ESCOLHA LEXICAL NA ESCRITA A DOIS: RASURA ORAL, COMENTÁRIO DESDOBRADO E ATIVIDADE METALINGUÍSTICA NA TEXTUALIZAÇÃO INFANTIL

Eduardo CALIL[*]
Cristina FELIPETO[**]
Maria Hozanete Alves de LIMA[***]

- **RESUMO:** Este artigo investiga como a atividade metalinguística no domínio semântico-lexical emerge durante a escrita colaborativa infantil. Considerando que a investigação dos processos espontâneos de reflexão sobre o léxico permanece limitada, restrita a protocolos de eliciação que deslocam o aluno de sua posição de autor em ato, o estudo acompanha uma díade de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental ao longo de dez processos de produção de contos etiológicos inventados. A abordagem articula a Genética Textual e a teoria da enunciação de Benveniste, com base no protocolo do Sistema Ramos, que sincroniza os registros da oralidade e do traçado gráfico e permite apreender o manuscrito *in statu nascendi*. Foram identificados dezesseis objetos textuais semântico-lexicais e trinta comentários desdobrados, organizados num *continuum* de explicitação metalinguística que vai da definição e da comparação lexicais à descrição do referente. Destacou-se a autoglosa, gesto de retenção lexical que constitui a forma mais explícita da rasura oral. Os dois alunos revelaram funcionamentos complementares: um por definição autônoma, outro por confrontação dialógica. Conclui-se que a reflexão lexical é constitutiva do ato de escrever, ainda que não deixe marcas gráficas.

- **PALAVRAS-CHAVE:** Genética Textual; Produção textual em tempo real; Enunciação; Manuscrito escolar; Alfabetização.

[*] Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), Maceió, AL, Brasil. calil@cedu.ufal.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8696-3697.

[**] Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), Maceió, AL, Brasil. crisfelipeto@fale.ufal.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3729-0796.

[***] Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), Natal, RN, Brasil. hozanetelima@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8916-2740.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos sobre a escrita escolar passaram por um deslocamento teórico e metodológico significativo. Influenciados pelos aportes inaugurais da Crítica Genética (Hay, 1979; Grésillon, 1994), os rascunhos e manuscritos produzidos por alunos deixaram de ser concebidos como resíduos efêmeros do processo de ensino-aprendizagem para serem reconhecidos como objetos privilegiados de investigação. No campo da didática da escrita, trabalhos como os de Fabre (1990) e Boré (2014) contribuíram decisivamente para essa mudança de estatuto, ao evidenciar que o rascunho de um texto escrito em sala de aula constitui um espaço de elaboração, de retorno reflexivo e de construção progressiva do sujeito escrevente. Sob essa perspectiva, o texto escrito pelo aluno passa a ser compreendido não apenas como produto avaliável, mas como processo, no qual se inscrevem operações cognitivas, linguísticas e discursivas fundamentais para a aprendizagem da escrita.

Este objeto de investigação, tratado como "manuscrito escolar" (Calil, 2008) em virtude de suas intricadas e coercivas implicações didático-pedagógicas, proporcionou uma abordagem inovadora do processo de escritura no *aqui* e *agora* da sala de aula: passou a ser compreendido não apenas como espaço de aprendizagem e construção de saberes acerca da língua escrita, mas também sob a ótica de sua dimensão genética, criativa e autoral. Ao buscar compreender a dinâmica do processo de escrita entre jovens aprendizes e adolescentes, especialmente em contextos didáticos de produção colaborativa (Daiute; Dalton, 1993; Calil, 1998; Barbeiro, 1999; Camps, 1995; De Gaulmyn, 1994; Vass *et al*., 2008), a abordagem metodológica centrada sobre a gênese do manuscrito escolar em construção em tempo real surge como um campo privilegiado para a observação sobre o modo de pensar do aluno sobre sua própria escrita; um espaço em que se manifestam operações cognitivas, atividades metalinguísticas, gestos de revisão e formas emergentes de autoria. A escrita a dois intensifica a dimensão enunciativa do processo, tornando audíveis debates e hesitações que, em situações individuais, permaneceriam silenciosos ou apenas indiciados por rasuras gráficas.

Do ponto de vista da psicolinguística, essa capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão tem sido descrita em termos de *atividade metalinguística* (Gombert, 1990), cujo desenvolvimento se acentua com a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Na escrita infantil, tal atividade pode manifestar-se de modo implícito, por meio de ações sobre o texto, ou de forma explícita, por meio de verbalizações que incidem sobre diferentes domínios da língua escrita. Na esteira de Gombert (1990), a noção de *atividade metalinguística* é aqui tomada em sentido abrangente, recobrindo desde comportamentos *epilinguísticos*, isto é, ajustes eficazes sobre a língua efetuados sem controle deliberado, até comportamentos *metalinguísticos* propriamente ditos, conscientes e intencionais. Reservamos *consciência metalinguística* para a capacidade correspondente a esse segundo polo e *consciência semântico-lexical* para a sua especificação no domínio aqui focalizado, tomando como seus indicadores empíricos as verbalizações em que a língua é explicitamente tematizada. Disso decorre uma cautela que orienta toda a

análise: os dados dão acesso direto a graus de explicitação das verbalizações e apenas inferencialmente a estados de consciência. Empregamos, ainda, *emergência* não em acepção desenvolvimental, como se se tratasse do primeiro aparecimento ontogenético dessa capacidade, mas em acepção enunciativa: o aparecimento situado, no curso mesmo da textualização, de manifestações de reflexão sobre a língua.

Essas manifestações orais, quando incidem sobre o léxico, ainda ocupam um lugar pouco explorado pela literatura. A importância do vocabulário para a construção do sentido textual é amplamente reconhecida, em mais de uma tradição de pesquisa: medidas de diversidade e de sofisticação lexical do texto associam-se à qualidade da escrita já no 2º ano de escolarização (Olinghouse; Leaird, 2008); a didática do léxico consolidou-se como campo de investigação próprio (Grossmann, 2011); e estudos de intervenção mostram que o ensino estruturado de unidades lexicais repercute na qualidade da produção escrita (Duin; Graves, 1987; Garcia-Debanc *et al*., 2009; Roubaud; Moussu, 2012). Esse reconhecimento, contudo, opera sobre o produto terminado ou sobre o polo do ensino: a investigação sobre as atividades metalinguísticas semântico-lexicais que emergem espontaneamente durante a escrita de alunos recém-alfabetizados permanece limitada. Parte significativa dos estudos existentes recorre a protocolos de eliciação verbal ou a entrevistas retrospectivas, que deslocam o aluno de sua posição de autor em ato e captam racionalizações *a posteriori* do processo (Nisbett; Wilson, 1977; Gufoni, 1996; Smagorinsky, 2001). Mesmo pesquisas que analisam comentários espontâneos em situações de escrita colaborativa (Daiute; Dalton, 1993; Barbeiro, 1999; Camps *et al*., 2021) enfrentam limitações instrumentais, sobretudo quando os registros se restringem à oralidade, dissociando os comentários do momento exato de inscrição e linearização do manuscrito.

O presente artigo propõe avançar nesse campo ao analisar a atividade metalinguística no domínio semântico-lexical a partir de uma abordagem genética e enunciativa, centrada no acompanhamento do manuscrito escolar em construção *in statu nascendi*. Com base no protocolo metodológico do Sistema Ramos (Calil, 2020), que articula registros sincronizados da oralidade, do gesto escritural e do traçado gráfico, investigamos como uma díade de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental reconhece, comenta e justifica escolhas lexicais durante situações reais de escrita colaborativa. Essa abordagem permite apreender tanto o que foi efetivamente inscrito no texto final, quanto o conjunto de possibilidades lexicais que concorreram para ocupar uma mesma posição na cadeia sintagmática.

O objetivo geral do estudo é, portanto, compreender de que modo a atividade metalinguística semântico-lexical se manifesta durante a escrita colaborativa infantil, articulando oralidade e escrita no próprio curso da textualização. De modo específico, busca-se: (i) identificar os objetos textuais semântico-lexicais reconhecidos pela díade ao longo de diferentes processos de produção; (ii) descrever quando e como esses reconhecimentos ocorrem, distinguindo perfis de funcionamento metalinguístico; e (iii) tipificar os comentários desdobrados produzidos pelos alunos, caracterizando os

diferentes graus de explicitação metalinguística e os tipos de argumento mobilizados na negociação das escolhas lexicais.

Atividade metalinguística sobre o léxico na escrita infantil: limites metodológicos e a busca pelo processo *in statu nascendi*

A literatura especializada sobre a aquisição do léxico na escrita infantil tem privilegiado, majoritariamente, a análise da eficácia de dispositivos didáticos e de estratégias de ensino explícito (Grossmann, 2011; Roubaud; Moussu, 2012; Roubaud; Sardier, 2020). Em contrapartida, a investigação das atividades metalinguísticas espontâneas que emergem durante o próprio processo de escritura, particularmente no domínio semântico-lexical, permanece relativamente restrita. Embora os estudos existentes ofereçam contribuições relevantes, muitos deles se apoiam em desenhos metodológicos que, ao buscar acesso aos processos cognitivos da criança, acabam por modificá-los, instaurando um conhecido paradoxo metodológico. Esta seção propõe uma análise crítica dessas abordagens, com o objetivo de delimitar a lacuna teórico-metodológica que o presente artigo se propõe a enfrentar.

Uma primeira vertente de investigação recorre a protocolos de eliciação verbal, nos quais o pesquisador assume um papel central na ativação e na orientação das verbalizações dos alunos (Rojo, 1989; Hall, 2005; Dávalos; Ferreiro, 2019; Vieira, 2012; Spinillo, 2015). Destacam-se, nesse conjunto, metodologias de retrospecção (Ericsson; Simon, 1993) ou de entrevista clínica realizadas após a produção textual, às quais se somam, na tradição francófona de pesquisas com crianças em fase inicial de alfabetização, os *entretiens métagraphiques* (Jaffré, 2003; David, 2003; Mauroux; Morin, 2018). No estudo de Spinillo (2015), por exemplo, alunos do 3º e 5º ano foram convidados a revisar textos previamente produzidos e a justificar rasuras gráficas identificadas pela pesquisadora. Ainda que tais justificativas revelem aspectos do conhecimento linguístico mobilizado pelos alunos, trata-se de verbalizações produzidas *a posteriori*, fortemente condicionadas pela situação de entrevista e pela presença do adulto pesquisador. As explicações tendem a assumir a forma de racionalizações retrospectivas (Nisbett; Wilson, 1977), frequentemente ancoradas em conhecimentos de mundo ou na recuperação de instruções didáticas, distanciando-se do momento de hesitação, negociação e decisão que caracteriza o processo de escrita em curso. Cumpre observar que mesmo os proponentes da análise de protocolos verbais restringem a validade dos relatos retrospectivos a condições estritas, como a recuperação imediata de informações ainda disponíveis em memória de trabalho e a ausência de sondagem dirigida (Ericsson; Simon, 1993), condições dificilmente satisfeitas em entrevistas realizadas após a finalização do texto. No caso de alunos recém-alfabetizados, a limitação se acentua: o gênero discursivo da entrevista de explicitação lhes é pouco familiar (Vermersch, 2019; Roussel, 2017), e a gestão da assimetria entre o adulto entrevistador e o jovem escrevente exige técnicas específicas de condução (Mauroux;

Morin, 2018). Além disso, o foco exclusivo nas rasuras gráficas já consolidadas restringe a análise às marcas finais deixadas no manuscrito, apagando as alternativas rejeitadas e os conflitos lexicais que não chegaram a se materializar graficamente.

