

O SENTIDO DAS PALAVRAS E A ORTOGRAFIA NO PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA

THE MEANING OF WORDS AND SPELLING IN THE COLLABORATIVE WRITING PROCESS

Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN)¹
João Artur Rodrigues Fernandes (UFRN)²
Eduardo Calil (UFAL)³

Resumo: Este estudo investiga a emergência de atividades metalinguísticas relacionadas ao sentido e à ortografia de palavras, a partir de interações orais entre crianças recém-alfabetizadas durante a produção colaborativa de um texto. Os dados integram o *corpus* sobre práticas de textualização em sala de aula, desenvolvido pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), e compreendem mídias visuais, sonoras e escritas, coletadas por meio do Sistema Ramos (Calil, 2020), em uma sala de aula do 4º ano do 1º Ciclo Básico. A natureza multimodal do material possibilitou analisar atividades metalinguísticas orais e escritas manifestadas no processo de escrita. O estudo focaliza três episódios de um mesmo processo de criação textual, nos quais as alunas discutem e tomam decisões sobre a escrita e o significado das palavras “máquina”, “multifunções” e “autêntica”. A negociação em torno dessas palavras desencadeia diferentes atividades reflexivas, como o estabelecimento de analogias e a decomposição das unidades que compõem as palavras. A análise fundamenta-se nos estudos sobre reflexão metalinguística (Gombert, 1992; Myhill, 2012) e mobiliza categorias da Didática da Escrita (Calil, 1998; 2008; 2016; 2020), as quais permitem descrever e operacionalizar o conjunto de ações constitutivas das atividades metalinguísticas.

Palavras-chave: escrita colaborativa; ortografia; texto dialogal; atividade metalinguística.

Abstract: This study investigates the emergence of metalinguistic activities related to the meaning and spelling of words, arising from oral interactions among recently literate children during the collaborative production of a text. The data are part of the corpus on textualization practices in the classroom, developed by the School Manuscript Laboratory (LAME), and include visual, sound, and written media collected through the Ramos System (Calil, 2020) in a 4th-grade classroom of the 1st Basic Cycle. The multimodal nature of the material made it possible to analyze oral and written metalinguistic activities manifested in the writing process. The study focuses on three episodes from the same text creation process, in which students discuss and make decisions about the spelling and meaning of the words “máquina”, “multifunções” and “autêntica”. The negotiation surrounding these words triggers different reflective activities, such as establishing analogies and decomposing the units that make up the words. The analysis is based on studies of metalinguistic reflection (Gombert, 1992; Myhill, 2012) and employs categories from the Didactics of Writing

¹ Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Professora Titular do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8916-2740>. E-mail: hozanetelima@gmail.com.

² Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3543-7221>. E-mail: arturfernandes986@gmail.com.

³ Doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL, Unicamp), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Professor do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>. E-mail: calil@cedu.ufal.br.

(Calil, 1998; 2008; 2016; 2020), which allow for the description and operationalization of the set of actions that constitute metalinguistic activities.

Keywords: collaborative writing; spelling; dialogic text; metalinguistic activity.

Considerações iniciais

Propor a crianças, no contexto da sala de aula, a escrita conjunta de uma história inventada, em lugar de solicitar o recontar de uma narrativa conhecida ou o resumo de um conto previamente lido, implica problematizações de ordem pedagógica, linguística e metodológica (Calil, 2008). Compreende, além disso, uma proposta que desloca o foco da competência oral narrativa individual para uma relação mais ampla e complexa da criança com a linguagem, especialmente porque o processo de produção textual passa a ser compartilhado por dois sujeitos com conhecimentos linguísticos, experiências comunicativas e vocabulários frequentemente assimétricos. Essas diferenças, longe de comprometerem o processo, constituem-se como condições para a emergência de atividades metalinguísticas fundamentais.

Do ponto de vista pedagógico, essa abordagem redefine o papel do professor, que passa de corretor do texto final a mediador das interações e incentivador da reflexão sobre a linguagem em uso. Ao acompanhar o processo de escrita colaborativa, o professor, além de possibilitar que os alunos experimentem entre eles a linguagem, encoraja-os à escuta entre pares e legitima o questionamento linguístico como parte do fazer textual. Do ponto de vista metodológico, a execução da atividade deve ser antecipada pela preparação dos alunos, compreendendo definição clara de objetivos, condições favoráveis à interação e acompanhamento docente. Sem esse planejamento, a atividade pode se tornar superficial, comprometendo a reflexão e a construção conjunta do texto. Já do ponto de vista linguístico, a escrita colaborativa não se resume à produção de um texto, mas se transforma em uma experiência concreta do uso da língua, permitindo que os alunos a vivenciem como instrumento dinâmico e socialmente situado.

É nesse cenário que valoriza a escrita colaborativa que este trabalho se inscreve. Analisamos episódios dialogais de alunos em fase de aquisição da linguagem nos quais descrevemos a particularidade na resolução de dúvidas quanto à grafia, ao significado e à adequação de certas palavras do manuscrito em curso. Observamos que o diálogo entre os pares ativa operações cognitivas e linguísticas de alta complexidade, entre as quais figuram formulação de hipóteses, justificativas argumentativas, explicitação de regras, análises comparativas e reformulações discursivas.

Focalizamos a nossa análise nas atividades metalinguísticas explícitas que emergem em três momentos específicos, nomeadamente: 1. o processo de nomeação e predicação no texto, em particular quanto às palavras “máquina”, “multifunções” e “autêntica”; 2. a mobilização de conhecimentos gramaticais na escrita dessas palavras; e 3. a expansividade semântica que elas adquirem, quer pelo próprio texto em construção, quer pelo conhecimento prévio.

2 Quadro teórico e objeto de estudo

A escrita colaborativa em sala de aula oferece condições concretas para que as crianças lidem com diferentes aspectos da linguagem em uso. Durante a produção textual em duplas ou grupos, elas discutem grafia de palavras, flexões verbais, concordância nominal, escolha de pronomes, organização de frases e sentidos das expressões. Essas interações exigem que observem, comparem e testem formas linguísticas, recorrendo tanto ao que já sabem quanto ao que precisam descobrir para escrever melhor. Esse tipo de atividade favorece o desenvolvimento de habilidades

linguísticas específicas, na medida em que estimula os alunos a refletirem, argumentarem e tomarem decisões sobre a própria escrita em tempo real (Calil, 2008; Myhill, 2012).

