manuscrítica

Revista de Crítica Genética
ISSN 2596-2477

N. 53• 2024

Submetido: 19/08/2024

Aceito: 22/10/2024

# Metalinguagem em processo: a influência das verbalizações de termos metalinguísticos pelo professor na construção de narrativas ficcionais de alunos recém-alfabetizados[1]

Maria Auxiliadora da Silva[2]

Cristina Felipeto[3]

Eduardo Calil[4]

## Resumo

Este estudo investiga o uso de termos linguísticos que emergem durante o processo de produção textual em sala de aula, envolvendo alunos do primeiro ano do ensino fundamental em uma situação de escrita colaborativa. A discussão se concentra na verbalização de termos linguísticos durante as orientações da professora para a construção de narrativas ficcionais. Nosso objetivo é compreender como os termos linguísticos verbalizados na orientação da construção textual em duplas influenciam a construção das narrativas pelos alunos, com o apoio da Linguística enunciativa benvenistiana e da Genética de Textos, respaldados pela Psicologia Cognitiva. Por meio do registro fílmico sincronizado do processo de composição textual e do acompanhamento do diálogo espontâneo realizado pelos alunos com o Sistema Ramos, analisamos as verbalizações de termos linguísticos

1 O corpus analisado neste estudo foi coletado com o apoio financeiro do Conselho Nacional para Desenvolvimento da Pesquisa (CNPq, processo 304050/2015-6) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL, processo 60030479/2016).

2 Doutoranda em Linguística e Literatura no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Pernambuco (UPE). Professora de Língua Portuguesa, membro do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ETC). Integrante do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). E-mail: sily.cj@gmail.com. ORCID:0000-0002-7343-2192.

3 Professora associada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL). Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Maceió – AL – Brasil. Integrante do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ETC) e do Laboratório do Manuscrito Escolar - LAME. E-mail: cristinafeli-peto@fale.ufal.br. ORCID:0000-0003-3729-0796.

4 Professor titular da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL). Maceió – AL – Brasil. Líder do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ETC) e coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). E-mail: calil@cedu.ufal.br. ORCID: 0000- 0002-8696-3697.

dos alunos enquanto negociam sobre sua escrita e como as interações promovidas pela professora podem facilitar revisões em pontos de tensão durante a construção da narrativa. As análises mostram que as verbalizações da professora ressaltam as reflexões metalinguísticas formuladas pelos alunos ao longo do processo de produção textual.

Palavras-chave: Genética textual; Termos linguísticos; Escrita colaborativa; Reflexão metalinguística.

## Abstract

This study investigates the use of linguistic terms that emerge during the text production process in classroom, involving first-year elementary school students in a collaborative writing situation. The discussion focuses on the verbalization of linguistic terms during the teacher's guidance for the construction of fictional narratives. Our goal is to understand how the linguistic terms verbalized during the paired text construction guidance influence the student's narrative construction, supported by Benveniste's enunciative linguistics and Text Genetics, backed by Cognitive Psychology. Through synchronized film recording of the text composition process and the tracking of spontaneous dialogue carried out by the students with the Ramos System, we analyze the student's verbalizations of linguistic terms as they negotiate their writing and how the interactions promoted by the teacher can facilitate revisions at tension points during the narrative construction. The analysis show that the teacher's verbalizations highlight the metalinguistic reflections formulated by the students throughout the text production process.

Keywords: Textual genetics; Linguistic terms; Collaborative writing; Metalinguistic reflection.

# Introdução

Este estudo tem como objetivo demonstrar que o uso de termos linguísticos verbalizados pela professora em aulas de produção textual orienta e impacta as escolhas dos alunos ao escreverem narrativas ficcionais em duplas. Essas verbalizações ocorrem tanto durante a apresentação da proposta quanto em outras intervenções ao longo do processo de construção dos textos pelas duplas. Argumentamos que a explicitação de termos linguísticos nas orientações pode ampliar a compreensão dos alunos sobre a estrutura e o funcionamento gramatical, incentivando-os a refletir sobre a escrita e a produzir textos mais proficientes, caracterizando, assim, uma prática metalinguística.

Buscamos entender de que forma as verbalizações feitas pela professora durante as orientações para a produção de narrativas estimulam as reflexões dos alunos sobre a língua, enquanto negociam e constroem seus textos em situações de escrita colaborativa. Para isso, analisamos suas ponderações, correlacionando-as com os termos linguísticos verbalizados pela professora e com o contexto metodológico.

A realização deste estudo sobre o *processo* de construção textual pelos alunos foi viabilizada pelos conceitos e métodos oferecidos pela Crítica Genética. De acordo com Grésillon, a Crítica Genética busca descrever e explorar os mecanismos da escrita, permitindo comparar o texto com o que ele poderia ter sido. Isso possibilita relativizar e dessacralizar a ideia de texto fechado e definitivo, sendo necessário abordá-lo em todas as fases do processo de escrita, ou seja, desde o que acontece antes até o que ocorre depois de ser escrito. É durante o processo de formação do texto que surgem as rasuras, objeto de estudo dos geneticistas, através das quais se tornam possíveis múltiplas análises.

