (1998) a partir de 6 letras (S, M, N, L, E, O), as alunas reconheceram como PO, 6 relações a partir de 3 letras. Dentre os fonemas que podem ser representados pela letra ‘s’, foram destacados o /s/ em início de palavra (1), o /z/ entre vogais (1) e o /ʒ/ pela chiante surda (1). No que se refere aos fonemas que podem ser grafados pela letra ‘m’, o PO mais comentado entre as alunas foi o /m/ em final de sílabas (5), relação que pode ser prevista e generalizada por meio de norma contextual. A respeito da letra ‘o’, foram destacados 2 PO relativos ao som /u/ em final da palavra.

Em relação às alunas, podemos observar que dos 10 reconhecimentos deste tipo de PO, 9 são realizados por Lara, o que pode demonstrar a princípio, um maior conhecimento acerca das normas contextuais, principalmente no caso do ‘m’ em final de sílaba ou antes de ‘p’ e ‘b’, cujos 5 casos foram apontados por ela.

Acerca das múltiplas representações do som para a letra, temos o seguinte panorama:

Tabela 3 - MR do som para a Letra											
/k/		/u/		/ãw/		/ku/					
C		QU		U		AM		QU		QÚ	
Antes de a, o, u (ex.: cada, comida, cuia)		Antes de e, i (ex.: queijo, quina)		Posição tônica (ex.: mundo)		Posição átona (ex.: foram)		Antes de a, o (ex.: quarenta, quociente)		Antes de e, i (ex.: cinquenta, equino)	
B	L	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
1	0	0	1	3	3	3	1	0	1	1	0
1		1		6		4		1		1	

Fonte: A autora.

A tabela nos mostra que dentre as 18 possíveis relações, a partir de 8 fonemas, foram ressaltados pelas alunas 6 relações a partir de 4 sons. Desses, dois tipos de PO se destacaram mais em relação aos outros, no TD das alunas: as representações do fonema /u/ em posição átona, como em 'mundo', foi o mais comentado (6), seguido pelo fonema /ãw/, representado pelo 'am' (4). Outros fonemas destacados pelas alunas em menor quantidade foram /k/ e /ku/, 2 vezes cada.

Acerca da diferença entre as alunas, é importante ressaltar que Bianca destacou 8 dos 14 PO dessa categoria, com ênfase nas representações múltiplas do som /ãw/ que em geral são definidas por meio de uma norma de caráter morfológico-gramatical, o que pode ser uma fonte de dúvidas para a díade.

A seguir, temos as múltiplas representações em relações de concorrência, nas quais mais de uma letra representa o mesmo som, na mesma posição. Por não possuir regularidades, esse tipo é considerado o mais difícil por Lemle (1998), o que pode ser demonstrado pelos nossos resultados também, uma vez que esse tipo teve o maior número de PO evidenciados e comentados pelas escreventes (16):

Tabela 4 - Concorrência											
/s/				/š/ ou /x/ pela chiente surda				/u/		Zero	
Entre vogais		Precedido por consoante antes de e, i		Antes de vogal		Final de palavra		Final de palavra		Início de palavra	
SS		C		CH		Z		L		H	
B	L	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
2	3	1	0	2	0	1	1	1	0	0	5

**Fonte: A autora.**

Dentre as 15 relações de concorrência indicadas por Lemle (2009), foram evidenciadas como PO 6 casos, partindo de 4 fonemas. Os mais apontados foram o som de /s/ entre vogais, que pode ter até 7 representações, sendo que a mais discutida pelas alunas foi o ‘ss’ (5), 3 vezes por Lara e 2 por Bianca. A seguir, com o mesmo número de PO, temos o uso do ‘h’ no início de palavras, todos destacados por Lara.

Outras relações de concorrência presentes nos processos analisados foram os fonemas /ʃ/ ou /x/ pela chiante surda, que pode ter até 6 representações, sendo o dígrafo ‘ch’ e o ‘z’ os PO apontados pelas alunas por duas vezes cada. Concluindo essa categoria, temos ainda o fonema /s/ representado pelo ‘c’ quando precedido por consoante antes de e, i e o /u/ em final de palavra sendo representado pelo ‘l’, ambos destacados 1 vez cada.

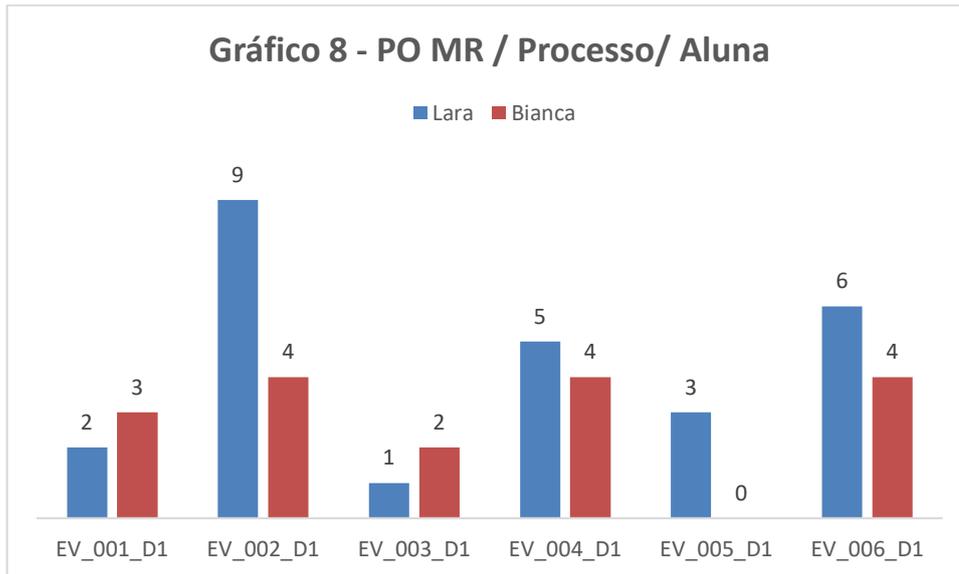
Por fim, temos o grupo das relações singulares, nomeado como ‘outros’, no qual temos os seguintes PO destacados pelas escreventes:

<b>Tabela 5 - Outros</b>			
/krj/	<b>Criados</b>	1	L
/kl/	<b>Claro</b>	1	B
/ĩ/ ou /ẽ/	<b>Encontrou</b>	1	L

**Fonte: A autora.**

São singulares porque apesar dessas relações não aparecerem na classificação proposta por Lemle, elas parecem ser uma dificuldade específica dessa díade. A representação do fonema /k/ em sílabas complexas como /kʃj/ ou /kl/ geraram comentários desdobrados das alunas ao tentarem compreender a relação entre os sons e as letras, uma vez que em ambos os casos, a primeira tentativa de escrita foi com o ‘q’ no lugar do ‘c’, conforme veremos na análise do texto dialogal. Outro PO destacado está relacionado aos fonemas /ĩ/ ou /ẽ/, que podem ser representados por diversos morfemas (in, en, em, im) a depender do contexto na palavra e da pronúncia com a qual se fala, o que acaba por gerar dúvidas na grafia também.