Na tentativa de se aproximar temporalmente do ato de escrever, uma segunda abordagem metodológica emprega protocolos de verbalização concorrente, como adaptações do *Think Aloud* (Reinhart *et al*., 2022; Newton *et al*., 2023). Nessas situações, as crianças são solicitadas a verbalizar seus pensamentos enquanto escrevem ou imediatamente após a escrita, sob a orientação explícita de um pesquisador. Embora essa técnica permita captar reflexões mais próximas do momento da produção, ela introduz uma limitação enunciativa decisiva: ao falar para o pesquisador, a criança desloca sua posição de autora imersa no processo de escrita para a de sujeito que explica sua própria atividade a um interlocutor externo e hierarquicamente assimétrico. Essa reconfiguração do quadro enunciativo não constitui um efeito colateral menor: o protocolo verbal configura, ele próprio, um gênero discursivo endereçado a um interlocutor, ainda que ausente (Smagorinsky, 2001), havendo evidência empírica de que participantes instruídos a "falar consigo mesmos" filtram suas verbalizações em função de um destinatário presumido (Barkaoui, 2011). Como consequência, as verbalizações assumem frequentemente um caráter metacognitivo genérico sobre a tarefa, em detrimento de negociações finas sobre escolhas lexicais específicas e seus efeitos de sentido no manuscrito em construção. A demanda externa molda, assim, o tipo de reflexão produzida, privilegiando justificativas globais e descontextualizadas.

Uma terceira abordagem, mais diretamente alinhada ao objeto deste estudo, começou a surgir na década de 90. Estes estudos concentram-se na análise de comentários espontâneos produzidos em situações de escrita colaborativa (Daiute; Dalton, 1993; Camps, 1995; Calil, 1996; Barbeiro, 1999). Trata-se de um avanço metodológico significativo, uma vez que a atividade metalinguística emerge no próprio fluxo da interação entre pares, sem a eliciação direta do pesquisador. Conforme sistematizado por Camps (2025), essas verbalizações podem manifestar-se tanto por meio de enunciados formulados em linguagem comum quanto por meio de enunciados que mobilizam terminologia gramatical específica ou "termos técnicos".

Apesar desse avanço, persistem limitações instrumentais e analíticas importantes, sobretudo no que se refere à identificação e à descrição das atividades metalinguísticas de natureza semântico-lexical. Nos estudos de Camps e colaboradores, tais comentários aparecem de forma pouco frequente e são analisados a partir de registros exclusivamente sonoros. Essa opção metodológica, ao privilegiar a reformulação oral, perde a ancoragem material no manuscrito em construção, tornando impossível estabelecer, com precisão, a relação entre o termo comentado, o que foi efetivamente linearizado na folha de papel e o contexto enunciativo da negociação. Como consequência, a análise permanece no plano do acompanhamento verbal da reformulação: a escala proposta pelos autores ordena as reformulações em quatro graus de explicitação, desde reformulações simples, sem passo intermediário aparente, àquelas acompanhadas de reflexões com termos metalinguísticos, mas não discrimina o conteúdo da reflexão. É o que mostra o episódio

apresentado como exemplo do grau máximo da escala: ao formular o preço de um produto, um aluno propõe substituir *alto* por *elevado*, justificando a proposta como uso de "palavras científicas" (Camps *et al*., 2021, p. 162-163). A classificação registra a presença do metatermo, mas não explicita que *alto* e *elevado* funcionam, nesse contexto, como quase sinônimos: palavras de sentido muito próximo, mas não plenamente equivalentes, pois se distinguem pelo registro de uso (mais comum em *alto*, mais formal ou especializado em *elevado*). Tampouco descreve o tipo de razão mobilizada pelo aluno, que é de registro, e não de significado. Aplicada ao episódio, a limitação instrumental torna-se, ademais, visível: o registro sonoro não permite determinar se *alto* chegou a ser linearizado; isto é, se a substituição constitui rasura oral, anterior à inscrição, ou correção de um segmento já escrito. Os próprios autores, aliás, reconhecem a impossibilidade de inferir desses dados o nível da atividade cognitiva subjacente quando não há explicitação (Camps *et al*., 2021, p. 164).

É fundamental sublinhar que essas verbalizações emergem espontaneamente, no curso da interação entre os alunos, sem intervenção do pesquisador, o que lhes confere alto valor enunciativo. Desancorado do gesto escritural concreto, porém, o comentário perde densidade analítica: a classificação descreve o que foi dito, mas não como, por que e em que condições esse dizer se constitui como atividade metalinguística.

Essas importantes limitações evidenciam a necessidade de uma abordagem metodológica que permita articular, de modo integrado, a verbalização espontânea, o gesto escritural e o processo de linearização da escrita, preservando a complexidade do manuscrito em construção. É justamente essa exigência que orienta a proposta adotada neste estudo, apresentada na seção seguinte, na qual mobilizamos uma abordagem genética do manuscrito escolar, ancorada em registros multimodais, para analisar a emergência e o funcionamento dos comentários semântico-lexicais *in statu nascendi*.

Manuscrito em construção, enunciação e comentários desdobrados: fundamentos para a análise genética do léxico

A análise da escrita escolar em situação autêntica de produção requer dispositivos teórico-metodológicos capazes de apreender o texto como processo, isto é, como uma atividade em curso marcada por hesitações, negociações e escolhas progressivas. As abordagens genéticas do manuscrito permitem acessar essa dimensão processual ao deslocarem o foco do produto finalizado para os movimentos que conduzem à sua constituição.

O Sistema Ramos insere-se nesse quadro ao articular registros audiovisuais das interações verbais entre os alunos com a captura sincronizada do traçado gráfico do manuscrito, realizada por meio de canetas digitais. Esse dispositivo possibilita correlacionar, com precisão temporal, o que é dito, o que é escrito e o momento em que determinadas unidades linguísticas são efetivamente linearizadas na folha de papel. Ao preservar a ecologia da sala de aula e minimizar a intervenção do pesquisador, a

metodologia favorece a emergência de verbalizações espontâneas, produzidas entre pares.

Do ponto de vista teórico, essa abordagem ancora-se na convergência entre a crítica genética e a teoria da enunciação de Benveniste. Ambas concebem o escrever e o falar como acontecimento: na crítica genética, como objeto em transformação contínua; na teoria da enunciação, como ato singular no qual o sujeito se constitui como locutor ao se apropriar da linguagem. Sob essa perspectiva, o manuscrito em construção não se reduz a um suporte material, mas configura-se como um espaço enunciativo no qual o escrevente se posiciona diante do outro, do manuscrito e das possibilidades linguísticas que se apresentam (Fenoglio, 2014). A enunciação torna-se, portanto, o eixo teórico que articula o plano linguístico das escolhas lexicais ao plano discursivo da negociação de sentidos.

Neste ponto, torna-se necessário explicitar o modo como os termos escrita, fala e oralidade são compreendidos neste estudo, uma vez que constituem conceitos centrais de sua construção teórico-metodológica. Assumimos, com Benveniste (1974, 2014), que não há duas línguas, uma falada e outra escrita, mas uma mesma língua realizada em dois modos de enunciação: a enunciação falada e a enunciação escrita. A escrita não é concebida, portanto, nem como código autônomo, nem como simples transcrição do oral, mas como processo pelo qual a língua se semiotiza em outra ordem de manifestação (Benveniste, 2014). Nesse quadro, reservamos o termo *fala* para os atos enunciativos orais singulares e situados, efetivamente produzidos pelos alunos durante a tarefa; *oralidade* para a modalidade enunciativa em que esses atos se realizam; e *escrita* para a modalidade gráfica da enunciação, cujo processo de inscrição e linearização denominamos *textualização escrita*. A expressão consagrada *língua escrita*, quando empregada, por exemplo, no âmbito da aquisição, refere-se à modalidade escrita dessa língua una, e não a um sistema linguístico distinto. Já *turno de fala* é utilizado em sua acepção técnica, oriunda da Análise da Conversa (Sacks, 1992), para designar a unidade de organização sequencial da fala-em-interação. Dessa delimitação decorre uma distinção entre dois planos que o dispositivo metodológico não deve confundir: o que se *sincroniza* são os registros: os fluxos audiovisuais e o traçado gráfico capturado pela caneta digital; o que se *articula*, ou se entrelaça, são as enunciações: a enunciação oral e a inscrição gráfica, que se codeterminam no curso da textualização. Longe de supor uma dicotomia entre fala e escrita, a análise apoia-se precisamente em sua imbricação (Marcuschi, 2010): é porque a mesma língua está em funcionamento nos dois modos enunciativos que os comentários orais dos alunos podem incidir, no instante mesmo da linearização, sobre aquilo que está sendo escrito.

No decorrer do processo escritural, os alunos confrontam-se com problemas que atravessam diferentes níveis da linguagem: fonográfico, ortográfico, de pontuação, morfossintático, semântico-lexical e discursivo. Esses níveis podem entrelaçar-se sobre uma mesma unidade em vias de inscrição, como mostram processos de escrita colaborativa em que a discussão sobre o significado de uma palavra e a discussão sobre a sua grafia se sucedem num mesmo episódio (Lima; Fernandes; Calil, 2026).

No domínio semântico-lexical, esses problemas frequentemente se manifestam como escolhas concorrentes entre palavras ou expressões possíveis, acompanhadas por verbalizações que visam explicar, justificar ou descrever por que determinado termo deve ou não ser utilizado. Tais verbalizações podem constituir manifestações explícitas de atividade metalinguística, nas quais o sujeito interrompe momentaneamente o fluxo da escrita para refletir sobre o funcionamento da linguagem e sobre os efeitos de sentido das escolhas em jogo, ainda que essas falas espontâneas não deixem marcas gráficas de rasura (Calil, 2017).

O conceito de reconhecimento diferido[1] proposto por Calil e Myhill (2020) permite descrever esse momento específico em que um objeto textual potencial é identificado oralmente como problemático. Trata-se de um reconhecimento que não se limita à identificação de uma unidade linguística, mas instaura uma relação de estranhamento com o manuscrito em construção, abrindo um ponto de tensão na cadeia sintagmática. Nesse espaço, diferentes possibilidades de objetos textuais passam a concorrer entre si, ainda que apenas um venha a ser efetivamente inscrito no manuscrito. Mesmo na ausência de rasura gráfica visível, o reconhecimento diferido torna audível aquilo que poderia ter sido escrito, configurando o que Calil (2017) denomina rasura oral. Quando os objetos textuais concorrentes se distinguem por seu significado, essa rasura incide sobre o domínio semântico (Calil; Felipeto, 2014).

É nesse quadro que se inscrevem os comentários desdobrados (Calil, 2016), compreendidos como verbalizações que ampliam o reconhecimento inicial de um objeto textual diferido por meio da elaboração de argumentos. Diferentemente de enunciados que se limitam a aceitar ou rejeitar uma proposta de formulação, os comentários desdobrados tornam visíveis os procedimentos pelos quais os alunos constroem e legitimam suas escolhas linguísticas no curso da escrita. Como já indicado, os objetos textuais diferidos podem incidir sobre diferentes unidades da língua; neste estudo, contudo, a análise concentra-se nas unidades semântico-lexicais, visando descrever os tipos de argumentos mobilizados e seus efeitos no processo de textualização. Esses argumentos podem assumir naturezas diversas: semântica (relativa ao sentido das palavras), discursiva (adequação ao gênero ou ao contexto narrativo), pragmática (efeitos projetados sobre o leitor ou sobre a situação comunicativa), normativa-escolar (referência a modelos legitimados no espaço escolar) ou subjetiva (preferências, crenças ou avaliações pessoais). Considerados em sua dimensão enunciativa, tais comentários

[1] A noção "reconhecimento diferido" deriva de Calil e Myhill (2020), onde o reconhecimento de um objeto textual figura entre as competências da revisão: o aluno identifica um objeto textual, reconhece que ele poderia ou deveria ser diferente do que foi escrito e o modifica. Aqui o termo nomeia uma operação do plano da oralidade cujo traço definidor é a recursividade: ao ditar, o escritor, ou seu interlocutor na díade, retorna sobre um termo já enunciado. É esse retorno, e não a nomeação nem o emprego do termo, que difere o reconhecimento: ao retornar, a enunciação suspende o termo da cadeia sintagmática e o constitui como possibilidade de não-inscrição, convertendo uma posição sintagmática já dada em questão paradigmática ainda não resolvida. Abre-se, nessa suspensão, um espaço de concorrência de início apenas virtual: nenhum termo rival precisa estar posto para que haja diferimento. Como opera na oralidade, e não no fluxo gráfico, o reconhecimento diferido não está indexado à inscrição: pode anteceder, acompanhar ou suceder o momento em que o objeto textual é inscrito e linearizado. Para a caracterização da noção e de sua relação com os tipos de apagamento sobre os quais opera, remete-se o leitor àquele estudo.

permitem ainda observar diferentes modos de implicação do sujeito na atividade de escrita, os quais serão posteriormente descritos, de forma analítica, a partir das relações que os alunos estabelecem com a própria formulação[2] e com a enunciação do outro.