Para Grésillon,[5] a Crítica Genética[6] nasce em oposição aos conceitos rígidos do estruturalismo textual, ganhando espaço na pesquisa literária francesa a partir da década de 1970. Seu objeto de estudo é a análise do processo da escritura, para "adivinhar, desvelar, desconstruir e reconstruir os caminhos da criação", buscando circunscrever o nascimento da obra, o que impõe um novo olhar a respeito deste momento, onde se sugere a apreciação primária dos processos que antecedem os produtos, evidenciando o gosto pela gênese, pela enunciação. Os estudos em Genética de Textos (doravante GT) com escreventes recém-alfabetizados tiveram início no Brasil em 1998 por meio dos trabalhos de Calil,[7] inaugurando os estudos brasileiros com manuscritos *escolares*.

---

5 GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Outros horizontes teóricos. Trad. Cristina Campos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 17.

6 Devido à expansão do campo de estudo, Doquet-Lacoste (2003) sugeriu a substituição do nome "Crítica Genética" por "Genética Textual" (GT), uma vez que a palavra crítica está em sua maioria, relacionada com matérias literárias e certamente não pode abranger todas as pesquisas relacionadas ao processo de produção, seja uma peça, uma obra literatura ou, ainda, ao processo de escrita que ocorre na sala de aula. Dessa forma, usaremos, a partir de então, o termo Genética Textual (GT), pois o consideramos mais adequado ao nosso trabalho.

7 Ver CALIL, 2008, 2009.

Nesse sentido, as palavras de Willemart,[8] "o manuscrito é naturalmente um sistema aberto que provoca o intercâmbio com seu meio: a tradição literária, a história da língua, os encontros habituais ou ocasionais, as leituras, etc.", corroboram com o entendimento de que o manuscrito é uma porta aberta para múltiplos caminhos interpretativos. Ao estudar os manuscritos e os rascunhos de um escrevente, é possível entender melhor o processo de criação, as mudanças feitas durante a escrita e as decisões tomadas por este escrevente.

Alimentado pelo banco de dados *Práticas de textualização na escola* (PTE), o Laboratório do Manuscrito Escolar possui dossiês coletados em várias salas de aula do Brasil, da França e de Portugal, oferecendo um rico material para análise genética de manuscritos escolares que investigam questões relacionadas ao processo criativo, ao papel das rasuras orais e escritas, à autoria, ao erro, dentre outras questões. Um mesmo dossiê pode ser analisado em diferentes aspectos mediante o interesse do pesquisador, assim como discutir aspectos relacionados à criação de títulos e personagens,[9] à invenção de versos e poemas,[10] à elaboração e manutenção dos tópicos em histórias em quadrinhos os tópicos,[11] à ortografia, rasuras e antecipação,[12] à emergência de discurso direto e indireto,[13] ao conhecimento gramatical[14] ou ainda aos comentários associados às rasuras escritas[15] feitas pelos alunos durante a redação do manuscrito escolar. Inclusive, em relação ao modo como o professor interfere nos manuscritos escolares durante e após o término da proposta feita.[16]

Diante do exposto, o presente artigo concentra-se no tratamento que os alunos dispensam às verbalizações de termos linguísticos que resultam em reflexões metalinguísticas nos momentos da produção escrita dos manuscritos e aborda a ativação da memória de longo prazo conforme proposta por Flowers e Hayes,[17] para o desenvolvimento da tarefa em execução. Nesse contexto, essas habilidades só podem ser desenvolvidas quando articuladas de forma convergente com as competências estabelecidas pela apresentação da proposta textual da professora.

Durante as apresentações das consignas, a professora, ao usar termos linguísticos, fornece orientações que criam oportunidades para diversas trocas entre os alu-

8 WILLEMART, P. **Bastidores da criação literária**. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1999, p. 137.

9 CALIL, 2010, 2019, 2021.

10 Idem, 2004.

11 Idem, 2015.

12 FELIPETO, 2008, 2012, 2019, 2021.

13 CALIL; BORÉ; AMORIM, 2014; CALIL; AMORIM, 2017; LIRA; CALIL, 2014.

14 BARBEIRO *et al.* 2022.

15 CALIL; MYHILL, 2020.

16 SANTOS, 2017.

17 FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981.

nos. Essas interações levam as díades a refletirem sobre sua escrita e, consequentemente, possibilitam uma investigação mais consistente das circunstâncias que influenciam a materialidade textual.

Assim sendo, a reflexão metalinguística praticada pelos alunos reside na capacidade de usar palavras de forma eficaz, de maneira oral ou escrita, ou seja, é um elemento potencial para revelar suas habilidades pessoais e para ela aprimorar seus conceitos a respeito dos códigos linguísticos. Portanto, inclui a capacidade de compreender a sintaxe ou estrutura da linguagem, a semântica e dimensões pragmáticas, incluindo saber como usar retórica (usando a linguagem para persuadir), interpretação, metalinguagem (usando a linguagem para referir a ela própria) e mnemônicos (ativando a reflexão sobre a linguagem para buscar os conhecimentos memorizados necessários), elementos que são fortemente usados pelos alunos no momento da combinação textual.

O manuscrito escolar produzido pelos alunos em sala de aula é objeto de estudo de linguistas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais da educação. No entanto, esse manuscrito, quando entregue já finalizado ao professor, com suas rasuras, reformulações e ajustes, oculta grande parte do processo de escrita, especialmente se a coleta de dados não for adequadamente estruturada. A captura do processo de produção textual pelo Sistema Ramos nos permite acessar o manuscrito final e também toda a ecologia da sala de aula no momento em que os alunos, em díades e em tempo real, escrevem histórias inventadas.