Quando as crianças discutem durante a escrita colaborativa, elas vivenciam a materialidade linguística como objeto de análise e exercitam um controle consciente sobre essa materialidade para construir um produto compartilhado. Em análises de escrita colaborativa infantil, observam-se diálogos em que as crianças discutem se uma palavra deve ser escrita com “s” ou “z”, ou se um verbo deve estar no plural ou no singular, refletindo a atenção sobre os aspectos morfológicos e ortográficos. Também é comum que elas debatam acerca de qual palavra transmite melhor o sentido desejado, evidenciando um trabalho de natureza semântica. Esses momentos mostram que as crianças não apenas reproduzem regras, mas negociam e interagem sobre o conhecimento linguístico já adquirido. Essas ações concentram atividades metalinguísticas que não são apenas simples comentários externos à linguagem, mas uma operação cognitiva colocada em palavras pela qual o sujeito transforma a linguagem em objeto de análise (Gombert, 1992) e, quanto mais os sujeitos são capazes de colocar em palavras as operações que realizam com a linguagem, mais indícios oferecem sobre o grau de controle e reflexão linguística que alcançaram (Bialystok, 1991).

A atividade metalinguística não ocorre espontaneamente ou apenas por exposição à linguagem oral no cotidiano. Ao contrário, ela é fortemente influenciada por contextos escolares formais, que tornam explícitas certas regularidades e convenções do sistema linguístico – como regras de ortografia, morfologia, pontuação e estrutura textual. Ou seja, a reflexão que as crianças demonstram durante a escrita colaborativa não é resultado exclusivo de inferências individuais ou de um conhecimento tácito. Trata-se, em boa medida, do efeito direto da mediação didática, da escuta atenta de explicações do professor, da experiência com atividades sistematizadas de leitura e escrita e da apropriação progressiva de terminologias e conceitos linguísticos ensinados em sala de aula. Isso sugere que há uma articulação constante entre conhecimento experiencial e conhecimento instruído e que o grau de controle linguístico que as crianças mobilizam está ligado à sua capacidade de transformar conteúdos, estratégias e recursos de ensino que os professores oferecem nas aulas em estratégias cognitivas durante a produção textual.

Nos estudos sobre a escrita colaborativa, reconhece-se que, para além do aspecto interacional, a formação linguística escolarizada é condição para que esse tipo de reflexão emergente aconteça. A escola, portanto, não apenas favorece a aquisição de habilidades técnicas, mas possibilita a construção de um repertório reflexivo que as crianças discutem e compartilham entre si.

A escrita colaborativa em sala de aula oferece um material de análise composto por dois registros complementares: o manuscrito escolar (ME) produzido pelos alunos e as verbalizações que o acompanham. Essas verbalizações constituem uma atividade linguística explícita e diretamente observável, em que as crianças comentam sobre a ortografia, a morfologia, a sintaxe e o sentido das palavras enquanto escrevem. Tais comentários são centrais para a didática da escrita, pois evidenciam os saberes em jogo e o grau de domínio que os alunos demonstram sobre o funcionamento da linguagem.

Calil (2008; 2016; 2017) tem dado atenção a esses registros e, cada vez mais, os considerado de forma conjunta. O ME é, de modo geral, o produto da produção textual em sala de aula, que preserva rasuras, correções e retornos gráficos feitos durante a escrita, revelando a gênese textual. O texto dialógico (TD) se refere ao diálogo espontâneo entre pares, na situação de escrita em ato na sala de aula. Esse produto é caracterizado por verbalizações, reconhecimento de diferentes objetos textuais (Calil, 2008; 2016), comentários sobre esses objetos e outros elementos multimodais que explicitam as decisões gráficas e linguísticas. Além disso, o TD permite entender melhor as motivações e os processos que originam intervenções no manuscrito, pois revela explicitamente a reflexão metalinguística.

A análise desses dois registros requer uma metodologia adequada para a coleta tanto dos dados da interação oral durante a escrita colaborativa quanto dos registros escritos produzidos pelas crianças. Essa metodologia será detalhada na próxima seção.

3 Aspectos metodológicos

Este estudo integra o projeto MetaWriting II⁴, cujo objetivo central é refletir e analisar as atividades metalinguísticas explícitas que emergem durante a produção textual em coautoria na sala de aula. Com base no protocolo metodológico desenvolvido por Calil em seus estudos (Calil, 1998; 2008), os estudantes, organizados em duplas e compartilhando a mesma folha de papel, são convidados a elaborar conjuntamente uma narrativa fictícia.

Nossos dados, coletados no contexto do 4º ano do 1º Ciclo Básico, contam, em sua totalidade, com dez produções textuais colaborativas realizadas por alunos em sala de aula. As duplas foram registradas em vídeo durante a atividade. Posteriormente, os dados multimodais (vídeo, áudio e texto escrito) foram capturados e sincronizados por meio do Sistema Ramos (Calil, 2020). Os dados pertencem ao Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME (CEDU-UFAL).

Como já proposto em outros estudos (Calil, 2008; 2017) – e fundamentado no quadro teórico exposto anteriormente –, nosso estudo se constitui a partir de duas unidades de análise: 1. o texto dialogal (filme sincronizado), destacando os objetos textuais reconhecidos verbalmente; e 2. o manuscrito escolar (produto acabado), associado aos objetos textuais reconhecidos que foram ou poderiam ter sido inscritos no manuscrito em curso. Na convergência dessas duas unidades, observamos a decisão tomada pela dupla. Assim, será dada visibilidade à relação entre as discussões orais e a escrita do manuscrito, pois o diálogo influencia a estruturação textual e a conscientização dos alunos sobre os elementos linguísticos utilizados em suas produções escritas. Serão dispostos os episódios dialogais (TD), a descrição da díade, com a informação do aluno escrevente (EV2017_009_InêsR*), o tempo de duração do texto dialogal, a transcrição normativa do manuscrito, o estado do manuscrito e seu contexto de escrita.

A análise proposta recai sobre o texto dialogal. Nos casos em que o objeto em foco consiste em uma discussão contínua, apresenta-se uma única vez a transcrição e o estado do manuscrito, com o objetivo de evitar repetição na exposição dos dados. Os objetos textuais serão destacados nos episódios dialogais.

4 “A minha máquina autêntica”: análise de episódios dialogais e exposição do manuscrito

Conforme antecipado, elegemos como exemplo para dar visibilidade aos objetos textuais em tela o texto dialogal e o manuscrito escolar do processo de escrita da história “A minha máquina autêntica”. O referido manuscrito possui 117 palavras (excluindo as rasuras) e 25 sinais de pontuação. Essa análise ilustra, de modo geral, situações semelhantes em relação às ações das demais díades, particularmente no que se refere a quando, de que forma e quais atividades metalinguísticas, relacionadas à consciência linguística, são recorrentes. Destacamos as situações eleitas para análise.