Acerca da relação entre a quantidade PO por processo e por aluna, temos a seguinte proporção:



**Fonte: A autora.**

Podemos observar que os processos com maior número de PO de múltiplas representações são aqueles escritos por Bianca (002, 004 e 006), corroborando o fato de que nesses processos houve maior interação entre as alunas no que se refere à reflexão metalinguística acerca da ortografia. No entanto, Lara efetuou a maior parte dos comentários, na maior parte dos processos, com exceção dos processos 1 e 3, nos quais Bianca destacou mais PO desse tipo e que foram escritos por Lara e ditados por ela.

Assim, podemos considerar que a aluna que fica responsável por ditar a história pré-combinada, acaba atuando como uma espécie de revisora *on-line* do texto, além de, como afirma Apothelóz (2005), iniciar ou lembrar as proposições anteriormente combinadas, enquanto a aluna que detém a caneta atua controlando e oficializando o que vai para o papel.

Contudo, a análise quantitativa e qualitativa dos dados já apresentados, apesar de nos proporcionar um rico panorama acerca da reflexão ortográfica dessas escreventes iniciantes, ainda não nos permitem compreender por que esses PO foram um impasse na escrita, por que geraram comentários, e o que esses comentários podem nos mostrar em relação ao nível de conhecimento ortográficos que as alunas possuem. Essas são questões que tentaremos responder por meio da análise microgenética do TD produzido nos processos de escritura em ato estudados.

### 6.3 ROC\_Ortográfica: Análise microgenética de PO do tipo “Representações homofônicas ou múltiplas” em processos de escrita

#### 6.3.1 Formas de reconhecimento do PO

É graças à captura multimodal do processo de escrita em ato, que temos acesso ao texto dialogal produzido pelas escreventes enquanto escrevem colaborativamente uma história inventada. O diálogo estabelecido permite a produção de Rasuras Orais Comentadas que podem surgir a partir de elementos linguísticos, textuais ou gráficos, destacados como OT pelas escreventes e que podem gerar marcas no manuscrito ou permanecerem apenas no diálogo, sendo portanto, invisíveis no texto escrito.

O reconhecimento dos problemas ortográficos como OT, geram comentários simples e desdobrados, que caracterizam as ROC\_ORT e podem aparecer principalmente de duas formas no corpus analisado: Como um questionamento da aluna ‘escriba’, em relação a uma questão ortográfica que será ou já foi inscrita, ou como uma observação ou correção da aluna que está ditando e, concomitantemente, revisando o texto escrito.

#### Exemplo 1 – Dúvida da escrevente

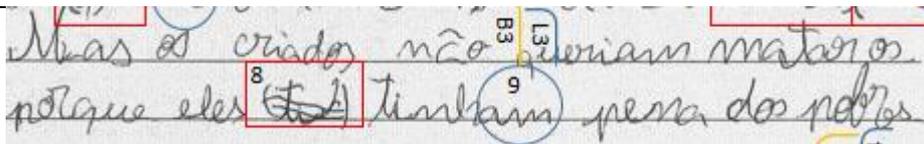


Figura 4 -EV\_004\_D1 – O rei e os Criados

222. LARA: **Tinham**... (Bianca escrevendo tinham, Lara observando) Porque eles tinham... pena dos pobres animais... [tinham]

223. **BIANCA**: Tinham... É com ‘ão’?(S.I.) (Bianca tirando dúvida com Lara sobre a grafia da palavra).

224. LARA: **Não, é com ‘a’, ‘mê’.** (Bianca vira-se, provavelmente para chamar a professora) **É com ‘a’, ‘mê’. Tinham é com ‘a’, ‘mê’. Anda!** (Bianca volta a escrever).

Nesse trecho do TD temos acesso à dúvida de Bianca em relação à grafia correta de ‘tinham’ antes de inscrever a palavra no manuscrito, PO de ordem morfológico-gramatical, uma vez que o que define a escrita é a conjugação do verbo

no passado. Lara responde com um comentário simples, sem explicitação da norma ortográfica, ditando a forma correta da palavra. A discussão em volta desse PO não deixou marca alguma no papel, sendo assim caracterizado como um PO não visível.

#### Exemplo 2 – Intervenção da Ditante

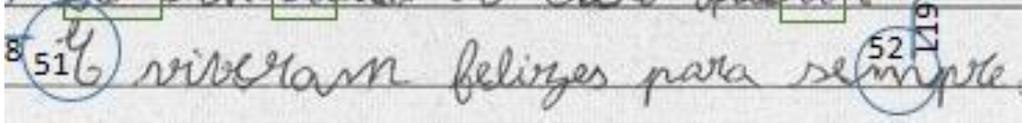


Figura 5 - EV\_002\_D1 - A Branca de Neve e os três dinossauros

767. BIANCA: (Escrevendo 'sempre) Sem [sen]... (Hesitando ao grafar a letra 'M', traçando a letra 'N' e Lara interrompendo)

768. LARA: (Olhando o que Bianca está traçando e vendo que Bianca fez um 'N', fazendo gesto para Bianca levantar a caneta e pedindo para ela fazer a letra 'M') Não! Não! Não! Põe outra onda aqui. (Bianca transformando a letra 'N' em letra 'M', acrescentando mais um traço) 'Sempre! Então faz um 'me'. Depois um 'pe'.

No trecho acima temos um exemplo de correção por parte da aluna responsável por ditar a história, Lara, que observa o problema na grafia de 'sempre' e corrige Bianca, instruindo a transformação gráfica do 'n' em um 'm'. A norma contextual 'antes de P e B usa-se M' não foi explicitada, logo, temos novamente um comentário simples e um PO não visível, uma vez que apenas observando o manuscrito não teríamos conhecimento do problema destacado e 'resolvido' pelas alunas no TD.

#### 6.2.2 ROC ortográfica com comentários relacionados aos PO

Uma das nossas hipóteses iniciais era que as alunas utilizariam normas ortográficas de caráter contextual ou morfológico-gramatical como argumento no diálogo estabelecido durante os processos de escritura, uma vez que essas alunas recém-alfabetizadas estão no momento oportuno de apropriação dessas regras, nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto escrevem seus primeiros textos. Um

outro aspecto que poderia contribuir para isso é a metodologia e o material didático utilizado, que deixavam explícitas essas normas<sup>36</sup>.

Contudo, essa hipótese não se confirmou em relação aos PO de representações múltiplas, pois em nenhum dos 24 PO reconhecidos e comentados que poderiam ser previstos por uma regra, houve explicitação das normas nos comentários correspondentes.

a) ROC\_Ortográfica - Representações múltiplas da letra para o som

Entre os 10 PO relacionados às representações múltiplas da letra para o som, 3 são sobre os possíveis sons da letra 's', previstos a partir do contexto, 5 são sobre o 'm' antes de 'p' ou 'b' e os outros 2 acerca do 'o' em final de palavras. Desses, apenas 1 PO teve comentários desdobrados, ou seja, um comentário com justificativa ou argumento acerca do uso de uma ou outra letra, como podemos ver abaixo:

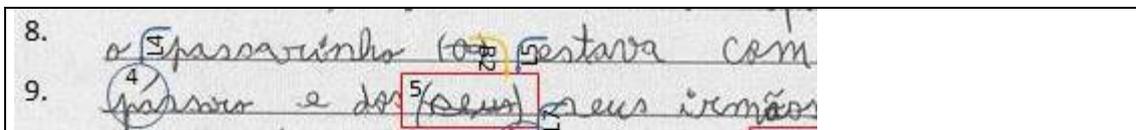


Figura 6 – Ev\_005\_D1 – O ovo Especial

171. LARA: Pera, e o acento? Tem acento! (Lara acrescenta o acento [pássaro] e após continua ditando simultaneamente com Bianca e escrevendo)  
 L e dos seus, seus...[seus] Mas como é 'seus'?
172. BIANCA: Seu, é seus... (Lara rasurando [~~seus~~]) Não é assim, com 'si' (referindo-se ao 's').
173. LARA: É 'si'... (referindo-se ao 's') com 'si'....: É 'si' porque se fosse com 'cê' (referindo-se à letra 'c') era 'céus'. (Bianca concorda e ambas ditam pausadamente o texto, enquanto Lara reescreve 'seus' e continua o texto)  
 L Seus ir-mãos [seus irmão] irmãos pássaro... [pa].