Nesse contexto, refletimos sobre a verbalização de termos linguísticos, considerando que a forma como a proposta textual é apresentada e o material didático utilizado pelos alunos influenciam a verbalização de termos que podem indicar uma reflexão metalinguística, integrada ao ato de escrita dos estudantes.

Assim, é essencial reconhecer que os sinais deixados pelos alunos em suas tarefas de produção textual colaborativa são uma referência valiosa para compreender o desenvolvimento da consciência metalinguística durante a negociação na construção do texto. Gombert[18] delineia várias etapas em que os alunos revelam essa consciência ao relacionar a oralidade com a escrita, enquanto participam conjuntamente dos processos criativos das narrativas. Abordamos essa questão com ênfase na relevância desse tema para o contexto do ensino em situações escolares,[19] numa abordagem da escrita colaborativa.[20]

## A metalinguagem na produção escrita colaborativa dos alunos

As atividades metalinguísticas produzidas pelos alunos em situação de aprendizagem, ao dialogar com o seu par para a construção de um texto, promovem o

18 GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In M. R. Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 19-64, 2003.

19 FONTICH; CAMPS, 2014.

20 CAMPS *et al*, 2015; BARBEIRO; PEREIRA, 2007; CALIL, 2008, 2009, 2012; CALIL; FELIPETO, 2014, 2019, 2022.

aprimoramento dos conhecimentos do sistema da língua para ambos os participantes. Por isso, é importante ressaltar que, embora haja reflexão metalinguística na escrita individual, a atividade metalinguística se destaca nas situações de escrita colaborativa pelo uso de uma reflexão específica que exige a utilização da linguagem cotidiana e de termos específicos para caracterizar as atividades explícitas e implícitas da linguagem.

Entende-se, portanto, que o conhecimento metalinguístico é aquele que pode ser mentalmente evocado ou já está mentalizado. Assim, eles não cobrem todos os processos cognitivos envolvidos no controle do comportamento linguístico. Os processos reflexivos permitem aos alunos interpretarem e produzirem as representações escritas, e os leva à avaliação e ao controle das produções, que funcionam como suporte para o desenvolvimento do processo de reflexão. Esses processos estão intrinsecamente ligados ao uso da linguagem e à sua representação em contextos de interatividade social. A este respeito, Gombert expõe:[21]

> *As atividades metalinguísticas, como atividades metacognitivas relacionadas à linguagem, são, portanto, limitadas atividades cognitivas conscientemente aplicadas à manipulação da linguagem e, portanto, não cobrem todos os processos cognitivos que controlam o comportamento linguístico, é necessário distinguir três tipos de processos cognitivos passíveis de serem mobilizados na manipulação da linguagem: 1 tratamentos linguísticos primários; 2 tratamentos cognitivos; 3 processamento metacognitivo.*

Dessa forma, embora os tratamentos linguísticos primários sejam essenciais para a comunicação básica, os tratamentos cognitivos e o processamento metacognitivo permitem ir além, possibilitando um uso mais complexo da linguagem. Além das atividades metalinguísticas mencionadas nos pontos destacados pelos autores, o domínio linguístico primário, em sua forma escrita, envolve tanto a capacidade de compreender quanto a de produzir textos. Os processos de compreensão e produção textual devem ser explorados em conjunto com os tratamentos cognitivos. Os alunos podem compreender as propostas textuais que lhes são apresentadas e, a partir disso, produzir oralmente textos que serão escritos após a negociação colaborativa. Nesse sentido, desde cedo, essas atividades já envolvem processos cognitivos e, na escrita colaborativa, surge a necessidade de reflexões de ordem metalinguística.

O autor ressalta, ainda, a importância da metalinguagem para fins de aprendizagem por oportunizar o melhor entendimento da língua por parte dos interlocutores e, de acordo com o seu exposto, as atividades epilinguísticas seriam as próprias operações de linguagem, que ao serem praticadas, continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística, considerando que as atividades metalinguísticas nem sempre ocorrem de forma explícita. Outras dimensões, como os tratamentos cognitivos, devem ser consideradas como foco de análise e reflexão

21 GOMBERT, J. E. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. **Acquisition et interaction en langue étrangère** [On-line], 8 | 1996, p. 05. On-line desde 05 de dezembro de 2011. Disponível em: http://aile.revues.org/1224. Acesso em: 30 set. 2016.

na construção do leitor/escritor. O processamento metacognitivo refere-se à capacidade de refletir sobre a estrutura sintática da língua, o que implica o exercício do controle intencional acerca da aplicação das regras gramaticais Gombert.[22]

Segundo o estudo de Camps *et al*,[23] ao pensar escrita, oralidade e a negociação do texto, temos a seguinte proposição:

> *As ativações das operações metalinguísticas vêm da relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo de composição da escrita, permitindo estas operações aos indivíduos tonarem-se conscientes da atividade comunicativa e da atividade de aprendizagem.*

Quando alunos e professores utilizam termos metalinguísticos, mesmo sem fazer um comentário reflexivo, a metalinguagem está presente. Segundo Camps *et al*,[24] esse momento da atividade metalinguística abrange aspectos gramaticais, vocabulário e estrutura textual, mesmo sem detalhar os motivos de uso de certos termos. Portanto, a reflexão metalinguística dos alunos durante a interação, analisando e refletindo sobre a língua, para a construção de uma narrativa retrata a evolução das concepções de erro e revisão textual no ensino.