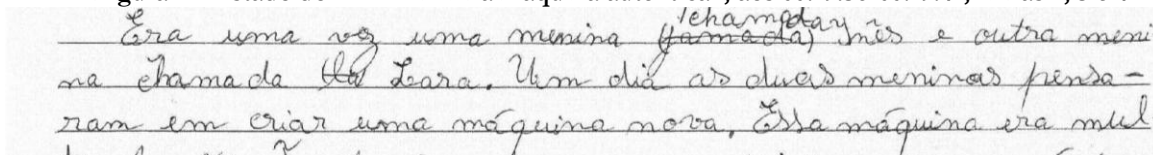
Texto-dialogal 1
(EV2017_009_InêsR*)
(00:19:36-00:19:41)

⁴ O projeto MetaWriting II é coordenado pelo Professor Eduardo Calil, junto com a equipe de pesquisadores brasileiros, portugueses e franceses. Os dados analisados neste estudo foram produzidos com crianças portuguesas e fazem parte do dossiê EVigia2017, coletado em parceria com os pesquisadores do grupo de pesquisa Protexatos, da Universidade de Aveiro – Portugal. Todo o trabalho de sincronização e transcrição foi efetivado por membros do LAME, com o apoio do CNPq.

Transcrição normativa do ME “A minha máquina autêntica”, linhas 2, 3 e 4

2	Era uma vez uma menina chamada Inês e outra meni-
3	na chamada Lara. Um dia as duas meninas pensa-
4	ram em criar uma máquina nova. Essa máquina era mul-

Figura 1 – Estado do ME “A minha máquina autêntica”, aos 00:19:36-00:19:41, linhas 2, 3 e 4



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Contexto: A díade finaliza, na linha 3, a escrita da palavra “máquina”, após uma breve discussão sobre a escolha entre “máquina” e “maquineta”.

237. LarP: “Um dia as duas meninas”...
 238. InêsR*: “Pensaram”... L⁵
 239. LarP: “Pensaram” (Falando quase ao mesmo tempo)
 240. InêsR*: “Em criar uma máquina”⁶. L
 241. LarP: “Em criar uma maquineta”. :: “Maquineta”⁷.
 242. InêsR*: “Máquina”, “máquina”.
 243. LarP: Certo.
 244. InêsR*: Fica melhor.
 245. LarP: Embora... L
 246. InêsR*: Porque parece grande.
 247. LarP: Cuidado com o “x”.
 248. InêsR*: Eh... (Suspirando de leve).
 249. LarP: (Dita) “Um dia”... (InêsR* começando a escrever) [U]⁸ :: Era o (SI). [m di] :: “Dia”.
 250. InêsR*: Dita-me. [a]

Esse breve episódio de escrita colaborativa revela, de forma exemplar, como crianças em situação escolar mobilizam recursos metalinguísticos explícitos para tomar decisões lexicais durante a construção conjunta de um texto. As falas articuladas entre InêsR* e LarP não apenas constroem um enunciado narrativo inicial, mas instauram um espaço de reflexão linguística em torno do valor semântico das palavras e de seus efeitos de sentido no texto. A cena se inicia com a composição linear de uma frase narrativa, partilhada turno a turno. A continuidade enunciativa evidencia um planejamento conjunto do conteúdo e da forma do texto, característico da coautoria verbalizada, em que o gesto de escrever é acompanhado de verbalizações que tornam o processo linguístico observável.

O ponto central da interação está no conflito lexical entre “máquina” e “maquineta”. LarP introduz a forma diminutiva como proposta de reformulação. No entanto, InêsR* prontamente recusa a sugestão, afirmando “Máquina, ‘máquina’, fica melhor” e, logo em seguida, justifica, enunciando “Porque parece grande”.

Nessa sequência, a aluna mobiliza não apenas o conhecimento lexical, mas uma reflexão explícita sobre a relação entre significante e referente. A escolha por “máquina” é justificada por critérios semânticos e textuais. O objeto que as personagens criam deve ser grande, imponente,

⁵ O TD segue um padrão de codificação do LAME, de modo que utilizamos o L para indicar a interposição de falas entre as componentes da díade. No decorrer da análise, serão utilizadas outras cores para cada tipo de destaque relacionado ao objeto textual, seguindo também o padrão do LAME.

⁶ Usamos a fonte vermelha para destacar o objeto textual citado pelas alunas.

⁷ O destaque em azul é usado para sinalizar os comentários sobre o objeto textual.

⁸ Os colchetes, junto com o destaque em verde, indicam o que foi escrito durante a fala.

compatível com a ideia de uma invenção poderosa. A forma diminutiva, ao contrário, introduziria um efeito de sentido inadequado ao projeto narrativo. Observa-se, portanto, um argumento orientado pela coerência interna do universo de sentido em construção.

Esse momento configura um comentário desdobrado de natureza semântica (Calil, 2016), uma vez que envolve a explicitação de critérios para a seleção de uma forma em detrimento de outra. A substituição recusada de “máquina” por “maquineta” não se resume a uma simples troca lexical, mas revela uma decisão consciente orientada pela coerência entre o termo escolhido e as características do objeto fictício em questão – uma invenção capaz de criar muitas coisas. Tais escolhas evidenciam um momento especialmente significativo de reflexão sobre os efeitos de sentido das palavras e suas implicações no universo narrativo em construção, pois as decisões lexicais assumem “uma significativa importância para entendermos a gênese textual e a reflexão metalinguística ou metatextual feita pelo escrevente durante sua efetivação” (Calil, 2016, p. 532).

Esse tipo de comentário mostra que os escreventes levam em conta não apenas a forma da palavra, mas também os sentidos que ela evoca e as implicações na construção narrativa (Calil, 2016). Compreende, portanto, um momento em que a escolha lexical adquire espessura semântica e assume papel estruturante no texto em construção. Tais ocorrências são especialmente relevantes na análise da escrita colaborativa, pois revelam como a negociação linguística tanto se inscreve na forma gráfica do texto como também nos sentidos projetados pelas crianças ao longo da atividade.

As falas subsequentes de LarP, “Certo” e “Embora...” (turnos 107 e 109), indicam uma aceitação parcial da escolha da colega, mas talvez com alguma reserva não verbalizada. Essa hesitação final marca o caráter inacabado e negociável do processo de escrita em colaboração, em que as decisões são continuamente revisadas, justificadas ou ressignificadas.

Texto-dialogal 2

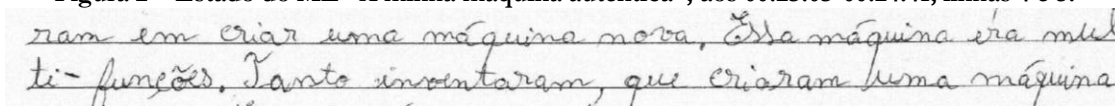
(EV2017_009_InêsR*)

(00:23:03-00: 24:41)

Transcrição normativa do ME “A minha máquina autêntica”, linhas 4 e 5

4	ram em criar uma máquina nova. Essa máquina era mul-
5	ti-funções. Tanto inventaram que criaram uma máquina

Figura 2 – Estado do ME “A minha máquina autêntica”, aos 00:23:03-00:24:41, linhas 4 e 5.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Contexto: A diáde retoma a ideia de que a máquina realizava muitas tarefas. Nesse momento, LarP propõe o termo “multifunções”, o que desencadeia uma discussão marcada pelo desconhecimento do vocábulo e pela repetição da palavra por uma das alunas.

