

# ESCRITA COLABORATIVA E INDIVIDUAL EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sonia Cristina Simões FELIPETO\*

- **RESUMO:** A escrita colaborativa por díades em sala de aula é uma situação didática que coloca alunos dialogando para construir um único texto, ao contrário da escrita individual, em que normalmente se escreve sozinho e em silêncio. Filiado à Genética Textual, a partir de uma abordagem enunciativa, este trabalho desenvolveu um estudo comparativo com o objetivo de evidenciar as vantagens e/ou desvantagens da escrita em colaboração. Três categorias serviram de parâmetro analítico: a) a extensão textual, medida através do número de palavras; b) a incidência de erros ortográficos; c) o número de rasuras. A amostra do estudo foi definida por conveniência e compreende 8 manuscritos, sendo 4 produzidos individualmente e 4 produzidos em duplas. Os alunos são do 2o ano do ensino fundamental, com idades entre 7 e 8 anos. Os dados foram coletados durante o desenvolvimento de um projeto didático intitulado “Contos do como e do porquê” no ano de 2012 em uma escola privada, respeitando as condições ecológicas do contexto escolar. As análises mostraram que, colaborativamente, os alunos escreveram, em média, textos 34% mais longos do que individualmente, produziram 170% a mais de rasuras e 10% a mais de erros que no formato individual.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Interação. Manuscrito escolar. Erros. Rasuras.

## Introdução

Escrita colaborativa (DAIUTE; DALTON, 1993; VASS *et al.*, 2008; WIGGLESWORTH; STORCH, 2009), redação conversacional (APOTHELOZ, 2001, 2005; GAULMYN; BOUCHARD; RABATEL, 2001; CAMPS *et al.*, 2001) ou cooperativa (BRASSAC, 2001) é uma situação na qual dois ou mais participantes assumem a tarefa de escrever um único texto conjuntamente através do diálogo. Para Gaulmyn, Bouchard e Rabatel (2001, p. 09), as situações de escrita colaborativa, também chamadas de “redação conversacional” são situações privilegiadas em que se observa tanto a escrita nascer da oralidade, quanto a oralidade criar a escrita. Apesar destes autores referirem que há um crescente interesse das pesquisas em direção à

---

\* Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Faculdade de Letras, Alagoas - Maceió - Brasil. crisfelipeto@me.com. ORCID: 0000-0003-3729-0796

gênese textual, Gaulmyn menciona que estas situações “oralográficas” ainda são frequentemente ignoradas pelos pesquisadores, já que “[...] os estudos sobre o oral recaem sobre conversações sem atividades de escrita-leitura e os estudos sobre textos escritos recaem sobre os produtos acabados e não sobre o processo de sua produção.” (GAULMYN, BOUCHARD; RABATEL, 2001, p. 31).

A investigação aqui proposta traz especificidades que dificultam encontrar outros trabalhos através de parâmetros análogos: trata-se de analisar o *processo* de escrita de alunos recém-alfabetizados, com idade entre 7 e 8 anos, escrevendo colaborativamente. Dada a escassez de trabalhos<sup>1</sup> que apresentem configuração semelhante foi necessário recorrer a trabalhos desenvolvidos não apenas na área da Linguística, mas também na Psicologia Cognitiva e na Didática da língua escrita, na expectativa de que os resultados obtidos por tais estudos nos permitam avançar em nossas próprias reflexões, a partir da Linguística. Como se verá, tais trabalhos expõem investigações em diferentes contextos e com diferentes tipos de sujeito, mas todos têm um ponto em comum: analisam as vantagens e/ou desvantagens da escrita em colaboração.

Para tanto, mobilizamos alguns conceitos propostos pela Genética Textual, que considera o manuscrito moderno seu objeto de trabalho e local de memória das obras *in statu nascendi*. Decorrente deste conceito, o *manuscrito escolar*<sup>2</sup> é o resultado de um processo de escrita que mostra a intensidade dos conflitos enunciativos que vão, pouco a pouco, estruturando um texto até ele ser dado como “acabado”. Nossa experiência, ao observar como se configuram os sucessivos retornos do escrevente sobre seu texto, retornos que são materializados sob a forma de rasuras, nos permite mesmo dizer que a escrita só se constrói se desconstruindo.

Assim, outro conceito caro à Genética Textual e também aos nossos estudos é o de rasura. Ela afeta um segmento já inscrito pelo reconhecimento de “problemas a serem resolvidos”. Ao ser apreendida no processo, o estatuto heurístico da rasura se potencializa, e ela nos permite investigar os momentos de reflexão do aluno acerca da escrita em curso. Assim, a rasura é a ferramenta fundamental de quem escreve, uma “[...] operação intelectual que pode ter sido precedida, em poucos segundos de reflexão, por uma considerável série de formações verbo-mentais.” (BIASI, 1996, p. 06).

A possibilidade de conhecer o que o aluno pensa acerca do que escreve só é possível pela dimensão dialogal inerente ao processo de escrita colaborativa, que expõe os pontos de tensão e as rasuras orais. Desse modo, o conceito de diálogo que fundamenta nossos trabalhos é aquele proposto por Benveniste. Para este autor, a intersubjetividade é constitutiva da língua e a reversibilidade entre locutor e alocutário, matriz do diálogo:

---

<sup>1</sup> Fato também observado por Wigglesworth e Storch (2012, p. 364), quando afirmam que “[...] enquanto o uso de trabalho em pares ou em pequenos grupos na sala de aula [...] têm sido extensivamente estudados e seus benefícios bem documentados, existem poucos estudos que documentaram as vantagens da colaboração em trabalho escrito.” São, no entanto, bastante comuns investigações sobre escrita colaborativa (ou cooperativa) baseadas em espaços wiki, chats ou outros suportes que permitem interação na Web.

<sup>2</sup> Ver Calil (2008).

Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, o eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a mim, torna-se o meu eco – ao qual digo tu e o que me diz tu. (BENVENISTE, 1991, p. 286, grifo do autor).

