



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Anais, Volume XVII, n. 9, set. 2023
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 9

Relação com o Saber

A Antecipação Em Contexto De Escrita Colaborativa No Ensino Fundamental

Anticipation in the Context of Collaborative Writing in Elementary School

Dayane Rocha de Oliveira, Dayane Rocha de Oliveira

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.09.07>

Recebido em: 04/09/2022

Aprovado em: 07/09/2022

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



A Antecipação Em Contexto De Escrita Colaborativa No Ensino Fundamental

Anticipation in the Context of Collaborative Writing in Elementary School

RESUMO

RESUMO: Este artigo objetiva investigar as antecipações relacionadas às atividades epi e metalinguísticas de alunos recém-alfabetizados que participam de processos de escrita colaborativa em sala de aula e em díades. A ancoragem teórica parte da Linguística Enunciativa benvenistiana e da Genética de Textos, com a contribuição da Psicologia Cognitiva. Essas teorias, aliadas ao Sistema Ramos - dispositivo metodológico utilizado para capturar, simultaneamente, processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula - devem fornecer pistas para a compreensão das formas pelas quais as antecipações ocorrem enquanto os alunos escrevem e/ou dialogam sobre o que escrevem. O trabalho observará a forma mais comum das antecipações em textos escritos colaborativamente, a saber, a antecipação que produz uma interrupção do processo enunciativo ou as produzidas por uma dessincronização entre os processos cognitivos de planificação do enunciado e sua execução motora. A pesquisa é composta por 4 processos de escrita do 2º ano do ensino fundamental, sendo 2 de uma escola em Aveiro, Portugal e 2 de uma escola em Maceió, Brasil. Nesta primeira análise, os dados apontaram para um maior aparecimento de antecipações com movimento prospectivo, ou seja, aquela em que as dúvidas são apresentadas antes da escrita.

Palavras-chave: antecipação. escrita colaborativa. epi e metalinguagem..

ABSTRACT

Abstract:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



This article aims to investigate anticipations related to epi and metalinguistic activities of newly literate students who participate in collaborative writing processes in the classroom and in dyads. The theoretical anchoring starts from the Benvenistian Enunciative Linguistics and Text Genetics, with the contribution of Cognitive Psychology. These theories, allied to the Ramos System - a methodological device used to capture, simultaneously, writing processes in real time and space in the classroom - should provide clues to the understanding of the ways in which anticipations occur while students write and/or talk about what they write. The work will observe the most common of anticipations in collaboratively written texts, namely, the anticipation that produces an interruption of the enunciative process or those produced by a desynchronization between the cognitive processes of planning the utterance and its motor execution. The research consists of 4 writing processes of the 2nd year of elementary school, 2 from a school in Aveiro, Portugal and 2 from a school in Maceió, Brazil. In this first analysis, the data pointed to a greater appearance of anticipations with a prospective movement, that is, the one in which doubts are presented before writing.

Keywords: anticipation. collaborative writing. epi and metalanguage..

INTRODUÇÃO

Introdução

A escrita “é o fato social que está na própria base de nossa civilização” (HIGOUNET, 2003, p.10), ela não é apenas utilizada como fixação da palavra, ela dá acesso ao mundo das ideias, reproduz de forma satisfatória a linguagem articulada, permite a apreensão do pensamento e faz esse pensamento atravessar o espaço e o tempo. No entanto, escrever não é uma tarefa fácil, e as rasuras presentes nos rascunhos do texto revelam essa falta de inspiração comum a todos os escritores no momento da escrita.

Assim, o presente trabalho busca investigar as antecipações relacionadas às atividades epi e metalinguísticas de alunos recém-alfabetizados que participam de processos de escrita colaborativa em sala de aula e em díades a partir da ancoragem teórica da Linguística Enunciativa benvenistiana e da Genética de Textos, com a contribuição da Psicologia Cognitiva. Essas teorias, aliadas ao Sistema Ramos, um recurso tecnológico composto por equipamentos multimodais que registram a escrita se fazendo em tempo e espaço real da sala de aula, capaz de capturar fala, gestos, escrita, bem como toda a interação entre alunos e entre alunos e professor no momento da produção, devem fornecer pistas para a compreensão das formas pelas quais as antecipações ocorrem enquanto os alunos escrevem e/ou dialogam sobre o que escrevem.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



O trabalho seguirá na observação da forma mais comum das antecipações em textos escritos colaborativamente, a saber, a antecipação que produz uma interrupção do processo enunciativo ou as produzidas por uma dessincronização entre os processos cognitivos de planificação do enunciado e sua execução motora.

Para realização dessa pesquisa, conjugamos as abordagens qualitativas e quantitativas. A amostra do estudo compreende 4 processos de escrita colaborativa do ensino fundamental, sendo 2 do 2º ano de uma escola em Aveiro, Portugal e 2 do 2º ano de uma escola em Maceió, Brasil. As categorias de análise são: antecipação prospectiva; antecipação retrospectiva; comentários epilinguísticos; comentários metalinguísticos; rasuras que denotem antecipação motora.