259. LarP: Agora é minha vez.

260. Inês R*: Ponto, né? :: (Estalando a língua e começando a ler o texto) “Era uma vez uma menina chamada Inês e outra” :: “menina chamada Lara”. :: “Um dia” :: “as duas meninas pensavam” :: “em criar uma máquina nova”. (terminando a leitura e voltando ao texto)

261. LarP: **Mu-multifunções.** :: Essa máquina... :: (apontando para a linha onde parou o texto) vem aqui à folha.

262. Inês R*: “Essa máquina”... :: é...

263. LarP: Teve (SI) máquina.

264. Inês R*: “Essa máquina fazia” :: “muitas”...

265. LarP: Não, **essa máquina era multifunções.** :: É mais pequena e mais simples de explicar mesmo.

266. Inês R*: Pois é como... :: tipo... :: multif-... :: como é que se chama mesmo?

277. LarP: **Multifunções.**

268. Inês R*: **Multifunções.**

Esse episódio representa um momento em que a produção textual é retomada por meio da leitura em voz alta com a retomada dos segmentos já escritos e com a introdução de novos conteúdos. O turno de leitura por InêsR*, “Era uma vez uma menina chamada Inês e outra menina chamada Lara. Um dia as duas meninas pensavam em criar uma máquina nova”, configura uma retomada do texto já produzido, mas também instaura uma pausa reflexiva. A leitura oral funciona aqui como um mecanismo de planejamento e avaliação conjunta, abrindo espaço para novos acréscimos e decisões lexicais. A verbalização cumpre, portanto, uma dupla função: de rememoração e de controle.

A entrada de LarP com a palavra “multifunções” é decisiva. O vocábulo é pronunciado de forma hesitante – “Mu-multifunções” –, o que indica que se trata de um termo menos familiar ou com uma dificuldade de pronúncia. Quando LarP propõe que a máquina seja “multifunções”, ela introduz uma ideia-chave que vai gerar uma breve negociação conceitual e lexical. Não sabemos se InêsR* escuta “multifunções” ou “muitas funções”, pois ela desenvolve a ideia, afirmando que “essa máquina fazia muitas...”, provavelmente “coisas ou funções”. O embate conceitual se dá entre as formas “essa máquina fazia muitas...” (InêsR*) e “essa máquina era multifunções” (LarP). Nesse ponto, o diálogo alcança alta densidade semântica, pois duas formas concorrentes são colocadas em disputa, uma com estrutura sintática mais simples e descritiva (fazia muitas coisas) e outra que busca condensar a informação numa palavra complexa e especializada (multifunções).

LarP defende sua escolha: “É mais pequena e mais simples”. Há aqui um raciocínio metatextual, uma avaliação da eficácia expressiva. A forma “multifunções” é justificada por ser mais econômica (menor em extensão) e, ao mesmo tempo, mais densa semântica e informativamente. Esse argumento revela a consciência de que a linguagem pode ser manipulada de maneira mais ou menos eficiente.

Quando InêsR* responde com “Pois é como... tipo... multif... como é que se chama mesmo?”, ela demonstra adesão parcial e esforço de incorporação do novo termo, mesmo que ainda precise recorrer à colega para lembrar a forma exata. Esse esquecimento e a tentativa de reconstrução da palavra evidenciam um processo de aprendizagem em tempo real, com forte carga cognitiva. A retomada por LarP, “Multifunções”, confirma o domínio do termo e o papel de instrutora que ela momentaneamente assume na interação.

Na continuação do TD, LarP estabelece uma analogia para explicar a sua parceira como se escreve a palavra “multifunções”. Vejamos:

Texto-dialogal 3

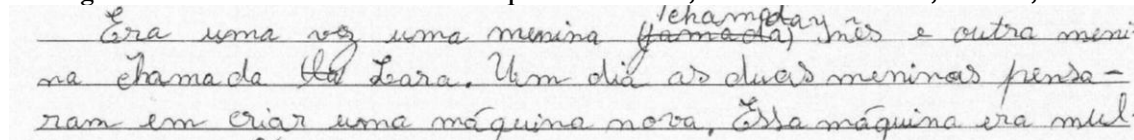
(EV2017_009_InêsR*)

(00:24:41-00: 25:16)

Transcrição normativa do ME “A minha máquina autêntica”, linhas 2, 3 e 4

2	Era uma vez uma menina chamada Inês e outra meni-
3	na chamada Lara. Um dia as duas meninas pensa-
4	ram em criar uma máquina nova. Essa máquina era mul-

Figura 3 – Estado do ME “A minha máquina autêntica”, aos 00:24:41-00:25:16, linhas 2, 3 e 4



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Contexto: A díade estava finalizando a linha 3 quando InêsR* interrompe a linearização da escrita, demonstrando insegurança quanto à grafia da palavra “multifunções”.

269. LarP: Pensa assim, ó: **multi-plicar**.
270. InêsR*: **Multi...**
271. LarP: **Multi-**, **que na primeira parte de multiplicar**. :: **Tira as duas primeiras sílabas e junta às “funções”**.
272. InêsR*: Ah, okay. Bom.
273. LarP: Lembra da **multiplicação**.
274. InêsR*: (Falando misturando com um suspiro) Okay. :: **“Multifunções”**... **L**
275. LarP: **“Multifunções” quer dizer que tem funções (SI)**. **L**
276. InêsR*: (Segurando no braço de LarP de leve) Tá bem, tá bem.
277. LarP: Multiplicar.
278. InêsR*: **“Multifunções”**, okay...
279. LarP: Sabes escrever? (?)
280. InêsR*: Então, ah, tu faz assim: :: **“Essa máquina”**... :: **“fazia muitas invenções?”**
281. LarP: Era mais (SI). :: Era **multifunções**, mas...
282. InêsR*: **“E essa máquina”**...: **“era multifunções?”**

Nesse episódio, observa-se um processo que aprofunda o entendimento da palavra “multifunções”, com destaque para a mediação linguística exercida por LarP. A interação se inicia com InêsR* pronunciando a palavra que havia sido discutida anteriormente – “Multifunções”. Em resposta, LarP propõe uma operação metalinguística clara, pois solicita que InêsR* diga “multiplicar”, estabelecendo um vínculo entre a palavra-alvo e um termo mais familiar à colega. Essa solicitação desencadeia um processo de análise morfológica guiado, em que Lara explica que “multi é da primeira parte de multiplicar” e orienta “tira as duas primeiras sílabas e junta às funções”. Nesse momento, a consciência morfológica é mobilizada de maneira espontânea, permitindo à dupla manipular os componentes lexicais de forma criativa e reflexiva.