Nesse quadro enunciativo, a oralidade instancia a linguagem, vinculando o locutor e o alocutário em um jogo marcado por relações intersubjetivas, que atuam produzindo sentidos no discurso, onde ‘eu’ e ‘tu’ propiciam e estruturam o diálogo. Os trabalhos de Benveniste nos fornecem subsídios interessantes para compreendermos a situação didática dialográfica em que se encontram os alunos (discutindo e escrevendo colaborativamente um mesmo texto), as trocas de posições e as tentativas de influenciar um ao outro através de estratégias as mais diversas.

Após essa breve introdução, este artigo segue com: uma exposição dos trabalhos mais relevantes sobre escrita colaborativa, cujos resultados sejam, de algum modo, pertinentes a este trabalho; uma apresentação detalhada da metodologia através da qual os dados foram coletados e este estudo desenhado; uma discussão dos resultados obtidos através das análises qualitativas e quantitativas dos dados, seguida das principais conclusões.

## **A escrita colaborativa: uma situação dialogal**

Em situações de escrita colaborativa, a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão sobre a linguagem, de forma ainda mais intensa que quando a escrita é realizada individualmente. Isto porque o sujeito é levado a escrever sob os questionamentos próprios e também sob os do parceiro (FELIPETO, 2015), aos quais precisa formular uma resposta. O formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita. Do ponto de vista didático-metodológico (que será descrito na seção seguinte), a produção textual colaborativa diática (escrever a dois um único texto) permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido pelos alunos.

Os trabalhos desenvolvidos por Camps *et al.* (2001) tiveram por objetivo conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem da língua em situação escolar com alunos adolescentes. A situação de escrita colaborativa *escolar* permite observar as características do processo de aprendizagem da composição escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas que aparecem em vários níveis e em vários momentos do processo. Segundo os autores,

Falar para escrever representa uma situação diferente daquela que se estabelece entre dois interlocutores em uma situação de conversação, é uma situação de ‘redação conversacional’ [...] que define um contrato e obriga os participantes a cumprir um objetivo determinado. (CAMPS, *et al.*, 2001, p.295).

A reformulação, que se caracteriza por um retorno do escrevente sobre o escrito, ganha um contorno diferenciado quando em situação de escrita colaborativa e é frequentemente acompanhada de enunciados que exibem as atividades de reflexão sobre a língua. Em situações de grupo, ela constitui uma espécie de “rascunho oral” e é a expressão de um processo cumulativo que faz com que o texto surja. Assim, a reformulação é um fenômeno dialógico que traz à tona as atividades metalinguísticas dos sujeitos envolvidos, visando mecanismos de coesão, adequação textual e correção normativa.

Apothéloz (2005) investigou as técnicas utilizadas por dois sujeitos escrevendo colaborativamente visando a progressão textual. Mais precisamente, seu interesse residiu em saber como os sujeitos coordenam sua atenção e como fazem para o texto avançar conversacionalmente. O autor analisou um *corpus* áudio de dois alunos universitários, não francófonos de nível avançado, que tinham por tarefa redigir em conjunto um texto argumentativo sobre a pertinência dos “deveres escolares”.

O autor afirma que a inscrição efetiva no papel do que vem sendo oralizado tem por objetivo apagar a atribuição da formulação a apenas um dos corretores, de forma que o ato de grafar tem um caráter público, oficial. Em decorrência, aquele que está de posse da caneta detém um poder de controle e induz a um sistema de papéis complementares: “[...] o escritor controlando e oficializando um resultado e seu companheiro se encarregando de iniciar novas proposições e, eventualmente, de ditá-las.” (APOTHÉLOZ, 2005, p. 172).

Apothéloz aponta algumas características prosódicas da escrita conversacional, tal como a desaceleração da elocução, com tendência a destacar as frases, o que confere uma dimensão analítica ao que é dito. O ritmo, mais lento, abre espaço para que o companheiro insira turnos e possa coformular. Durante a interação conversacional, um fragmento é colocado em cena por um dos alunos como sugestão, “[...] à espera de uma homologação ou uma contra-sugestão; adicionalmente, exprimindo um desacordo com relação a uma proposição anteriormente feita, ou, ao contrário, uma retificação.” (APOTHÉLOZ, 2001, p. 53-54). Este “desacordo” de que fala o pesquisador também é mencionado por Daiute e Dalton em vários de seus estudos, como aquilo que dá origem a um “conflito cognitivo”, essencial ao processo de escrita colaborativa.

O papel da colaboração entre pares no desenvolvimento da alfabetização é o objeto de estudo de Daiute e Dalton (1993). Seguindo a teoria sociocultural de Vygotsky, as autoras investigaram quatorze crianças de sete a nove anos de idade em uma sala de aula urbana do nordeste dos Estados Unidos, de baixa renda, e analisaram o impacto da colaboração em suas habilidades para escrever histórias. Os alunos usaram um

processador de texto de computador para escrever quatro histórias individualmente e três histórias em colaboração com um parceiro durante um período de três meses. As autoras observaram que, mesmo crianças com habilidades mínimas para escrever histórias transferiram os aspectos básicos da estrutura da história umas às outras.

Em estudo anterior, Daiute e Dalton (1989) mostraram que, ao colaborar nas tarefas de escrita, os alunos examinam seus próprios conhecimentos e crenças, exigindo que cada um repita, esclareça, expanda e justifique suas propostas e avaliações de sequências de texto. Além disso, ao escreverem juntos, eles brincam com a linguagem, com conceitos e uns com os outros. Através deste jogo, escritores novatos escrevendo em pares trocam, examinam e expandem suas ideias, ajudando-se mutuamente de maneira espontânea. Esta forma de escrita é eficaz à medida que leva os alunos a explicações explícitas sobre suas estratégias de planejamento e revisão.

Outro fator importante na colaboração entre pares é o conflito cognitivo - discordar, argumentar, contestar (DAIUTE; DALTON, 1989, 1993) - na construção do conhecimento. Segundo as autoras, “[...] quando as crianças discordam, elas examinam seus próprios pensamentos, bem como os de outros, e, portanto, são mais propensas a esclarecer, refinar e expandir o seu pensamento do que quando elas trabalham sem questionar.” (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 286). Ouvir um ponto de vista diferente para um problema que precisa compartilhar força a criança a contrastá-lo com o próprio ponto de vista.