Quando dois alunos são gravados dialogando enquanto escrevem uma história, os dados resultantes mostram uma gama de caminhos possíveis para o texto, como evidenciado pela análise do Sistema Ramos.[25] Nesse contexto, conforme Felipeto,[26] há muitos benefícios na escrita colaborativa, pois ela "favorece a explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos surgidos durante a escrita".

Desse modo, o processo de escrita colaborativa provoca o crescimento cognitivo dos alunos durante os enunciados que são advindos do texto em construção, ao passo que, durante os textos escritos, há um significativo aprimoramento da atividade metalinguística. Para Barbeiro,[27] essa atividade apresenta argumentos que denotam o seguinte:

> *A consciência metalinguística manifestada na escrita colaborativa surge na tarefa de escrever o texto em conjunto sendo ativada e revelada de uma forma não artificial na interação entre os participantes. Neste contexto, a consciência metalinguística pode*

22 GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explícito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: Maluf, Maria Regina; Martins, Claudia Cardoso (org.). **Alfabetização no século XXI**. Como aprender a ler e a escrever. Porto Alegre, Penso: 2013.

23 CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. **Atividade Metalinguística**: a ligação entre escrever e aprender a escrever. In: Camps, A., & Milian, M. 2015, p. 105.

24 Idem, p. 11.

25 CALIL, 2020.

26 Felipeto, C. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. Alfa, São Paulo. V.63, n. 1, p. 133-152, 2019, p.135.

27 BARBEIRO, Luís Filipe. Domínio ortográfico e consciência metalinguística. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, n. especial, 2020, p. 357.

> *ser observada e analisada em Ação, a partir da ativação que dela fazem os sujeitos na realização da tarefa.*

Os autores reforçam ainda que, durante as experiências colaborativas da sequência didática os conteúdos linguísticos e retóricos são planejados como objetivo de aprendizagem. O estudo coloca em relevo a importância acerca da reflexão dos aspectos metalinguísticos construídos pelos estudantes em situação de produção textual nas escolas, trazendo excelentes contribuições à temática e fazendo surgir muitas indagações sobre a consciência metalinguística dos estudantes.

# Metodologia

O dado que utilizamos na composição do corpus faz parte do acervo do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e foi coletado no ano de 2013, em uma escola privada da cidade Maceió-AL, integrante do Projeto Contos do Como e do Porquê. A nossa análise é composta por um manuscrito, sendo este, parte do processo ECR_004_01_08_2013_J_B. Os alunos são identificados pelas iniciais dos seus nomes J e B, para fins de preservação de suas identidades. Com o objetivo de tornar mais transparente a relação entre a verbalização de termos linguísticos pela professora e as reflexões metalinguísticas da díade, apresentamos a seguir alguns trechos que evidenciam a correlação em três situações de produção que podem acontecer ocasiões distintas: Momento de Apresentação da Consigna (MA), Momento da Formulação (MF) e Momento de Linearização (ML). Para este estudo nos deteremos sobre o MA.

A turma é composta por 15 alunos e o método empregado para a coleta e subsequente análise seguiu a dinâmica adotada pelo Sistema Ramos.[28] Para elaborar o texto, os alunos aguardam instruções da professora, discutem sobre as possibilidades de criar seu texto com base na composição dos personagens, uma vez que a professora põe diversos nomes de personagens conhecidos das crianças no quadro e propõe que escolham um deles como personagem principal da história a ser imaginada e escrita. As filmagens seguem o protocolo descrito abaixo para todos os momentos da proposta textual:

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

28 CALIL, 2020.

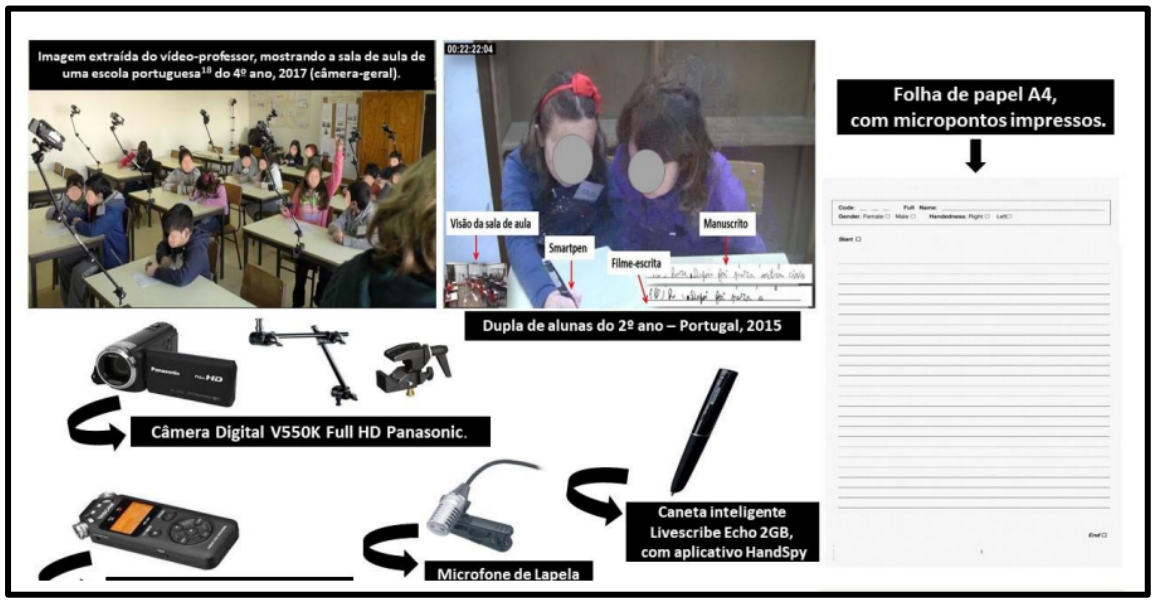


***Fig. 1.*** *Equipamentos do Sistema Ramos. Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2020.*

É importante salientar que todas as etapas de produção foram registradas por meio do Sistema Ramos, que é um mecanismo multimodal, capaz de capturar tempo e espaço real da sala de aula (escrita, sonora e visual), mediante seus equipamentos tecnológicos (aparelhos de áudio e vídeo, programas de computador, caneta digital, softwares, folhas com micropontos), descritos a seguir:

Equipamentos do Sistema Ramos

1. Câmera Geral (C1): colocada sobre tripé, no fundo da sala, para registro geral da turma; o ponto de referência para o enquadramento é a altura máxima do quadro negro, com o foco panorâmico aberto.

2. Câmera Díades (C2): fixada na mesa de um dos alunos da díade, com apoio do grampo de pressão e braço articulado; no enquadramento deve ser observado o limite superior da mesa dos alunos, ou seja, a parte inferior do enquadramento deve estar no limite da parte superior da mesa dos alunos; além disso, o zoom deve ser aberto o suficiente para que posteriormente seja possível inserir o texto no canto superior direito da tela.

3. Gravador digital e microfone headset: colocados em cada um dos alunos e na professora para registro em áudio das falas.

4. Smartpen e aplicativo HandSpy: uma para cada díade.

5. Papel para smartpen: um para cada díade.

6. Claquete de filmagem: a batida da claquete indica o início do processo para as crianças.

7. Folhas brancas A4: uma por aluno.

8. Lápis de carvão: um por aluno.

9. Lápis de cor ou marcadores: um conjunto por díade.

Um aspecto relevante sobre essa metodologia de coleta se refere à saída da equipe do ambiente, após serem instalados todos os aparelhos. Como aponta Calil,[29] um procedimento simples, mas que "evita que os alunos façam contato visual com os pesquisadores, passando a interagir com eles, fazendo perguntas sobre o que estão escrevendo ou pedindo ajuda para resolver problemas ou dúvidas diversas".

Ao final do processo, toda a mídia é sincronizada, de modo que seja possível acesso ao processo integral de escrita, permitindo uma análise microgenética do que se passa na sala de aula e na díade durante a escritura dos textos pelos alunos. Interessam-nos, para esse estudo, os momentos de verbalização das díades no uso-menção de termos linguísticos com manifestações explícitas ou implícitas de reflexão metalinguística.

Não é possível aprender a escrever sem que haja reflexões metalinguísticas, pois um estudante em processo de aprendizagem ao aprender a escrever as letras maiúsculas, por exemplo, reflete onde e em quais situações é possível empregá-las corretamente. Em uma situação de escrita colaborativa, esse tipo de reflexão acontece a respeito dos muitos elementos que são necessários para a construção dos textos: enredo, pontuação, coerência, entre tantos outros.

Há uma riqueza imensurável nos manuscritos dos alunos, com eles é possível se inquietar sobre o processo criativo, no que diz respeito às reflexões metalinguísticas analisaremos os dados a partir de sua relação com a aquisição da ortografia, trazendo para o discurso Barbeiro (2007), ao procurar caracterizar competência ortográfica dos alunos portugueses.

Dessa forma, a integração entre as diversas fases da criação textual permite uma compreensão mútua, da mesma forma que auxilia na construção de significados e concepções contribuindo para ampliar o conhecimento de cada elemento que compõe o texto, situação que o Sistema Ramos retrata com excelência.

Portanto, nesse contexto, o manuscrito do texto se revela um evento resultante de uma coprodução, em que é possível dialogar com as habilidades exigentes do uso da oralidade e da escrita em diferentes práticas sociais e no processo "de gênese nas produções de crianças em idade escolar".[30]

Assim, na parte que segue, iniciaremos a análise dos dados com base nos comentários metalinguísticos realizados por J e B, durante a negociação construção do texto e no produto, com ênfase na seguinte questão: como as reflexões metalinguísticas refletem as verbalizações de termos linguísticos?

# Análise e discussão

Para nossa análise, destacamos as falas dos alunos que envolvem reflexões metalinguísticas, considerando os momentos em que ocorrem verbalizações de ter-

29 2020, p. 9.

30 FABRE, 1993, p. 99.

mos linguísticos contextualizados. Nesses momentos, as díades discutem, refletem, reformulam ou descartam aspectos de sua produção, seja com base nas orientações recebidas da professora, seja por terem identificado alguma inconsistência em seu trabalho.

