

## **A pausa em processo de escrita colaborativa registrado em tempo real no primeiro ano do ensino fundamental**

### **The pause in the collaborative writing process recorded in real time in the first year of elementary school**

Cristina Felipeto<sup>1</sup>  
Roseane Navarro<sup>2</sup>

#### **Resumo**

*Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as pausas que ocorrem no processo de textualização em tempo real. A discussão dar-se-á com o apoio da Genética Textual e da Psicologia Cognitiva, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, que tem como objeto de análise o processo de produção textual no formato colaborativo entre díades, do 1º ano do ensino fundamental, no ambiente escolar. As categorias que servem de parâmetro para este estudo são: a) a pausa que se verifica durante o processo de escrita quando ela está relacionada ao texto que está sendo produzido; b) os comentários que surgem no momento precedente e posterior à pausa com o objetivo de verificar a que aspectos textuais elas se direcionam, tais como ortografia, grafia, léxico, sentido, etc. A amostra do estudo foi definida por conveniência e compreende em analisar o processo, o manuscrito e o filme-sincro. As análises mostraram que as pausas tiveram maior incidência em relação à ortografia, mas também foram identificadas em outros aspectos textuais (grafia, léxico, gráfico-espacial, pontuação, gramática, antecipação). Além disso, os dados evidenciaram que o tempo de pausa, durante todo o processo, foi menor que o tempo de escrita, alternando entre pausas curtas e escrita contínua.*

**Palavras-chave:** Pausa. Criação. Processo de Escrita

#### **Abstract**

*This work aims to reflect on the pauses that occur in the textualization process in real time. The discussion will take place with the support of Textual Genetics and Cognitive Psychology, based on a linguistic-enunciative approach, whose object of analysis is the textual production process in the collaborative format between dyads, from the 1st year of elementary school, in the school environment. The categories that serve as parameters for this study are: a) the pause that occurs during the writing process when it is related to the text being produced; b) the comments that appear at the moment before and after the pause in order to verify what textual aspects they are directed to, such as spelling, spelling, lexicon, meaning, etc. The study sample was defined by convenience and comprises analyzing the process, the manuscript and the synchro film. The analyzes showed that pauses occurred more frequently in relation to spelling but were also identified in other textual aspects (spelling, lexicon, spatial graph, punctuation, grammar, anticipation). In addition, the data showed that the pause time, during the whole process, was shorter than the writing time, alternating between short pauses and continuous writing.*

**Keywords:** Pause. Creation. Writing process

<sup>1</sup> Doutora em Linguística (UFAL 2003), fez estágio sandwich na Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) entre 2002-2003, e pós- doutorado no ITEM-CNRS (Institut des textes et manuscrits modernes, Paris, França) entre 2009-2010. É Integrante do Grupo de Pesquisa ETC - Escrita, Texto e Criação (CNPq). <http://orcid.org/0000-0002-3132-21470000-0002-3132-2147>

<sup>2</sup> Especialista em Filosofia e Educação e mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. <http://orcid.org/0000-0002-7935-6725>

**Recebido em: 15/09/2020**

**Aceito em: 30/10/2020**

## **Introdução**

Este trabalho pretende investigar as pausas que surgem em processos de textualização realizados em ambiente escolar e que foram registrados em tempo real através de um dispositivo que captura todo o processo de escrita, o Sistema Ramos<sup>3</sup> (doravante SR), respeitando as condições ecológicas da sala de aula. Para tanto, partimos do pressuposto de que a pausa é todo o ato de supressão da escrita, ou seja, o momento em que o lápis ou a caneta para de discorrer sobre o papel, caso a escrita seja manuscrita, ou quando se interrompe o fluxo da digitação, caso a escrita seja teclada ou digitada. Conforme Matsushashi, pausas são "momentos de inatividade da escrita durante o escrever" (1982, p.270). E, ainda, de acordo com Chenu et. al. (2014), qualquer coisa que não seja uma atividade gráfica no papel durante a escrita é definida como uma pausa.

Assim, buscaremos na Genética Textual (doravante GT), na área da Linguística, e também na Psicologia Cognitiva, subsídios para refletir sobre o papel das pausas e suas significações durante processos de escrita colaborativa dos quais participam díades do 1º ano do ensino fundamental em situação escolar. Para tanto, teremos como apoio empírico o manuscrito escolar, que "é o resultado de um processo de escrita que mostra a intensidade dos conflitos enunciativos que vão, pouco a pouco, estruturando um texto até ele ser dado como 'acabado'" (FELIPETO, 2019, p. 134). Além disso, temos o registro em áudio e em vídeo de todo o processo através do SR e essas mídias sincronizadas geram o que chamamos de "filme-sincro", que nos permite ter acesso a todo o processo de forma integral e cronológica.