Wigglesworth e Storch (2012) analisaram os resultados de alguns estudos que evidenciam as vantagens da colaboração no trabalho de escrita e como os escreventes lidam com *feedbacks* por escrito. Voltados para a aprendizagem de uma segunda língua e partindo de uma perspectiva teórica sociocultural, as autoras sugerem que a escrita colaborativa permite aos alunos aprenderem melhor devido à discussão que ocorre em torno da escrita, incluindo uma variedade de atos de interação através da fala, tais como discordâncias, acordos, explicações, etc., nos quais eles se concentram em aspectos específicos da linguagem.

Storch (2005) buscou investigar a natureza da escrita colaborativa em estudantes, partindo de uma visão socioconstrutivista de ensino-aprendizagem. A autora aponta algumas pesquisas que destacam os aspectos positivos dessa metodologia de trabalho com a escrita. Dentre elas, 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 e Petraglia (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.

Assim, inserido nesse contexto, o estudo de Storch foi desenvolvido em uma classe de Inglês como língua estrangeira, com vinte e três alunos em nível intermediário de proficiência (ESL1). Os participantes eram todos adultos universitários e tinham a opção de realizar a atividade em dupla ou individualmente, e os alunos que optaram por fazer

em pares tiveram suas conversas registradas em áudio durante a atividade. Dos vinte e três alunos, dezoito optaram por fazer em par e cinco fizeram a atividade sozinhos. A atividade consistia em produzir um pequeno texto (um ou dois parágrafos) relacionado a um gráfico que exibia notas de proficiência de dois grupos distintos.

Os dados coletados foram analisados usando como critérios, a fluência, a precisão e a complexidade. 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 (10-15min). Os textos produzidos pelas díades são menores em relação aos outros alunos, porém, no que se refere à precisão e à complexidade, as duplas tiveram um resultado melhor, com textos mais precisos gramaticalmente, linguisticamente mais complexos e mais concisos. Para Storch, o trabalho em pares fornece aos aprendizes oportunidades, como co-construir, partilhar os seus recursos linguísticos e, desse modo, compor textos linguisticamente mais complexos e gramaticalmente precisos. Pares podem também se ajudar mutuamente com explicações e garantias (STORCH, 2005).

Em relação ao processo de escrita, 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, os estudantes são mais receptivos a sugestões e comentários de seus pares, do que de professores e escritores mais experientes, por exemplo.

Também com base na teoria sociocultural, Vass *et al.* (2008) descreveram maneiras pelas quais a colaboração entre pares simétricos pode estimular atividades de escrita criativa em sala de aula. O estudo, desenvolvido na Inglaterra, baseou-se em observações longitudinais de atividades em salas de aula com crianças de sete a nove anos de idade. As atividades colaborativas foram observadas e gravadas usando equipamento de áudio e vídeo na sala de aula de alfabetização, abrangendo treze pares, que participaram da atividade de duas a quatro vezes cada.

O objetivo foi compreender e descrever maneiras pelas quais a colaboração entre colegas pode estimular atividades de escrita criativa em sala de aula, através da significância das emoções ao longo dos episódios e da sua confiança no apoio colaborativo. Segundo as autoras, a expressão de emoções, as conversas simultâneas e sobrepostas, as brincadeiras lúdicas servem como gerador de pensamento criativo, apoiando conjuntamente a associação livre. Entretanto, o papel da emoção não se restringiu apenas ao processo associativo de geração de conteúdo criativo, mas foi visto como uma característica geral de todas as fases envolvidas na composição do texto criativo.

Dos trabalhos expostos acima, apenas dois têm como foco a escrita colaborativa com crianças de 7 a 9 anos, como é o nosso caso. Destes, Daiute e Dalton (1989) chamam a atenção para o fato de que, quando em situação colaborativa e diante de um conflito cognitivo, os alunos precisam explicitar suas propostas de mudança, argumentando e contestando. Vass *et al.* (2008), por sua vez, destacam as conversas simultâneas e sobrepostas, além das brincadeiras lúdicas que atuam como geradoras

de criatividade textual. As situações anteriormente descritas estão ausentes da escrita individual e ocupam parte do processo de escrita, o que nos levou a investigar a questão da extensão textual. Os estudos de Storch (2005) apontaram para o fato de que, textos escritos colaborativamente são menores que os escritos individualmente, mas seu estudo foi realizado com adultos. A autora observou, porém, que, apesar de os textos serem menores, havia maior precisão gramatical. Sabendo que a reformulação é um processo que envolve duplamente o reconhecimento de um “erro” e seu apagamento, através da rasura, também nos propusemos a verificar em que situação, se individualmente ou colaborativamente, se produziria mais (ou menos) erros e rasuras.

Na parte que segue, descrevemos os procedimentos didático-metodológicos pelos quais nosso estudo foi realizado.

## **Metodologia**

Pelo período de três meses (abril a junho de 2012) foi implementado um projeto didático e de pesquisa intitulado “Contos do como e do por que” em duas turmas de 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Maceió-AL e os alunos, à época, tinham sete anos de idade.

No decorrer do projeto, vários contos de origem foram lidos e interpretados em sala de aula e, após essa fase, foi solicitado aos alunos que produzissem contos de origem, individualmente e em duplas, formadas pelo critério de afinidade, ou seja, deixamos que as crianças escolhessem seus próprios pares. As escritas ocorreram, em geral, uma vez por semana pela manhã. Foram realizadas treze propostas, tanto a partir de títulos sugeridos pelos pesquisadores, quanto a partir de temas livres, além de personagens sugeridos pela professora e também pelos alunos. Foram realizadas duas escritas individuais, uma no começo e outra ao final do projeto, uma coletiva e dez escritas colaborativas.

Durante uma das aulas de Português da semana, os alunos sabiam que tinham das 08:00 às 09:30 hrs para escrever a sua história. Portanto, o mesmo tempo foi dado tanto para a escrita individual quanto para a escrita colaborativa e, em geral, em ambas as situações, os alunos levaram em torno de 50 a 60 minutos para concluir seus textos.