A resposta de InêsR* (“Ah, okay”) indica que ela compreendeu a lógica da construção proposta, reforçada em seguida por LarP, que recorre novamente à associação com um conceito já internalizado – “lembra da multiplicação”. Essa estratégia pedagógica informal, baseada em analogia semântica e morfológica, é eficaz para ancorar o novo conhecimento a uma referência já consolidada e contribui para o avanço da compreensão de InêsR*. A sua tentativa subsequente (“Multiplica-...”) mostra que ela ainda está em processo de apropriação, testando oralmente a forma e buscando estabilizar a relação entre as partes da palavra.

LarP, então, oferece uma definição “multifunções quer dizer que tem funções”, simplificando o sentido do termo e enfatizando o valor semântico do prefixo “multi-” como indicativo de multiplicidade. A formulação revela, ao mesmo tempo, uma consciência semântica em construção e uma tentativa de formalizar uma definição a partir da própria estrutura da palavra, o que evidencia um tipo de operação linguística consciente.

O episódio prossegue com trocas breves em que InêsR* aceita e repete o termo, confirmando a incorporação da palavra e sugerindo uma estabilização provisória do conceito. Em seguida, propõe uma possível formulação textual, “essa máquina fazia muitas invenções?”, tentando ainda articular o significado aprendido ao conteúdo narrativo. A resposta de LarP (“Era multifunções, mas...”) indica um esforço de precisão e refinação semântica, revelando sua atenção ao valor referencial do enunciado e à coerência da narrativa. Por fim, InêsR* retoma o termo de forma plena e correta no contexto, “Essa máquina era multifunções?”, demonstrando que conseguiu integrar a palavra tanto no plano morfológico quanto no discursivo.

Esse episódio é um exemplar da maneira como a linguagem pode tornar-se objeto de reflexão no contexto da escrita colaborativa. As alunas, especialmente LarP, operam sobre a estrutura da palavra, desmembrando-a, reagrupando-a e explorando seu significado a partir de

conhecimentos prévios. A atuação de LarP combina, de modo notável, mobilização de saberes linguísticos implícitos e elaboração de explicações estruturadas sobre a língua.

Além disso, a construção do significado de “multifunções” é atravessada por uma articulação entre os níveis fonológico (pela segmentação das sílabas de “multiplicar”), morfológico (pela análise da composição da palavra), semântico (pela explicitação do valor de “multi”) e discursivo (pela integração do termo ao texto narrativo). Também se destaca o caráter intersubjetivo da aprendizagem, uma vez que InêsR*, além de repetir ou aceitar o que lhe é dito, propõe variações e busca sentido, demonstrando que a mediação não é unilateral, mas coconstruída. A escrita, nesse cenário, deixa de ser mero exercício de transcrição para se tornar um espaço dinâmico de experimentação linguística e reflexão metalinguística entre pares.

Talvez a resistência com a palavra “multifunções” resida, pelo comentário de LarP, na dificuldade que InêsR* teria de escrever a palavra, como veremos nos próximos turnos.

Texto-dialogal 4

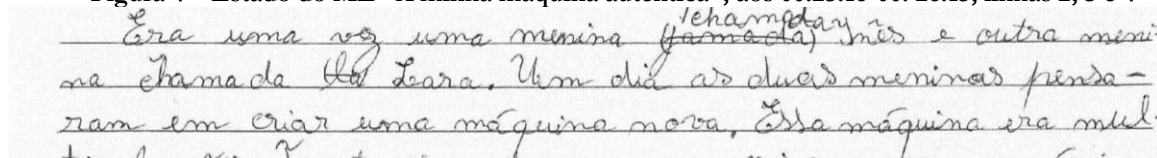
(EV2017_009_InêsR*)

(00:25:16-00:26:15)

Transcrição normativa do ME “A minha máquina autêntica”, linhas 2, 3 e 4

2	Era uma vez uma menina chamada Inês e outra meni-
3	na chamada Lara. Um dia as duas meninas pensa-
4	ram em criar uma máquina nova. Essa máquina era mul-

Figura 4 – Estado do ME “A minha máquina autêntica”, aos 00:25:16-00: 26:15, linhas 2, 3 e 4



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Contexto: A diáde estava finalizando a linha 3 quando LarP percebe que InêsR* demonstra dificuldade para escrever a palavra “multifunções” e, então, aciona estratégias linguísticas para orientar a parceira na construção da grafia correta.

283. LarP: Sabes escrever “multifunções”?

284. InêsR*: (Sussurrando) “Multifunções”... espera. :: (Voz normal) Eu... :: faço sílaba (?) assim. (Começando a escrever) [Essa]

285. LarP: (Dita) [ma] “Má”... :: “-qui”... [qui] :: “-na” [na] :: “era”... [era] :: Agora (SI). L

286. InêsR*: Deixa eu me concentrar.

287. LarP: (SI) :: Só isto: “multifunções”. [m] Pensa n-, pensa na multiplicação. [u] L

288. InêsR*: (Ditando enquanto escreve) “Mul-”...

289. LarP: “Mul-”... [l]

290. InêsR*: Tracinho, né? (Referindo-se ao hífen para demarcar uma palavra que não coube inteiramente na linha, para continuar na seguinte) [l]

291. LarP: “-Ti”... [ti] :: E depois tem um traço, “-funções”.

292. InêsR*: É? (LarP balançando a cabeça positivamente) [l]:: Não sabia. (Continuando a escrever) [func] :: Então é fácil. [des] :: (Após ter terminado de escrever a palavra) É “multi-”...

293. LarP: “-Ti”.

294. InêsR*: Pois (SI) funções. Okay.


295. LarP: Pensa na m-multiplicação. :: Só que (SI) duas primeiras sílabas.

296. InêsR*: Okay, okay...

297. LarP: Mul-ti-pli-ca-ção. :: (Confere no ar as sílabas com os dedos) Mul-ti...

298. InêsR*: Mas deixa, deixa. :: (Volta-se para o texto) Mas...

299. LarP: (Apontando para a continuação do texto) Ponto.

300. InêsR*: É, ponto.  Exato. (Escrevendo).

Nesse TD, LarP mobiliza um recurso de evocação semântica para auxiliar InêsR* na grafia da palavra “multifunções”. Ao dizer, no turno 295, “pensa na multiplicação”, ela aciona uma estratégia metacognitiva baseada na associação morfológica, identificando, pois, um elemento comum entre palavras conhecidas (“multiplicação” e “multifunções”) para facilitar a escrita.