A GT é um novo campo interdisciplinar<sup>4</sup> que tem apresentado um rápido crescimento e que se dedica a desvendar os mecanismos de criação através de métodos e técnicas que permitem explorar, cientificamente, o que os manuscritos representam. Fenoglio afirma que "a genética dos textos visa [...] elucidar o trabalho da escritura e interpretar seu processo" (2013, p. 21), uma vez que o texto não pode ser analisado como um produto fechado, estático, mas sim como algo em construção.

A GT possui algumas premissas e técnicas que permitem a análise do processo. Uma delas é estabelecer/desvendar a ordem provável de composição de um texto, além dos seus mecanismos de desintegração (que desestabilizam o texto, como, por exemplo, as rasuras) e de reintegração (que devolvem ao texto sua estabilidade, através da reformulação). Interpretar a escritura escondida atrás das rasuras permite circunscrever a gênese da obra e para isso o investigador pode analisar as marcas deixadas ao longo da produção. Entretanto, com relação às pausas, é preciso considerar que, como elas significam a interrupção/ausência da produção, muitas vezes acompanhadas de silêncios, se não houver acesso ao processo capturado *em ato*, ou seja, em tempo real, a investigação se

<sup>3</sup> O Sistema Ramos é uma ferramenta para coleta de dados que envolve várias mídias (câmeras, microfone, gravador) que, após sincronizadas, facilitam e otimizam com precisão o processo de análise das produções escritas em sala de aula. Tem o mérito de captar o processo de escrita em contexto ecológico e em tempo real da sala de aula (FELIPETO, p.1406b, 2019).

<sup>4</sup> Em geral, as abordagens em Genética Textual adotam a Linguística da Enunciação (Benveniste, Authier-Revuz), o Dialogismo bakhtiniano e a Psicologia Cognitiva.

torna inviável. O SR é, atualmente, uma das ferramentas mais completas para registro de processos de escritura em tempo real, um sistema que, tendo a escrita colaborativa como meio e como aliada, é considerado o protagonista para uma abordagem genética refinada. Mais detalhes acerca do SR serão dados nos tópicos “metodologia” e “análise e discussão”.

Nosso estudo é de cunho quali-quantitativo e oportuniza, através do SR, reflexões acerca das pausas em seu aspecto linguístico, de modo que as perguntas que procuraremos responder são: a) as pausas que se verificam durante o processo de escrita estão relacionadas ao texto que está sendo produzido? b) os comentários que surgem no momento precedente e posterior a uma pausa estão relacionados a que aspectos textuais? Ou seja, quando os alunos fazem pausas enquanto escrevem, a que elas se direcionam? À ortografia, grafia, léxico, sentido? A algo que não esteja relacionado ao texto?

Assim, este trabalho trilhará o seguinte caminho: inicialmente, traremos as principais abordagens sobre o fenômeno da pausa na escrita. É preciso salientar que a maior parte desses estudos vem de pesquisadores ligados à Psicologia Cognitiva, pois a pausa é considerada a manifestação de um processo cognitivo que ocorre durante a produção da linguagem escrita. Na sequência, detalharemos a metodologia pela qual nossos dados foram coletados, através do SR, possibilitando a análise da transcrição do processo, do manuscrito e do filme-síncro, resultantes da escrita colaborativa em tempo real, de uma díade, A e L, ambas com 6 anos de idade. As alunas participaram do projeto didático "Criar & inventar: nossos primeiros contos", em 2013. A análise dos dados virá na sequência, por meio de um estudo quali-quantitativo em que mostraremos sobre o que incidem as pausas e se todas elas estão relacionadas ou não à produção textual em curso. Por fim, na discussão, apresentaremos os resultados a que este trabalho pôde chegar a partir das análises dos dados disponibilizados pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

### **Concepção das pausas**

O interesse inicial pelo estudo das pausas ocorreu quando Van der Bruggen (1946) estudou o fluxo da textualização, medindo os intervalos entre as palavras (FORTIER; PRÉFONTAINE, 1994). A partir dessa abordagem, foi possível ampliar as pesquisas sobre as interrupções na atividade motora, muito embora ainda seja um campo pouco explorado, sobretudo quando se trata de alunos escrevendo seus primeiros textos. É válido afirmar que a intenção de investigar a pausa, antes dos anos de 1970, foi impulsionada pelos estudos sobre revisão de textos, já que, à época, o foco estava no texto já acabado e não no processo de textualização. Assim, percebeu-se que “para que haja revisão e releitura, deve haver uma interrupção da atividade motora na inscrição de texto” (MATSUHASHI, 1987, p. 107).

Com o objetivo de compreender e descrever a temporalidade das pausas ocorridas no texto escrito, alguns autores debruçaram-se sobre as funções das pausas, criando métodos e protocolos de análises, buscando delinear um escopo conceitual. Surgiu, então, o interesse em verificar o tempo na supressão da escrita e considerar que “momentos de inatividade física durante a escrita oferecem pistas observáveis aos processos cognitivos que contribuem para a produção do discurso” (MATSUHASHI, 1981, p. 114).