O desenho do estudo envolveu as escritas individuais de quatro alunos (que também formaram as díades) realizadas no início e ao fim do projeto e também quatro realizadas por estes mesmos alunos, porém colaborativamente, totalizando doze manuscritos. Dessa forma, a amostra do estudo foi definida por conveniência e compreende ao total doze manuscritos, sendo oito produzidos individualmente e quatro produzidos em dupla. Neste último formato, os alunos combinaram e escreveram juntos um mesmo manuscrito escolar, alternando-se na posse da caneta, de modo que ambos tiveram as mesmas oportunidades de atuar como “escrevente” e como “ditante”, ou, como sugere Apothélos (2005), um controlando e oficializando o que vai para o papel e o outro se encarregando de iniciar ou lembrar as proposições anteriormente combinadas. Vale lembrar que ao ditante cabe, também, o papel de “leitor” do que vai para o papel.

Como o processo é bastante dinâmico, não é incomum que alunos dessa faixa etária (7-9 anos) troquem os papéis durante a execução da tarefa.

A tabela abaixo resume o formato das sessões de escrita, o título das histórias, os sujeitos envolvidos e a data em que ocorreram.

**Tabela 1** – Características dos dados

Data	Formação	Aluno	Título
11.04.12	Individual	C	Como os pássaros voam?
11.04.12	Individual	I	Por que o sol brilha?
11.04.12	Individual	M	A Joanelha e a formiga
11.04.12	Individual	S	Por que o elefante não tem amigos
20.04.12	Dupla	C e I	Como surgiu o ambiente e os animais
20.04.12	Dupla	S e M	Por que a girafa tem o pescoço longo
13.06.12	Dupla	I e C	Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos
13.06.12	Dupla	M e S	Por que o sol brilha
18.06.12	Individual	C	Por que o porco espinho tem espinhos
18.06.12	Individual	I	Por que o caranguejo não tem cabeça
18.06.12	Individual	M	Por que o macaco vive nas árvores
18.06.12	Individual	S	Por que o dragão solta fogo?

C e I: meninos - - M e S: meninas

**Fonte:** Elaboração própria com dados do Laboratório do Manuscrito escolar, 2017.

Inicialmente, a consigna era apresentada aos alunos e se definia quem seria o responsável por escrever e quem seria o responsável por « lembrar » o que havia sido combinado. É por isso que, de acordo com a tabela acima, as iniciais dos nomes se alternam, como, por exemplo: C e I / I e C. Ou seja, isto indica que, na primeira situação, C era o responsável por escrever e, na segunda situação, I.

No segundo momento, os alunos combinavam a história, e recebiam o papel e a caneta quando informavam ao professor que a história já havia sido combinada. O terceiro momento é o momento em que os alunos registravam o combinado no papel. No quarto momento, os alunos relembravam tudo o que foi inscrito e produziam novas alterações, caso considerassem necessário.

Como manter o contexto ecológico de sala de aula era crucial para a configuração do projeto, os pesquisadores saíam da sala durante todo o processo. O Sistema Ramos foi utilizado para o registro de cada sessão<sup>3</sup> e todo o processo foi transcrito posteriormente.

<sup>3</sup> O Sistema Ramos é uma ferramenta para coleta de dados desenvolvida pelo professor Dr. Eduardo Calil (CNPq) envolvendo várias mídias (câmeras, microfone, gravador) que, após sincronizadas, facilitam e otimizam com precisão o processo de análise das produções escritas em sala de aula. Tem o mérito de captar o processo de escrita em contexto ecológico e em tempo real.

Três categorias serviram de parâmetro analítico, quais sejam: a) a extensão textual, medida através do número de palavras; b) a incidência de erros ortográficos; c) o número de rasuras. Nosso objetivo, ao definir tais categorias, foi investigar as vantagens e/ou desvantagens da escrita em colaboração, buscando respostas para as perguntas: em que situação se produz textos maiores ou menores, individualmente ou colaborativamente? Em que situação se produz mais ou menos erros ortográficos, sob a presença ou sob a ausência do olhar do outro colaborador? Em que situação há um maior ou um menor retorno do aluno sobre o seu texto, visando melhorá-lo?

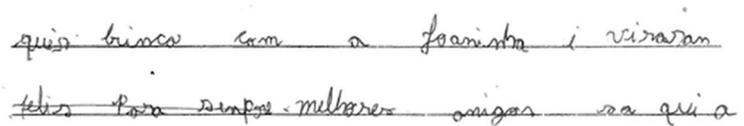
A opção por analisar textos que foram escritos individualmente no início (11.04.12) e ao final do projeto (18.06.12), período este intercalado por escritas colaborativas (das quais selecionamos duas produções, as de 20.04.12 e 13.06.12) foi com a intenção de, ainda, observar se haveria alguma diferença no que se refere às categorias acima descritas após os alunos terem experimentado o trabalho em díades. Empregamos a mediana no cálculo, evitando assim uma distorção ocasionada por um valor bastante atípico (*outliers*)<sup>4</sup> apresentado por um dos sujeitos em uma de suas produções textuais.

## Resultados e discussão

A fim de determinar se houve diferenças identificáveis nos textos escritos pelos alunos individualmente e em pares, os textos foram analisados em relação à extensão, ao número de erros ortográficos e ao número de rasuras. Quanto à extensão, a contagem desconsiderou as palavras rasuradas, aquelas excluídas do texto pelos alunos. No caso das hipo e hipersegmentações, o critério utilizado para a contagem foi a norma, ou seja, palavras escritas como “porisso” (por isso), “derrepente” (de repente) e “matalos” (matá-los) foram contadas como sendo duas palavras. Por outro lado, palavras grafadas como “a o” (ao) e “direta mente” (diretamente) foram contadas como sendo uma palavra.

Para a contagem dos erros ortográficos foram consideradas palavras em desacordo com o sistema ortográfico do português brasileiro, incluindo-se aí ausência de acentuação, trocas surdo/sonora, erros por representação múltipla (tais como “gogar” ao invés de “jogar”), etc. Para isso, tomamos por base a classificação proposta por Zorzi (1998, 2006). Já para a contagem de rasuras, alguns cuidados adicionais foram tomados. Considerando-se o trecho abaixo:

**Figura 1** – Trecho da história “A Joanhina e a formiga”, escrita por M em 11.04.12.



quis brincar com a joanhina e viraram  
feliz para sempre melhores amigos ea que a

Fonte: M (em 11.04.12).