O trabalho em questão prova a ocorrência de antecipações que envolvem rasura, ou seja, a antecipação de sílabas, palavras ou letras que viriam no curso da escrita. Além disso, diferencia e sustenta teoricamente a antecipação que produz uma interrupção do processo enunciativo daquelas produzidas por uma dessincronização entre os processos cognitivos de planificação do enunciado e sua execução motora.

É possível também, através dos dados apresentados, compreender as diferentes formas pelas quais essas antecipações ocorrem enquanto os alunos escrevem e dialogam sobre o que escrevem, no entanto, é preciso uma maior discussão a respeito da relação entre automatização da escrita e antecipação.

Nos resultados desta primeira análise, os dados apontaram para um maior aparecimento de antecipações como movimento prospectivo, ou seja, aquela em que as dúvidas são apresentadas antes da escrita.

Neste trabalho, apresentaremos, primeiramente, as considerações teóricas acerca das atividades epilinguísticas, metalinguísticas e da escrita colaborativa. Em segundo lugar, nos centraremos na abordagem da antecipação como recurso para se evitar um erro (prospecção) e da antecipação como execução antecipada de um ato (retrospecção) enfatizando suas características, implicações e estudos teóricos sobre o assunto. Dando seguimento, exibiremos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, bem como a análise dos dados encontrados, finalizando, assim, com a conclusão do trabalho apresentado e dos referenciais utilizados.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Atividades epi e metalinguísticas em processos de escrita colaborativa

Conforme os estudos de Camps *et al* (1999, p. 103), o ensino da escrita é um dos desafios atuais da educação; sobre isso, destacamos alguns deles nas escolas, quais sejam: professores se preocupam com a análise do produto e não do processo de escrita, as produções ocorrem, com maior frequência, de forma individual, os rascunhos vão parar nas lixeiras, sem que o professor tenha acesso ao que os alunos rasuraram (essas rasuras podem expressar os problemas encontrados pelos alunos durante a produção em curso), assim, nesta perspectiva, os modelos didáticos desses autores propõem contextos interacionais que apresentam duplo objetivo para a realização das tarefas de escrita.

Em relação a isso, Fabre (2004) diz que ao prestarem atenção ao processo de escrita e não ao produto final, o professor e o aluno não se concentrarão apenas nas falhas, mas nos problemas que foram percebidos e talvez resolvidos.

De um lado, os modelos apresentados por Camps *et al* (1999) visam resolver os problemas retóricos, por outro lado, buscam solucionar os problemas acerca dos conteúdos de aprendizagem. No geral, esses pesquisadores acreditam que a escrita colaborativa, aquela em que dois ou mais participantes escrevem juntos um único texto, potencializa a atividade metalinguística e revela uma importante ferramenta de aprendizagem. Assim, as situações interativas, também apresentadas em nosso estudo, tornam a linguagem um objeto de aprendizagem e uma ferramenta de aprendizagem ao mesmo tempo.

Em Daiute e Dalton (1992), a colaboração entre pares também provou ser, segundo elas, um catalisador eficaz para o aumento da conquista na escrita, além de outros campos, como o da matemática e o de estudos sociais. Alguns fatores que contribuíram para o sucesso da colaboração entre pares foram a interdependência entre parceiros, a igualdade e a heterogeneidade, que os levaram às diversas discussões.

Outros estudos que também trazem resultados positivos com o uso da escrita colaborativa no universo da sala de aula são os trabalhos de Vass (2002), no qual refletiu-se que a escrita criativa colaborativa não é apenas a resolução de atividades problemas, mas requer o uso da linguagem para refletir, explorar e expressar a própria experiência de um modo mais significativo e único. Ademais, segundo a pesquisadora, a conversa produtiva e dotada de experiências inovadoras não seria possível com crianças que trabalham sozinhas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Wigglesworth e Storch (2009), inclusive, refletem sobre a colaboração na escrita, ressaltando as vantagens de seu uso em contextos de avaliação formativa de uma segunda língua na sala de aula. O estudo investigou dois grupos, um que trabalhou de forma colaborativa e outro individualmente.

Conforme os estudos apresentados, por meio da colaboração entre pares, as crianças e os jovens que compartilham conhecimentos e linguagens semelhantes se sentem mais à vontade para criticar, esclarecer, repetir, justificar, expandir, opinar, mudar as suas propostas e as suas avaliações na sequência do texto, visto que examinam seus próprios conhecimentos e crenças, brincam com a linguagem, com os conceitos acadêmicos, com a realidade e entre si, fatos que refletem seus conhecimentos e as fazem adquirir novas habilidades quando discordam, discutem e contestam durante a produção. Todo esse processo faz com que as díades, os pares ou grupos atravessem esse percurso cognitivo complexo, refletindo, assim, sobre a organização e o domínio da linguagem na produção de narrativas.

Diversos estudos, como apontam Camps *et al* (1999, p. 103), já observaram a importância da atividade metalinguística na produção oral dos alunos quando estes pensam e escrevem juntos um único texto, a exemplo de “(Camps, 1994b; Bouchard, 1996; David & Jaffré, 1997; Camps & Ribas, 1996a; Schneuwly, 1995)”, nos quais observou-se a riqueza e a complexidade das reflexões metalinguísticas, que foram apresentadas de maneiras e níveis diferentes de consciência.