Somando-se a isso, a partir de 1980 houve um grande avanço nas pesquisas em Psicolinguística, sobretudo, um grande interesse em investigar o que ocorre durante o

processamento da escrita. Um dos modelos mais importantes foi o de Hayes e Flowers (1980) que, com relação a esse processamento (o modelo encontra-se dividido em três partes fundamentais: o contexto de produção da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo de escrita propriamente dito) destaca três etapas fundamentais: o planejamento, a tradução e a revisão. A tradução diz respeito aos momentos em que o escrevente transpõe as ideias elaboradas na etapa de planejamento para um plano mais concreto, o da textualização, momento em que o texto começa a ganhar corpo.

Para Chenu et. al. (2014), a análise das pausas é um dos métodos preferidos para acessar a dinâmica da escrita e se baseia na ideia de que as pausas seriam correlatos comportamentais dos processos cognitivos. As manifestações comportamentais da escrita são atividades escriturais (movimentos e pressão da caneta, velocidade de escrita) e inatividade escritural (pausas). As variáveis que se podem examinar são diversas e incluem o que foi escrito, o que está sendo ou será escrito, bem como as pausas e localização desses fenômenos (por exemplo, em relação às unidades linguísticas). No entanto, uma pausa que ocorre durante a atividade de escrita pode não estar necessariamente relacionada a essa atividade. Assim, é necessário esclarecer o que estamos observando ao estudar o fenômeno da pausa. Para Chenu et. al,

Normalmente, uma pausa se refere a uma parada temporária, uma pausa na atividade ou um momento de descanso. Determinamos uma pausa como um tempo de inatividade da escritura. Em outras palavras, a caneta está para cima ou para baixo, mas não se move. [...] Um problema particularmente difícil é a determinação do tempo de inatividade (2014, p. 02).

Achados de estudos em tempo real (principalmente Foulin, 1995) vincularam as pausas às etapas de planejamento e de revisão. No entanto, um estudo de Alves (2008), em que explorou a distribuição e o esforço cognitivo dos processos de escrita (planejamento, tradução, revisão) ocorridos durante as pausas e durante a execução motora na produção de um texto narrativo, confirmou que o planejamento e a revisão foram ativados principalmente durante as pausas (ambos em torno de 17%). Mas, também, descobriu que a tradução (etapa da textualização propriamente dita) foi ativada de forma semelhante (15%). Ou seja, nenhum desses processos de escrita pode ser considerado típico de pausas, já que ela tende a ocorrer em todas as fases da escritura: planejamento, textualização e revisão.

Em nosso estudo, consideramos que a revisão não é apenas uma etapa, pois ela pode ocorrer a qualquer instante do processo de escritura. Além disso, vale lembrar que escreventes novatos podem não dominar completamente a atividade grafo-motora e, portanto, pressupõe-se que o tempo de pausa intrapalavra e interpalavras<sup>5</sup> pode ser maior que quando o comparamos com o de adultos escreventes. Nosso trabalho, contudo, não se deterá apenas no fator tempo, mas ele será relevante, sim, para compreendermos quanto tempo nossos sujeitos de pesquisa dedicam às pausas e o que fazem delas. Por isso, consideraremos pausa como aquilo que cria um ponto de ruptura no curso da dinâmica escritural. Assim, para cada evento correspondendo potencialmente a uma pausa, tentaremos determinar o que a motivou.

Este estudo concebe que as pausas são atividades cognitivas inerentes ao ato de escritura e imprescindíveis para a produção textual, ao mesmo tempo em que desempenha

---

<sup>5</sup> Ou seja, durante a escrita de uma palavra e entre a escrita de palavras.

uma função estratégica de (re)formulação, podendo vir acompanhadas de rasuras ou como forma de evitá-las.

Apesar de relevantes apontamentos, alguns estudos apontam limites para o avanço de pesquisas sobre as pausas, pois não conseguem observar, por exemplo, se a pausa está relacionada a questões outras, diferentes da tarefa (como, por exemplo, coçar a cabeça, ajustar a posição na cadeira, olhar pela janela, conversar com o parceiro sobre coisas não relacionadas à atividade, etc.), já que isso requer ferramentas específicas de observação e captura de dados.

Vale ressaltar também que esses limites podem ser superados pelo SR, método utilizado em nossa pesquisa e que oportuniza a apreensão dos dados em tempo real, minimizando as dificuldades enfrentadas por outros métodos, já que o registro é feito no instante em que ele ocorre, através da sincronização de diferentes mídias. Este método consiste em registrar a produção escrita em tempo real de díades que escrevem colaborativamente um único texto, especificamente crianças pré-alfabetizadas. É sobre isso que trataremos na sessão seguinte.