<sup>4</sup> Em estatística, *outlier* é um valor muito atípico, afastado dos demais valores. A mediana é uma excelente função estatística que consegue desconsiderar esses pontos fora da curva que enviesam a amostra.

### Quadro 1 – Transcrição diplomática da história

quis brinca com a Joa <del>n</del> inha i viraram
felis Para-senpre. melhores amigos so qui a

Fonte: Elaboração própria.

O traço em “feliz para senpre” foi contado como apenas uma rasura, já que feito de uma única vez com o intuito de suprimir uma “ideia”. Com bastante segurança podemos considerar que “viraram”, por sua homofonia e homografia com “viveram” encadeou a sequência “felis para senpre”, sendo o conjunto todo “viveram felizes para sempre” bastante comum no desfecho de histórias. Entretanto, como o conto ainda não estava em seu final, a ideia toda foi rasurada. Todas as demais rasuras, evidenciando desde preocupações com a forma gráfica de uma letra, até “palavras” começadas e não terminadas, excluídas, foram consideradas.

### Análise comparativa das produções colaborativas e individuais

A Tabela 2, a seguir, contém os dados obtidos através da análise das produções escritas pelos alunos. Como dissemos, os dados analisados serão representados através da mediana, devido à presença de alguns *outliers*.

Tabela 2 – Comparação dos textos individuais e duplas

Texto	Produções	Med_palavras	Med_erros	Med_rasuras
Individual	8	80,5	9,5	4,25
Colaborativo	4	108,5	10,5	11,5

Fonte: Elaboração própria com dados do Laboratório do Manuscrito escolar, 2017.

### Extensão textual como consequência da geração de ideias

A primeira variável analisada nos dois tipos de formações (individual e colaborativa) foi a extensão textual, medida através do número de palavras escritas, sendo possível identificar que houve uma diferença entre as produções. Os alunos escreveram textos de maior extensão nas produções colaborativas, cerca de 34% a mais que nas produções individuais. O número de erros também foi maior nas produções colaborativas, 10%, o que pode indicar uma relação entre as duas variáveis (número de palavras e número de erros). Para verificar essa possibilidade, calculamos a correlação entre essas variáveis e encontramos uma correlação forte e positiva de  $r = 0,800$ , ou seja, o número de erros tem relação diretamente proporcional ao número de palavras em maior parte de nossa amostra. O fenômeno se repete na medição de rasuras, pois as

produções colaborativas apresentaram cerca de 170% a mais de rasuras que as produções individuais. Constatamos que a correlação entre número de palavras e número de rasuras também é forte e positiva,  $r = 0,823$ .

Inicialmente, baseados no que aponta a literatura, nossa hipótese era a de que os textos escritos por díades seriam menores com relação aos escritos individualmente. Os trabalhos de Storch (2005) apontam que discussões sobre questões de linguagem ocuparam cerca de 30% do tempo total destinado à escrita e, ainda, que textos produzidos pelos sujeitos escrevendo colaborativamente foram menores que aqueles que escreveram individualmente. Porém, observamos que a rica discussão entre os alunos, como pode ser visto no diálogo abaixo, parece acarretar uma grande geração de ideias, justificando textos maiores quando em situação colaborativa.

Diálogo entre M e S, no momento de planejamento de uma das histórias.

Após ouvir a professora dizer que seria tema livre, S diz:

S: (conversando com M e sugerindo um título) **Por que o dragão solta fogo?**

M: Mas não existe dragão. Tá, vai. Não, mas vamos escolher outra?: **Por que o sol brilha?**

S: Existe sim, o drag... Existe sim, dragão.

M: Ó, que tal? Por que o sol brilha?: hãã... **por que o macaco só gosta de ficar nas árvores? Qual?**

S: **Por que o dragão solta fogo.**

M: Ah! S, menos isso:: Mas **também vai ter que ter dragão no nosso.**

S: **Como surgiram as palavras!!**

M: Vai S, por favor? **Por que:: o sol brilha?** É bom. Ó, aí a gente finge que **o dragão** tinha mandado fogo pra cima porque ele ti... Há muito tempo atrás, o dragão não, não tinha fogo. Ele tinha ido num vulcão e abriu a boca:: de tanta fome, de tanto sono. Abriu que veio fogo e ele ficou com fogo na boca:: ficou com o fogo na boca.

S: Você tá falando **porque o dragão solta fogo, né?** (após dez segundos de silêncio entre M e S, S retoma a combinação da história). Aí ele parou de brilhar e começou a brilhar.

(Diálogo 1: “Porque o sol brilha”, *Corpus Criar & Recriar*, 2012).

**Fonte:** Elaboração própria com dados do Laboratório do Manuscrito escolar, 2017.

O diálogo mostra que, diante de muitas ideias diferentes, “Por que o dragão solta fogo”, “Por que o sol brilha”, “Por que o macaco só gosta de ficar nas árvores” e “Como surgiram as palavras” e, diante do fato de precisarem conciliar diferentes pontos de vista, as alunas conseguem associar<sup>5</sup> duas delas, a de o dragão soltar fogo e ter ajudado o sol a brilhar.

---

<sup>5</sup> Sobre as relações associativas, criação e seu modo de funcionamento durante o processo de escritura em sala de aula, ver Calil (2016b).

A geração de ideias parece intensificar-se, ao menos, quando se trata de crianças de 7 anos escrevendo em situação colaborativa. Neste sentido, este formato de escrita se revestiria de uma importância fundamental para a prática de produção textual em sala de aula, posto que instaura uma situação discursiva propícia à recepção/associação de ideias e conhecimentos para compartilhar. Mas, de um ponto de vista estritamente linguístico, enunciativo, como se constitui e como se caracteriza o diálogo, base de situações de escrita colaborativa?