Nesse contexto, de acordo com Gombert (2013), as tarefas destinadas à leitura e à escrita exercem papel fundamental para alavancar aquisições de competências metalinguísticas, no entanto, ele ressalta que a linguagem escrita requer um maior empenho para ser aprendida, visto que se trata de um sistema convencional dotado de regras, o qual difere da linguagem oral, que é ativada automaticamente.

Além de observar a potencialização da atividade metalinguística dos alunos na análise dos processos de produção a dois, também notamos a presença de enunciados epilinguísticos, termo proposto por Gombert (2013, p.109) para “designar os comportamentos que [...] não resultam do controle consciente que a pessoa realiza sobre processamentos linguísticos”.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Para Gombert (2013), o nível epilinguístico é descrito como um nível inicial do controle cognitivo sobre as atividades e os conhecimentos linguísticos, os quais surgem precocemente nas crianças, quando elas iniciam seu desenvolvimento linguístico, isto é, essas habilidades epilinguísticas ocorrem de modo inconsciente pela criança, são conhecimentos implícitos, acumulados e organizados na memória de longo prazo, diferente dos conhecimentos metalinguísticos, que são ativados de forma consciente; conhecimentos esses que não surgem de modo automático, mas sim devido aos esforços metacognitivos, aqueles ocasionados após pressões externas, a exemplo do ensino da leitura e da ortografia, os quais carecem de esforços cognitivos para que os conhecimentos implícitos (epi) se tornem conhecimentos conscientes (meta), assim como propõe o autor.

Nos estudos de Camps *et al.* (1999), a atividade discursiva sobre a linguagem é descrita como atividade (fonte permanente de conhecimento metalinguístico, o que contribui para construí-la e ativá-la) metalinguística e a maneira como os alunos a utilizam varia, ora formulam explicitamente usando termos específicos aprendidos na sala de aula, ora usam termos do dia a dia para justificarem as suas escolhas. Esses autores observaram que, frequentemente, os alunos modificam suas produções de texto enquanto as produzem.

Segundo eles, essas mudanças ou reformulações, feitas durante a proposta de produção de texto, são indícios de atividade metalinguística, dessa forma, o fato de a escrita se desenvolver em situações de grupo favorece o grau de consciência da atividade metalinguística, sendo maior que em situações de escrita individual, conforme expõem Camps *et al.* (1999).

Camps *et al.* (1999) definem dois tipos de reformulação; primeiro, a Reformulação Simples: quando não há etapa intermediária entre dois enunciados reformulando o primeiro, seja totalmente ou apenas na textualização e, em segundo lugar, a Reformulação com rejeição explícita da primeira formulação ou com uma expressão de dúvida, que pode derivar de uma comparação entre formas linguísticas, sem nenhum comentário metalinguístico explícito.

Já segundo John Dewey (1933), a inteligência humana é cultivada através do pensamento reflexivo, ou seja, para ele, quando os indivíduos testam suas ideias visando atingir um objetivo eles se tornam mais capazes de usar seus próprios conhecimentos, de modo que chegam a adquirir uma aprendizagem autodirigida, assim, com essa iniciativa, e com a ajuda do outro, poderemos avaliar e diagnosticar as necessidades de aprendizagem, bem como identificar os recursos necessários para aprender, escolher e implementar estratégias apropriadas para a resolução de determinada tarefa e avaliar os resultados.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Do mesmo modo, mediante os trabalhos de Barbeiro (2020), a consciência metalinguística, presente na escrita colaborativa, surge integrada à tarefa da escrita em conjunto, sendo ativada e revelada na interação entre os participantes. Assim, o processo de escrita colaborativa provoca o crescimento cognitivo dos alunos durante os enunciados que são advindos do texto em construção, ao tempo que, durante as negociações para a escritura dos textos, há um significativo aprimoramento da atividade metalinguística.

Portanto, é possível observar, através desses estudos, a necessidade de incluir, com maior frequência, o trabalho colaborativo de escrita na escola, tendo em vista que ele potencializa a atividade metalinguística dos alunos, bem como é uma ferramenta essencial para minimizar os desafios de escrita. Assim, os conhecimentos epi se transformarão em conhecimentos metalinguísticos à medida que os alunos exercitarem as tarefas de escrita propostas pela escola.

Considerações teóricas acerca da Antecipação: um estudo inicial

Em “Figuras de antecipação ou como cuidar do futuro”, de Coutellec e Weil-Dubuc (2016), observa-se a relevância dos estudos acerca da antecipação, uma vez que ela é objeto de investigação em diversos campos do saber, a exemplo do da saúde, no que diz respeito ao crescimento dos diagnósticos, bem como nos âmbitos de prática científica, nos centros de debates sobre as mudanças climáticas e nos campos financeiros e econômicos, tornando-se, assim, objeto de interesse investigativo interdisciplinar.

A esse propósito, Anokhina (2018, p. 129) reflete que “a antecipação é uma operação fundamental de toda atividade humana”, considerando que ela acompanha qualquer processo perceptivo visual ou auditivo; no entanto, existem poucos trabalhos acerca desse tema, tendo em vista a dificuldade de acesso aos processos que a envolve. Por esse motivo, esta autora sugere a criação de uma nova disciplina que tenha base para investigar questões relacionadas aos processos subjacentes à escrita, a saber, a “Crítica Genética Cognitiva” (ANOKHINA, 2018, p. 130).