A identificação desses diferentes tipos de argumento permite compreender a atividade metalinguística não como um fenômeno homogêneo, mas como um conjunto de operações discursivas situadas, que articulam conhecimento linguístico, experiência escolar e posicionamento enunciativo do sujeito. Ao serem analisados longitudinalmente (isto é, ao longo de diferentes situações de produção textual envolvendo a mesma dupla de alunos), os comentários desdobrados oferecem indícios relevantes sobre a recorrência, a estabilidade ou a transformação dos critérios mobilizados nas escolhas lexicais.

Corpus e procedimentos de análise dos comentários semântico-lexicais

Delineamento da pesquisa

Nossa investigação caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e longitudinal[3]. O delineamento de estudo de caso (Yin, 2001) foi escolhido por permitir uma investigação aprofundada e contextualizada da atividade metalinguística durante situações de produção textual a dois, em ambiente real da sala de aula. O caráter longitudinal se manifesta no acompanhamento de uma mesma díade de alunos ao longo de um período de três meses, o que possibilita a observação de processos de desenvolvimento e a recorrência de padrões interacionais.

---

[2] Quando o comentário incide sobre a própria formulação do locutor, ele mobiliza uma operação que Authier-Revuz (1995) descreve como *modalização autonímica*: no fio do discurso, o sujeito interrompe momentaneamente o dizer para retornar sobre uma de suas palavras, que passa a ser simultaneamente usada e mencionada. Tais retornos reflexivos manifestam, segundo a autora, as *não-coincidências do dizer* – em especial a não-coincidência entre as palavras e as coisas, quando a forma escolhida é sentida como inadequada, insuficiente ou não evidente para designar aquilo a que se refere. Esse aparato oferece um enquadramento produtivo, como discutido em Felipeto (2005) e Calil (2006), para a análise das verbalizações que acompanham o reconhecimento de objetos textuais semântico-lexicais, na medida em que estas frequentemente explicitam, no próprio curso da textualização, a relação entre uma unidade lexical e seu sentido. Não é nosso objetivo, contudo, desenvolver aqui a fecundidade dessa articulação, que demandaria tratamento próprio; limitamo-nos a assinalá-la como horizonte teórico dos comentários que, na análise, incidem sobre a formulação do próprio escrevente.

[3] O *corpus* usado nesse estudo foi extraído do Dossiê ECr2012. Ele pertence ao banco de dados Práticas de Textualização na Escola, do Laboratório do Manuscrito Escolar, sediado na Universidade Federal de Alagoas. Esse material foi coletado com o suporte do CNPq (processo 305312/2011-1) e a autorização para sua coleta foi aprovada pelo CEP (CAAE 17963513.6.0000.5013).

Contexto da pesquisa

Os dados foram coletados em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede privada da cidade de Maceió, situada na região central da cidade, atendendo a famílias de nível socioeconômico médio (classe B). O projeto pedagógico-curricular da escola seguia as orientações dos documentos curriculares brasileiros (Brasil, 1997), adotando práticas didáticas baseadas no socioconstrutivismo e na pedagogia de projetos (Hernandez, 2000), associado ao uso de livros didáticos para as diferentes disciplinas curriculares.

No ensino de língua materna, a escola elege o texto, em sua diversidade de gêneros, como unidade central de ensino-aprendizagem, vinculando as práticas de leitura e escrita a propósitos comunicativos e a contextos de circulação social.

Participantes

Devido à complexidade desse tipo de registro fílmico, apenas duas duplas foram filmadas. Nosso foco da investigação recai sobre uma das díades de alunos, aqui identificados pelos pseudônimos Ca (7 anos e 4 meses) e Ig (6 anos e 10 meses). O agrupamento de todos os alunos foi proposto pela professora, considerando as formações espontâneas e relações de empatia entre eles. A escolha por focar esse estudo em uma única díade está alinhada à profundidade analítica pretendida pelo estudo de caso. Os alunos participantes foram indicados pela professora, que considerou o fato de serem amigos e de se engajarem produtivamente nos trabalhos colaborativos[4].

Procedimentos de geração e coleta de dados

Os dados foram coletados durante o desenvolvimento de um projeto didático de leitura e escrita intitulado "Contos do como e do por que" (Calil, 2012), cujo objetivo era trabalhar o gênero textual "contos etiológicos". Durante a execução desse projeto[5], a professora e/ou os alunos leram aproximadamente 30 contos etiológicos[6]. A professora também propôs 10 tarefas de produção textual colaborativa, nas quais seus alunos, em duplas, inventavam um conto etiológico. Alternadamente, as tarefas propostas se dividiram entre "escrever um conto etiológico com tema livre" (os alunos poderiam

[4] Esses critérios foram orientados pelos pesquisadores e fazem parte dos procedimentos para o trabalho colaborativo.

[5] O projeto didático teve duração de três meses, de abril a junho de 2012, conforme proposto no projeto didático Contos do como e do porquê (Calil, 2012).

[6] Paralelamente ao desenvolvimento desse projeto didático, a escola também desenvolvia o projeto "Escola de Leitores". Esse projeto era desenvolvido como todas as turmas do 1º ao 5º ano. Cada sala de aula tinha uma pequena biblioteca com cerca de 100 livros de literatura infantil pré-selecionados pela professora de sala. A professora do 2º ano fazia uma roda de conversa, uma vez por semana. Os alunos escolhiam e levavam para casa o livro escolhido. Eles preenchiam uma pequena ficha sobre o que acharam do livro e o comentavam na roda de conversa.

escolher livremente sobre o que escrever) e "escrever um conto etiológico com tema sugerido" (a professora apresentava um tema para os alunos inventarem o conto, por exemplo, "por que o cachorro faz au-au e o gato miau-miau", "por que as bruxas são más" ou "como surgiram as palavras"). Ao final do projeto didático, os alunos selecionaram alguns contos, compilaram e os publicaram em formato de livro.

Em função dos limites desse estudo, de caráter etnográfico[7], qualitativo e microgenético, adotamos critérios de conveniência para nossas escolhas metodológicas, registrando em vídeo as tarefas realizadas pela díade focal (Ca e Ig) e seguindo o protocolo proposto pelo Sistema Ramos[8]. A dinâmica para a realização de cada tarefa seguia, portanto, um protocolo sistemático dirigido pela professora, a partir da sugestão dada pelos pesquisadores:

1. Apresentação: Os alunos já organizados em duplas. A professora apresenta a proposta de produção textual, solicitando que cada dupla planejasse e criasse oralmente um conto etiológico inventado, a partir de um tema disparador ou não.
2. Combinação: As duplas conversam entre si, para definirem como será o conto a ser inventado, planejarem o enredo, os personagens e a estrutura da narrativa.
3. Inscrição e linearização: Após a produção oral colaborativa, a professora entrega uma folha de papel e material de escrita (caneta preta) para cada dupla, indicando o aluno responsável por linearizar a escrita e o outro por ditar o que será escrito. Esta fase interacional caracteriza-se pela textualização escrita e constitui o principal *lócus* para a ocorrência dos comentários semântico-lexicais, que iremos analisar.
4. Leitura e revisão: após terminar a redação do conto etiológico inventado, os alunos poderiam ler o que escreveram, verificando se estão de acordo com o que foi feito. Nesse momento, pode ou não haver intervenção direta da professora.

Após a coleta de dados, o material foi preparado para ser analisado, tendo por base os pressupostos da Análise da Conversa de base etnográfica (Garfinkel, 1967; Sacks, 1992), mas adaptado para os objetivos do nosso estudo. O processo metodológico envolveu a sincronização dos dados coletados em sala de aula por meio de diferentes mídias (câmera, gravador e caneta inteligente), gerando um "filme-sincronizado" que serviu de base para a transcrição integral do diálogo entre os alunos, incluindo elementos verbais, prosódicos (como pausas e entonações), interacionais (como sobreposições de turnos) e aspectos multimodais relevantes (gestos, expressões faciais, rasuras e posição da caneta); a partir dessa transcrição, identificamos os textos-dialogais por meio dos pontos de tensão marcados oralmente, relacionados ao reconhecimento de unidades lexicais durante a etapa de inscrição e linearização, os quais foram segmentados e analisados

[7] Visando preservar a ecologia interacional da classe, os pesquisadores se retiravam da sala de aula, uma vez instalados os equipamentos,

[8] O material coletado com a participação dessa dupla também serviu de base para os estudos de Santos e Calil (2018), Calil, Amorim e Lira (2015) e Lira e Calil (2017).

qualitativamente, com foco naqueles que geraram comentários semântico-lexicais desdobrados; finalmente, realizou-se uma análise interpretativa do valor argumentativo desses comentários, buscando compreender como justificativas, explicações, exemplos e descrições influenciaram as decisões textuais da dupla e a versão final da narrativa.

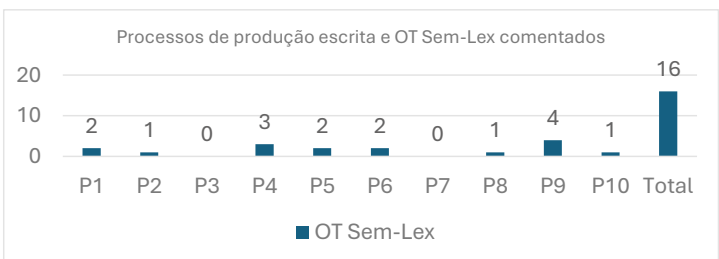
Mapeamento dos reconhecimentos e comentários semântico-lexicais

A análise que se segue focaliza os momentos de reconhecimento diferido, nos quais os alunos identificam oralmente um objeto textual potencial e o tratam como problema, instaurando zonas de tensão na cadeia sintagmática. É nesses pontos que se produzem os comentários desdobrados, verbalizações espontâneas em que os alunos mobilizam argumentos para justificar, explicar ou descrever suas escolhas lexicais. O foco recai, portanto, não apenas sobre os termos em disputa, mas sobre os tipos de argumento acionados e sua recorrência ao longo dos processos de produção.

Objetos textuais semântico-lexicais (OTs Sem-Lex) reconhecidos por processos

Nos resultados das análises dos 10 filmes-sincronizados que registraram os processos de produção textual dos contos etiológicos inventados pode-se identificar o reconhecimento, pela dupla de alunos, de 16 objetos textuais semântico-lexicais, distribuídos em oito processos.

Gráfico 1 – Reconhecimentos de OTs Sem-Lex acompanhados por comentários desdobrados



Fonte: Elaboração própria.

Em apenas dois processos (P3 e P7) houve ausências totais de reconhecimento de OT Sem-Lex com comentários desdobrados. As concentrações maiores estão nos P4 e P9 (respectivamente 3 e 4 reconhecimentos), enquanto nos P1, P5 e P6 ocorreram 2 reconhecimentos em cada um. Já os processos com um reconhecimento isolado (P2, P8, P10) parecem corresponder a momentos em que a atenção ao léxico foi pontual e

instrumental. Essa distribuição indica que o comportamento de atenção às unidades lexicais, acompanhado por comentários, é intermitente e situado: os alunos não mantêm um controle metalinguístico contínuo ao longo de todo o percurso de produção, mas se voltam para questões lexicais em momentos pontuais, provavelmente quando a sequência e o conteúdo narrativo exigem tomada de decisão lexical (escolha de termos para caracterização, reformulação de trechos, ajustes de coerência temporal ou causal etc.).

A ausência de reconhecimentos nos processos 3 e 7 merece nota interpretativa: não se trata necessariamente de perda de competência lexical, mas de ausência de gatilhos discursivos que demandem reflexão sobre o léxico nesses momentos, por exemplo, fases em que a dupla avançou a linearização sem reconhecer termos problemáticos, ou em que o foco se deslocou para organização global, transições narrativas ou outros domínios da escrita (ortografia, pontuação, dentre outros).