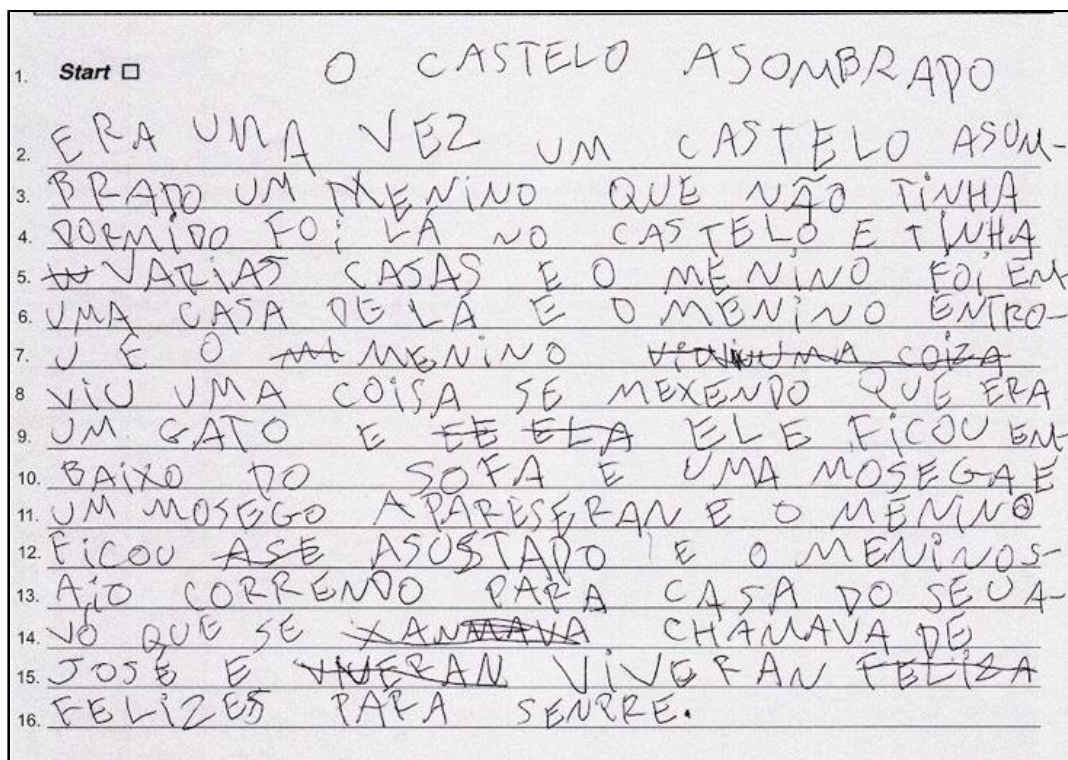
## **Metodologia**

Para a obtenção dos dados através do SR, foram utilizados alguns dispositivos, como folha com micropontos, caneta *smartpen* com câmera infravermelha na ponta, microfone de lapela e minigravador digital acoplado à cintura de cada um dos alunos, câmera fixada à mesa de trabalho dos alunos, por um braço articulado. Uma câmera com lente grande angular posicionada ao fundo da sala de aula também registra todo o movimento do professor e dos alunos. Como resultado, temos a geração de um filme sincronizado que oferece ao pesquisador informações sobre o produto final (manuscrito) registrado na folha de papel, o manuscrito em curso, registrado pela caneta inteligente e o diálogo entre os alunos e o professor, capturado pelo gravador digital (FELIPETO, 2020).

No projeto didático, “Criar & inventar: nossos primeiros contos”, desenvolvido em uma escola privada entre os meses de maio e novembro de 2013, foram produzidos 10 episódios de escrita colaborativa dos quais participaram duas duplas de alunos, todos com 6 anos de idade. As duplas foram escolhidas pelo critério de afinidade e, após a organização da sala de aula, era definido quem ia escrever e quem ia acompanhar, sempre alternando a posse da caneta. O procedimento adotado foi o seguinte: a professora apresentava a consigna, as duplas combinavam a história e, após o momento de combinação, recebiam a folha com micropontos e a caneta *smartpen*, iniciando-se assim o momento de inscrição (tradução, de acordo com Hayes e Flower) do texto. Ao finalizarem a escrita da história, a dupla avisava a professora, que solicitava uma releitura com o objetivo de verificarem se havia, ainda, alguma coisa a reformular.