Em seu trabalho, Anokhina (2018) apresenta dois casos de antecipação, o primeiro vem acompanhado da recepção da fala de outra pessoa (dialógico), ou seja, seria uma antecipação no processo de planejamento do discurso, uma antecipação como recurso para se evitar um erro (prospecção); já o segundo caso aparece como violação de uma ordem enunciativa linear, conforme expõe a pesquisadora, caso esse que recebe atenção especial da autora.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Esse tipo de antecipação, a saber, a antecipação voltada à execução antecipada de um ato (retrospecção), ocorre como resultado de uma dessincronização entre vários processos, em particular o de planificação do enunciado e o do gesto motor da escrita, que merece maiores investigações a partir da psicologia cognitiva. Acerca desse tipo particular de antecipação, Biasi (1996) cita um fenômeno discursivo chamado *lapse da língua*, que acreditamos estar ligado a esse caso específico.

Nesse sentido, Catherine Fuchs (2004) acredita que o sujeito falante, ao produzir ou interpretar um enunciado no interior de um discurso, implementa estratégias antecipatórias que, conforme o caso, podem ser coroadas de sucesso ou, pelo contrário, de fracasso.

Conforme apresentam Coutellec e Weil-Dubuc (2016, p.14) existem diversas noções e conceitos implícitos no termo antecipação, entre eles, a questão da “previsão, predição, prognóstico, diagnóstico, hipótese, etc.,” os quais exprimem o desejo de antecipar algo. Sobre os conceitos, eles carregam noções de “cuidado, de decisão, de prospecção, de programação”, noções essas que nos permitem dizer que seria uma forma de, antecipadamente, querer evitar um possível erro no futuro, no entanto, isso nem sempre é possível na escrita, visto que “a lógica da urgência desconstrói nossa relação com o tempo” (p. 14), o que necessita de uma investigação mais profunda.

Esses pesquisadores acreditam que “existe antecipação quando há uma preocupação com o futuro” (p.15), preocupação essa que pode se manifestar de diversas maneiras; entre elas, eles especificam três concepções que estão associadas ao futuro, ao conhecimento e a uma filosofia política, que são: “antecipação preditiva, antecipação adaptativa e antecipação projetiva^[1]” (p. 15).

Sobre a antecipação preditiva, Coutellec e Weil-Dubuc (2016, p.15) explicam que ela aborda o futuro sob a perspectiva da “probabilidade e do cálculo”, ou seja, seria uma forma de preceder o futuro, determinando o que queremos ver acontecer. Neste caso, na produção textual, seria o momento de discussão da díade visando evitar um erro futuro, assim, essa previsão seria um método de construção do conhecimento acerca do futuro.

Dos três tipos mencionados, o que muito interessa a este trabalho, a antecipação projetiva, tem como objetivo romper a linearidade temporal da cronologia, isto é, o futuro antecipado, que pode ser considerado uma projeção desejável ou, neste caso, uma projeção alarmante. Esse exemplo é apresentado pelos autores como um método utópico, como uma forma de imaginar algo impensável para debater o impossível, sendo assim, uma categoria ainda mais complexa.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Seguindo uma definição semelhante à de Anokhina (2018) para a ocorrência da antecipação, em seus estudos, Grunig (2002) reconhece que a coordenação de múltiplas operações é um desafio na produção das escrituras. Ele comenta que o escritor ativa e desativa os circuitos durante sua vida neural e, no caso da desativação, ela é imperativa, ainda que o autor não queira. Desse modo, a ativação que anima a memória de trabalho^[ii] deve ser compartilhada entre as tarefas, e isso apresenta um problema de sincronização: mudanças nas configurações neurais por ativação e desativação tem um tempo real disponível incomparável com o da escrita.

Dessa forma, para o autor,

mesmo nas mentes mais claras e conceituadas parece existir [...] uma quase simultaneidade entre a palavra ou frase que acaba de ser escrita e aquela que promete vir imediatamente. Parece impor-se ao escritor – em certos fragmentos- uma necessidade de não interromper o curso da escrita, de escrever tão rápido quanto pensa (GRUNIG, 2002, p. 120).

Assim, Grunig (2002, p. 120) reflete que a rapidez apresentada por essas “representações ou modelos mentais se sucedem e a forma como o fazem (modo de transição, recuperação parcial ou ruptura, desaparecimento súbito ou enfraquecimento progressivo, inferências, conexão com o anterior, associações, semelhança, conjunção)” parecem ser um problema de sincronização – especialmente entre o que acontece mentalmente e o que acontece por escrito. Sobre isso, Grunig comenta sobre a evocação de representações e modelos mentais em sua pesquisa, e recorre à noção de imagem mental, muito estudada por psicólogos e pouco estudada por geneticistas.