Descrição dos OTs Sem-Lex reconhecidos e dos comentários desdobrados

O quadro 1 sintetiza, para cada OT Sem-Lex reconhecido, quem o reconheceu, como se deu esse reconhecimento e quais comentários ele suscitou.

Quadro 1 – OTs reconhecidos e comentários desdobrados de Ca e Ig

EE[9]	•[10] O homem queria lugares e mais seres vivos
01P1[11]	01P1C1Ca*[12]: (Falando o que irá escrever) O homem... **porque 'o homem' quer dizer 'o homem e a mulher'.**[13]
	01P1C2Ca*: Mas só que... **falando assim, em todos...** fala... 'o homem'.
	01P1C3Ig: É. **Antigamente falava assim mesmo.**
EE	Os animais estavam morrendo / porque as pessoas eles • maltratavam

[9] EE corresponde ao Enunciado Escrito (linearizado) na folha de papel, com destaque em bloco verde para a unidade lexical inscrita na folha de papel, relacionada ao OT reconhecido.

[10] O sinal • indica o momento que surgiu o ponto de tensão em relação ao que está sendo linearizado. Nesse caso, por exemplo, o ponto de tensão (momento em que a unidade lexical foi reconhecida) ocorreu antes de Ca (aluno escrevente) linearizar o início da frase "O homem...".

[11] O código 01P1 refere-se ao número do objeto semântico lexical identificado (01) no processo analisado (P1).

[12] No código 01P1C1 adicionou-se o número do comentário. Assim, no número sobrescrito que acompanha a sigla do nome do aluno temos o número do OT (01), o número do processo (P1) e o número do comentário relativo a esse OT (C1). O asterisco (*) indica qual é o aluno escrevente naquele processo. E o bloco amarelo sobre o nome do aluno indica que foi ele quem identificou o OT.

[13] O OT reconhecido foi identificado por uso de fonte vermelha. Esse OT pode ter sido reconhecido a partir do turno anterior ou no mesmo turno de um dos alunos; também pode ser reconhecido a partir do que foi grafado ou antecipado em relação ao que se pretende grafar. Em fonte azul, temos o comentário, destacando em azul negrito o argumento explicitado. Nessa primeira ocorrência, tem-se 'O homem' em vermelho, significando que esse sintagma foi reconhecido como um problema antes mesmo de ser linearizado e em azul negrito, a continuidade de seu comentário "porque 'o homem' quer dizer 'o homem e a mulher'", indicando o argumento verbalizado, caracterizando o enunciado como "comentário desdobrado".

02P1	Ig: Eles não sabiam, mas eles jogavam o lixo... do outro lado sem saber o que era.
	02P1C1Ca*: (Falando o que irá escrever) Eles... eles os maltratavam, né? **Porque jogar lixo... faziam um montão de coisas ruins...**
	02P1C2Ca*: **Aí tem uma palavra que junta tudo isso, que é 'maltratavam'**
EE	Numa casa vivia um gato / e um ca'chorro.
03P2	Ig*: (Ao final da linearização da frase, interrompendo sua inscrição, dirigindo-se à professora.) Pode colocar cão... ao invés de cachorro? Professora: (Respondendo, mas se dirigindo à toda turma) Olhe, não é para colocar 'cão', tá! A palavrinha que a tia pôs no quadro foi 'cachorro'.
	03P2C1Ig*: (Falando para a professora) Mas 'cachorro' **é a mesma coisa de 'cão'**!
EE	'Há vários anos atrás não existia arco-íris.
04P4	Ca: (Ditando) Há muito tempo atrás... Ig*: (Opondo-se à expressão dita por Ca) Há um século... não é melhor[14]?
	04P4C1Ca: Não. 'Há muito tempo' é mais que 'um século'. Há muito, muito, muito, muito tempo atrás... **é mais que 'um século'.**
	04P4C2Ig*: 'Há vários'... **é mais do que 'um século'**. 'Há vários anos atrás' **é mais do que 'um século'. E mais do que 'muitos anos atrás'**. Sabia? [...]
	04P4C4Ig*: 'Muito tempo, muito, muito... muito, muito... **representa 'há vários anos atrás'**.
EE	Há vários anos 'atrás não existia arco-íris.
05P4	Ca: (Lendo 'Há vários anos') Ah, 'anos'! Eu pensei que você ia colocar há séculos.
	05P4C1Ig*: 'Há vários anos' **é mais do que 'um século'**.
	05P4C2Ig*: **Se eu colocar 'infinito' na palavra não tem ninguém que vença**. 'Há vários infinitos anos atrás'. 'Há infinitos muitos'. 'Há muitos infinitos anos'. 'Há infinitos séculos atrás'. **Não tem ninguém que vença.**
	05P4C3Ig*: 'Infinito' **é a mesma coisa de infinito e de infinito.**

[14] Essa forma de reconhecimento pode se dar através da repetição de um termo ou pela proposição de outra unidade lexical. Em algumas ocorrências, o reconhecimento do objeto textual pode ser acompanhado por expressões avaliativas breves, como *"não concordo"*, *"fica ruim"*, *"não gosto"*, entre outras. Esses enunciados não devem ser entendidos como comentários argumentativos, mas como manifestações avaliativas imediatas do sujeito frente à formulação em curso. Embora toda enunciação seja, em sentido estrito, subjetiva – na medida em que implica um locutor situado –, o caráter subjetivo aqui referido diz respeito ao fato de que tais comentários não explicitam, na própria enunciação, um raciocínio linguístico que sustente a avaliação formulada. Nesses casos, o dizer não se desdobra em justificativas, explicações, exemplos ou comparações que tornem o objeto textual um tema de reflexão compartilhável. Por essa razão, tais ocorrências são classificadas como comentários *simples*, em oposição aos comentários desdobrados, nos quais a avaliação inicial é acompanhada pela explicitação de argumentos que orientam a manutenção, a substituição ou a rejeição do objeto textual reconhecido. Os comentários simples ocorreram em todos os processos, inclusive nos P3 e P7, mas, por serem "simples", não foram considerados no gráfico 1.

EE	Uma noite uma ·estrela cadente caiu do céu.
06P4	06P4C1Ca: Uma estrela cadente caiu do céu. ‘Caiu do céu’ **porque ela é ‘cadente’**.
	06P4C2Ig*: É. ‘Estrela cadente’ **sempre cai.**
EE	O vulcão não espirra·va fogo.
07P5	Ig: Espirrava era?
	07P5C1Ca*: (Interrompendo a inscrição de ‘espirrava’) Espirrava o fogo. **Tipo assim, ó! O vulcão não explode fogo? Então, espirrava. A gente num espirra o catarro? Imagine se a lava fosse o catarro! O vulcão não explode? O nosso nariz também explode. Mas só que não o fogo. O catarro.**
EE	O dragão foi morar em um vulcão · gigante.
08P5	Ig: (Relendo) Um dragão... foi morar em um vulcão... (Ditando) ...gigante [...] mas... o ‘vulcão’ que você falou num era ‘grande’? Falou ‘grande’, mas é melhor ‘gigante’.
	08P5C1Ca*: ‘Gigante’ **é o maior [que ‘grande’]**... o ‘vulcão gigante’.
EE	Ele começou a soltar fogo pela boca e pelo nariz·, quando está muito bravo.
09P6	Ca: (Ditando) Quando está furioso. Ig*: Quando está bravo, não é melhor? [...] Não. Eu não sei como é a palavra. Eu não sei qual é o significado da palavra ‘furioso’.
	09P6C1Ca: [‘furioso’ significa] **Raiva. Tá com muita raiva.**
	09P6C2Ca: **Quando [alguém] está muito bravo**.
EE	~~Nes~~ ·Desde esse dia todos os dragões soltavam fogo.
10P6	Ca: (Ditando) Desde esse dia... Desde esse dia... Desde... Ig*: (Opondo-se à sugestão ‘Desde esse dia’) Nesse... [Nes]
	10P6C1Ca: Ig, ‘Desde esse dia’ **porque ‘desde esse dia’ são os outros dias.**
	10P6C2Ig*: E ‘nesse dia’ **só é esse dia mesmo.**
EE	Há ·muito [anos] atrás, o leão não tinha juba.
11P8	Ca: (Ditando) Há muito tempo atrás... Ig*: (Escrevendo [A] para ‘Há’) Há vários séculos? Ca: Não. ´Há muito tempo atrás´. ‘Há vários séculos’ fica ruim.
	11P8C1Ig*: Séculos... **é cem.**
	11P8C2Ca: (Falando com expressão de incômodo, ironia) ‘Há séculos tempo atrás’. ‘Há séculos o leão não tem juba’? Não. ‘Há muito tempo atrás’ **é muito ‘séculos’.**
EE	E ouviu dizer que tinha um mago na · montanha mais alta.
12P9	Ca*: (Parando de linearizar) Colina ou montanha?
	12P9C1Ig: ‘Montanha’ **é mais alta [que ‘colina’]**

EE	Na floresta, ele encontrou tigres, cobras, aranhas, morcegos e escorpiões.
13P9	Ca*: ...encontrou tigres, cobras, aranhas, morcegos e escorpiões. Ig: Hum? Ca*: Escorpiões. Escorpiões, sabe?
	13P9C1Ig: Eu sei. **Aquele bichinho pequeno.**
	13P9C2Ca*: (Referindo-se à parte do corpo do escorpião em que fica o ferrão) **De curva.**
EE	No rio, ele encontrou cobras d'água.
14P9	Ca*: ...cobras (escrevendo [co])... cobras d'água. Ig: (opondo-se ao termo 'cobras d'água') 'cobras aquáticas'.
	14P9C1Ca*: 'Cobras d'água' **é a mesma coisa que 'cobras aquáticas'**.
	14P9C2Ig: **Aí vão pensar que ela é feita de água. Aí vão pensar que a cobra é feita de água.**
EE	No rio, ele encontrou cobras d'água, crocodilos.
15P9	Ig: (Ditando) Crocodilos, jacarés...
	15P9C1Ca*: Eu acho melhor 'crocodilos'... **que é mais ferozes.**
EE	Um dia os peixes encontraram um grupo de gaviões.
16P10	16P10C1Ca: (Ditando.) Um... um grupo... (Ig escrevendo [um]) (Ca com ênfase) '**Um grupo' é muitos! Entendeu?** Ig*: (Concordando) Isso.

Fonte: Elaboração própria.

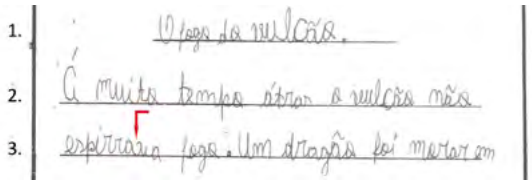
Por fim, cabe destacar que apenas o EE10P6 apresenta marca explícita de rasura gráfica no manuscrito, indiciando uma atividade metalinguística por meio do retorno material sobre o objeto textual previamente inscrito ("Nes[se]"). Nos demais episódios analisados, não se observam marcas gráficas de rasura, o que poderia, em uma abordagem restrita ao produto (manuscrito escolar terminado), levar à conclusão equivocada de ausência de atividade (meta)linguística nesses pontos do manuscrito escrito. No entanto, à luz dos dados multimodais gerados pelo Sistema Ramos, esses episódios podem ser caracterizados como ocorrências de rasura oral, acompanhadas por comentários desdobrados. Trata-se de situações em que o reconhecimento de um objeto textual e a atividade metalinguística associada se realizam exclusivamente no plano da oralidade, sem deixar vestígios na superfície gráfica do manuscrito[15].