Dessa maneira, apresentamos reflexões sobre o processo de aprendizagem, considerando que os comentários metalinguísticos analisados neste estudo estão alinhados com as diretrizes da metodologia aplicada em sala de aula, o que fortalece a construção da capacidade reflexiva das crianças. A verbalização de termos linguísticos já se manifesta no diálogo entre o pesquisador e a professora sobre a execução da atividade e a ecologia da sala de aula no momento da organização. Isso nos permite antecipar como a motivação para a reflexão surge nas díades durante o processo analisado.

16.PESQUISADOR: Tá. A última coisa, você... hoje a gente vai fazer uma proposta diferente. Primeiro assim, éé... você conversa com as crianças e põe na lousa o nome desses **personagens**. (Mostrando a lista com o nome dos personagens para a professora). Você conhece? Cascão, Magali, Barbie, as meninas superpoderosas, Polly, homem aranha, mulher maravilha, coringa... e eles vão inventar uma **história** misturando os **personagens**.

20.PESQUISADOR: Mas aí você põe na lousa e depois de você pôr na lousa você conversa sobre isso e fala para eles escolherem alguns pra pensar a **história** e vai, interage, conversa e tal, aí isso é o primeiro momento.

***Quadro 1:*** *Momento de Organização – O monstro da caverna escura, 004_01_08_2013_J_B. Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.*

A professora está em frente aos alunos, organizados em díades, e faz a apresentação da proposta de produção textual com os nomes de personagens de desenho animado e HQ[31] sugeridos pelo pesquisador. Destacamos abaixo um recorte de algumas falas da orientação da professora para a produção do texto dos alunos, de maneira colaborativa.

92.PROFESSORA: Pronto! Crianças! Olhe hoje vocês irão... éé criar uma **história**. Vocês já ouviram falar desses **personagens**? (Apontando para o quadro com os nomes dos personagens listados no quadro).

95.PROFESSORA: Olhe aqui. Pronto!? Já assistiram? Conhecem essas **his...** esses **personagens**?

97.PROFESSORA: Ótimo! Então, vocês hoje irão criar uma **história** bem legal com esses **personagens** que estão aqui.

99.PROFESSORA: Tá certo? Olhe, presta atenção! Ô, ô, a tia vai dar cinco minutinhos. Prestem atenção! Cinco minutinhos para pensarem numa **história**, no **nome** da **história** bem legal! O **título**, né? Bem legal! E vocês irão envolver na **história** esses **personagens**, tá certo?

162PROFESSORA: Olha, pensa direitinho no **título**, tá certo? Uma **história** bem legal.

31 Histórias em Quadrinhos – aquelas do contexto diário das crianças.

178PROFESSORA: E a data, não esqueçam da data. (B escrevendo a data no local específico [01/08/13] e em seguida escrevendo o nome da dinamizadora [E].) Não esqueçam, né? Que podem colocar no **texto** de vocês, na **história**, esses **personagen**s daqui. (Apontando para o quadro.)

186PROFESSORA: Isso, vocês irão criar, inventar uma **história** e inventar um **título** (B escrevendo [ESCURA]). E "era uma vez" e aí começa a **história** de vocês.

***Quadro 2:*** *Momento de Apresentação – O monstro da caverna escura, 004_01_08_2013_J_M. Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.*

Através da análise do vídeo, capturado pelo Sistema Ramos, é possível observar que a professora anota no quadro uma sequência nomes de personagens do contexto infantil: Cascão, Magali, Barbie, As Meninas Superpoderosas, Polly, Homem Aranha, Mulher Maravilha, Coringa, Virgulax, Shrek, Tucson, Max Stell, Bob Esponja, Cuca, Pokémon. Durante a breve apresentação destes personagens, de modo a favorecer o surgimento de temas e a escolha de personagens para o processo de criação das narrativas, a professora tece questionamentos sobre os personagens apresentados.

Como se pode constatar nos quadros 1 e 2 acima, houve a verbalização de 4 termos linguísticos nas ocasiões em que a professora se dirigiu à turma durante a produção textual dos alunos, no entanto eles foram repetidos durante as instruções que a professora frequentemente dava aos alunos. Essas repetições dos termos linguísticos ocorreram em 23 ocasiões e funcionaram como incentivo e suporte para que os alunos desenvolvessem suas narrativas, compartilhassem suas ideias e interagissem a ponto de corrigirem uns aos outros e alcançarem consensos para a organização da produção textual.

Os termos linguísticos grafados em negrito foram verbalizados pela professora para orientar a construção do manuscrito. Ela também proferiu algumas palavras com mais ênfase vocal, fato que desperta maior atenção dos alunos e consequentemente se reflete na construção textual da díade e só pôde ser analisado no registro fílmico, posto que é um recurso utilizado na oralidade. Embora a professora não se dirija a uma dupla específica, as questões que ela levanta ajudam a construir o imaginário dos alunos, que procuram segurança em referências concretas para desenvolver as suas narrativas. A intervenção da professora torna-se, assim, um elemento essencial para a construção dessas narrativas.

Observando o vídeo do processo capturado pelo SR, a presença dos termos linguísticos verbalizados pela professora aparece na negociação da narrativa pelos alunos e também quando já estão no processo de escrita da história que construíram verbalmente. No quadro a seguir apresentamos exemplos da repetição pelos alunos dos termos linguísticos usados pela professora.

*138.J: O Garu viu o barulho do monstro.*

*139.B: Não é a* ***história!*** (B quis dizer que não se trata da história combinada entre eles).