A sílaba “mul-” é pronunciada e isolada, com o marcador paralinguístico de suspensão (...), revelando que a aluna está tratando-a como uma unidade linguística autônoma, digna de análise, demonstrando habilidade de manipular e isolar partes de palavras com intencionalidade semântica e formal (Gombert, 1992).

A fala de LarP (“Ti”... E depois tem um traço, “-funções”) revela uma competência complexa. Ela segmenta a palavra em componentes sonoros e morfológicos – “ti” (sílabas intermediária de “multi-”) e depois o elemento “funções”. O destaque que ela dá ao “traço” (possivelmente referindo-se ao hífen ou à junção gráfica da palavra composta) indica que ela está atenta à formação morfológica de palavras compostas ou derivadas e aos seus marcadores gráficos.

Esse episódio nos mostra com precisão o funcionamento de estratégias metalinguísticas espontâneas que emergem em contextos de colaboração textual. Em apenas três turnos de fala, observa-se: a) evocação por analogia semântica e morfológica (multiplicação → multi); b) reflexão fonológica e manipulação de morfemas; c) compreensão da composição de palavras complexas; d) atitude reflexiva e propositiva em relação à ortografia; e) colaboração ativa com foco na forma linguística, sem perda de sentido no plano discursivo.

LarP convida InêsR* a ativar seus conhecimentos ortográficos sobre a estrutura da palavra “multiplicação”, de modo a silabar, nos turnos 289, 291 e 293, “mul”, “ti” e “ti”, respectivamente. Desde o momento inicial, da estratégia fonológica utilizada por InêsR*, observamos que LarP participa ativamente da segmentação, ditando sílabas e reforçando a separação entre “mul” e “ti”. A referência reiterada à palavra “multiplicação”, nesse episódio, serve como uma âncora semântica e morfológica que ajuda InêsR* a decompor e recompor “multifunções”, reforçando o vínculo entre som e grafia, oralidade e escrita.

LarP, no turno 291, propõe a ideia de usar um traço (“E depois tem um traço, ‘-funções’”), ajudando InêsR* a visualizar a composição da palavra. InêsR* anuncia que não sabia que deveria colocar um traço, mas, depois de feito, reconhece que a partir dali é fácil escrever a segunda parte da palavra “funções”, como pode ser visto no turno 292, “Não sabia. Então é fácil”. Ela, assim, escreve “multi” e depois a palavra “funções”.

No texto, veremos, também, o surgimento da palavra “multi-média” para nomear a invenção. Em sua escrita, o termo “multi” vem separado por hífen do grupo “média”, reinscrevendo as informações trocadas pela dupla. A escrita de “multifunções” se torna base operatória analógica para a escrita de “multimédia”, mobilizando relações entre palavras com prefixos comuns (*multi-*) e, também, um princípio de regularidade na formação de palavras, ainda que não tenham total clareza sobre isso (Carlisle, 2000). Embora a norma ortográfica portuguesa atual não prescreva o uso do hífen nesse caso, a diáde opera com uma clareza curiosa sobre a escrita dessas palavras.

Texto-dialogal 5

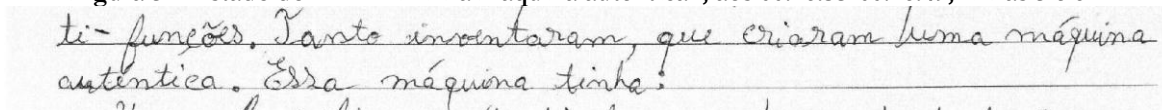
(EV2017_009_InêsR*)

(00:26:33-00:26:49)

Transcrição normativa do ME “A minha máquina autêntica”, linhas 5 e 6

5	ti-funções. Tanto inventaram que criaram uma máquina
6	autêntica. Essa máquina tinha:

Figura 5 – Estado do ME “A minha máquina autêntica”, aos 00:26:33-00:26:49, linhas 5 e 6



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Contexto: A diáde retoma a ideia de que a máquina realizava muitas funções. Nesse momento, LarP propõe qualificá-la como “autêntica”, o que dá início a uma discussão sobre o significado e a forma da palavra.

309. LarP: Tanto criaram que fizeram uma máquina :: “autêntica” :: “Autêntica” quer dizer, ehm... :: (SI) L
310. InêsR*: Ou “tanto inventaram” :: “que fizeram uma máquina autêntica”!
311. LarP: Sabes o que quer dizer “autêntica”?
312. InêsR*: Éhm... :: “grande”, pronto.
313. LarP: Não é “grande”. “Autêntica” quer dizer “boa”. L
314. InêsR*: Éhm... :: Boa, pronto.

No TD, observa-se uma interação centrada na interpretação e na validação semântica do termo “autêntica”. LarP afirma “tanto criaram que fizeram uma máquina ‘autêntica’. ‘Autêntica’ quer dizer, ehm...”, tentando já explicar o sentido da palavra. Antes, questiona a InêsR* “sabes o que quer dizer ‘autêntica?’”, instaurando uma cena metalinguística que dá progressão narrativa para a reflexão sobre o significado da palavra. A resposta de InêsR*, no turno 312, “éhm... ‘grande’, pronto”, revela uma tentativa de inferência semântica. Especificamente, com essa resposta, InêsR*, provavelmente, revele um raciocínio inferencial, pois diante da descrição de uma máquina dotada de múltiplas funções, “grande” surge como uma hipótese plausível de sentido. Essa tentativa de interpretação parece dialogar com um episódio anterior, em que InêsR* já havia estabelecido uma distinção entre “máquina” e “maquineta”. Lembremos que, no texto dialogal 1, nos turnos 244 e 246, respectivamente, InêsR* defendeu “máquina, ‘máquina’, fica melhor” e “porque parece grande”. LarP corrige prontamente: “não é ‘grande’. ‘Autêntica’ quer dizer ‘boa’”. Essa explicação, ainda que simplificada, busca reconduzir a colega ao sentido mais próximo do uso que pretendem dar no texto – uma máquina “boa”, no sentido de eficaz, verdadeira. Há, aqui, um esforço claro de ajustar o campo semântico do adjetivo ao contexto da narrativa e ao que se espera comunicar com ele. A definição dada por LarP, apesar de redutora, cumpre uma função pragmática, pois permite avançar na construção do texto com um acordo provisório sobre o significado da palavra.

A sequência se encerra com InêsR* acatando a explicação (“Éhm... Boa, pronto”), o que indica uma aceitação do sentido proposto e, ao mesmo tempo, uma certa adequação ao andamento da tarefa. A hesitação em sua fala revela que a compreensão ainda está em processo de consolidação, mas o uso de “pronto” sinaliza que, para fins da atividade, o entendimento foi considerado suficiente.