Apoiando-nos na teoria enunciativa benvenistiana, a subjetividade é “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1991, p. 286) através de formas que toda língua possui, como os pronomes pessoais, os indicadores da *déixis* e alguns verbos. Assim, “eu” designa aquele que fala e que, por se dirigir a alguém, constitui, ao mesmo tempo, um “tu”. Essa é a condição básica do diálogo e tem como característica a reciprocidade: “que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu” (BENVENISTE, 1991, p. 286). Essa polaridade e indissociabilidade das pessoas “eu” e “tu” são condições fundamentais para a existência da intersubjetividade e é o que torna possível toda comunicação linguística.

Já o “ele” encontra-se ausente desta relação constitutiva entre “eu” e “tu”, já que, para Benveniste, trata-se de uma *não-pessoa*. A terceira pessoa é uma forma verbal que tem como finalidade exprimir a não-pessoa e comporta, assim, uma indicação de enunciado sobre algo - aquilo de que se fala ou aquele de que se fala. No caso da escrita colaborativa em sala de aula, trata-se do objeto textual em questão. Assim, é pelo vazio enunciativo deixado pelo “tu” que o “eu” ocupa espaço na enunciação e presentifica o “ele”, instituindo o mundo pelo discurso.

Ao descrever algumas características prosódicas da escrita conversacional, Apothéloz (2001) destaca tanto a desaceleração da elocução, quanto o ritmo mais lento, o que abre espaço para que o « tu » ocupe seu espaço enunciativo. Essa possibilidade de “eu” e “tu” inverterem-se constantemente no tempo e instanciarem pelo discurso a não pessoa “ele” respalda a condição de diálogo que se instaura em situações de escrita colaborativa da qual participam diádes.

Ao definir o que é o *Plano do discurso*, Benveniste (1991, p. 267) diz tratar-se de:

Toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. [...] enfim, todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria de pessoa.

Como se vê, a intersubjetividade é inerente à escrita compartilhada e face-a-face. São esses movimentos na estrutura enunciativa propiciados por situações de escrita colaborativa que re(criam) e transmitem regras relacionadas à criação e composição textual.

## Rasuras e erros

Em situações de escrita colaborativa, a rasura, oral<sup>6</sup> ou escrita, é o meio pelo qual, diante de uma contenda, um acordo se realiza. A rasura instaura uma descontinuidade, suspende o fluxo discursivo, é o instante no qual, ao escrever, os escreventes vivenciam sentimentos de satisfação e de insatisfação com o seu próprio trabalho e/ou o de outrem, apontando falhas, supostos erros, para então se debruçarem sobre o que foi dito ou escrito anteriormente promovendo uma retificação.

Para Biasi (2010), a rasura é aquilo que “anima”, “dá alma ou vida” a uma escrita, embora, paradoxalmente, seja o princípio de seu “perpétuo questionamento” (BIASI, 2010, p.70), pois ela marca uma reflexão, o reconhecimento de uma diferença entre o que foi inscrito no texto, mas não deveria estar “ali” e revela pontos de tensão no manuscrito. Componente muito complexo da escrita, para o autor, trata-se, a rasura, de um “[...] fenômeno especificamente genético, sensível a um ambiente submetido a incessantes e múltiplas metamorfoses.” (BIASI, 2010, p. 76), já que são várias as funções que a rasura pode desempenhar em um processo de escrita, assim como são vários os seus tipos. Em um quadro teórico enunciativo, por exemplo, a rasura, ainda que indicie uma intenção de apagamento, institui um ato enunciativo que, por sua natureza mesmo, é inapagável.

Ao comparar textos escritos individualmente e em duplas, encontramos um número de rasuras muito superior no formato colaborativo, cerca de 170% a mais que em produções individuais. Os diálogos abaixo 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. Antes, apresentamos o trecho manuscrito referente ao diálogo 2:

---

<sup>6</sup> A rasura oral, conceito elaborado por Calil (2016a) para dar conta da situação específica de se falar para escrever em contexto escolar caracteriza-se por retornos ocorridos oralmente, durante o fluxo dialogal, ao incidir sobre o que foi, será ou não inscrito e linearizado. Ela indica de modo espontâneo e imprevisível como cada aluno altera ou modifica elementos a serem escritos no manuscrito em curso. Desta forma, o registro de rasuras orais mapeia a gênese do processo de escrita a dois.

**Figura 2** – Trecho da história “Porque a girafa tem o pescoço longo”, escrita por S e M em 20.04.12

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

Porque a girafa tem o pescoço longo

A Muito tempo atrás uma girafa que  
~~que~~ não tinha pescoço ~~que~~ ~~de repente~~  
~~de repente~~ apareceu uma cobra grande  
que estava passando por perto da girafa a gira-

Fonte: S e M (em 20.04.12).

Diálogo entre M e S, referente a um momento de releitura de um trecho da história.

As alunas releem o que está escrito no manuscrito. No decorrer da leitura, S diz que “tem muito ‘que’» e sugere retirar o “que” antes de “derrepente”. M concorda com a retirada:

1. S<sup>7</sup>: Deixa eu ler... (lendo) Há muito tempo...
2. M: (lendo) ...pescoço...
3. S: (lendo) ...atrás uma girafa:: **que não tinha pe...**
4. M: (lendo) ...pescoço...
5. M e S: (alunas lendo) ...que de repente...
6. M: (lendo) ...apareceu uma:: cobra grande que estava passando por perto da girafa:: mas...
7. S: (sugere à M rasurar o “que”) **Não. Tira esse “que”:: pes:: coço.**
8. M: (continua lendo) ...que de repente...
9. S: ...que (M interrompe a leitura, segura na mão de S e as alunas rasuram o [que]) pescoço:: de:: **tira esse aqui:: oxel:: esse “que” ó:: tá muito ó:: “que” ó::...** (S lendo) Há muito tempo atrás uma girafa que:: não tinha pescoço::...
10. M: (lendo) ...de:: re...
11. S: ...**“que” de repente, não** (Fala “não” balançando a cabeça, parecendo confirmar a rasura do “que”).

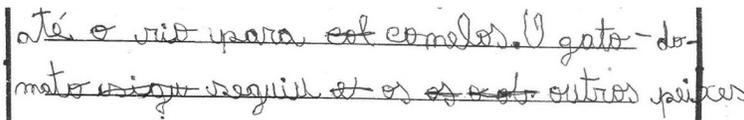
(Diálogo 2: “Porque a girafa tem o pescoço longo”, *Corpus Criar & Recriar*, 2012).