– – –

| |
|---|
| *181.B: (Olhando para J). Qual o **título**?* |
| *182.J: O monstro da Pucca?* |
| *183.B: O monstro da caverna escura.* |
| *184.J: (Concordando com o título). O monstro da caverna escura.* |
| *– – –* |
| *283.J: E o **nome** do monstro é a Cuca!* |

***Quadro 3:*** *Momento de Formulação 004_01_08_2013_J_B.*
*Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.*

Isso reforça a tese de que as verbalizações de termos linguísticos pela professora são elementos referenciais para a construção textual dos alunos recém-alfabetizados. O quadro acima evidencia essa afirmação quando a díade faz uso de 3 dos 4 termos linguísticos verbalizados pela professora durante as orientações para a construção do manuscrito.

As colocações orais da professora aparecem na construção das narrativas ficcionais dos alunos e participam da construção de uma escrita crítica e reflexiva, portanto, metalinguística, a partir dos termos linguísticos verbalizados por ela. Porém, os alunos também buscam estruturar suas narrativas a partir de elementos do cotidiano, a exemplo do material didático, conforme a figura abaixo:

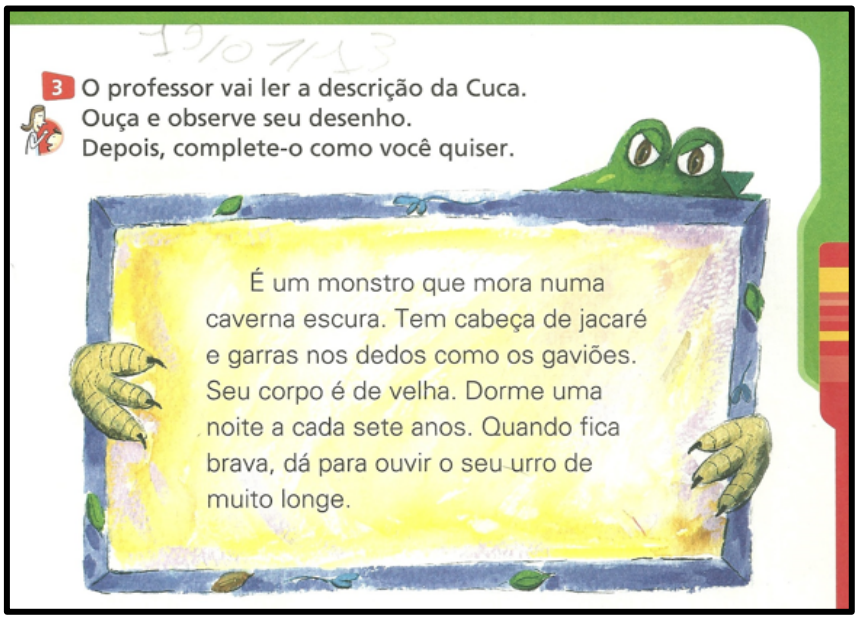


***Fig. 3.*** *Atividade do livro didático vivenciada no dia 19/01/2013, refletida no título do texto do processo 004_01_08_2013_J_B. Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.*

O título da história inventada por J e B no processo analisado reflete o conteúdo abordado na sala de aula, no dia 19/01/2013, em seu livro didático, página 79, em que se estudara a "Cuca". Observe que a descrição feita sobre a personagem na figura 2 está refletida não só no título escolhido pelas crianças para seu texto, mas

também no enredo da história, caracterizando a reflexão metalinguística a partir de elementos e informações visuais contidas em seu material didático.

Nesse contexto, a capacidade reflexiva da dupla é guiada pelas verbalizações realizadas pela professora, que atua como facilitadora dessas competências nos alunos. Esses termos facilitam a realização de tarefas linguísticas complexas, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, o desenvolvimento espontâneo do surgimento da consciência metalinguística ocorreria durante as primeiras tentativas dos alunos em realizar manipulações estruturais da língua.

## Considerações finais

O trabalho apresentado teve como objetivo investigar se as verbalizações de termos linguísticos pelos professores em sala de aula interferem nas produções textuais de alunos recém-alfabetizados. Partindo dessa questão, o estudo nos permitiu avaliar sobre as situações de uso desses termos por alunos enquanto escrevem textos de forma colaborativa em sala de aula.

Com base nos conceitos da Crítica Genética e no mecanismo de coleta e tratamento dos dados do SR, foi possível observar que os alunos do 1º ano, atuando em díades, refletem sobre sua escrita e que essa reflexão está relacionada, em grande parte, com as verbalizações da professora. A menção de termos linguísticos em aulas de produção textual pode ter impactos significativos na qualidade da escrita dos alunos, em sua autonomia e em sua capacidade de revisar o próprio texto. Nesta pesquisa, identificamos influências das verbalizações de termos linguísticos que resultaram em reflexões metalinguísticas visando manter o foco da história.

Por exemplo, o quadro 3 mostra B usando o termo linguístico “história” ao dizer “não é a história!” (turno 139) porque J não estava respeitando o que haviam planejado anteriormente. Da mesma forma, quando B usa o termo “título”, no turno 181, eles já sabem, através do uso desse termo técnico, que um título deve cumprir seu papel como a “porta de entrada” da narrativa, que ele deve conter a essência do que será a história. Assim, quando professores introduzem termos linguísticos em sala de aula, incentivam os alunos a pensar criticamente sobre a linguagem e a se apropriar desses conceitos adequadamente, ajudando a desenvolver sua consciência metalinguística.