Nosso estudo selecionou para análise um episódio em que uma dupla, A e L, escreveu colaborativamente uma narrativa ficcional intitulada “O castelo asombrado”, que apresentaremos abaixo:

Imagem 1: Manuscrito analisado



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

É preciso dizer que o episódio selecionado para análise foi o 3º, realizado em 14/06/2013 e o motivo de sua escolha foi o fato de que, a partir desse momento, houve um aperfeiçoamento do SR, que passou a permitir ao pesquisador a visualização da escrita “se fazendo”, do traço se formando na folha de papel, o que permite melhor acurácia na análise dos dados, como pode ser observado na imagem abaixo:

Imagem 2: Dúade escrevendo colaborativamente



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

Como se pode observar na imagem acima, o SR fornece acesso ao diálogo entre as dúades, posteriormente transcrito e a aspectos paralinguísticos e interacionais. No canto

superior esquerdo é possível ver o cronômetro e, no inferior esquerdo, a imagem do que ocorre em toda a sala de aula. Já do lado inferior direito é possível ver duas barras: a primeira, com o texto já escrito, estático. A segunda, com o texto “en train de se faire”, ou seja, podemos acompanhar todo o traçado realizado pelos alunos, de modo que nada passa se perde.

No processo que analisaremos, A é a responsável por escrever e L acompanha o que foi combinado. O início de nossa análise ocorre a partir do momento em que elas recebem a caneta *smartpen*, logo após terem combinado a história e termina quando elas informam ao professor que terminaram o texto. Em suma, a análise abrange o período que vai das 00:24:20" aos 00:35:43".

### **Análise e discussão**

O estudo em tempo real possibilitado pelo SR é essencial para explorar a dinâmica do processo de criação, pois as pausas faladas ou silenciadas são situações que seriam perdidas se contássemos apenas com o produto final. A pausa da atividade escrita, acompanhada de comentários produzidos pelos alunos nos dá a possibilidade de refazer o percurso constitutivo do texto, revelando suas marcas subjetivas, contextuais, linguísticas. Como diz Calil,

O Sistema Ramos oferece um amplo conjunto de informações (pragmáticas, linguísticas, cognitivas, interacionais, didático-curriculares) interconectadas, favorecendo a compreensão do percurso genético e da construção textual e suas relações com os conteúdos de ensino e a aprendizagem dos alunos recém- alfabetizados (2020, p. 22).

O quadro que apresentaremos abaixo mostra, juntamente com todas as ocorrências de pausas, esse “amplo conjunto de informações” a que se refere Calil. Por esse motivo, é possível saber, de forma precisa, o que ocorre segundo a segundo do processo de escrita. Ao analisarmos o filme-síncro e o cotejarmos com a transcrição do processo, temos a identificação de pausas de duração variável, que ocorreram no meio da escrita de uma palavra, após a escrita de uma palavra ou antes do início de uma frase. Identificamos a ocorrência de 30 pausas, com variação entre 2 e 24 segundos, distribuídas da seguinte forma, segundo a ordem de ocorrência:

Quadro 1: quadro geral de pausas

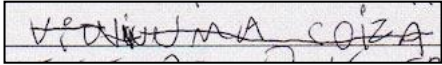
N	Tempo <sup>6</sup>	Duração	Contextualização e texto-dialogal <sup>7</sup>	Incidência
1	00:24:46" – 00:24:57	11	L brinca de repórter e A, logo após escrever o título, para para escutá-la: 182.Δ: (verbalizando enquanto escreve) telo... [TELO] a...[A]... 183.L: Agora chama a entrevista (L simula que está com um microfone). 184.Δ: ssom [SOM]... 185.L: Hoje está, não está chovendo, amanhã não vai chover (SI) tchau. 186.Δ: ...bra... [BRA] do [DO]. 187.L: Voltamos às notícias, eu tô fazendo uma notícia de tempo, amanhã eu acho que não vai chover, tchau.	Pausa sem relação com o texto

<sup>6</sup> O tempo é marcado em horas, minutos e segundos e a duração em segundos.

<sup>7</sup> Na transcrição, o nome que aparece sublinhado é o de quem está escrevendo. Entre parênteses, aparecem os comentários do transcritor e, entre colchetes, o que está sendo escrito naquele instante.