Nesta ROC, com PO rasurado no manuscrito, o objeto textual (OT) é a grafia da sílaba inicial da palavra 'seus', que gera dúvidas em Lara, responsável pela inscrição no manuscrito, uma vez que o 's' assume valores fonéticos que podem ser representado por outros grafemas, como o 'c'. A aluna pede ajuda à Bianca, que

<sup>36</sup> No anexo 7 é possível visualizar parte do material didático utilizado pelas alunas no processo de aprendizagem da ortografia ao longo daquele ano escolar.

descarta o uso do 's', mas sem justificar ou desdobrar seu comentário. Lara insiste no uso do 's' e apresenta como justificativa o fato de que mudando o 's' inicial pelo 'c', a palavra mudaria de significado, tornando-se então 'céus'. Assim, ela apela para a memória visual e para a semântica, para explicar seu ponto, mostrando assim que é uma aluna com um bom nível de letramento, uma vez que a leitura de vários textos escritos ajuda na memorização da forma gráfica das palavras, sem contudo, explicitar nenhuma norma.

Os demais PO não apresentam comentários desdobrados, apenas comentários simples indicando o uso de uma ou outra letra, como podemos observar na ROC abaixo, cuja discussão gerou também uma rasura escrita:

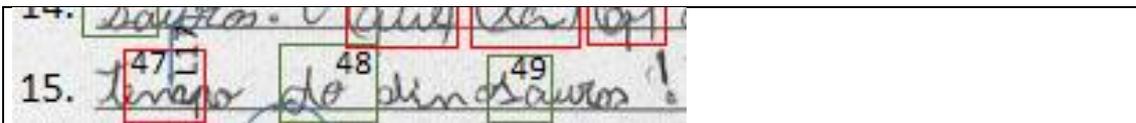


Figura 7 - EV\_002\_D1 – A Branca de Neve e os 3 dinossauros

719. BIANCA: ...tem [ten]... ...po...

720. LARA: (Olhando para folha e acompanhando o que Bianca está escrevendo, quando a interrompe, vendo que ela escreveu [tenpo] **Não éééé!! É 'me'!! Ai, tu esqueces sempre Bianca.** (Bianca rasurando, transformando a letra 'N' em letra 'M', na palavra 'tempo') ...tempo...

Lara, responsável por ditar nesse processo e atenta à linearização da história, observa que Bianca escreveu 'tempo' com 'n' e a corrige, fazendo-a rasurar a palavra, acrescentando mais uma 'perninha' no 'n', transformando-o em um 'm'. Como podemos ver, não há uma justificativa ou argumento no discurso de Lara, caracterizando um comentário simples, mas Bianca reconhece imediatamente o PO destacado e corrige a palavra. Provavelmente as alunas conhecem a regra contextual que prevê a escrita dessa palavra, pois ela está presente de forma explícita no material didático e faz parte dos conteúdos de ortografia previstos para o ano escolar em que se encontram, entretanto, não aparece nos comentários como argumento.

*b) ROC\_Ortográfica - Representações múltiplas do som para a letra*

Em relação aos PO de representações múltiplas do som para a letra, de 14 PO identificados temos apenas a ocorrência de 1 ROC com comentário desdobrado, como podemos observar no trecho extraído do processo “A Branca de Neve e os três dinossauros” (EV\_002\_D1), cuja responsabilidade de escrever ficou a cargo de Bianca. Neste dado podemos identificar um PO na categoria Comentado e não rasurado:

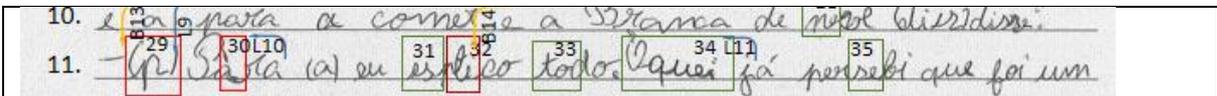


Figura 8 – EV\_002\_D1 – A Branca de Neve e os três dinossauros

00:52:23:06 – 00:53:19:19

606. **BIANCA:** (Bianca virando-se para Lara e fazendo gesto para ela continuar ditando) O que é que digo?
607. **LARA:** (Suspirando e ditando novamente a fala do personagem) Ok, eu já percebi que...
608. **BIANCA:** (Indo escrever ‘ok’) O... (Parando o gesto de escrever, suspirando e colocando a mão no rosto, como se houvesse surgido alguma dificuldade em escrever ‘ok’) Pera.
609. **LARA:** (Mostrando-se um pouco irritada) **Anda... (Ditando ‘ok’) O-k.**
610. **BIANCA:** (Bianca falando enquanto escreve) Ooo-quei [O]... **L** (Lara olhando para o que Bianca está escrevendo e falando junto com Bianca) ...quei [quei]...
611. **LARA:** (Vendo que Bianca escreveu [quei]) **Ô mãe! Tá mal! Bianca... (Escrevendo com o dedo a palavra ‘ok’ sobre a mesa e enfatizando o som /k/) ...é ‘o “que” (Repetindo em voz alta /ok/). O-quei! (Enquanto Lara explicava para Bianca, a professora falava com a turma).**
612. **PROF:** Lara, Lara... estás a me ouvir? (Lara e Bianca olhando para ela) Um bocadinho mais baixo... porque eu não estou aqui a conseguir ouvir alguns meninos. (Voltando a falar com outros alunos).
613. **BIANCA:** (Bianca volta-se para a folha, enquanto a professora está falando) **Ok! Está aqui o “que” (Bianca mostrando no papel para Lara)**
614. **LARA:** **Ok, é “O” “Qui” (Referindo-se ao “K”)**
615. **BIANCA:** **(Olhando para onde escreveu [oquei]) Oo-quei... Este é o ‘ka’ de que qui?**
616. **LARA:** (Desaminada) Ôpa! Fogo!
617. **BIANCA:** (Apontado para a palavra [oquei] e afirmando) É o ‘que’ aqui. (Olhando para Lara)
618. **LARA:** (Olhando para Bianca e explicando) **Sim, mas... ‘Ok’ é com ‘o’ depois o “que”... de Katlyn. (Bianca negando com a cabeça e Lara insistindo) Faz o “que” de Katlyn.**
619. **BIANCA:** **Não é não.**
620. **LARA:** **Pois o kappa... ééé...(Bianca negando com a cabeça) Ok, prontos!**

Nesse trecho podemos observar que está sendo inscrito e linearizado “Ok, já

percebi que(...)”. Lara está ditando e Bianca escrevendo a história combinada em conjunto. Após Bianca escrever [Oquei] para a palavra ‘OK’, Lara, no turno 611, destaca como OT a representação gráfica do fonema /k/. Para essa representação temos a concorrência dos grafemas ‘c’, ‘k’, ‘q’, e pelo dígrafo ‘qu’, dependendo de seu contexto. Nesse caso, a motivação dessa forma ortográfica é etimológica, já que é uma palavra de origem inglesa, sendo largamente usada como sinônimo de ‘sim’, ‘tá bom’ ou ‘tudo bem’.