Além desses trabalhos, na pesquisa intitulada “Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem”, os autores Calil e Pereira (2018) também refletem acerca dos desafios da escrita enfrentados por escreventes novatos, de modo que analisam geneticamente como esses alunos reconhecem e antecipam problemas ortográficos (PO) quando escrevem a dois um único texto.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Por meio desse estudo de caso, Calil e Pereira (2018) puderam identificar, na escrita em dúade, a capacidade cognitiva das alunas em recuperar informações já recebidas e suas habilidades metalinguísticas, bem como reconheceram como as estudantes mobilizam diferentes estratégias e informações sobre a ortografia; com isso, afirmam que as explicitações didáticas dos professores sobre os conteúdos ortográficos específicos são de grande valia para o aprendizado da ortografia, além do mais, que as produções a dois podem contribuir para o reconhecimento e a compreensão de conteúdos já estudados, posto que construir a dois um único texto favorece o diálogo e potencializa a atividade metalinguística, por isso, é importante que, na sala de aula, o professor crie tarefas de escrita nas quais os alunos possam comentar, refletir, raciocinar, justificar e explicar suas escolhas, visando uma maior compreensão e reflexão acerca da língua.

Uma dúvida que permanece na pesquisa, e que merece um aprofundamento, é a questão de verificar se o aluno que grafia o texto reconhece e antecipa mais problemas ortográficos, enquanto o que dita a história reconhece posteriormente esses problemas, fato que ocorre, conforme abordam os autores, devido aos níveis de conhecimento e informações que cada aluna possui.

Em Calil e Felipeto (2021) podemos observar uma resposta à questão anterior, trabalho no qual se discute a antecipação de problemas ortográficos e sua relação com as atividades metalinguísticas em alunas recém-alfabetizadas. Nesta investigação, concluiu-se que, na escrita colaborativa a dois, as antecipações ortográficas pareciam predominar nas ações do escrevente, e não nas do ditante e que esse reconhecimento antecipado apresenta “tripla ação linguístico-cognitiva: reconhecimento antecipado do problema, reflexão e solução” (p. 254).

Nesse contexto, levando em consideração a dificuldade de se obter um estudo satisfatório acerca da antecipação, os trabalhos de Genética Textual desenvolvidos no Lame/Ufal dispõem de um suporte para investigar minuciosamente como as antecipações podem ocorrer no processo de produção textual a dois, tendo em vista o sistema que utilizam para capturar os dados, ou seja, o Sistema Ramos, que registra, através de áudio e vídeo, a escrita sendo construída do início até o final; dessa forma, é possível obter dados satisfatórios sobre a antecipação.

Na parte a seguir, apresentaremos a metodologia adotada na realização da pesquisa.

Procedimentos metodológicos



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Os dados pertencem ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da UFAL (Brasil) e foram coletados através dos seguintes procedimentos: após diversas leituras de histórias em casa e na escola, sugeridas pelas professoras, os alunos se agrupam em díades (duplas), pois participam de uma situação de escrita colaborativa a dois na produção de um único texto.

Antes, as díades combinam a história a ser inventada, sobre isso, Felipeto (2019, p. 135) afirma que “a produção textual colaborativa diática permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem”, fato que contribui para a análise dos conhecimentos que estão ou não em curso. Após a combinação, é dada à dupla uma folha com micropontos para a criação da história e uma caneta smartpen, que registra a escrita "se fazendo" em tempo real. Em seguida, ocorre o momento da formulação e, por último, há a releitura do que foi escrito para alterar, caso seja preciso.

No Brasil, filmagens e diálogos foram produzidos para a criação dos textos “Por que a girafa tem o pescoço longo” e “Por que o sol brilha?”, inventados pelas alunas M e S, ambas com 7 anos de idade, na época. Em Portugal, filmagens e diálogos foram produzidos, respectivamente, para a criação dos textos “A Branca de Neve e os três dinossauros” e “O palhacinho”, inventados pelas alunas B e L, ambas também com 7 anos de idade.

A coleta nos dois países (Brasil e Portugal) seguiu o mesmo protocolo e os alunos foram orientados a colocar o elemento rasurado entre parênteses ou passarem apenas um traço, com vistas a preservar e observar o que foi "apagado". Toda a filmagem, áudio e captura dos momentos antes, durante e depois da produção escrita foi realizada por meio do Sistema Ramos[[iii](#)], que dispõe de instrumentos capazes de capturar todo o processo criando, assim, um filme sincronizado.

A seguir, apresentaremos a análise, ressaltando exemplos dos tipos de antecipação encontrados, tomando por base os trabalhos apresentados nesta pesquisa.

Análise de dados

Abaixo, apresentaremos, inicialmente, o momento em que as alunas refletem sobre o que será escrito (movimento prospectivo), isto é, quando antecipam suas dúvidas a fim de evitar um erro futuro ou um caminho/sentido indesejado:

Figura 1 – Fragmento do texto “Por que o sol brilha?”, inventado por S e M em 13/06/2012.

Figura 1 – Fragmento do texto “Por que o sol brilha?”, inventado por S e M em 13/06/2012.

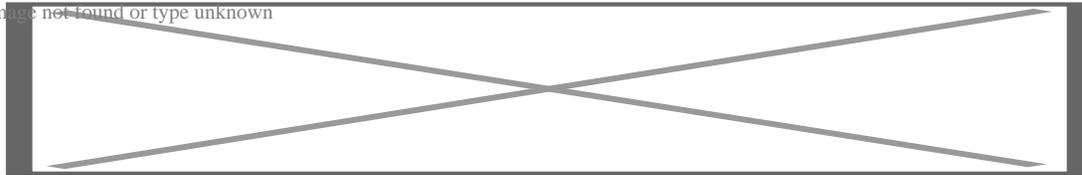


Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Image not found or type unknown



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

Diálogo 1 – S e M refletindo sobre o texto “Por que o sol brilha?”