Esse funcionamento torna-se particularmente visível no fragmento do manuscrito escolar intitulado *O fogo do vulcão*, no momento de linearização do termo *"espirrava"* (EE07P5). Com o apoio do filme-sincronizado, observa-se que, enquanto Ca dita

[15] Em pesquisas baseadas exclusivamente no manuscrito final (Abaurre, 1997; Capistrano, 2013), a atribuição de sentidos às rasuras gráficas deve ser tomada com cautela, pois tais interpretações tendem a permanecer no plano inferencial: sem dados processuais, não há base empírica suficiente para reconstituir as operações que deram origem à marca gráfica.

e lineariza a palavra, Ig reconhece o termo como um objeto textual problemático, instaurando um ponto de tensão no processo de escrita. Esse reconhecimento desencadeia, por parte de Ca, um comentário desdobrado no qual o aluno justifica a escolha de *"espirrava"* em oposição a *"explodia"*, mobilizando argumentos de natureza semântico-descritiva e imaginativa. Todo esse movimento (reconhecimento, avaliação e justificação) ocorre no curso da escrita, de modo situado e interacional, sem que o manuscrito escolar terminado apresente qualquer indício gráfico dessa atividade metalinguística.

Figura 1 – Fragmento do manuscrito "O fogo do vulcão": espirrava



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Esse exemplo evidencia que a ausência de rasura gráfica não implica ausência de reflexão sobre a linguagem. Ao contrário, a rasura oral revela-se um dispositivo central para a identificação das atividades metalinguísticas em situação de escrita colaborativa, permitindo acessar objetos textuais concorrentes e operações de escolha lexical que permanecem invisíveis quando a análise se limita ao produto. Assim, o registro sincronizado da fala e do traçado gráfico constitui uma condição metodológica decisiva para compreender a gênese do manuscrito escolar e os modos pelos quais os alunos pensam a língua no próprio ato de escrever.

Reconhecimentos lexicais e comentários desdobrados: manifestações da atividade metalinguística

Examinamos, nesta seção, o modo como Ca e Ig mobilizam a reflexão semântico-lexical durante a escrita colaborativa, considerando quando e como ocorrem os reconhecimentos, assim como as operações metalinguísticas que eles desencadeiam: ora proativas, quando o aluno detecta e comenta o problema lexical no próprio ato de formulação, ora reativas, quando o reconhecimento emerge em resposta ao uso linguístico do colega.

OTs Sem-Lex reconhecidos e momentos de reconhecimento

Como identificamos, foram reconhecidos 16 objetos textuais semântico-lexicais (OTs Sem-Lex), associados a comentários desdobrados, distribuídos ao longo dos dez processos de produção. Esses objetos abrangem uma ampla variedade de unidades lexicais, desde termos comuns do repertório infantil: *"o homem"*, *"cachorro"*, *"gigante"*, *"montanha"* até expressões mais densas ou compostas, como *"há vários anos atrás"*, *"estrela cadente"*, *"cobras d'água"* e *"um grupo"*.

A natureza desses OTs indica que o reconhecimento não está restrito a palavras desconhecidas ou de difícil compreensão, mas a momentos em que o uso lexical interfere no sentido do manuscrito em construção. Em vários casos, o ponto de tensão (marcado pelo sinal [•] no quadro-síntese) emerge antes ou durante a linearização da palavra, sugerindo que o reconhecimento ocorre no ato de produção, quando o aluno precisa decidir como formular linguisticamente um conteúdo narrativo. Assim, o reconhecimento de OTs Sem-Lex é menos um gesto de decodificação ou uma ação de revisão textual após o término da produção da história, e mais um movimento de decisão semântica no curso da linearização, voltado à coerência e à expressividade do manuscrito, do ponto de vista daquele que o está escrevendo/ditando.

Quem reconhece, como reconhece e quando reconhece

A leitura do quadro 1 evidencia uma distribuição relativamente equilibrada entre Ca e Ig no papel de reconhecedores. Ig reconheceu 9 (03P2, 04P4, 07P5, 08P5, 09P6, 10P6, 11P8, 13P9, 14P9); Ca reconheceu 7 OTs (01P1, 02P1, 05P4, 06P4, 12P9, 15P9, 16P10). A atribuição do reconhecimento em 13P9 requer uma nota: ele se realiza por um iniciador de reparo de classe aberta (Drew, 1997), o "Hum?" de Ig, formato que sinaliza um problema sem localizar sua fonte; o dado não permite decidir se o aluno não compreendeu a palavra 'escorpiões', se não a ouviu bem ou se apenas se surpreendeu com a escolha do colega. Sua natureza semântico-lexical é, contudo, ratificada interacionalmente na sequência: Ca trata a enunciação interrogativa de Ig como problema de conhecimento lexical ("Escorpiões, sabe?") e Ig responde exibindo compreensão e descrevendo o referente. A classificação apoia-se, portanto, no tratamento sequencial conferido pelos próprios participantes, e não em inferência sobre o estado que originou a interjeição.

Apesar disso, há diferenças no modo como o reconhecimento é efetivado. Ca tende a reconhecer o OT quando dita ou escreve a unidade lexical, sinalizando uma atenção simultânea entre formulação e avaliação. Seu reconhecimento é frequentemente antecipado, ocorrendo antes mesmo da grafia completa da expressão, como em "*o homem*" (01P1), "*maltratavam*" (02P1), "*estrela cadente*" (06P4) ou "*um grupo*" (16P10). Isso revela uma postura de monitoramento interno da linguagem, com foco na adequação semântica e na precisão lexical durante o próprio processo de escrita.

Entre os reconhecimentos proativos de Ca, esses quatro (01P1, 02P1, 06P4, 16P10) apresentam uma configuração enunciativa específica, que convém nomear. Nesses casos, o aluno não apenas reconhece o objeto textual que ele próprio formula para ser inscrito; ele o glosa no mesmo movimento, explicitando o que a forma escolhida quer dizer ("porque 'o homem' quer dizer 'o homem e a mulher'"; "'Um grupo' são muitos"). Designamos esse par reconhecimento-comentário como autoglosa (Calil, 2014), isto é, uma glosa que incide sobre a formulação do próprio locutor e que, diferentemente das comparações substitutivas, opera de modo retentivo, não para trocar o termo, mas para mantê-lo, justificando-o. Trata-se, nos termos de Authier-Revuz (1995), de uma modalização autonímica: ao dizer "'o homem' quer dizer…", o aluno usa e menciona simultaneamente a palavra, suspendendo por um instante o fluxo da textualização para comentar a unidade que nele se inscreve[16]. Essa ancoragem no manuscrito em construção marca a diferença em relação a análises apoiadas apenas no registro sonoro. No episódio de Camps *et al.* (2021) discutido anteriormente, a substituição de "alto" por "elevado" é descrita pela presença do metatermo, sem que se possa determinar se "alto" chegou a ser linearizado; no comentário "Aí tem uma palavra que junta tudo isso, que é 'maltratavam'" (02P1C2), ao contrário, o filme-sincronizado permite situar a autoglosa no instante exato em que Ca subsume, sob um único item lexical, a série de ações que acabara de descrever ("jogar lixo… faziam um montão de coisas ruins"), tornando visível não apenas que há reflexão metalinguística, mas sobre que objeto e em que ponto da inscrição ela incide.

A autoglosa não constitui um funcionamento à parte da rasura oral; ela é a sua forma mais explícita. Em todos os quatro casos há concorrência entre elementos que poderiam ocupar a mesma posição na cadeia sintagmática, que é o que define a rasura oral, com a particularidade de que aqui o termo concorrente não permanece apenas indiciado, mas é nomeado pela própria glosa no ato de ser recusado. Em 01P1C1, "o homem" entra em concorrência com "o homem e a mulher", forma que a glosa enuncia para justamente impedir que se inscreva; em 02P1C2, "maltratavam" substitui a perífrase descritiva que Ca acabara de formular ("jogar lixo… um montão de coisas ruins"), condensando num único item lexical o que fora dito como sequência de ações; em 16P10C1, "um grupo" ocupa o lugar de "muitos", igualmente inscritível na posição ("os peixes encontraram muitos gaviões"), preferido e justificado pela glosa "'Um grupo'

[16] A relação entre o reconhecimento de um objeto textual e o comentário que sobre ele incide foi estabelecida em Calil (2016), estudo que analisa os comentários semânticos produzidos por uma díade recém-alfabetizada durante a escritura em tempo real e define, como tipo de rasura oral comentada, a relação entre os objetos textuais reconhecidos e os comentários a eles associados. Já ali se mostrava que o comentário do escrevente não apenas explicita o que ele sabe sobre o termo reconhecido, mas sugere a relação que estabelece entre esse termo e sua pertinência para o texto em curso, no interior dos pontos de tensão que organizam a escritura a dois. A autoglosa, tal como aqui a delimitamos, especifica um recorte no interior desse campo: aquele em que o reconhecimento e o comentário partem de um mesmo locutor e incidem sobre a sua própria formulação em vias de inscrição, de modo retentivo. Estudos como o de Calil (2016), Calil e Felipeto (2014), e Lima *et al.* (2026) ao tomarem o comentário sobre o léxico como via de acesso ao pensamento do escrevente sobre a língua no próprio ato de escrever, constituem a matriz analítica da qual a noção de autoglosa é um desdobramento; sua fecundidade está em ter deslocado a análise do produto para a relação, situada e co-enunciativa, entre a palavra reconhecida e o texto que se constrói.

é muitos"; em 06P4C1, enfim, "cadente" e "caiu do céu" disputam a mesma função descritiva, e o aluno mantém as duas formas, de modo que a redundância inscrita no manuscrito é o vestígio gráfico de uma escolha por retenção na qual a inscrição de uma só forma era possível. O que a autoglosa acrescenta, portanto, não é a ausência de concorrência, e sim a sua explicitação: em vez de tornar audível apenas a alternativa recusada, ela enuncia o termo concorrente e a razão de mantê-lo, elevando ao plano do dizer a série associativa (Suenaga, 2005) que a forma condensa (cf. Calil, 2014), tornando audível a não-coincidência entre a palavra escolhida e aquilo que ela designa (Authier-Revuz, 1995).

Cabe sublinhar que o prefixo auto-designa o objeto da glosa, a formulação própria, e não o seu destinatário, pois os enunciados permanecem coenunciativos. Em 01P1 e 06P4, a autoglosa de Ca é seguida de uma ratificação igualmente glosada de Ig, aberta pelo mesmo "É." ("Antigamente falava assim mesmo"; "'Estrela cadente' sempre cai"). A explicitação do sentido não é, portanto, um monólogo do escrevente sobre a língua; configura antes um movimento que projeta e obtém a adesão do parceiro, integrando-se à negociação colaborativa da escolha lexical.

Ig, por outro lado, realiza reconhecimentos que ocorrem, em geral, após a enunciação do colega, configurando um movimento reativo e avaliativo. Ele reconhece o OT ao ouvir o termo em uso, questionando ou propondo alternativas, como quando tentou substituir "*cão*" por "*cachorro*" (03P2) ou "*nesse dia*" por "*desse esse dia*" (10P6), ou quando perguntou sobre "*espirrava?*" (07P5), "*furioso?*" (09P6), "*escorpião?*" (13P9). Essa dinâmica sugere que Ig participa do processo de escrita com uma atenção auditiva e comparativa, mais voltada à validação do léxico do que à formulação autônoma.

Desse modo, Ca realiza um reconhecimento de natureza proativa, caracterizado pela autodetecção de um problema de sentido, de uso ou de forma no decurso da própria formulação, configurando-se como um procedimento de automonitoramento linguístico. Ig, por sua vez, realiza um reconhecimento de natureza reativa, compreendido como uma operação dialógica e responsiva de atenção comparativa, desencadeada por uma forma linguística previamente enunciada pelo colega.