2	00:25':22" – 00:25':29	7	L interrompe chamando a atenção de A para o "ASUN" que ela havia escrito, e A transforma o "N" em "M": 189.L: Assum, assum... 190.Δ: Assom... assom... Assim? (A acrescenta uma "perna" no "N" para transformar em "M"). 191.L: Isso.	Ortografia
3	00:25':32" – 00:25':36"	4	L interrompe para avisar a A que ela se esqueceu do traço de separação silábica em "ASUN": 193.L: Esqueceu o tracinho. 194.Δ: Aqui? 195.L: Aham.	Ortografia
4	00:26':09" – 00:26':11"	2	Após a escrita de "dormido" (l. 4), A pausa para olhar a dupla ao lado e esticar os braços.	Pausa sem relação direta com o texto
5	00:26':15" – 00:26':23"	8	A interrompe a escrita para responder a uma pergunta de outra aluna sobre a <i>smartpen</i> que estão usando. 201.Δ: Porque isso daqui é uma caneta.	Pausa sem relação direta com o texto
6	00:26':29" – 00:26':41"	12	Após a escrita de "FOI LÁ" (l. 4), A para e pergunta à L e depois à professora onde se deveria colocar a data do dia. 203.Δ: Onde a gente bota? Onde a gente bota? (A olha para professora). Onde a gente bota a data? 204.PROFESSORA: Não precisa não. 205.Δ: Tá bom.	Pausa sem relação direta com o texto
7	00:27':03" – 00:27':09"	6	A pausa, faz um traço sobre o "W" e comenta com L sobre como proceder em caso de erro. 205.Δ: tí... [TI] nha [NHA] (Escrevendo [TINHA]). Esqueci, (A rasura W) Olha, a tia pediu pra fazer assim quando errasse (A mostra a rasura à L). vá... [VA] ri... [RI] as... [AS]	Ortografia
8	00:27':21" – 00:27':26"	5	A escreve "casa" (l.5), faz uma pausa, acrescenta o "s" para fazer a concordância e pergunta a L se está correto. 205. Δ: (Escrevendo [VARIAS]). casa [CASA], casas [S] (Escrevendo [CASAS]). Assim? (L confirma com a cabeça).	Gramática
9	00:27':38" – 00:27':43"	5	Após a escrita de "EN", em "O MENINO FOI EN"(l.5), A faz uma pausa sem qualquer comentário, mas continua olhando para o papel.	Pausa sem comentário
10	00:27':46" – 00:27':56"	10	L interrompe A para dizer que "EN" é com "M": 207.L: Ô, A. (Apontando para "EN" escrito no final da linha 5). 208.Δ: Oi... 209.L: É com 'eme', não com 'ene'. 210.Δ: 'eme'... (Corrigindo [EN M] com o acréscimo de um traço na letra 'N') ...'ene'... 211.L: Isso. Muito bem.	Ortografia
11	00:28':04" – 00:28':28"	24	Após escrever "LÁ", A para, estica os braços e ambas olham para o que já havia sido escrito até então sem comentários.	Pausa sem comentário
12	00:28':44" – 00:28':49	5	Após escrever "E O MENINO ENTROU E" (l. 6 e 7), A interrompe para comentar com L que "ia fazer um I". 218.Δ: entro... (Indo escrever a letra 'u' no início da linha 7) uuu... [U]... e... [E] (vira-se para L, dizendo que "ia fazer logo um 'i'. Eu ia fazer o 'i' no lugar do 'e'."	Ortografia
13	00:28':54" – 00:29':02"	8	A escreve "MI" (para "menino"), pausa, comenta com L que errou e faz uma rasura em "MI": 218. Δ: (Escrevendo MI]... (Olha para L e aponta com o indicador abaixo da última linha escrita.) Eu errei essa (rasurando [MI]).	Ortografia
14	00:29':18" – 00:29':33"	15	A interrompe A para dizer que "VIO" (l.7) é "com u": 220.Δ: (Escrevendo) E o... me [ME]... ni [NI]... no [NO]... vi [VI] ...u [O]...uum [UM] ...aaa [A] ...co-i [COI] ... (L	Ortografia