Fonte: Elaboração própria com dados do Laboratório do Manuscrito escolar, 2017.

<sup>7</sup> Quando o nome do aluno aparecer sublinhado é indicativo de que ele escreve neste momento.

O trecho do manuscrito abaixo refere-se ao diálogo 3, que mostraremos na sequência:

**Figura 3** – Trecho da história “Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos”, escrita por C e I em 13.06.12



até o rio para os comer. O gato-do-mato seguiu e os outros peixes

Fonte: C e I (em 13.06.12).

Diálogo 3:

1. I: Eu tenho uma ideia melhor. O gato-do-mato seguiu os outros peixes até:: o:::
2. C: Rio... até o lago!
3. I: (lendo) O gato-do-mato to see-seguiu::
4. C: Seguiu eles até o rio.
5. I: Seguiu eles até o rio para comê-los... (relendo) do mato... **o gato-do-mato siigui::** (escrevendo [sigu])
6. C: (interrompendo.) **SEguiu... É SEEEguiu** (corrigindo)
7. I: **Seguiu?**
8. C: (soletrando) **Ésse É... Ésse É... (I rasura [sigu])**
9. I: (escrevendo [sigui].) S...E...
10. C: **É bom que você se lembra que seguiu não é “siguiu”-“siguiu” é com, parece até “siiguiu”, mas só que com “é”.**
11. I: Seguiu (mostrando o que escreveu ao C) **é com “l” ou “u”?**
12. C: **Seguiuuu** (fingindo escrever na mesa “u” com o dedo) **u-u, eu acho que é “u”. É “u”** (sussurrando) **u, eu acho que é “u”.**

Nos diálogos 2 e 3, vemos discussões envolvendo questões textuais e ortográficas, respectivamente. No diálogo 2, ao rerelem o que haviam escrito até então, S, incomodada com a presença do segundo “que” em “uma girafa que não tinha pescoço que derrepente”, sugere o seu rasuramento. Nota-se que o estranhamento maior é de S que, logo ao iniciar a releitura faz uma pausa (turno 3), embora M continue lendo normalmente. Essa pausa dura cerca de treze segundos, o suficiente para S reavaliar e dizer, no turno 7: “Não. Tira esse “que”:: pes:: coço”. Entretanto, como M continua lendo o “que” (turno 8), S interrompe novamente, para dizer de forma enfática: “tira esse aqui:: oxel:: esse ‘que’ ó:: tá muito ó:: ‘que’ ó::”. Ela não consegue explicitar o porquê de precisar retirar o “que”, que sobra ali, limitando-se a dizer no turno 9, que “tá muito ó.. ‘que’ ó..”.

O diálogo 3 traz um reconhecimento de C para um problema ortográfico e uma dúvida de C, sanada por C. Na primeira situação, C grafou “sigu” (para “seguiu”) e C o interrompe e o corrige oralmente (turno 6) ao dizer “SEguiu... É SEEEguiu”. Após a correção, C ainda faz um retorno reflexivo ao dizer (turno 10) que “É bom que você se lembra que seguiu não é ‘siguiu’ - ‘siguiu’ é com, parece até ‘siiguiu’, mas só que

com ‘e’“. Em seguida, no turno 11, C pergunta a C se “seguiu” se escreve com “u” ou “l” e C responde: “Seguiuuu (fingindo escrever na mesa “u” com o dedo.) u-u, eu acho que é ‘u’. É ‘u’ (sussurrando) u, eu acho que é ‘u’“.

Notadamente em situações de escrita colaborativa, os escreventes estão atentos à escolha das unidades lexicais, a sua grafia, a questões semânticas, de pontuação, escolha sobre as quais eles se interrogam e interrogam o seu parceiro, invocando substituições possíveis, colocando em evidência o eixo paradigmático da linguagem. 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.

Para Fabre (1990), autora da primeira grande pesquisa de peso sobre traços deixados em manuscritos por alunos entre 6 e 10 anos, toda rasura é uma manifestação da atividade metadiscursiva do sujeito, no sentido de que a rasura implica um trabalho sobre o discurso, produzindo uma mudança que deixa os traços desta reflexão.

Desse modo, a rasura caracteriza-se por ser uma forma estritamente reflexiva, que corresponde ao reconhecimento de um (possível) erro pelo aluno. Os textos produzidos por alunos recém alfabetizados, escreventes novatos, apresentam algumas características fundamentais: são imprevisíveis e muito heterogêneos. Os erros daí resultantes são interpretados, na perspectiva aqui adotada, como decorrentes de relações produzidas pelo próprio funcionamento da língua em determinado momento de seu trajeto como escrevente. Nossos dados mostraram que, assim como as rasuras, o número de erros também foi maior nas produções colaborativas, 10%, indicando uma relação diretamente proporcional à extensão textual em maior parte de nossa amostra.

O reconhecimento do (provável) erro, pelo aluno, passa pelo estranhamento (FELIPETO, 2008), momento em que os sujeitos escutam uma diferença em sua escrita/fala. É o momento em que as hesitações e as correções podem acontecer, surgindo, então, nas marcas desse processo, as rasuras. É oportuno pontuar que nem sempre a “correção” faz aparecer o “acerto”. O importante, neste momento, é o deslocamento do aluno, o instante em que ele começa a refletir sobre a própria escrita e/ou a de outrem.

Em uma situação de interação, como é o caso da escrita colaborativa, muitas modificações surgem em resposta aos questionamentos do outro-parceiro-colaborador, o que aponta para o papel fundamental e importante da escrita colaborativa, diferentemente do que ocorre na individual: o fato de que, ao escrever, o aluno se depara com formas escritas que diferem da sua, que o levam a se interrogar e a interrogar o outro.