Observamos aqui um tipo de operação metalinguística que articula semântica e pragmática, em que as alunas precisam não só compreender o sentido da palavra, mas também avaliar sua adequação ao texto em construção. O termo “autêntica” não é simplesmente aprendido ou explicado. É negociado, testado, reformulado e finalmente incorporado ao discurso. A mediação entre pares se mostra, novamente, fundamental com LarP exercendo uma função explicativa e InêsR* contribuindo com reformulações e hipóteses.

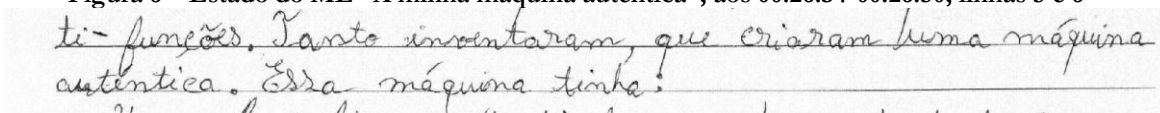
Na continuação do processo de escrita, o episódio que segue movimentava uma intensa negociação ortográfica e prosódica em torno da palavra “autêntica”.

Texto-dialogal 6
(EV2017_009_InêsR*)
(00:28:19-00:29:35)

Transcrição normativa do ME “A minha máquina autêntica”, linhas 5 e 6

5	ti-funções. Tanto inventaram que criaram uma máquina
6	autêntica. Essa máquina tinha:

Figura 6 – Estado do ME “A minha máquina autêntica”, aos 00:26:34-00:26:50, linhas 5 e 6



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Contexto: A diáde concentra-se na palavra “autêntica”, debatendo grafia e acentuação.

344. InêsR*: Porque imagina :: “tanto inventaram que inventaram”? :: Fica bem? Não. Tás a perceber? Fica melhor assim: “Tanto inventaram, que criaram”...
345. LarP: “Uma máquina autêntica”. (InêsR* escrevendo) [criaram uma maquina] ::: Escreve aqui “autêntica” (InêsR* escrevendo). :: Olha aqui (SI) tem um acento.
346. InêsR*: (Sussurrando enquanto escreve) [autentica] “au-ten”... :: “ti-ca”... :: “Au-tên-”... :: “ti-ca”.
347. LarP: Aqui tem um acento.
348. InêsR*: Au-têên-tica? :: No “e”?
349. LarP: Au, “a”. :: “Au-tentica”.
350. InêsR*: Não.
351. LarP: Au-têntica. :: En? Mas, pronto, aqui também tem um acento.
352. InêsR*: Não tem, porque :: “au-têêên-tica”. :: Olha, deixa assim, tá bem?
353. LarP: Pronto. :: Mas... :: Pronto. :: É uma palavra esdrúxula?
354. InêsR*: É “au-têêên-tica”. :: É no “ten”.
355. LarP: Queres dizer que é esdrúxula?
356. InêsR*: Nesse caso é esdrúxula.
357. LarP: Quer dizer que é esdrúxula.
358. Inês R.*: (SI)
359. LarP.: Tem sempre acento?
360. Inês R.*: Mas nem sempre. Mas mede-se, mede-se. [í] (Acrescentando acento agudo no “e”)
361. LarP.: Nem sempre, né?
362. Inês R.*: Pois. :: As esdrúxulas...
363. LarP.: Senão era “au-têên-tica”... :: tem que ser um, um chapéu.
364. Inês R.*: Au-ten-tica.
365. LarP.: Senão era auten-... :: ténica. :: Tá o acento. Do (SI), deixes pra lá.
366. Inês R.*: É, deixa. :: “Autêntica”. :: “Uma máquina autêntica”. :: Ponto.

No TD, a atenção das alunas recai sobre a construção da frase “tanto inventaram, que criaram uma máquina autêntica”, com destaque para a discussão lexical e ortográfica em torno da palavra “autêntica”. A sequência se inicia com InêsR* realizando uma avaliação metalinguística de ordem estilística e textual. Ao enunciar, no turno 344, “porque imagina: ‘tanto inventaram que inventaram?’ Fica bem? Não. Tás a perceber? Fica melhor assim: ‘Tanto inventaram, que criaram’”, em que explicita a inadequação de uma repetição lexical, *inventaram... inventaram*, e propõe uma reescrita mais eufônica e estilisticamente adequada. A seguir, com a frase reelaborada, LarP retoma a construção com foco na palavra-chave da sequência – “autêntica”. Ao sugerir, no turno 345, “Escreve aqui ‘autêntica’”, LarP assume uma posição diretiva e inicia um novo episódio metalinguístico, dessa vez centrado na escrita correta da palavra. InêsR* verbaliza em voz baixa o processo de segmentação silábica para apoiar a escrita correta da palavra, no turno 346: “au-ten...

ti-ca... au-tên... ti-ca”. À medida que ela fraciona a palavra, alude ao fato de que ela teria um acento. LarP interfere, chamando a atenção para a necessidade desse acento, no turno 347, “Aqui tem um acento”. InêsR* verbaliza a palavra com leve prolongamento na segunda sílaba (“Au-têên-tica”) e sugere que seja na letra “e” da sílaba “ten”. LarP responde, indiretamente, prolongando a sílaba inicial da palavra (au) e diretamente verbalizando o “a” como sendo a letra em que deve incidir a acentuação.

Retrucando, InêsR*, no turno 352, discorda de LarP e, por sua vez, prolonga a segunda sílaba mais uma vez, “não tem, porque :: ‘au-têên-tica’. :: Olha, deixa assim, tá bem?”. InêsR* insiste, assim, em marcar a acentuação da palavra e em não deixá-la “solta”, como se a ausência de acento exigisse uma nova avaliação. Dessa forma, ela desencadeia uma nova operação metalinguística ao perguntar se “autêntica” seria uma palavra esdrúxula. Depois, repete o prolongamento da segunda sílaba, afirmando que a palavra de fato é esdrúxula.

As alunas, então, começam a explorar as implicações dessa classificação. A palavra “esdrúxula” passa a ser tratada como um conceito gramatical, sendo retomado na fala de LarP, que faz uma pergunta de caráter normativo – “tem sempre acento?”. Inês, no turno 360, responde de forma hesitante, tentando ao mesmo tempo aplicar um raciocínio lógico, “Mas nem sempre. Mas mede-se, mede-se”. Em seguida, acrescenta um acento agudo na palavra, no “e”, tentando, assim, marcar ortograficamente o que percebe prosodicamente.

Ainda que o comentário “mede-se” revele uma tentativa de aferir a tonicidade a partir da prosódia, ele evidencia também uma confusão compartilhada pelas alunas, que estão tentando explorar hipóteses ortográficas a partir de fenômenos prosódicos e da segmentação silábica, porém ainda não dominam de forma estável as regras de acentuação das palavras.