244. M: Bora. Há muito tempo atrás. Há mu...i...to (Falando e escrevendo [A muito]) há muito (Professora fala com outra dupla, M para e presta atenção na fala da professora):: há muito... tem... (Falando e escrevendo [ten]) tempo é com “N”, né?

245. S: É.

246. M: (M escreve e/ou rasura algo no manuscrito, provavelmente “tempo”).

247. S: (Respondendo à pergunta de Marília sobre a escrita de “tempo”) Eu acho.

248. PROFESSORA: Alguém faltou essa semana? Faltou, B essa semana tu? (Alunas se distraem com conversa da professora). Segunda?

249. M: Ô tiaa!! Ô tia. É, tempo é com “N” ou com “M”?

250. PROFESSORA: “M”. Antes de “P” e “B” se escreve “M”.

251. S: Sabia!

252. M: “P” e “B”:: tem (Rasurando [ten]). Tem... po a...trás (Falando e escrevendo [tempo atras]) o sol não brilhava. O sol não bri...lha... (Falando e escrevendo [o sol não brila]).

253. S: ...va.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



No diálogo acima, no turno 244, M faz uma pausa e solicita a ajuda de sua colega S na resolução de uma dificuldade ortográfica, a saber, acerca do uso de M ou N na palavra “tempo”. Sobre esse sistema complexo de nossa língua, o ortográfico, a relação fonema/grafema é uma das maiores causadoras de dúvidas entre os alunos dessa faixa etária, visto que eles estão ainda aprendendo as normas da escrita, por isso, fazem o uso dessas normas conforme lembram das orientações passadas pelos professores em sala de aula.

Reconhecemos, neste exemplo, que já houve uma explicação na aula sobre o uso das consoantes M ou N antes de P e B, mas que ainda não foi totalmente estabilizado pela díade em questão, o que pode ser confirmado através do exemplo acima, no momento em que M apresenta a dúvida, bem como na resposta de S, turno 245, quando confirma o erro ou quando hesita, turno 247, sendo assim considerados comentários epilinguísticos, conforme a definição de Gombert (2013), ou seja, as alunas ainda não têm uma reflexão normativa para o uso correto de M ou N na palavra em questão. Neste caso, temos um exemplo de antecipação enquanto uma interrupção no curso da escrita, uma pausa de tempo variável para reflexão em que M busca se certificar da forma correta a ser inscrita com o objetivo de evitar o erro ou um caminho/sentido indesejado.

Diante de sua dúvida e da incerteza da colega, M, no turno 249, prefere perguntar à professora sobre a escrita correta da palavra; por sua vez, a docente, provavelmente, retoma a regra já apresentada na aula sobre o uso obrigatório da consoante M antes das consoantes P e B, no turno 250. Em seguida, M rasura e substitui o N pelo M em “tenp”, já inscrito no papel, como se pode ver na figura 1.

Figura 2 - Fragmento do texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”, inventado por B e L em 06/02/2015.

Image not found or type unknown

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

Diálogo 2 - B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”

505. L: (Indicando na folha) Agora aqui assim. (L continuando a história) É claro que podes. É claro que podes.

506. B: É...

507. L: “É claro que podes”, respondeu a mãe dinossauro.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



508. B: É que... [É que]

509. L: É claro..

510. B: 'Claro' é junto?

511. L: Não. É claro, claro.

512. B: (Falando e escrevendo) Cla-ro [la q].

513. L: (Chamando a atenção de B) Claro!

514. B: 'Claro' é junto?

515. L: Não, é 'claro', 'claro'! ::: Claro é com, é que é 'i'. É... Claro é 'q', 'l', 'a', 'r'. ::: (L mostrando na folha) Parêntese, parêntese.(mostrando à B onde rasurar) ::: E aqui também.

516. B: (Rasurando) [É (que) (la) (q)]. É junto?

517. L: (L dando continuidade à conversa) É claro, é, 'q'... Não é com esse 'q'...

518. B: Então é com qual?

519. L: É com... é com 'q' de 'cogumelo', 'claro'.

520. B: Que (SI) 'c'?

521. L: Claro! (L soletrando a palavra 'claro') 'q', 'l', 'a', 'r', 'u'. Não é 'q laro' é 'claro'.

522. B: Ah! (Lara ditando enquanto B repete e escreve) ? Cla...ro [claro], que sim. Que...sim [que sim.].

523. L: (L dando continuidade à história) Mas não tem comida nos tempos dos dinossauros, disse. Eu vou morrer de fome, disse.