## Conclusão

O estudo, ao analisar quantitativamente os dados do produto, através da análise do que ocorre no processo, trouxe achados interessantes à medida que se concentrou em produções individuais e colaborativas. Ele mostrou que alunos recém-alfabetizados, em situação colaborativa, escreveram 34% a mais que em situação individual, em contraste com os estudos de Storch (2005). Isso nos leva a pensar que, o diálogo, ao ocupar parte do tempo que seria, *a priori*, destinado à escrita, pode, também, imprimir uma maior produtividade e criatividade geradora de novos conflitos, personagens, acontecimentos. As sobreposições de fala e interrupções, descritas por Vass *et al.* (2008) como altamente relevantes no contexto da escrita criativa colaborativa parecem instigar a livre associação e a geração de ideias e levar alunos recém-alfabetizados, escritores novatos, a produzir textos mais extensos colaborativamente que individualmente.

A grande diferença de ocorrências de rasuras escritas nos dois formatos, cerca de 170% a mais no formato colaborativo, pode ser vista, do ponto de vista didático, como uma medida para se avaliar a qualidade da interação e a aprendizagem dos alunos, muito embora apenas uma investigação sobre o quê incidem as rasuras pode mostrar mais seguramente que aprendido(s) está(ão) em curso em dado momento. Dissemos que esse resultado com relação à rasura já era esperado, pois escrever a dois potencializa e favorece a irrupção de reflexões metalinguísticas. Como aponta Calil (2016, p. 550),

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

Assim, as tarefas de escrita colaborativa podem ser favoráveis à aprendizagem porque encorajam os alunos a refletir sobre a linguagem, pois precisam concordar não apenas sobre *o que* dizer, mas também sobre *como* dizer. Além disso, como afirmam Dobao e Blum (2013), ao reunir seus recursos individuais, eles são capazes de alcançar um nível de desempenho que está além do nível de competência individual e é o que parece indicar as análises que empreendemos sobre os erros ortográficos. Elas mostram a ocorrência de um número menor de erros ortográficos na 2ª escrita individual, após duas situações de escrita colaborativa. Seria necessário, porém, uma investigação mais ampla para saber se a escrita em pares produz benefícios imediatos, em escritas individuais subsequentes.

Estudos posteriores terão como objetivo testar um grupo maior de sujeitos, observando como ocorre a geração de ideias e o papel do outro como colaborador no sentido de olhar, questionar e interferir no que o parceiro escreve.

FELIPETO, S. Collaborative and individual writing in a classroom: an analysis of texts written by students of fundamental teaching. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.1, p.133-152, 2019.

- *ABSTRACT: Collaborative writing for classroom dyads is a didactic situation that places students dialoguing to build a single text through negotiation, unlike individual writing, where one usually writes alone and in silence. Affiliated to the studies proposed by Textual Genetics based on an enunciative approach, the objective of this work was to develop a comparative study with the purpose of highlighting the advantages and / or disadvantages of writing in collaboration. Three categories served as analytical parameters: A - textual extension, measured by the number of words ; B - the incidence of orthographic errors; C) the number of erasures. The study sample was defined by convenience and comprises 8 manuscripts, 4 of which are individually produced and 4 are produced in pairs. The students are in the 2nd year of elementary school in Brazil, with ages between 7 and 8 years. The data were collected respecting the ecological conditions of the school context. Analyzes have shown that, collaboratively, students write, on average, texts 34% longer than individually, produced 170% more erasures and 10% more errors than in the individual format.*
- *KEYWORDS: Interaction. School manuscript. Errors. Erasure.*

## REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D. Progression de texte dans les redactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. *In: MONDADA, L.; BOUCHARD, R. (ed.). Les processus de la rédaction collaborative.* Paris: L'Harmattan, 2005. p.165-199.

APOTHELOZ, D. Les formulations collaboratives du texte dans les rédactions conversationnelle. *In: GAULMYN, M-M de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (ed.). Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix.* Paris: L'Harmattan, 2001. p. 49-66.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I.* São Paulo: Pontes, 1991.

BIASI, P-M. de. *A genética dos textos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

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

BRASSAC, C. Rédaction coopérative: un phénomène de cognition située et distribuée. *In: GAULMYN, M-M de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (ed.). Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix.* Paris: L'Harmattan, 2001. p. 49-66.

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

CALIL, E. Writing, memory and association: newly literate students and their poetry creation processes. *In*: PLANE, S.; BAZERMAN, C.; RONDELLI, F.; DONAHUE, C.; APPLEBEE, A. N.; BORE, C.; CARLINO, P.; LARRY, M. M.; ROGERS, P.; RUSSEL, D. (org.). **Recherches textuelles**. Metz: CREM, Université de Lorraine, 2016b. v. 13, p. 105-121.

CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.

CAMPS, A. *et al.* **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001.

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

DAIUTE, C.; DALTON, B. Let's brighten it up a bit: collaboration and cognition in writing. *In*: RUBIN, D. L. (ed.). **The social construction of written communication**. Norwood: Ablex, 1989. p. 249-269.

DOBAO, A. F.; BLUM, A. Collaborative writing in pairs and small groups: learners' attitudes and perceptions. **System**, [S.l.], v.41, n.2, p. 365-378, June 2013.

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

FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ed. Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.

FELIPETO, C. A rasura oral como representação do heterogêneo em processos de escrita colaborativa: análise de incidências. *In*: ZOZZOLI, R.; MAIOR, R. de C. S. (org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 136-153.

FELIPETO, C. Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 50, p. 91-101, 2008.

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

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

HIGGINS, L.; FLOWER, L; PETRAGLIA, J. Planning text together: the role of critical reflection in student collaboration. **Written Communication**, [S.l.], v.9, n.1, p.48-84, 1992.

KEYS, C. W. The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments. An interpretive study of 6-9th grade students. **Journal of Research in Science Teaching**, 3(9), 1003-1022, 1994.

STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v.14, n.3, p.153–173, 2005.

VASS, E.; LITTLETON, K.; MIELL, D.; JONES, A. The discourse of collaborative cre-ative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. **Thinking Skills and Creativity**, [S.l.], v.3, n.3, p. 192–202, 2008.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. What role for collaboration in writing and writing feedback. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v. 21, n.4, p. 364–374, 2012.

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.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. *In*: MALUF, M. I. (org.). **Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: ABPp: Vozes, 2006. p. 144-62.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em 06 de outubro de 2017

Aprovado em 28 de maio de 2018