			olha para a folha e interrompe A). 221.L: (Apontando para a palavra 'vio': Ô, A! (A para de escrever) Viu' na verdade, não é com 'o' não. É com 'u'.	
15	00:29':40" – 00:29':51"	11	Imagem 3: rasura de "viu uma coiza".  Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar  Logo após L dizer que "VIO" é com "U", A rasura a palavra e tenta escrevê-la entre o elemento rasurado e "UMA", mas percebe que ficou "apertado". Então, ela interrompe a escrita dizendo que irá apagar o "viu uma coiza" (L.7). L comenta "coisa é com 's'". 226.Δ: Não. Eu vou apagar esse daqui (Rasurando [VIU UMA COIZA], porque não coube a palavra 'viu'). Porque não tá certo, né, L? 227.L: É. 'Coisa' é com 'esse'. (Falando com ênfase e olhando pra A.) Co-i-sa. é com 'esse', entendeu?	Gráfico-espacial (A)  Ortografia (L)
16	00:30':31" – 00:30':33"	2	A interrompe ao escrever "EE" para "ELE" (L.9), rasura e comenta: "eu fiz dois E".	Antecipação
17	00:30':36" – 00:30':39"	3	A pausa assim que escreve "ELA" ao invés de "ELE" (L.9): 235.Δ: E ele [ela] (A rasura ELA). de novo!!E... le... [ELE]	Ortografia
18	00:30':42" – 00:30':46"	4	Ao escrever "E ELE FICOU" (L.9), A faz uma pausa como se estivesse pensando na continuidade.	Pausa sem comentário
19	00:31':21" – 00:31':26"	5	A pausa para comentar com L que escreveu "MOSEGA" (morcega) ao invés de "MOSEGO": 235.Δ: e o [UM] mo... [MO] ce...[SE] go [GA]... morcega! (rindo). Eu fiz morcega...	Léxico
20	00:31':40" – 00:31':46"	6	L pausa para comentar sobre o "MOSEGA": 236.L: Morcego é com "O", é uma morcega fêmea. 237: A: Eu sei...	Léxico
21	00:32':22" – 00:32':27"	5	A escreve "ASE" (de ASUSTADO, l. 12), pausa e pergunta para L como é "ASSU": 241.Δ: e [E] o [O] me... [ME] ni... [NI] no... [NO] fi... [FI] cou [COU] assus... [ASE] (A rasura ASE). 242.L: Asse? 243.A: Como? Eu sei. 244.A e L: assu... [ASUS] ta... [TA] do [DO] (A escreve [ASUSTADO]).	Ortografia
22	00:32':33" – 00:32':43"	10	L questiona A sobre o formato do "S" em "ASUSTADO" (L.12): 246.L: Que é isso, hein, minha filha (L aponta para o papel), isso daí? 247.Δ: Assus... (A refaz o segundo "s" da sílaba "SUS"), é um "S" isso daqui:	Grafia
23	00:32':59" – 00:33':03"	4	A começa a escrever "CORI" (para "CORRENDO", l. 13) e interrompe para perguntar a L como se escreve. Ela própria responde: 247.Δ: e [E] o [O] me... [ME] ni... [NI] no... [NO] saio [SAIO] cor [COR] r:: com dois "R" rendo, correndo? É!	Ortografia
24	00:33':30" – 00:33':33"	3	L interrompe e diz a A que tem um acento em AVÔ (L.14): 251.L: Tem um acento. 252.A: Aqui? Avô (A coloca o acento agudo).	Pontuação
25	00:33':45" – 00:33':50"	5	A interrompe para sugerir que parem a escrita em "AVÓ"(L.14): 252. Δ: Que tal a gente fazer até a casa do avô?	Gráfico-espacial
26	00:33':55" – 00:34':10"	15	A interrompe e pergunta a L se a forma como escreveu "XANMAVA" está correta: 254.Δ: Que [QUE] se [SE] cha [X] que se xamava [MAVA], tá certo, L, essa palavra 'chamava'? 255.L: Não. (A rasura XAMAVA).	Ortografia

			256.L: Só isso, o 'chamava' tem que ser é 'cha', não é com 'X', é com "C".	
27	00:34':17" – 00:34':31"	14	A pausa para escolherem o nome de um personagem: 259.Δ: Chamava de... (A pausa e olha para L). 260.L: Lúcio? 261.Δ: Não. 262.L: André? 263.Δ: Não... 264.L: Ah, desisto! José? 265.Δ: É, José! (rindo e retomando a escrita).	Lexical
28	00:34':42" – 00:34':50"	8	L interrompe A para dizer que tinha que fazer o acento agudo em "JOSÉ": 267.L: Ô A,'José' na verdade tem um tracinho aqui (L mostra o lugar do acento na palavra 'José' para A). Ah, você fez (rindo).	Pontuação
29	00:35':03" – 00:35':07"	4	A pausa e retorna sobre o 2º "V" de "VIVERAM", reescreve, para depois rasurar a palavra inteira: 270.Δ: ...e vi... veram [VIVERAN] (A pronuncia o "r" vibrante). Tá errado essa palavra (rasura VIVERAN) vi... [VI] ve... [VE] ram [RAN] (pronuncia o "r" vibrante)	Grafia
30	00:35':19" – 00:35':23"	4	A escreve "FELIZA" (l.15), rasura e a reescreve na linha seguinte: 270.Δ: felizes [FELIZA] (A para, olha para o que escreveu e diz 'felizas!', rasura toda a palavra) fe... [FE] li... [LI] zes [ZES] pa... [PA] ra [RA] sem... [SEM] pre [PRE]). Terminamos.	Ortográfico
T o tal	00:11':23"	00:3'75"		

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2013.

O quadro com o texto-dialogal desse processo de escritura em tempo e espaço real é representativo da dinâmica interacional de uma sala de aula, assim como permite a análise microgenética do percurso da criação textual com as questões que lhe são inerentes: idas e vindas, pausas, hesitações.

Determinar a partir de quanto tempo algo é considerado uma pausa é algo difícil e percebê-las pode ser mais difícil ainda. De acordo com Chenu et. al,

Para a linguagem falada, a definição deste limiar é feita por referência à percepção. O limite padrão de 200-250 ms (Goldman-Eisler, 1968; Grosjean e Deschamps, 1975) é motivado pelo fato de que pausas mais curtas não são facilmente percebidas (Zellner, 1994). Para a linguagem escrita, o critério mais utilizado é um limite de 1 s (2014, p. 02).