524. B: O quê?

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

No exemplo acima, B busca escrever corretamente o termo "é claro que podes", no entanto, está diante de uma palavra composta por sílaba de estrutura complexa do tipo CCV, a exemplo de "claro", a qual se torna um objeto de discussão entre a díade.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Neste caso, B fala (turno 508) pausadamente e no português europeu a sílaba "cla" da seguinte forma: "É **que- la-** ro", hipersegmentando a sílaba "cla", por causa do som /k/, que, neste caso específico, produz confusão devido à homofonia entre "q" (seguido sempre de "u" no português) e "c", grafemas que representam o fonema /k/. L, por sua vez, visualiza a parte já escrita "é que" e reconhece que há um erro, turno 509, quando repete o termo "é claro". Sobre a repetição, através dos estudos de Camps et al. (2000) compreendemos o conceito de "Reformulação" como pequenas alterações que são, de forma progressiva, alteradas no texto a partir de uma proposta inicial, que também podem ser substituídas por repetições para confirmar uma concordância ao que foi proposto e, além disso, pode ser uma releitura do que foi escrito.

Neste caso específico, a repetição foi utilizada para discordar da ideia apresentada, o que faz com que B reflita sobre o possível erro já inscrito no papel e pergunte à colega se a palavra deve ser escrita junta "qlaro" e não separada "que-la-ro", ou seja, temos aqui uma dúvida ortográfica por meio de um retorno reflexivo sobre algo já escrito (movimento retrospectivo) e uma ação reflexiva sobre o que será escrito (movimento prospectivo) com a intenção de antecipar um erro futuro.

Nos turnos 515, 519 e 521, L solettra à B como se escreve "claro", mas ela própria representa o fonema /k/ através do grafema "q" ao dizer, no turno 515, "É... Claro é „q?, „l?, „a?, „r?". No entanto, no turno 517, L afirma que "não é com esse 'q'" e, no turno 519, diz "é com 'q' de 'cogumelo', 'claro'". Neste exemplo, fica claro que ainda existem dúvidas em relação à nomenclatura da letra "C" ou, possivelmente, L tenha apenas esquecido, naquele momento, como seria a pronúncia dessa letra, porém percebemos que há um conhecimento epilinguístico de L sobre a escrita correta da palavra. A preocupação quanto à grafia da palavra "claro", com "ql" no início da palavra, configura um problema ortográfico, porém, a rasura sinaliza o reconhecimento desse erro através da posterior substituição e reescrita correta da palavra.

Como identificado no trabalho de Oliveira (2021), as maiores dúvidas apresentadas por escreventes do 2º ano do ensino fundamental, quando escrevem juntos um único texto, são mais recorrentes acerca da ortografia; isso ocorre porque, segundo a autora, a aquisição do sistema ortográfico leva mais tempo a ser estabilizado, visto que é um sistema dotado de regras, exceções e peculiaridades; por isso, requer um tempo maior para ser assimilado, por ser caracterizado como complexo para alunos de 7 anos.

Figura 3 - Texto: "A Branca de Neve e os três dinossauros" inventado por B e L em 06/02/2015.

Image not found or type unknown



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

Diálogo 3 – B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”

533. L: Põe ponto do ento... Pronto, põe esse. :: (Continuando com a história) é claro que há. É claro que há! (Falando com a voz do personagem) Mas não há comida, no tempo dos dinossauros.

534. B: (Falando e escrevendo enquanto L também repete) É... cla-ro, que, há.

535. L: (Após B fingir riscar a carteira com o dedo) É claro que há, que há. É claro que há. Anda, escreve.

536. B: (Falando e escrevendo) É claro [É claro]

537. L: Que há!

538. B: que há. [que à !].

539. L: É claro que há. Agora pões isto. Não, pões, ponto final, ponto final.

540. B: [É claro que à (!)]. É que lá...

541. L: (Tentando finalizar a história) E viveram felizes para sempre. E viveram felizes para sempre.

542. B: É claro que há?

543. L: (Pressionando B à terminar a história) E viveram felizes para sempre no tempo dos dinossauros!

544. B: É claro que há... (indicando o lugar na folha)

545. L: É claro que há.

546. B: É claro que há...

547. L: Que há! Anda B, escreve! Escreve!

548. B: E viveram felizes para sempre? (Perguntando onde escrever)

549. L: Aqui. (Indicando na folha) Parágrafo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Conclusão

Através dos dados coletados nesta investigação concluímos que o caso de antecipação mais comum em alunos do segundo ano do ensino fundamental no Brasil e em Portugal é aquele que visa antecipar um erro futuro, principalmente quando se refere às questões ortográficas, seguidas daqueles com intenção de evitar erros de pontuação, de concordância, de paragrafação, de acentuação, de sintaxe, de ordem textual discursiva e de colocação pronominal.

Das 31 antecipações encontradas nos 4 processos, 27 delas se referem à antecipação enquanto uma interrupção no curso da escrita, uma pausa de tempo variável para reflexão em que o sujeito busca se certificar da forma correta a ser inscrita, com o objetivo de evitar o erro ou um caminho/sentido indesejado, e 04 delas se referem à antecipação que ocorre devido a uma dessincronização entre os processos cognitivos de planificação do enunciado e sua execução motora.