Ao identificar o modo como Bianca inscreveu, Lara tenta corrigir e explicar para Bianca como deveria ser. Bianca, contudo, parece não compreender o que está errado e repete que o ‘que’ já está posto. Lara insiste, tenta soletrar, sem sucesso, até que no comentário do turno 618 ela apela para a memória visual de Bianca, citando o nome ‘Katlyn’, colega de sala das duas, cujo nome é sabido que se inicia com a letra ‘k’ (Kappa, no alfabeto do português europeu).

A estratégia de apelar para a memória visual é um claro indício do grau de letramento de Lara, pois só é possível uma falante do português saber como é a representação ortográfica da forma fonológica da palavra /'ɔ.k'ej/ se já tiver visto (e memorizado) a forma escrita dessa palavra. E isso somente é possível através da leitura de textos impressos.

Bianca, também recorre à memória visual do “que” para prever a escrita de “ok”. Já o acréscimo do “i” no final de “oquei”, indica apoio na oralidade. Contudo, em desacordo com Lara, mantém a palavra no manuscrito do jeito que está [Oquei], sem marca alguma que dê indícios da discussão travada pela díade sobre esse PO, reconhecido apenas pelo desvio do padrão. Logo, temos aqui um exemplo de ROC Ortográfica, com o retorno enunciativo e comentários desdobrados relacionados ao PO, que demonstram a reflexão metalinguística das alunas, mas sem alteração no texto escrito.

### c) *ROC\_Ortográfica –Concorrência*

Apesar desse tipo de PO ter apresentado o maior número de reconhecimento por parte das alunas (16), nenhuma das ROC vieram acompanhadas de comentários desdobrados. Isso pode ser justificado pelo fato de que esse tipo de questão ortográfica não pode ser prevista por nenhuma regra, pois trata-se dos casos irregulares da língua portuguesa, nos quais mais de uma letra representa o mesmo

som, na mesma posição. Logo, não tendo normas que orientem, o usuário da língua necessita memorizar a grafia das palavras ou consultar modelos autorizados, como o dicionário e textos literários.

Na ROC abaixo, temos um exemplo de comentário simples acerca de um PO de concorrência do grafema 'h' com os fonemas vocálicos em início de palavras:

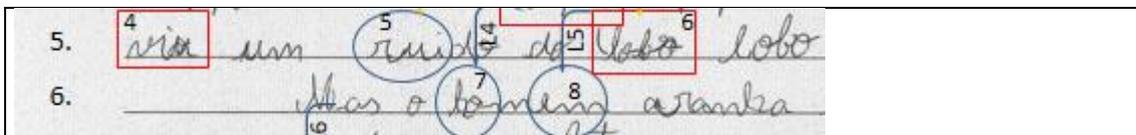


Figura 9 - EV\_006\_D1 – O Capuchinho e o homem aranha com o lobo

154. BIANCA: Mas, o homem aranha, mas... ho...mem... [o ome].

155. LARA: Homem é com “h”.

156. BIANCA: Ai (Corrigindo, acrescentando o “h” no início da palavra [home]).

Homem, obrigado.

Nesse trecho temos um PO não visível no manuscrito, ou seja, apesar de ter gerado uma discussão no TD, não deixou marcas no manuscrito. Lara, atenta à linearização da história por Bianca, corrige oralmente a grafia de ‘homem’ logo após à escrita. Bianca, reconhece o erro, faz uma rasura escrita de acréscimo da letra ‘h’ e agradece à colega. Ambos são comentários simples, pois não trazem argumentos, mas mostram que sendo letradas, as alunas recorrem à memória para consolidar a escrita.

#### d) Erros singulares

Nessa categoria, temos os PO singulares, pois, apesar dessas relações não aparecerem na classificação oficial das representações múltiplas, elas parecem ser uma dificuldade específica dessa díade já que a representação do fonema /k/ em sílabas complexas como /kfj/ ou /kl/ geraram comentários das alunas ao refletirem sobre a relação entre sons e grafemas. Desses 3 PO, apenas 1 gerou comentários desdobrados, como veremos na ROC abaixo:

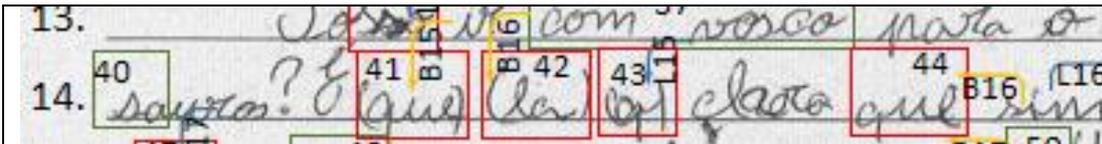


Figura 10 - EV\_002\_D1 - A Branca de Neve e os três dinossauros

00:56:49:02 – 00:58:27:02

673. BIANCA: É [É]...
674. LARA: (Ditando para Bianca) É claro que podes...
675. BIANCA: ...é...
676. LARA: ...respondeu a mãe dinossauro.
677. BIANCA: É... que... que [que]... é que... (Virando-se para Lara para ela continuar a ditar) É que...
678. LARA: (Ditando para Bianca) É claro.
679. BIANCA: 'Claro' é junto?
680. LARA: Não. (Olhando para folha e fazendo breve pausa) É claro...
681. BIANCA: (Falando e escrevendo)...que... [que]
682. LARA: (Repetindo) ...é claro...
683. BIANCA: ...que... la [la]...
684. LARA: (Olhando para o que Bianca escreveu) Claro!
685. BIANCA: (Levantando a caneta da folha, olhando para Lara e perguntando, com ênfase no som /q/ no início da sílaba 'cla') 'Claro' é junto?
686. LARA: Não, né! (Falando com ênfase na primeira sílaba) 'Claro!' 'Claro!':::
687. BIANCA: (Levantando a cabeça e pronunciando /k/) ...que...
688. LARA: É claro... é com... (Apontando onde está escrito [que la]) ...aqui... aqui é... é... 'e'... 'é'... 'qu'... 'claro'... (Referindo-se à letra 'c', mas fazendo o som /k/) ...é com 'que' 'el', 'a'... 'rê' 'u'::: (Com o indicador, apontando na mesa cada som pronunciado)
689. BIANCA: ...cla... ro...
690. LARA: (Apontando em [que la], fazendo o gesto e pedindo para Bianca rasurar) Parêntese. Parêntese. (Bianca rasurando [la]. Lara vendo que faltou rasurar [que]) E aqui também! (Bianca rasurando [que])
691. BIANCA: (Perguntando novamente) 'Claro' é junto? É sim ou não?
692. LARA: E... É claro... é... (Soletrando) ...'que'... (referindo-se à letra 'c'. Bianca grafando [q] Lara olhando o que Bianca escreve) Não é com esse 'que' (referindo-se à letra "q" que Bianca grafou)
693. BIANCA: (Afastando-se da folha e perguntando impaciente) Então é com qual, Lara?
694. LARA: (Explicando) É com 'que'... é com 'que'... de 'cogumelo'. 'Claro'. (referindo-se à letra "c")
695. BIANCA: (Aproximando-se novamente da folha e falando em tom de surpresa) Que saro! 'Sado'... 'cê'...(S.I.) (Bianca talvez esteja dizendo 'sapo' como fez acima)
696. LARA: (Suspirando e explicando novamente) Claro! (Lara soletrando a palavra 'claro') 'quê', 'lê', 'a', 'rê', 'u'. Não é 'q-laro'. É 'claro'!
697. BIANCA: Ah! (Rasurando [q]).
698. LARA: Cla...ro
699. BIANCA: (Escrevendo 'claro') ...cla [cla]...
700. LARA: ...ro...
701. BIANCA: ...ro [ro]...