As observações indicam que os alunos revisam suas produções textuais para realizar reformulações motivadas por questões gráficas, ortográficas, de pontuação, acentuação, discursivas e sintáticas, além de incorporar as orientações fornecidas pelas professoras durante o processo de construção da narrativa. Dessa forma, entendemos que, no contexto da educação básica no Brasil, as abordagens cognitivas contemporâneas ganham cada vez mais relevância à medida que a sociedade valoriza competências socioemocionais e cognitivas, que extrapolam a mera memorização de conteúdo praticada pela pedagogia tradicional, focada na transmissão direta de conhecimento do professor para o aluno. Contudo, o desafio é adaptar essas práticas à realidade das escolas, que muitas vezes enfrentam limitações estruturais e de formação docente.

Idealmente, uma abordagem equilibrada que integre elementos das duas correntes pode maximizar os resultados, combinando o rigor e a estrutura da pedagogia tradicional com a flexibilidade e personalização das abordagens cognitivas. A contribuição deste estudo reside na percepção de que a forma como as práticas de atividades de escrita são conduzidas na escola pode contribuir para que os alunos aprimorem suas competências de escrita, tanto coletiva quanto individualmente. Além disso, as verbalizações de termos linguísticos pela professora são elementos importantíssimos para a estruturação textual e o desenvolvimento e fortalecimento dos conhecimentos linguísticos dos alunos.

Estas, porém, são questões que devem ser apuradas em estudos futuros, que busquem desvelar os demais momentos dos protocolos do SR para as construções dos manuscritos escolares MF, ML, a fim de trazer à luz mais detalhadamente o espelhamento das verbalizações de termos linguísticos pela professora nas reflexões metalinguísticas realizadas pelos alunos.

# Referências

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A. **O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual.** Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2007.

BARBEIRO, L Filipe. **Domínio ortográfico e consciência metalinguística**. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto – N. Especial - 2020, p. 357–371.

BARBEIRO, L; PEREIRA, L; CALIL, E. CARDOSO, I. **Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico.** Tejuelo. Didática de la lengua y la literatura. 2022.

CALIL, E. **Escutar o invisível: Escritura & poesia na sala de aula.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2ª Ed. (2009). Ed: EDUEL - Editora da Universidade Estadual de Londrina- PR.

CALIL, E. **Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma diádica recém-alfabetizada.** Educação e Pesquisa, vol. 38 (n.º 3), p. 589-602. 2012.

CALIL, E.; FELIPETO, C. **Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas.** Revista Intersecções, 2014, 7.13: 188-202.

CALIL, E.; AMORIM, K. A. **Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois**. Domínios da linguagem, Uberlândia, 2017, 11.4: 1175-1193.

CALIL, E.; FELIPETO, C. **Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos. Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, (39): 95-110, jul./dez. 2000.

CALIL, E.; FELIPETO, C.; AMORIM, K. A., & BORÉ, C. **A gênese de vírgulas em histórias inventadas por alunas recém-alfabetizadas: identificação de atividades metalinguísticas a partir de inscrições gráficas e comentários espontâneos.** Alfa: Revista de Linguística (são José Do Rio Preto), 66, e15203. 2022. https://doi.org/10.1590/1981-5794-e15203.

CALIL, E. **Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois**. In: Silva, C.; Del Ré, A.; Cavalcante, M. (orgs.). A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CALIL, E. **Sistema Ramos.** Alfa, São Paulo, v.64, e11705, 2020.

CALIL, E.; MYHILL, D. **Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition:** what students' metalinguistic talk reveals about newly literate writers' understanding of revision. Linguistics and Education, Oxford, v. 60, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S089858982030111X. Acesso em: 16 julho 2024.

CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. **Atividade Metalinguística:** a ligação entre escrever e aprender a escrever. In: Camps, A., & Milian, M., 2015.

DOQUET-LACOSTE, C. **Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'éleves de Cours Moyen,** anée 1995-96. Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle) en Sciences du Langage, 633 p., 2003.

FABRE, C. **Ce qui vaut pour um manuscrit d'écrivain vaut-il pour um brouillon d'écolier?.** IUFM e Universidade de Poitiers URA 1031 LEPLE, Univ. de Paris 5, 1993.

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

FELIPETO, C. (2019). **Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental**. Calidoscópio, 17(1), 24–36. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.02. Acesso em: 18 nov. 2024.

FONTICH, X.; CAMPS, A. **Towards a rationale for research into grammar teaching in schools, Research Papers in Education**, 29:5, 598-625, 2014.

GOMBERT, J. E. **Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue »**, Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011. Acesso em 20 de outubro, de 2023. Disponível na URL: https://journals.openedition.org/aile/1224.

GOMBERT, J. E. **Epi/ meta vs implícito/ explícito:** nível de controle cognitivo sobre o processamento e aprendizagem da leitura. Paris, Langage & pratiques. 2006.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos. Outros horizontes teóricos.** Trad. Cristina Campos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SANTOS, A., CALIL, E. **As rasuras e os comentários metalinguísticos ocorrentes nos manuscritos escolares produzidos por alunos recém alfabetizados.** 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.06.28.

WILLEMART, P. **Bastidores da criação literária**. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1999.