Desses 27 casos de antecipação evidenciados na pesquisa, as dúvidas foram, em sua maioria, apresentadas a partir de comentários epilinguísticos, ou seja, as alunas ainda não possuíam um conhecimento aprofundado acerca do objeto em questão, como nomenclatura (exceto nas nomenclaturas da vírgula e do parágrafo), conceito ou aplicação correta da regra, visto que ainda estão automatizando essas normas da língua, pois ainda estão no 2º ano do ensino fundamental, no entanto já conseguiam lembrar parte do conteúdo estudado em sala ao se depararem com algum elemento já apresentado pela professora, ou seja, a partir dos momentos de produção escrita em colaboração haverá um maior aprimoramento do desenvolvimento da atividade metalinguística dessas alunas, uma vez que estarão se questionando e questionando o outra para resolverem os problemas encontrados durante a produção escrita, ressaltando, dessa forma, os benefícios desse modelo de escrita apresentados em nosso estudo, por isso a importância da inclusão da escrita colaborativa na escola desde as séries iniciais.

Já nos casos de antecipação retrospectiva podemos concluir que metade aconteceu devido a algum desvio de concentração na sala de aula ou por distração causada pelo próprio colega e metade aconteceu por motivos que não são visíveis no processo, o que será investigado em estudos futuros a partir do campo da psicologia cognitiva, tendo em vista que esse caso acontece em textos de diversos escritores, assim como mostra Anokhina (2018), dos mais experientes aos menos experientes, como visto nesta pesquisa, por isso é necessário buscarmos as respostas concretas desses acontecimentos visando evidenciar as justificativas para esses equívocos na produção escrita.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Diante do exposto, percebe-se que esses estudos comprovam a riqueza que há na colaboração entre pares para a produção de textos em sala de aula, tendo em vista a possibilidade da expansão e do compartilhamento de conhecimentos escrevendo histórias juntos. Portanto, a situação de escrita colaborativa na escola nos permite observar as peculiaridades do processo de aprendizagem da escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas que surgem durante esse processo. Em trabalhos futuros acerca dessa temática, será preciso discutir a respeito da relação entre automatização da escrita e antecipação.

REFERÊNCIAS

ANOKHINA, Olga. **Les corrections anticipatoires**. Résultat de la désynchronisation des processus cognitifs lors de l'écriture. In: ANOKHINA, O; IDMHAND, F. (org.) *La fabrique du texte à l'épreuve de la génétique*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2018.

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

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

CALIL, Eduardo. **Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula**. Revista ALFA. volume 63, 2019. 33p.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. **Antecipação de problemas ortográficos e sua relação com atividades metalinguísticas em alunas recém-alfabetizadas**. P. 240-256_Conela, 2021. In *Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. Marcos Vinícius Freitas Mussi- organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 313p.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. **Atividade Metalinguística**: a ligação entre escrever e aprender a escrever In: Camps, A., & Milian, M. (1999). *Atividade metalinguística na aprendizagem da escrita*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 1999.

CATHERINE, Fuchs. La Co-enonciation, Carrefour DES ANTICIPATIONS LINGUISTIQUES. R. Sock et B. Vaxelaire. **L' anticipation à l' horizon du présent**, Mardaga, 2004.

COUTELLEC, LÉO; WEIL-DUBUC, PAUL-LOUP. **Les figures de l'anticipation ou comment prendre soin du future**. In: ERES – Revue française d'éthique appliquée, vol. 2, n. 2, 2016, p. 14-18.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? **Cognition and Instruction**, Mahwah, v.10, p. 281-333, 1992.

DEWEY, J. (1933). **How we think**: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D.C. Heath and Co. Freitas, 2012

FABRE-COLS, Claudine, **“Les brouillons et l'école: ce qu'a changé la critique génétique”**, *Le français aujourd'hui*, 2004/1 n.144, p. 18-24. DOI: 10.3917/ifa.144.0018

GOMBERT, J. E. (2013). **Epi/meta versus implícito/explicito**: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Org.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 109-123). Porto Alegre, RS: Penso.

GRUNIG, BLANCHE-NOËLLE. **Linguistique et brouillons, dynamique et synchronization**. *Langages*, n. 147, 2002, p. 113-123.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**/Charles Higounet [tradução da 10ª edição corrigida]. Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Dayane R. de. **GENÉTICA TEXTUAL**: um estudo acerca das rasuras em manuscritos de alunos recém-alfabetizados, seus tipos e funções. **UFAL**, 2021.

SERAPHIN-THIBON, LAURENCE. **Étude de l'automatisation des mouvements d'écriture chez l'enfant de 6 à 10 ans**. Psychologie. Université Grenoble Alpes, 2018.

VASS. E. **Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom**. Journal of Computer Assisted Learning (2002) 18, 102-110, 2002.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. **Language Testing**, [S.l.], v.26, n.3, p. 445–466, 2009

NOTAS DE FIM

[1] Para mais informações sobre a especificação das três concepções de antecipação ver Coutellec e Weil-Dubuc (2016).

[2] A respeito da memória do escritor, Grunig fala sobre a noção de “depósito de memória”, e faz distinção entre um “pequeno depósito”, conhecida como memória de curto prazo ou memória de trabalho, a qual mantém um número inferior a dez unidades e, de modo oposto, a memória de longo prazo, que, por sua vez, carrega um enorme reservatório, sem limite atribuível.

[3] Para mais informações acerca desse sistema, verificar Calil (2019) nas referências.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023