Nesse ponto, convém considerar uma variável do dispositivo que poderia ser confundida com a distinção proposta: a divisão de papéis entre ditar e linearizar. Caso o reconhecimento proativo dependesse apenas de quem formula em voz alta, e o reconhecimento reativo de quem transcreve, os perfis descritos corresponderiam a um efeito da organização da tarefa, e não a modos distintos de atividade metalinguística. Os dados, contudo, não sustentam essa redução. Os reconhecimentos de cada aluno aparecem nos dois papéis: Ca reconhece OTs tanto como escrevente (01P1, 02P1, 12P9, 15P9) quanto como ditante (05P4, 06P4, 16P10); Ig, por sua vez, reconhece OTs tanto como escrevente (03P2, 04P4, 09P6, 10P6, 11P8) quanto como ditante (07P5, 08P5, 13P9, 14P9). Assim, a distinção proativo/reativo não se refere ao papel assumido na tarefa, mas ao *lócus* de detecção do problema (a própria formulação ou a formulação do outro), dimensão que atravessa a divisão entre ditar e linearizar. Na prática da dupla, o próprio escrevente verbaliza o que está prestes a inscrever ("falando o que irá escrever"),

de modo que ambos os alunos dispõem, nos dois papéis, de material linguístico para monitorar. Ainda assim, permanece uma ressalva: por se tratar de uma única díade, não é possível excluir que a distribuição dos papéis influencie a frequência, embora não a existência, de cada tipo de reconhecimento. Esse ponto recomenda, para pesquisas futuras, desenhos que incluam a rotação controlada dos papéis de escrevente e ditante.

Distribuição dos comentários desdobrados por aluno

A análise da quantidade de comentários desdobrados produzidos por cada aluno em relação aos OTs Sem-Lex reconhecidos permite observar diferenças significativas no modo como Ca e Ig se engajam na reflexão lexical durante a escrita colaborativa.

Tabela 1 – Quantidade de comentários desdobrados de cada aluno por OT reconhecido

	01 P1	02 P1	03 P2	04 P4	05 P4	06 P4	07 P5	08 P5	09 P6	10 P6	11 P8	12 P9	13 P9	14 P9	15 P9	16 P10	**TT**
Ca	2	2	0	1	0	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	**16**
Ig	1	0	1	2	3	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	**14**
TT	**3**	**2**	**1**	**4**	3	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	30

Fonte: Elaboração própria.

Ao todo, foram identificados 30 comentários desdobrados, sendo 16 produzidos por Ca e 14 por Ig, distribuídos pelos 16 objetos textuais analisados. Embora ambos demonstrem envolvimento na elaboração semântica do texto, o padrão de participação de cada um revela níveis distintos de controle e continuidade metalinguística.

Categorização e caracterização dos comentários desdobrados

A análise linguístico-enunciativa dos comentários desdobrados evidenciou a necessidade de uma classificação mais refinada das formas de argumentação metalinguística (sequências em que o aluno, além de assinalar um problema lexical, formula razões para sustentar, contestar ou negociar uma escolha) mobilizadas pelos alunos durante o processo de escrita colaborativa. O qualificador *metalinguística* deve-se ao objeto da argumentação, uma unidade da língua em vias de inscrição no manuscrito, e não à natureza das razões mobilizadas: estas podem tomar como apoio a própria língua, o texto em construção ou o referente, e o modo como tematizam a língua é precisamente o que o *continuum* de explicitação, apresentado adiante, ordena. Embora todos os comentários estejam associados a reconhecimentos lexicais prévios, eles variam amplamente quanto ao tipo de raciocínio semântico, à natureza da relação

estabelecida entre as palavras e ao grau de explicitação do sentido. Essa diversidade revela que os alunos, ao identificarem problemas de uso lexical, constroem diferentes modos de pensar sobre o léxico, ora explicando significados, ora comparando termos, descrevendo propriedades ou justificando escolhas em função do contexto narrativo.

Propomos, diante disso, quatro categorias (além de um caso-limite, discutido adiante) a partir das quais classificamos os 30 comentários desdobrados descritos no quadro-síntese. Cada categoria define-se pelo tipo de relação que o comentário focaliza: a relação da palavra com o seu sentido (definição lexical), com outras unidades do léxico (comparação lexical), com o texto em construção (contextual-argumentativa) ou com o referente que designa (descrição).

Quadro 2 – Tipos de comentários desdobrados

	Tipo de comentário	**Descrição**
1.	Definição lexical	Busca explicitar o significado do termo reconhecido, por definição, paráfrase ou substituição sinonímica.
2.	Comparação lexical	Estabelece relações entre o termo reconhecido e outras unidades lexicais: por diferença (oposição ou gradação semântica) ou por semelhança (equivalência ou aproximação de sentido).
3.	Contextual-argumentativa	Relaciona o termo reconhecido ao contexto narrativo, justificando seu uso por coerência, temporalidade, causalidade ou progressão textual.
4.	Descrição	Descreve características físicas, comportamentais ou funcionais do referente designado pelo termo reconhecido.

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 3 a seguir reorganiza os 30 comentários desdobrados identificados nos dados, agrupando-os por categoria argumentativa.

Quadro 3 – Comentários desdobrados agrupados por categoria

OT		**Comentário**	**Aluno**
Definição lexical			
1.	01P1C1	Porque ‘o homem’ quer dizer ‘o homem e a mulher’.	Ca*
2.	02P1C2	Aí tem uma palavra que junta tudo isso [fazer um montão de coisas ruins], que é ‘maltratavam’.	Ca*
3.	04P4C4	‘Muito tempo, muito, muito... representa ‘há vários anos atrás’.	Ig*
4.	06P4C1	‘Caiu do céu’ porque ela é ‘cadente’.	Ca

5.	09P6C1	‘Furioso’ significa raiva.	Ca
6.	09P6C2	Quando [alguém] está muito bravo.	Ca
7.	11P8C1	‘Séculos’... é cem.	Ig*
8.	16P10C1	‘Um grupo’ é muitos.	Ca
Comparação lexical – por diferença			
1.	04P4C1	‘Há muito tempo’ é mais que ‘um século’.	Ca
2.	04P4C2	‘Há vários’... é mais do que ‘um século’.	Ig*
3.	04P4C3	E mais do que ‘muitos anos atrás’.	Ig*
4.	05P4C1	‘Há vários anos’ é mais do que ‘um século’.	Ig*
5.	05P4C2	‘Infinito’... não tem ninguém que vença... ‘Há infinitos anos atrás’.	Ig*
6.	08P5C1	‘Gigante’ é o maior [que ‘grande’].	Ca*
7.	12P9C1	‘Montanha’ é mais alta que ‘colina’.	Ig
Contextual-argumentativa			
1.	01P1C2	Mas só que... falando assim, em todos... fala... ‘o homem’.	Ca*
2.	01P1C3	É. Antigamente falava assim mesmo.	Ig
3.	10P6C1	‘Desde esse dia’ porque ‘desde esse dia’ são os outros dias.	Ca
4.	10P6C2	E ‘nesse dia’ só é esse dia mesmo.	Ig*
5.	11P8C2	‘Há séculos tempo atrás’... não. ‘Há muito tempo atrás’ é muito séculos.	Ca
6.	14P9C2	Aí vão pensar que ela [cobra d´água] é feita de água.	Ig*
Descrição			
1.	02P1C1	[maltratavam] Porque jogar lixo... faziam um montão de coisas ruins...	Ca*
2.	06P4C2	‘Estrela cadente’ sempre cai.	Ig*
3.	13P9C1	[escorpião] Aquele bichinho pequeno.	Ig
4.	13P9C2	De curva.	Ca*
5.	15P9C1	‘Crocodilos’... que é mais ferozes.	Ca*
Comparação lexical – por semelhança			
1.	03P2C1	Mas ‘cachorro’ é a mesma coisa de ‘cão’!	Ig*
2.	07P5C1	O vulcão não explode fogo? Então, espirrava. [...] Imagine se a lava fosse o catarro!	Ca*
3.	14P9C1	‘Cobras d’água’ é a mesma coisa que ‘cobras aquáticas’.	Ca*
Caso-limite: comentário ecoico			
1.	05P4C3	‘Infinito’ é a mesma coisa de infinito e de infinito.	Ig*

Fonte: Elaboração própria

Os comentários de "definição lexical", com 8 ocorrências, representam o nível mais explícito de reflexão metalinguística. Neles, os alunos se detêm na construção ou reformulação de significados, mobilizando estratégias de explicação, paráfrase e equivalência sinonímica. Há uma clara tentativa de estabilizar o sentido das palavras, como em *"'Furioso' significa raiva"* ou *"'Um grupo' é muitos"*.

Já a "comparação lexical" (10 ocorrências: 7 por diferença e 3 por semelhança) também indica atividade metalinguística, mas com um grau de abstração distinto. Na "comparação por diferença" (*"'Gigante' é o maior que 'grande'"*), o raciocínio é relacional: o aluno não define o termo, mas estabelece fronteiras semânticas entre unidades lexicais próximas, o que evidencia compreensão de gradação e contraste lexical. Na "comparação por semelhança", o movimento é inverso: busca-se integrar significados que pertencem a um mesmo campo semântico: "*'Cachorro' é a mesma coisa de 'cão'"*; ou a campo semântico equivalente, "*O vulcão não explode fogo? Então, espirrava [...] Imagine se a lava fosse o catarro!*". Em ambos os casos, há uma reflexão sobre as relações de sentido entre palavras, embora o foco esteja mais na comparação do que na explicação conceitual. Contudo, 07P5C1 situa-se no limite da classificação. A justificativa de 'espirrava' constrói uma analogia entre domínios referenciais (vulcão/lava, nariz/catarro): a semelhança pode ser lida tanto como correlação entre os significados de 'espirrar' e 'explodir' quanto como contraste, por semelhança, de fenômeno físico entre ambos[17]. Mas o enunciado também permite uma interpretação sobre cenários descritos: aqui haveria uma descrição do fenômeno para justificar o uso da palavra 'espirrava'. Para casos assim, adotamos uma regra de precedência: como a argumentatividade é constitutiva de todo comentário desdobrado, as categorias discriminam o tipo de razão mobilizada; quando forma e relação focalizada divergem, prevalece a relação, identificável pelo escopo da justificativa, aquilo sobre o que, exatamente, incide a razão apresentada: o vulcão explode fogo/lava, como o nariz espirra o catarro.

Os comentários "contextual-argumentativos", com 6 ocorrências, revelam um tipo de atividade mais discursiva. Neles, o aluno avalia a adequação do termo ao contexto narrativo, justificando escolhas de acordo com a coerência, a temporalidade ou a progressão textual (*"'Desde esse dia' porque 'desde esse dia' são os outros dias"*). Essa categoria demonstra sensibilidade à dimensão textual e pragmática do léxico, indo além do significado isolado e considerando o funcionamento da palavra na narrativa ficcional escrita em construção.

Os comentários "descritivos", por sua vez, aproximam-se mais do plano referencial. O aluno descreve o referente, seja em termos físicos (*"Aquele bichinho pequeno"*), comportamentais (*"'Crocodilos'... que é mais ferozes"*) ou atitudinais (*"Porque jogar lixo... faziam um montão de coisas ruins..."*). Embora contenham inferências semânticas, são menos metalinguísticos, pois se concentram no conteúdo representado, não na forma

[17] As duas palavras descrevem o mesmo fenômeno físico fundamental, isto é, as duas palavras guardam a ideia de liberação violenta, repentina e barulhenta de uma pressão que estava acumulada em um espaço fechado. Essa forma de associação está relacionada à associação por significado, conforme descrito por Calil (2014) e Pessôa e Calil (2024).

linguística em si. Um dado dessa categoria constitui outro caso limítrofe que convém explicitar, pois nele a forma do enunciado e a relação focalizada divergem. Em "*eu acho melhor 'crocodilos'... que é mais ferozes*" (15P9C1), a forma é argumentativa e comparativa; a razão mobilizada, porém, é uma propriedade do referente (a ferocidade do animal), e não uma relação entre significados de unidades lexicais, como em "*'gigante' é o maior [que 'grande']*".

Por fim, um único comentário (*"'Infinito' é a mesma coisa de infinito e de infinito"*) resiste à classificação nas quatro categorias: embora mimetize a forma da comparação por semelhança ("é a mesma coisa de"), ele não põe em relação duas unidades lexicais distintas, limitando-se a ecoar o próprio termo. Tomado no conjunto do turno em que ocorre (05P4C2–C3), o eco não é, porém, discursivamente vazio: fecha a sequência argumentativa reafirmando, por repetição enfática, o traço de insuperabilidade que o aluno atribui a 'infinito': a própria iteração da palavra encena o sentido que ela designa. A distinção que organiza o *continuum* é, portanto, de explicitação, e não de função: o comentário apresenta grau zero de explicitação metalinguística, pois nada predica sobre o termo além da tautologia, sem que esse fato anule seu valor argumentativo na interação. Em vez de erigi-lo em categoria, tratamo-lo como caso-limite, uma vez que marca o grau zero do *continuum* de explicitação e, simultaneamente, delimita, por contraste, o critério da comparação lexical, a qual exige um segundo termo efetivamente posto em relação.