O diálogo avança para a distinção entre tipos de acento, com LarP dizendo, no turno 366, “senão era ‘au-têên-tica’... tem que ser um, um chapéu”, usando a expressão “chapéu” como referência ao acento circunflexo. Por outro lado, InêsR*, confundindo a natureza gráfica do acento, acentua a palavra com acento agudo, de modo que escreve “autêntica”. Esse conhecimento não decorre apenas da memorização ortográfica, mas de uma reflexão sobre a prosódia e sua correspondência gráfica que pode ser essencial em crianças em fase de aprendizagem da escrita. A sequência culmina em uma espécie de desistência pragmática, após tentativa de resolver a dúvida, ao que enuncia, no turno 366, “É, deixa. ‘Autêntica’. ‘Uma máquina autêntica’. Ponto”; um encerramento provisório do debate em favor do andamento da produção textual.

Esse episódio revela uma importante conjunção de diferentes formas de reflexão gráfica, prosódica e ortográfica. As alunas negociam o sentido e a forma da palavra “autêntica” e demonstram estratégias de raciocínio linguístico. As incertezas e correções indicam zonas de aprendizagem ativa, em que os conceitos gramaticais são mobilizados em situações reais de uso.

É interessante notar que a discussão sobre as palavras esdrúxulas só ocorre durante a escrita da palavra “autêntica”, enquanto outras palavras, como “máquina” e “frigorífico”, não deram ensejo a qualquer discussão sobre a acentuação. Isso sugere que a palavra “autêntica” seja menos usada pelas crianças, sendo, provavelmente, menos familiar ao seu vocabulário. Assim, o conflito ortográfico e prosódico revela tanto a falta de familiaridade com o termo quanto a dificuldade de aplicar automaticamente as regras de acentuação nesse contexto.

Pelos dados analisados, observamos que a escrita colaborativa é um processo dinâmico que envolve a interação entre os participantes que assumem diferentes papéis na construção do texto. Esses papéis influenciam diretamente a forma como a linguagem é enfrentada, negociada e construída ao longo da atividade. No caso da díade em tela, observa-se uma clara divisão de funções entre LarP e InêsR*, que revela aspectos importantes sobre a mediação do conhecimento linguístico e o desenvolvimento das competências de escrita.

LarP assume a posição de ditante, conduzindo o processo com segurança e protagonismo. Ela orienta, corrige e explica detalhadamente aspectos ortográficos, semânticos e estruturais, exercendo controle sobre o conteúdo e a forma do texto. Essa postura indica domínio e confiança

no uso da língua. Já InêsR* atua como escrevente, responsável por transcrever para o papel as palavras e orientações fornecidas por LarP. Sua postura é mais receptiva e cuidadosa, expressando dúvidas, buscando confirmação e suporte da parceira para avançar. Essa divisão assimétrica, porém complementar, favorece a cooperação e a mediação da aprendizagem, permitindo que LarP mobilize conhecimentos linguísticos enquanto InêsR* aplica e pratica esses saberes na escrita. Dessa forma, a interação entre ditante e escrevente configura um ambiente colaborativo produtivo, fundamental para o desenvolvimento conjunto das habilidades de escrita.

Considerações finais

As verbalizações produzidas por crianças durante atividades de escrita colaborativa revelam o funcionamento de diferentes formas de consciência linguística, que se tornam observáveis por meio de suas manifestações metalinguísticas. As interações são o espaço em que se pode observar de que maneira, quando e por que processos cognitivos e linguísticos são mobilizados na produção do texto escrito.

A originalidade e a potência pedagógica de práticas de escrita colaborativa não residem apenas no produto final (manuscrito), mas sobretudo nos processos interacionais que o precedem. Esses processos evidenciam momentos de reflexão explícita sobre a língua, em que os alunos articulam suas compreensões, dúvidas, hipóteses e justificativas em torno do funcionamento linguístico.

Nos TDs analisados, observa-se como alunas recém-alfabetizadas e em consolidação da escrita lançam mão de estratégias de análise fonológica, morfológica e ortográfica, ativando saberes escolares e linguísticos em construção para resolver problemas concretos da escrita de palavras em um contexto colaborativo de produção textual.

Embora distintas, as dimensões da consciência linguística operam de forma integrada na atividade de escrita. A aluna que escreve a palavra “multifunções”, por exemplo, está ao mesmo tempo refletindo fonologicamente (sobre a segmentação silábica), morfológicamente (ao decompor a palavra em “multi” + “funções”) e lexicalmente (ao atribuir à palavra um novo sentido dentro da narrativa). Essa articulação evidencia que o desenvolvimento metalinguístico, envolvendo crianças em processo de aquisição da escrita, não ocorre por compartimentos estanques, mas por meio de práticas concretas de linguagem, em que os diferentes níveis da estrutura linguística são mobilizados simultaneamente.

Investir em atividades pedagógicas que favoreçam essas formas de consciência é, portanto, estratégico para uma educação linguística plena. A escrita colaborativa, a produção de textos, os jogos de palavras, as reflexões gramaticais contextualizadas e as discussões sobre sentido e forma são caminhos promissores para promover o desenvolvimento dessas habilidades. Como observa Myhill (2012), a metalinguagem torna-se uma ferramenta de poder quando colocada a serviço da criação e da compreensão – e não apenas da correção – das formas da língua.

Os episódios demonstram que a escrita colaborativa é, além de um meio de produzir textos, um espaço privilegiado de investigação sobre a língua. A colaboração favorece a explicitação de raciocínios linguísticos, o confronto de hipóteses e a construção compartilhada de soluções para problemas linguísticos concretos. A linguagem se torna, nesses momentos, objeto de reflexão e manipulação, e os erros, recursos heurísticos que impulsionam a aprendizagem. A sala de aula, nesse sentido, configura-se como um território de linguagem viva, em que crianças experimentam, testam e elaboram o conhecimento sobre a língua em uso.

Referências

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARLISLE, Joanne F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. **Reading and Writing**, v. 12, n. 3, p. 169-190, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CALIL, Eduardo. **Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas**. Maceió: Editora da UFAL, 1998.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: Escritura & poesia na sala de aula**. Rio de Janeiro: Editora Unesp, 2008.

CALIL, Eduardo. 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: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1612-4>. Acesso em: 10 fev. 2025.

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

CALIL, Eduardo. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 64, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e1170>. Acesso em: 24 jan. 2025.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MYHILL, Debra. The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. *In: BERNINGER, Virginia Wise (ed.). Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. New York: Psychology Press, 2012. p. 247-274.

Submetido em 09/09/2025

Aceito em 18/03/2026