702. LARA: ...que...

703. BIANCA: ... **que sim. Que...sim [que sim.]**.

No trecho em destaque, o OT é a escrita de 'claro'. Bianca destaca o OT, antecipando o problema ortográfico no turno 679, ao perguntar 'Claro é junto?', Lara não compreende o objeto da dúvida da colega e responde que não, que "É Claro" se escreve separado. Bianca então escreve [que la] para representar o som do dígrafo 'CL' enquanto Lara observa e destaca o erro como OT. Bianca, confusa, questiona novamente se 'Claro' se escreve junto. Está evidente que cada aluna está preocupada com um PO diferente.

Lara parece conhecer a forma ortográfica de 'Claro', enquanto Bianca tenta desvendar a escrita a partir da fonética da palavra, para ela o problema está na separação/divisão da palavra 'claro'. Lara, no turno 688, tenta esclarecer apontando o que foi escrito e soletrando para a colega, em seguida ela pede para que a colega rasure o que foi escrito e comece novamente. Bianca rasura e insiste na dúvida sobre o início da palavra, Lara tenta ajudar soletrando enquanto Bianca inicia novamente com a letra 'q'. Nesse momento, no turno 692, surge um terceiro OT, destacado por Lara: com que letra representar o som /kl'/para a sílaba 'cla' de 'claro' (Não é com esse 'que'). Diante do questionamento de Bianca no turno 693, Lara desdobra seu comentário (É com 'que', 'que' de 'cogumelo'), fazendo referência ao grafema 'c'. Bianca então destaca mais um OT, pois ela associa a letra 'c' ao fonema /s/ e estranha a sonoridade da palavra no turno 695, mas não desdobra o comentário. Lara soletra a palavra mais uma vez, destacando a diferença entre o fonema /k/ e o fonema /kl' /, ao dizer "Não é 'q-laro', é 'claro!'". Após essa explicitação fonológica, Bianca parece enfim compreender a forma escrita da palavra e resolver o PO.

Visto isso, podemos observar as ROC\_ Ortográficas que resultaram nas rasuras escritas no manuscrito. Por meio do texto dialogal estabelecido pela diáde temos acesso à reflexão metalinguística das alunas acerca da ortografia da palavra 'claro', desde o conflito de Bianca sobre a representação escrita de /kl/ até o esforço cognitivo de Lara para explicitar seu conhecimento e ajudar a colega a resolver os problemas ortográficos postos ao longo da atividade de escrita.

Isso indica ainda, como o reconhecimento de um PO, na escrita colaborativa a dois, não é único ou homogêneo. Em uma mesma palavra pode haver, não apenas diferentes PO para um mesmo escrevente, quanto diferentes PO para diferentes

escreventes, reforçando a relevância da escrita colaborativa, uma vez que ambas as alunas se beneficiaram cognitivamente dessa discussão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado teve como principal objetivo responder a questão: “O que alunas recém-alfabetizadas comentam sobre problemas ortográficos de representações múltiplas, enquanto escrevem juntas uma história inventada?”. Partindo dessa questão, o estudo propiciou-nos uma reflexão acerca das Rasuras Orais de caráter ortográfico e como elas estão relacionadas ao processo de aquisição da norma ortográfica.

Mediante a análise dos processos de escritura em ato de uma díade de alunas, em situação colaborativa, identificamos os problemas ortográficos destacados pelas escreventes como objeto textual e o que elas comentaram sobre, desvelando a reflexão metalinguística estabelecida durante a escrita.

A quantidade significativa de problemas ortográficos encontrados nos manuscritos, rasurados ou não, e no texto dialogal, nesses seis processos (197). Desses, 116 são visíveis no manuscrito, entre rasurados e não rasurados, mas com escrita desviante da norma ortográfica, evidenciando que a questão ortográfica é um desafio significativo para essas alunas.

A respeito dos PO comentados (76 ou 38,5% do total), tivemos 57% de problemas rasurados e comentados, 5% de problemas não rasurados, mas comentados, que são aqueles que são visíveis no manuscrito por apresentarem incorreção ortográfica e 38% (29) de PO não visíveis no manuscrito, sendo identificados somente por meio da análise do processo.

A identificação desses PO que foram comentados oralmente mas não deixaram vestígios no texto linearizado, como rasuras ou uma grafia desviante das regras, é um dos achados mais importantes do nosso estudo, pois revela que uma parte expressiva das dúvidas e questões ortográficas vai além do que fica registrado no papel.

Em relação aos tipos de PO que foram comentados, identificamos que 56% (43) são do tipo representações múltiplas, mostrando o quanto a relação fonética-grafia pode ser de difícil compreensão nessa faixa etária, em consonância com as pesquisas de Carraher (1985), Cagliari (1989) e Zorzi (2009). Dentre as categorias de representações múltiplas, a de maior ocorrência foi a “Concorrência”, na qual mais de uma letra representa um mesmo som, em uma mesma posição. Demonstrando que as grafias que não podem ser previstas por uma regra são um desafio maior para as

escreventes, especialmente a representação do fonema /s/ e o uso da letra 'h' em início de palavras.

Além das categorias definidas por Lemle, identificamos 3 relações “singulares” que se apresentaram como uma dificuldade específica dessa díade, gerando comentários desdobrados: a representação do fonema /k/ em sílabas complexas como /kfj/ ou /kl/ e dos fonemas /ĩ/ ou /ẽ/, que podem ser representados por diversos morfemas (in, em, em, im) a depender do contexto na palavra e da pronúncia com a qual se fala.

No que se refere à análise das ROC\_ORT, observamos que o reconhecimento dos problemas ortográficos como OT, geram comentários simples e desdobrados, que apareceram principalmente de duas formas no corpus analisado: Como um questionamento da aluna ‘escriba’, em relação a uma questão ortográfica que será ou já foi inscrita, ou como uma observação ou correção da aluna que está ditando e, concomitantemente, revisando o texto escrito.

Em relação ao conteúdo dos comentários, nossa hipótese pressupunha que as alunas apelariam para normas ortográficas contextuais ou morfológico-gramaticais como argumento no diálogo estabelecido durante o processo de escritura, posto que a prática didática e o material didático utilizado explicitam as regras. Entretanto, nossos resultados mostraram que nenhum dos 24 PO reconhecidos e comentados que poderiam ser renunciados por um princípio ortográfico, as alunas expuseram-no como justificativa.