Em síntese, as categorias se distribuem num continuum de explicitação metalinguística:

- Maior reflexão:

Definição lexical → Comparação lexical → Contextual-argumentativa

- Menor reflexão:

Descrição → eco (grau zero)

Esse gradiente sustenta uma tendência geral: 18 dos 30 comentários concentram-se nas categorias de maior explicitação (definição e comparação lexical), nas quais a própria língua é tomada como objeto; somados os contextual-argumentativos, 24 dos 30 focalizam a linguagem ou o texto, e não apenas o referente.

A autoglosa, descrita na seção anterior, ocupa uma posição notável no *continuum* de explicitação metalinguística proposto acima: as quatro ocorrências identificadas classificam-se, todas, como definição lexical (01P1, 02P1, 06P4, 16P10), a categoria de maior explicitação do gradiente, aquela em que a palavra é tomada como objeto e seu sentido é explicitado. Essa convergência não é um efeito da definição da autoglosa, que se estabelece por um critério enunciativo, o modo retentivo como o sujeito retorna sobre a própria formulação, e nada estipula quanto ao tipo de relação que o comentário focaliza. Sendo independentes esses dois eixos, o enunciativo e o da relação focalizada, o fato de as quatro autoglosas recaírem sobre uma única categoria, e precisamente sobre a mais explícita, pede explicação. Ela reside, ao que os dados sugerem, na própria estrutura do gesto: reter uma forma nomeando aquilo que ela quer dizer, ou o

termo com que concorre, exige constituir a unidade lexical como objeto de reflexão e explicitar-lhe o sentido, operação que define o extremo mais explícito do *continuum*. A autoglosa não ocupa, assim, um ponto qualquer do gradiente; ela tende a produzir o seu polo mais explícito, elevando ao plano do dizer aquilo que, em outros reconhecimentos, permanece implícito na simples escolha lexical.

Diferenças individuais nos comentários semântico-lexicais durante a escrita colaborativa

De maneira geral, Ca manifesta um funcionamento metalinguístico mais analítico e sistemático, voltado à explicitação conceitual e à justificação semântica das escolhas lexicais. Seus dezesseis comentários desdobrados distribuem-se pela definição lexical (6 ocorrências), pela comparação (4), pela descrição (3) e pelo tipo contextual-argumentativo (3), configuração que indica um esforço contínuo de controle sobre o sentido e de monitoramento da coerência textual. Mais do que a frequência das categorias, porém, é o modo de sua realização que singulariza o aluno. Ca tende a tomar a palavra como objeto e a explicitar-lhe o sentido por iniciativa própria, no ato mesmo de formular o que será inscrito: é dele que provêm as quatro autoglosas do *corpus* (01P1, 02P1, 06P4, 16P10), nas quais o reconhecimento e a justificativa partem do mesmo locutor e incidem sobre a sua própria formulação. Essa disposição para constituir a unidade lexical como tema de reflexão, estabilizando-lhe o significado por definição ou paráfrase antes que qualquer objeção seja formulada, revela um funcionamento voltado para a análise da língua como objeto, em que o escrevente se distancia momentaneamente do manuscrito para pensar sobre ele.

Já Ig apresenta um funcionamento metalinguístico mais reativo e exploratório. Seus catorze comentários desdobrados distribuem-se pela comparação lexical (6 ocorrências: 5 por diferença e 1 por semelhança), pelo tipo contextual-argumentativo (3), pela definição lexical (2), pela descrição (2) e pelo comentário ecoico (1), único do *corpus*, que fixa o grau zero do *continuum* de explicitação. A distribuição é próxima da de Ca em várias categorias, e a diferença entre os dois alunos não reside, portanto, na frequência, mas na qualidade do gesto metalinguístico. Ao contrário das definições autônomas de Ca, os comentários de Ig emergem, em geral, em contraponto a uma formulação previamente enunciada pelo colega: ele dimensiona o objeto lexical menos por definição de seu sentido do que por confrontação com outros termos, como mostram as recorrentes comparações por gradação e equivalência (“é mais do que”, “é a mesma coisa de”, “é mais alta que”). Também suas descrições, e em boa parte suas definições, se desenvolvem nesse regime dialógico e responsivo, e não como tematização espontânea do léxico. O comentário ecoico, ao reiterar enfaticamente ‘infinito’ sem pô-lo em relação com um segundo termo distinto, funciona como limite dessa mesma dinâmica comparativa, dela derivando por esvaziamento do termo em contraste. Configura-se,

assim, uma reflexão situada na interação, em que o sentido emerge do contraste e da confrontação de ideias.

Reunidos, os dois perfis desenham um gradiente de explicitação metalinguística entre os alunos, cujo critério não é a frequência das categorias, próxima em ambos, mas o modo de implicação de cada um com o léxico: em Ca, a tematização explícita e autônoma da palavra, tomada como objeto por iniciativa própria; em Ig, uma reflexão situada e responsiva, que dimensiona o termo por contraste com o que o colega enuncia. Não se trata de níveis hierárquicos de competência, mas de dois modos de constituir o léxico como objeto de reflexão, um por definição, outro por confrontação, que se complementam na construção conjunta do manuscrito.

Conclusão

Este estudo investigou as manifestações da atividade metalinguística no domínio semântico-lexical durante a escrita colaborativa infantil, tomando como foco os reconhecimentos diferidos e os comentários desdobrados produzidos por uma díade de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Ancorada na genética do texto (Grésillon, 1994; Doquet, 2011) e na teoria da enunciação (Benveniste, 1974), a pesquisa partiu da crítica a abordagens centradas no produto ou em verbalizações eliciadas, que tendem a deslocar o aluno de sua posição de autor em ato e a empobrecer o acesso aos processos efetivos de reflexão linguística.

Os resultados mostram que a reflexão semântico-lexical emerge de modo situado e funcional, vinculada a pontos de tensão instaurados no curso da linearização do texto (Calil, 2020). Os dezesseis objetos textuais reconhecidos não correspondem necessariamente a palavras raras ou desconhecidas, mas a escolhas lexicais que interferem diretamente na construção de sentidos, na coerência narrativa e na expressividade do manuscrito. Cada reconhecimento instaura uma zona de concorrência entre possibilidades lexicais e torna audíveis alternativas que poderiam ter sido inscritas, mas permanecem apenas no plano da oralidade, sob a forma de rasura oral. Que um único episódio (EE10P6) apresente marca gráfica de rasura, ao passo que os demais se realizam exclusivamente na oralidade, confirma que a atividade metalinguística é inerente ao ato de escrever (Tolchinsky, 2001) e que uma análise restrita ao produto a tornaria invisível.

A tipologia dos comentários desdobrados revelou que essa atividade não se manifesta de forma homogênea: distribui-se num *continuum* de explicitação metalinguística que vai da definição e da comparação lexicais, nas quais a própria língua é tomada como objeto, à descrição do referente, tendo no comentário ecoico o seu grau zero. Vinte e quatro dos trinta comentários focalizam a linguagem ou o texto, e não apenas o referente, o que indica que pensar o léxico, na escrita infantil, mobiliza operações discursivas diversas, nas quais se articulam conhecimento linguístico, experiência escolar, imaginação e posicionamento enunciativo.

Entre essas operações, destacou-se a autoglosa: o gesto pelo qual o escrevente, no ato de inscrever uma forma, nomeia o termo com que ela concorre e explicita o que ela quer dizer, retendo-a em vez de substituí-la. Descrita, nos termos de Authier-Revuz (1995), como modalização autonímica ancorada no manuscrito em construção, a autoglosa constitui a forma mais explícita da rasura oral: as quatro ocorrências do *corpus* recaíram, todas, sobre a categoria de maior explicitação do *continuum*, a definição lexical. Sua identificação só foi possível pela sincronização entre fala e traçado gráfico, que situa a reflexão no instante exato da inscrição; precisamente o que escapa às análises apoiadas apenas no registro sonoro.

A comparação entre os dois alunos mostrou funcionamentos distintos e complementares que não se reduzem à frequência das categorias, próxima em ambos, mas ao modo de implicação com o léxico. Ca opera por reconhecimento proativo: toma a palavra como objeto e explicita-lhe o sentido por iniciativa própria, no ato de formular o que será inscrito, e é dele que provêm as quatro autoglosas do *corpus*. Ig opera por reconhecimento reativo: dimensiona o objeto lexical por confrontação com o que o colega enuncia, privilegiando a comparação por gradação e equivalência. Antes que perfis hierárquicos de competência, são dois modos de constituir o léxico como objeto de reflexão (um por definição, outro por confrontação), que se complementam na construção conjunta do manuscrito. Cabe a ressalva de que, por tratar-se de uma única díade, não se pode excluir que a distribuição dos papéis de ditante e escrevente influa na frequência de cada tipo de reconhecimento.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo reforça a centralidade da rasura oral (Calil, 2003), do comentário desdobrado (Calil, 2016) e do reconhecimento diferido (Calil; Myhill, 2020) para a análise da gênese do manuscrito escolar, e a elas acrescenta a autoglosa como operador enunciativo específico da retenção lexical. Ao tornar audível aquilo que poderia ter sido escrito, a abordagem genética desloca a atividade metalinguística de uma perspectiva normativa para uma concepção processual, enunciativa e situada, na qual os comentários desdobrados se revelam não apenas indicadores de consciência metalinguística, mas operadores discursivos fundamentais da escrita colaborativa.

As implicações para o ensino e a aprendizagem da escrita são significativas. A reflexão sobre o léxico emergiu espontaneamente em situação de escrita colaborativa dotada de sentido para os alunos, sem eliciação direta do adulto, o que confere à oralidade um papel constitutivo na elaboração da escrita, como espaço de negociação de sentidos. Para a prática docente, isso implica reconhecer o valor pedagógico das verbalizações dos alunos, mesmo quando não deixam marca gráfica no texto final, e rever práticas avaliativas centradas exclusivamente no produto acabado.

Trata-se, por fim, de um estudo de caso qualitativo, circunscrito a uma díade e a um recorte etário específico, o que restringe a generalização estatística dos resultados e demanda pesquisas que ampliem o número de participantes, contemplem outras etapas da escolarização e articulem o domínio semântico-lexical a outros níveis da escrita. Tais limites não comprometem, contudo, o valor heurístico do trabalho, cuja generalização é

de natureza analítica; dirigida às categorias e aos mecanismos descritos, potencialmente transferíveis a outros contextos de escrita colaborativa, e não estatística (Yin, 2001). Ao situar os reconhecimentos semântico-lexicais e os comentários desdobrados no entrelaçamento do falado e do escrito, a pesquisa contribui para uma compreensão mais fina do modo como a atividade metalinguística emerge, em ato, na escrita infantil, e oferece subsídios para uma formação docente atenta aos modos pelos quais os alunos pensam a língua no próprio ato de escrever.

Agradecimentos

Este estudo contou com o duplo apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): a Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ), vinculada ao projeto *Produção Textual e Atividades Metalinguísticas (MetaWriting II)* (Processo nº 307248/2023-2), e o auxílio à pesquisa concedido no âmbito da Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 – Grupos Consolidados, referente ao projeto *Produção Textual e Atividades Metalinguísticas – Apoio* (Processo nº 404398/2023-5). Agradecemos igualmente à escola e à professora que acolheram a pesquisa em sua sala de aula e, de modo especial, à dupla de alunos participantes e às suas famílias, cujo consentimento e cuja generosa colaboração tornaram possível o registro dos processos de escritura aqui analisados.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina; LIMA, Maria Hozanete Alves de. Lexical choice in paired writing: Oral Erasure, Unfolded Commenting, and Metalinguistic Activity in children's textualization**. Alfa**, São Paulo, v. 70, 2026.

- ***ABSTRACT:*** *This article investigates how metalinguistic activity in the semantic-lexical domain emerges during children's collaborative writing. Since research on spontaneous processes of lexical reflection remains limited – largely confined to elicitation protocols that displace the student from the position of "author in action" – this study follows a dyad of second-grade primary school students across ten processes of producing invented etiological tales. The approach integrates Textual Genetics and Benveniste's theory of enunciation, drawing on the Ramos System protocol, which synchronizes audio and graphic records, making it possible to grasp the manuscript in statu nascendi. Sixteen semantic-lexical textual objects and thirty unfolded comments were identified, organized along a continuum of metalinguistic explicitness ranging from lexical definition and comparison to description of the referent. Self-glossing stood out as a gesture of lexical retention that constitutes the most explicit form of oral erasure. The two students displayed complementary modes of functioning: one through autonomous definition, the other through dialogical confrontation. We conclude that lexical reflection is constitutive of the act of writing, even when it leaves no graphic traces.*

- ***KEYWORDS:*** *Textual Genetics; Real-time text production; Enunciation; School manuscript; Literacy.*

Contribuição dos autores (conforme taxonomia CRediT)

Eduardo Calil: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Obtenção de financiamento, Metodologia, Supervisão, Redação – rascunho original

Cristina Felipeto: Investigação, Escrita – revisão e edição.

Maria Hozanete Alves de Lima: Escrita – revisão e edição.

Declaração de disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível em arquivo pessoal a ser solicitado ao autor(es).

Referências

ABAURRE, M. B. M. (Re)escrevendo: o que muda? *In*: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (org.). **Cenas de Aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Associação de Letras do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997. p. 61-69.

AUTHIER-REVUZ, J. **Ces mots qui ne vont pas de soi:** boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Larousse, 1995.

BARBEIRO, L. F. **Os alunos e a expressão escrita**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BARKAOUI, K. Think-aloud protocols in research on essay rating: an empirical study of their veridicality and reactivity. **Language Testing**, v. 28, n. 1, p. 51-75, 2011.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale, II**. Paris: Gallimard, 1974.

BENVENISTE, É. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969).** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BORÉ, C. O rascunho, inencontrável objeto de estudo? **Debates em Educação**, [*S. l.*], v. 5, n. 10, p. 66, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2013v5n10p66. Disponível em: https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1135. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa.** Volume 2. 1ª a 4ª séries. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Brasília (DF), 1997/1998.

CALIL, E. Título, Fim, Família F atrapalhada: uma análise do processo de rasuramento em textos escritos por crianças. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: Unicamp, v. 1, p. 35-48, 1996. Disponível em: https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6007. Acesso em: 22 nov. 2023.

CALIL, E. **Autoria:** a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

CALIL, E. Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédige par deux écoliers. **Langages & Société,** 103: Ecriture en acte (Irène Fenoglio, éd.), p. 31-55, 2003. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2003-1-page-31.htm. Acesso em: 22 nov. 2023.

CALIL, E. Modalizações autonímicas como marcas de subjetividade em processos de criação. **Revista Intercâmbio**, v. XV, 2006. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3659. Acesso em: 28 dez. 2020.

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

CALIL, E. Contos do como e do por que: Projeto didático 2012. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.21416198

CALIL, E. Escritura, Memória e Associação: processos de criação de poemas por alunos recém-alfabetizados. **Revista da Anpoll**, n. 36, p. 371-402, 2014. DOI: https://doi.org/10.18309/anp.v1i36.681.

CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1612-4.

CALIL, E. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. *In*: SILVA, A. Del Ré; CAVALCANTE, M. (org.). **A criança na/com a linguagem:** saberes em contraponto. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa**, v. 64, p. 1-28, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705. Acesso em: 15 jan. 2024.

CALIL, E.; AMORIM, K. A.; LIRA, L. E. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. *In*: CALIL, E. BORÉ, C. (org.). **Criação textual na sala de aula**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2015. p. 15-42.

CALIL, E.; FELIPETO, C. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas. **Intersecções**, ed 13, Ano 7, n. 2, p. 188-202, maio/2014. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1193. Acesso em: 15 jan. 2024.

CALIL, E.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, v. 60, p. 1-15, 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875.

CAMPS, A. Production de textes en situation de groupe. **Bulletin suisse de linguistique appliquée**, n. 61, p. 119-136, 1995. Disponível em: https://libra.unine.ch/server/api/core/bitstreams/4f2e5112-48f1-4136-aad0-ac99864b4625/content. Acesso em: 15 jan. 2024.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo. *In:* CAMPS, A., FONTICH, X. (ed.). **La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática***: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística,* San Juan: Editorial UNSJ, *2021. p.* 155-169. Disponível em: https://ddd.uab.cat/record/311393. Acesso em: 30 mar. 2024.

CAMPS, A. Atividade metalinguística na aprendizagem da língua. *In*: CALIL, E.; FELIPETO, C.; BORÉ, C. (org.). **Escrita colaborativa na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2025. p. 238-260.

CAPISTRANO, C. C. Um entre outros: a emergência da rasura na aquisição da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 667-694, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/x8yY5HDLjsSdZdNLszYRMBv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 set 2020.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? **Cognition and Instruction**, v. 10, n. 4, p. 281-333, 1993. DOI: 10.1207/s1532690xci1004_1.

DÁVALOS, A.; FERREIRO, E. Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva. *In*: FERREIRO, E. *et al*. (ed.). **Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre ciertos aspectos de la escritura del español**. Rosario: HyA Ediciones, 2019. p. 13-58.

DAVID, J. Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. **Revue des Sciences de l'**Éducation, v. 29, n. 1, p. 137-158, 2003. DOI: 10.7202/009495ar.

DE GAULMYN, M.-M. La rédaction conversationnelle: parler pour écrire. **Le Français Aujourd'hui**, n. 108, p. 73-81, 1994.

DOQUET, C. **L'**écriture **débutante**: pratiques scripturales à l'école élémentaire. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

DREW, P. 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. **Journal of Pragmatics**, v. 28, n. 1, p. 69-101, 1997.

DUIN, A. H.; GRAVES, M. F. Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. **Reading Research Quarterly**, v. 22, n. 3, p. 311-330, 1987.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. **Protocol analysis:** verbal reports as data. Cambridge: MIT Press, 1993.

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

FELIPETO, C. Autonímia e modalização autonímica no processo de produção em ato na escola. **Revista do GELNE**, [*S. l.*], v. 7, n. 1/2, p. 141-152, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11562. Acesso em: 25 jun. 2025.

FENOGLIO, I. Énonciation et genèse d'un texte : élaboration sémantique et textualisation. *In*: MONTE, M.; PHILIPPE, G. (éd.). **Genres & textes**. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2014. DOI: https://doi.org/10.4000/books.pul.3114.

GARCIA-DEBANC, C.; DUVIGNAU, K.; DUTRAIT, C.; GANGNEUX, M. Enseignement du lexique et production écrite: un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. **Pratiques**, n. 141-142, p. 208-232, 2009. DOI: 10.4000/pratiques.1361.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

GOMBERT, J.-É. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GRÉSILLON, A. **Éléments de critique génétique:** lire les manuscrits modernes. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

GROSSMANN, F. Didactique du lexique: état de lieux et nouvelles orientations. **Pratiques**, n. 149-150, p. 163-183, 2011. Disponível em: https://journals.openedition.org/pratiques/1732. Acesso em: 12 jan. 2024.

GUFONI, V. Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite: approche critique. Études **de Linguistique Appliquée**, n. 101, p. 20-31, 1996.

HALL, N. **The development of punctuation knowledge in children aged seven to eleven**. Swindon: ESRC, Full Research Report, R000238348. 2005.

HAY, L. La critique génétique: origines et perspectives. *In*: HAY, L. **Essais de critique génétique**. Paris: Flammarion, 1979.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAFFRÉ, J.-P. Les commentaires métagraphiques. **Faits de Langues**, n. 22, p. 67-76, 2003.

LIMA, M. H. A. de; CALIL, E.; FERNANDES, J. A. R.; FELIPETO, C.; COSTA, A. L. Parágrafos, reconhecimentos e comentários: atividade metalinguística durante a gênese textual de narrativas ficcionais. **Letras de Hoje**, v. 60, n. 1, e48221, p. 1-16, 2025. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-7726.2025.1.48221

LIMA, M. H. A. de; FERNANDES, J. A. R.; CALIL, E. O sentido das palavras e a ortografia no processo de escrita colaborativa. **Revista do GELNE**, v. 28, n. 1, p. e41401, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/41401. Acesso em: 19 jun. 2026.

LIRA, L. E.; CALIL, E. Gênese da fala do personagem em contos etiológicos inventados por dois alunos recentemente alfabetizados: o jogo entre o oral e o escrito. **Signum**, v.20, p. 122-150, 2017. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/27553/21334. Acesso em: 19 jun. 2026.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAUROUX, F.; MORIN, M.-F. Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire: pourquoi et comment? **Repères**, n. 57, p. 123-140, 2018.

NEWTON, M.; JESSON, R.; PARR, J. Word choice for writing: the nature and types of children's meta-lexical awareness. **The Australian Journal of Language and Literacy**, v. 46, p. 145-160, 2023. DOI: 10.1007/s44020-023-00035-5. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s44020-023-00035-5. Acesso em: 22 jun. 2025.

NISBETT, R. E.; WILSON, T. D. Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. **Psychological Review**, v. 84, n. 3, p. 231-259, 1977. Disponível em: https://home.csulb.edu/~cwallis/382/readings/482/nisbett%20saying%20more.pdf. Acesso em: 01 jul. 2026.

OLINGHOUSE, N. G.; LEAIRD, J. T. The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. **Reading and Writing**, v. 22, n. 5, p. 545-565, 2008. DOI: 10.1007/s11145-008-9124-z.

PESSÔA, M.; CALIL, E. Relações associativas visuais na criação do título e personagens de uma história inventada. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e264650, 2024, p. 1-23. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450264650por

REINHART, A. *et al.* Think-aloud interviews: a tool for exploring student statistical reasoning. **Journal of Statistics and Data Science Education**, v. 30, n. 2, p. 100-113, 2022. DOI: 10.1080/26939169.2022.2063209.

ROJO, R. H. R. Metacognição e produção de textos: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, n. 17, p. 39-56, 1989.

ROUBAUD, M.-N.; MOUSSU, M.-J. Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. **Pratiques**, n. 155-156, 2012. Disponível em: https://journals.openedition.org/pratiques/3484. Acesso em: 15 jan. 2024.

ROUBAUD, M.-N.; SARDIER, A. Déplier le mot: deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. **Repères**, n. 61, 2020. Disponível em: https://journals.openedition.org/reperes/2552. Acesso em: 15 jan. 2024.

ROUSSEL, K. Les protocoles verbaux (think-aloud protocols): enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. **Canadian Journal for New Scholars in Education**, v. 8, n. 1, p. 160-167, 2017.

SACKS, H. **Lectures on conversation**. Oxford: Blackwell, 1992.

SANTOS, J. P. L. de S.; CALIL, E. **Aprendizagem da ortografia durante a produção textual**: reflexões de uma díade recém-alfabetizada. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

SMAGORINSKY, P. Rethinking protocol analysis from a cultural perspective. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 21, p. 233-245, 2001.

SPINILLO, A. G. "Por que você alterou isso aqui?" As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 32-39, jan./mar. 2015. DOI: 10.15448/1984-7726.2015.1.18348.

SUENAGA, A. **Saussure, un système de paradoxes**: langue, parole, arbitraire et inconscient. Limoges: Lambert-Lucas, 2005.

TOLCHINSKY, L. (ed.). **Developmental aspects of learning to write**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.

VASS, E.; LITTLETON, K.; MIELL, D.; JONES, A. The discourse of collaborative creative writing. **Thinking Skills and Creativity**, v. 3, n. 3, p. 192-202, 2008.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. Paris: ESF Sciences humaines, 2019.

VIEIRA, I. L. Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 31, n. 1/2, p. 17-24, jan./dez. 2012. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/04_Artigo%202_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 26 de janeiro de 2026

Aprovado em 18 de julho de 2026

Editora responsável: Gisele Cássia de Sousa