A análise microgenética das ROC\_ORT que apresentaram comentários desdobrados das alunas, mostrou que, quando relacionados aos PO de representações múltiplas, no lugar da explicitação do conhecimento ortográfico, houve uma invocação da memória visual da palavra ou de outras palavras relacionadas para justificar o uso de uma ou outra letra, em um contexto específico, ratificando a importância da leitura de palavras e textos relacionados a problemas ortográficos específicos para o ensino-aprendizagem da ortografia, mesmo em situações de uso nos quais há regras que subsidiem a escrita.

Acerca das diferenças entre as participantes da díade, identificamos que Lara pode deter um maior conhecimento ortográfico em relação à Bianca, pois 58% dos PO foram reconhecidos por ela. Outro aspecto interessante na dinâmica da dupla é o fato de Lara reconhecer PO quando é a responsável pela inscrição, mas também

enquanto dita e presta atenção na linearização realizada por Bianca, realizando mais comentários e intervenções no texto dialogal e no manuscrito do que a colega.

Por fim, é importante salientar a relevância da metodologia utilizada para a apreensão das ROC. Por meio da Escrita Colaborativa e do Sistema RAMOS de captura multimodal, foi possível ter acesso ao texto dialogal estabelecido pelas alunas durante o processo de escritura em tempo real, o que nos oportunizou descobrir que 38% dos PO, destacados pelas alunas no processo, não resultaram em marcas de rasura no manuscrito.

A especificidade do nosso corpus nos permitiu acessar as reflexões metalinguísticas realizadas durante o processo, diferentemente da maioria dos estudos acerca da aquisição da ortografia, que tem como objeto apenas o produto textual.

Dessa forma, esperamos que o trabalho aqui exposto contribua com o campo de pesquisas relacionado à aquisição da ortografia, trazendo luz à reflexão realizada por escreventes novatos durante a escritura de seus primeiros textos, além de corroborar para a importância da Escrita Colaborativa como metodologia de ensino da língua escrita.

## REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D. Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte. In : BOUCHARD, Robert ; MONDADA, Lorenza (éds). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris : L'Harmattan, 2005, pp. 165-199.

ABAURRE, Maria Bernadete G; FIAD, R. S.; SABINSON–MAYRINK, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

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

BROWN, A. L., & FERRARA, R. A; Diagnosing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), Culture, communication, and cognition: **Vygotskian perspectives** (pp. 273-305). Cambridge, MA: Cambridge University Press. 1985.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

BRUNER, J. S. Sobre a Teoria da Instrução, São Paulo, Ph Editora, 2006 [Publicado originalmente em 1996]

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da Língua Portuguesa. In: **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 27. 103-11. 1994

CALIL, E. D'efeitos d'a(língua): o fenômeno linguístico "homortográfico. In: CALIL,E. (Org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007. p.77-118.

\_\_\_\_\_. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Autoria:** a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2009.

\_\_\_\_\_.FELIPETO, Cristina. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas. **Revista Intersecções**, Natal, ano 7, n. 2, p. 150-164, maio, 2014.

\_\_\_\_\_.; Felipeto, S. C. Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 39, 95-110. 2010.

\_\_\_\_\_. Escitura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém-alfabetizados. **Revista Anpoll**, Florianópolis, vol. 1, n. 36, 2014. p. 371-402, 2014.

\_\_\_\_\_.Pereira, Álvares Luísa. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem **Alfa**, São Paulo, v.62, n.1, p.91-123, 2018.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português.**Psicologia: teoria e pesquisa**, v.1, n.3, p.269-285, set./dez. 1985.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARLISLE, J. F. Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L. B. Feldman (Ed.), **Morphological Aspects of Language Processing** (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

CHISS, J-L.; DAVID, J. Orthographe: état des recherches et approches didactiques,**Le français aujourd'hui**, Paris, n.5, p.215-220, 2011a.

\_\_\_\_\_.L'orthographe du français et son apprentissage. **Le français aujourd'hui**,Paris, n.5, p.233-244, 2011b.

CRYSTAL, D. Non-segmental phonology in language acquisition: A review of the issues in: Lingua Volume 32, Issues 1–2, September, Pages 1-45, 1973.

DAIUTE, C; DALTON, Bridget. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? **Cognition and Instruction**, Cambridge, n.10(4), pg. 281-333, 1993.

DAVID, J. Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphologie du nombre. In: DE GAULMYN, M. M.;BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (Eds.). **Le processus rédactionnel. Écrire à Plusieurs voix**. Paris: l'Harmanttan, 2001. p.281-292.

DE BIASI, P. M. **A genética dos textos**. Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. (Coleção Delfos).

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan Company., 1938.

DICAMILLA, F. J., & ANTON, M. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. **The Canadian Modern Language Review**, 53, 609–633, 1997.

DONATO, R. **Beyond group**: A psycholinguistic rationale for collective activity in second-language learning. Unpublished doctoral dissertation. Newark: University of Delaware, 1988.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. LANTOLF, & G. APPEL (Eds.), **Vygotskian approaches to second language research** (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex, 1994.

EDE, L., & LUNSFORD, A. **Singular texts/plural authors**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1990.

FABRE-COLS, Claudine. Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards? **Linx**, Paris, n. 51, p. 13-24. 2004.

FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel/L'Atelier du Texte, 1986.

FAYOL, M.; MIRET, A. Écrire, orthographier et rédiger des textes. **Writing, spelling, and composing. Psychologie française**, Paris, n.50, p.391-402, 2005.

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

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOSWAMI, U. & BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Tradução Cristina de Campos Velho Birck et al. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HIGGINS, L., FLOWER, L., & PETRAGLIA, J.). Planning text together. The role of critical reflection in student collaboration. **Written Communication**, 9(1), 48–84. 1992.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001

JOHNSON, K. 'Communicative approaches and communicative processes' In Brumfit, C.J. & Johnson, K. (eds.) **The Communicative Approach to Language Teaching** Oxford: Oxford University Press, 192-205, 1979.

KATO, Mary A. (org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Ed. Pontes, 1981.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000 Série Fundamentos.

KRAFFT, U.; DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (2000). **Systemes écrivants et répartition des roles interactionnels**. *Studia Romanica Posnaniensia*, Vol. 25/26, 199-212.

LEAL, T. Ferraz; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 99-120.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009. (Série Princípios).

LEONG, C. K. The effects of morphological structure on Reading proficiency: a developmental study. **Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal**, v. 1, n. 4, p. 357-379, 1989.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – pessado – asado”. O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.43-60.

MORAIS, A. G. **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática.

MOREIRA, N. R. (Org.). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996.

MOREIRA, N. R.; PONTECORVO, C. Chapeuzinho/Cappuccetto: as variações gráficas e a norma ortográfica. In: MOREIRA, N. R. (Org.). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996. p.78-122.

MORIN, M-Fr. Declared Knowledge of beginning writers. **L1 – Educational Studies in Language and Literature**, Amsterdam, n.5, p.385-401, 2005.

MORIN, M-F.; NOOTENS, P. Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographier au début du primaire. **Repères**, Paris,n.47, p.83-107, 2013.

MOTA, M. M. P. E; ANIBAL, L; LIMA S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 2, p. 311-318, 2008.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos**. PortoAlegre: Penso, 2014.

NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. **Reading and Writing**, v.19, n.7, p.767-887, 2006.

NUNES, T; BRYANT, P; BINDMAN, M. Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. In: **Dev. Psychol.** Jul; 33 (4): 637-49. 1997.

PALINCSAR, A. S., & BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities in: *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175. 1984.

PIAGET, J. **O Raciocínio na Criança**. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

QUADROS, J. **Curso Prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Formar, 1966.

QUEIROGA, B. A. M.; LINS, M. B.; PEREIRA, M. A. L. V. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 95-100, 2006.

REGO, Tereza Cristina. As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica. In: **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 10, n. 2, p. 199-217, 1997 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279721997000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721997000200003&lng=en&nrm=iso)>. Access 02 June 2018.

REGO, L. & BUARQUE, L; Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 10 (2), 199-217.1997.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E da; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 38, p. 157-171, dez. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602010000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 08 jun. 2019.

STORCH, N. **Collaborative Writing in L2 Classrooms**. Bristol (UK): Multilingual Masters, 2013.

\_\_\_\_\_. Collaborative writing: Product, process and students' reflections *in* **[Journal of Second Language Writing](#)** 14(3):153-173 · September, 2005.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: two adolescent french immersion students working together. **The Modern Language Journal**, Montreal, v.82, n.3, p.320-337, 1998.

TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Orgs.). **Metalinguistic awareness in children**: theory, research and implications. Berlin: Springer-Verlag, 1984. p. 12-35.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

ZORZI, J. L. ; CIASCA, S. M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem In: **rev cefac**, são paulo, v.10, n.3, 321-331, jul-set, 2008

## ANEXO A – MANUSCRITO 01

X (Lara Bernardes - Bianca Almeida 30-01-15)

Lara\* Bernardes - Bianca Almeida 30-01-15

□

Os três macaquinhos

Era uma vez três macaquinhos que andavam à procura por uma banana. E depois foram (chamaram) chamar a mãe e a mãe disse:

- Filhos partam a banana ao (meio) meias (a banana).

E a mãe maluca disse:

- Filhos se quiserem bananas vão ter de ir à selva. Os macaquinhos foram procurar à selva as bananas e não avia.

(E) Mas eles (f) viram a mãe a sair do super mercado com as bananas (que estavam) comeram as bananas todas.

E viveram felizes para sempre rodeados de bananas.

☒

## ANEXO B – MANUSCRITO 02

EV\_002 - D1

Bianca Almeida - Sara Bernardes 06-02-19



At (A) Branca de neve e os (três) (três) dinossauros

É a uma vez (u) uma menina chamada Branca de neve.  
Um dia ela foi à floresta e (u) encontrou três ovos. <sup>ela</sup> Levou  
os para a cozinha e os ovos chocaram.

Os mãe dinosauro <sup>ficou</sup> triste por os três ovos terem  
desaparecido. A mãe dinosauro foi à floresta (f) (f) foi procurar para ver  
se a Branca de neve tinha (f) os ovos e bateu à  
porta da (B) (p) (p) Branca de neve.

A Branca de neve tinha os três ovos e a mãe dinosauro  
e a para a comer e a Branca de neve blizzardis?

- (p) Basta (u) eu explico todo. (u) quei já pensei que foi um  
mal entendido.

Porque ir com vaca para o tempo tempo dos dinos-  
saurus? É que (u) (u) (u) claro que sim. Mas não é comida no  
tempo de dinosaurus! É claro que é. <sup>(1)</sup>

É viveram felizes para sempre.



## ANEXO C – MANUSCRITO 03

EV-003-D1

/

Lara\* Duranthes = Bianca Almeida 12-02-15

□

O (palhaço) palhaço

O palhaço estava triste (e o) porque não conseguia fazer acrobacias e o outro palhaço quisam-no a toda a (a) hora. Depois foi para outra circo e o doctor disse ao palhaço:

— "Vai ter de te operar a barriguinha pode ser? É claro que podes mas, porquê? Porque tu (quom) comes-te muito açúcar e é por isso que não consegues fazer acrobacias."

O doctor operou o palhaço e o palhaço já conseguiu fazer acrobacias e viveram felizes para sempre a fazer acrobacias. (Mas) ~~o~~ o palhaço tem um irmão e levou-o para o circo e ~~apresentou~~ as acrobacias (ele) que ele fazia.

~~o~~ ~~viveram~~ e fizeram acrobacias para toda a sempre.

☒



ANEXO E – MANUSCRITO 05

EV-005-D1

\_\_\_\_\_

Clara Bernardino - Diana Almeida 27-02-15

- 1.
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_
- 7. \_\_\_\_\_
- 8. \_\_\_\_\_
- 9. \_\_\_\_\_
- 10. \_\_\_\_\_
- 11. \_\_\_\_\_
- 12. \_\_\_\_\_
- 13. \_\_\_\_\_
- 14. \_\_\_\_\_
- 15. \_\_\_\_\_
- 16. \_\_\_\_\_
- 17. \_\_\_\_\_

O ovo especial

Era uma vez uma menina que se chamava Lili. Um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa. No caminho deixou cair o ovo e o ovo partiu e lá estava um lindo passarinho.

A Lili levou-o para a gaiola dela com o passarinho e estava com saudades da mãe e dos seus irmãos e parentes e amigos. Um dia foi a floresta e devolveu o passarinho à mãe e aos irmãos e receberam todos felizes para toda a vida sempre com a família completa.

Mas a menina ficou triste porque não viu mais o passarinho então teve uma ideia e a ideia foi de ir visitar o passarinho todos os dias e ela viveu feliz para sempre.

## ANEXO F – MANUSCRITO 06

EV\_006\_DL

/

Bianca Almeida\* - Lara Bernades 06-03-19

A Capuchinho e o homem aranha com o lobo  
 Era uma vez <sup>uma</sup> menina chamada ~~Capu~~  
~~cha~~ Capuchinho vermelha que tava para  
 ir para casa capel a pt na floresta e ou  
 via um ruído de lobo lobo mau.

Mas o homem aranha tava em cima  
 de uma árvore alta e com a teia apren-  
 deu ~~o~~ árvore e salvou a Capuchinho ~~vermel~~  
~~ha~~ vermelha. E o homem aranha é alto mas  
 a (ca) mãe da Capuchinho disse:

- Obrigada por salvar a Capuchinho ~~verme~~  
 lha.

A mãe ~~da~~ Capuchinho ~~verme~~  
 ficou feliz com o homem aranha.  
 E viveram felizes para sempre.

## ANEXO G – LIVRO DIDÁTICO

MARTINS, S. Alfa – Casos de Leitura/ Iniciação à escrita – Língua Portuguesa 2º ano. Porto Editora, Porto, 2015.

### Regras de ortografia

#### Sons r fraco e forte

Para obteres o som fraco entre vogais, deves escrever **r**.

Exemplos: *Mário,*

Para obteres o som forte entre vogais, deves escrever **rr**.

Exemplos: *corrida,*

No início das palavras, o **r** tem sempre som forte.

Exemplos: *Rute,*

#### Sons da letra s: s, z

Para obteres o som **s** entre vogais, deves escrever **ss**.

Exemplos: *Cassilda,*

A letra **s** entre vogais tem o som **z**.

Exemplos: *Marisa,*

No início das palavras, o **s** tem sempre som **s**.

Exemplos: *sopa,*

#### an, en, in, on, un / am, em, im, om, um

No fim das palavras escreve-se sempre **m**.

Exemplos: *fim,*

Antes de **p** e **b** escreve-se sempre **m**.

Exemplos: *compota, ambulância,*

#### gue, gui / ge, gi

Para obtermos o som **g** antes de **e** e **i**, devemos escrever **gu**.

Exemplos: *guerra, quizzo,*

A letra **g** antes de **e** e **i** tem o som **j**.

Exemplos: *girassol, gente,*

## ANEXO H – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RASURAS ORAIS EM PROCESSOS DE ESCRITURA EM ATO DE UMA DÍADE DE ALUNAS PORTUGUESAS RECÊM-ALFABETIZADAS

**Pesquisador:** Mayara Cordelro da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 61488616.4.0000.5013

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.992.331

**Apresentação do Projeto:**

Dedicado a analisar a ocorrência de rasuras orais em processos de escritura em ato, este projeto de pesquisa apresenta a nossa proposta para o Doutorado em Linguística. Inserido em um quadro teórico-metodológico adotado pelo grupo de pesquisa Escrita, Texto e Criação (ET&C) e pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), este estudo pretende responder à seguinte questão: Quais as características das rasuras orais

comentadas produzidas por uma díade de alunas portuguesas recém-alfabetizadas? Assumindo que os comentários que acompanham as rasuras orais produzidas pelas díades, enquanto escrevem um mesmo texto, são importantes indícios para a compreensão do desenvolvimento linguístico, bem como do processo de criação dos escreventes, uma vez que os comentários encontrados contemplam desde a ortografia e gramática, até

aspectos como a coesão e coerência textual e a interação entre as alunas, partimos de um campo de Investigação Interdisciplinar envolvendo a Crítica Genética, a Linguística da Enunciação e a Didática da Escrita, buscando contemplar as diferentes perspectivas de análise desse objeto tão singular que é o processo de escritura. Tomamos como objeto de Investigação 6 processos de escritura em ato de uma dupla de alunas portuguesas, do 2º ano do ensino fundamental, a serem coletados na cidade de Aveiro –Portugal, por pesquisadores do LAME (Laboratório do Manuscrito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Síndes,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Projeto: 1.992.301

Escolar ) em parceria com o Grupo Protextos, da Universidade de Aveiro, participante e colaborador do InterWriting Os dados coletados serão compartilhados e analisados por pesquisadores de ambas as Equipes e Incluirão o acervo do laboratório, ao qual esse estudo estará vinculado. Por fim, acreditamos que a investigação acerca da rasura oral pode contribuir para a discussão acerca da validade da escrita colaborativa

como recurso didático-metodológico e para a valorização tanto do manuscrito escolar, quanto do processo de escritura enquanto objeto de pesquisa, além de revelar um importante instrumento para a avaliação da aprendizagem e para o diagnóstico didático, uma vez que os comentários produzidos pelos alunos enquanto escrevem a dois, indicam a reflexão acerca de vários aspectos textuais (coesão e coerência) e gramaticais (ortografia, pontuação, acentuação, sintaxe, etc.), além de outros conteúdos de ensino, não relacionados diretamente à atividade de escrita.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário

Descrever, analisar e comparar a ocorrência de rasuras orais em processos de escritura em ato de uma diáde de alunos portugueses recémalfabetizados.

##### Objetivo Secundário:

- a) Quantificar as rasuras orais encontradas em 6 processos de escritura em ato;
- b) Identificar os tipos de rasuras orais produzidos pela diáde;
- c) Indicar de que modo a produção de rasuras orais está relacionada ao momento de aprendizagem dos alunos;
- d) Verificar de que maneira a ocorrência de rasuras orais está relacionada ao nível de conhecimento metalinguístico e metatextual dos alunos;
- e) Analisar a evolução da quantidade de rasuras orais ao longo dos processos;
- f) Avaliar se a produção de rasuras orais está relacionada à prática didática da professora e da escola;
- g) Fortalecer, divulgar e ampliar o intercâmbio entre as pesquisas brasileiras, francesas e portuguesas acerca dos processos de escritura, investigando, a partir do processo interocultivo, de que maneira os alunos produzem rasuras orais.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Endereço:	Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro:	Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF:	AL Município: MACEIO
Telefone:	(82)3214-1041 E-mail: comitedeetic@ufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.992.331

Este tipo de pesquisa não oferece riscos aos sujeitos envolvidos, uma vez que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados. Contudo, como medidas para minimizar quaisquer riscos, será garantido a todos os envolvidos no projeto o direito de recusarem a participação em qualquer momento da pesquisa. Os dados que possam identificar os sujeitos envolvidos não serão, em hipótese alguma, tornados públicos, nem divulgados em qualquer meio de comunicação oral ou escrita. A Instituição e todos os sujeitos envolvidos terão seus nomes omitidos, assim como serão suprimidas quaisquer informações que possam levar a algum tipo de identificação.

**Benefícios:**

Como nos propomos a acompanhar passo a passo o desenvolvimento desta pesquisa, os benefícios para a Instituição e os sujeitos envolvidos são:

1. Formação em serviço dos professores e coordenadores pedagógicos participantes;
2. Melhoria da qualidade de ensino oferecida pela escola;
3. Adequação das propostas de atividades de leitura e produção de texto a serem oferecidas aos alunos participantes;
4. Avanços teórico-metodológicos na compreensão das estratégias didáticas e no oferecimento de situações de aprendizagem significativas, que favorecem o desempenho dos alunos como produtores de texto;
5. Favorecimento ao desempenho do aluno enquanto leitor e produtor de texto, contribuindo ao seu sucesso escolar e ao estabelecimento de uma aprendizagem significativa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto é de relevância para a área de Linguística.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados foram:

- Informações básicas
- Folha de rosto
- TCLE professores
- TCLE pais e responsáveis
- TALE
- Projeto
- Autorização Escola

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simes,  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57 072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.992.331

- Declaração destinação de dados

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador corrigiu as pendências geradas anteriormente e encontra-se de acordo com as normas da Resolução 466/12 e 510/16.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_762692.pdf	28/02/2017 11:30:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autorizacao_Escola.pdf	28/02/2017 11:25:22	Mayara Cordeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CONFORME_RESOLUCAO_466_12_PROFESSORES.docx	28/02/2017 11:24:04	Mayara Cordeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CONFORME_RESOLUCAO_466_12_PAIS_RESPONSAVEIS.docx	28/02/2017 11:23:40	Mayara Cordeiro da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_de_etica_Mayara_Cordeiro_2016_2.docx	16/01/2017 21:25:35	Mayara Cordeiro da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Pesquisa_Mayara_Cordeiro_folha_de_rosto.pdf	16/01/2017 21:24:05	Mayara Cordeiro da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_destinacao_dos_dados_coletados_e_de_publicizacao_dos_resultados.pdf	16/01/2017 21:22:50	Mayara Cordeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	16/01/2017 21:17:51	Mayara Cordeiro da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Lourenço Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Processo: 1.992.301

MACEIO, 30 de Março de 2017

---

Assinado por:  
Luciana Santana  
(Coordenador)

Endereço: Av. Louival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Síndes,  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticufel@gmail.com