A partir do quadro 1 acima, vemos que a pausa mais curta foi de 2s e a mais longa, de 24s e, dos 00:11':23" que as alunas levaram para escrever a história a partir do momento em que começam a escrever o título, o tempo de pausa total foi de 00:03':75", ou seja, correspondente a 33,39% do tempo total, ao passo que 00:07':48" foi de escrita contínua.

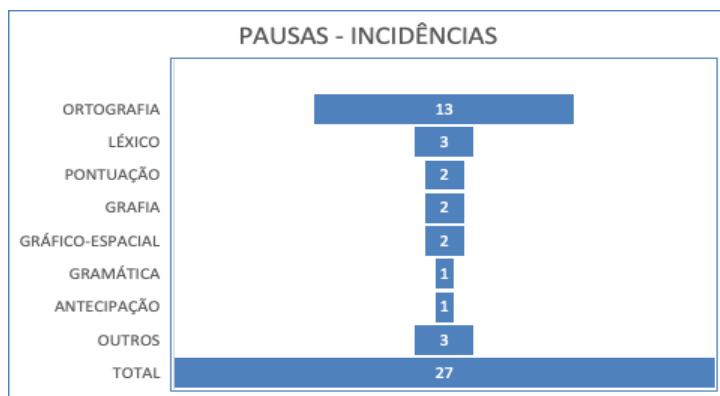
De todas as ocorrências de pausas, apenas 4 não tinham relação direta com o texto, inclusive a mais longa (11ª pausa, de 24s, conforme quadro acima), em que A estica os braços, demonstrando fadiga. Por se tratar de escrita colaborativa, a maioria das pausas vem acompanhada de comentários, com exceção de 3 delas, a 9ª, a 11ª e a 18ª pausas.

Entretanto, o SR nos permite observar que, apesar de não esboçarem nenhum comentário, o olhar para o papel indica que a pausa está relacionada ao texto.

Um detalhe importante a ser apontado é que A vocaliza o que escreve durante todo o processo, mas nem sempre isso acontece, como já foi observado por outros trabalhos (CALIL, 2018, 2019; FELIPETO, 2018, 2019). Além disso, apesar de ainda escreverem em caixa alta, A tem uma ótima fluência e velocidade de escrita e suas maiores dúvidas são de cunho ortográfico. Com efeito, observamos que a pausa é mais rápida quando A não precisa da ajuda de L para resolver a questão, ou seja, quando ela mesma, ainda que tenha solicitado ajuda, se apercebe do equívoco, como nas 16ª pausa (2s), 23ª, 29ª e 30ª pausas (com 4s).

Em grande parte, as pausas incidem sobre questões ortográficas, conforme mostra a tabela abaixo:

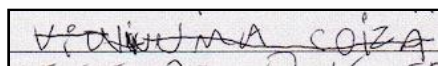
Tabela 1: Incidência de pausas



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2020.

Das 30 pausas realizadas, 27 estão relacionadas com o texto e 4 não têm relação direta com a produção do texto em curso, totalizando 31 incidências. Ora, como é possível que 30 pausas incidam sobre 31 objetos? Essa é a vantagem que uma análise microgenética (a esse respeito, ver também ANOKHINA, 2019)<sup>8</sup> oferece: em primeiro lugar, se analisássemos apenas o produto final, não haveria pausa alguma, já que o manuscrito não as mostra; em segundo lugar, a análise do diálogo conjuntamente com a observação do filme-sincro nos permite afirmar com precisão que mais de um apontamento pode ocorrer em uma única pausa, que é o que ocorre na pausa de n. 15, que transcreveremos abaixo:

Imagem 4: rasura de "viu uma coiza".



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

<sup>8</sup> Segundo Anokhina (2019), a abordagem genética tem testemunhado uma ascensão sem precedentes em diferentes regiões do mundo. Seu objetivo é melhor compreender o processo pelo qual uma obra – da grande literatura ou ordinária – se constituiu.

Diálogo ocorrido entre os 00:29:40" e 00:29:51":

Logo após L dizer que "VIO" é com "U", A rasura a palavra e tenta escrevê-la entre o elemento rasurado e "UMA", mas percebe que ficou "apertado". Então, ela interrompe a escrita dizendo que irá apagar o "viu uma coisa" (l.7). L comenta "coisa é com 's'".

226. A: Não. Eu vou apagar esse daqui (Rasurando [VIU UMA COIZA], porque não coube a palavra 'viu'). Porque não tá certo, né, L?

227. L: É. 'Coisa' é com 'esse'. (Falando com ênfase e olhando pra A.) Co-i-sa. é com 'esse', entendeu?

No turno 226, quando A inicia a pausa, ela está se dirigindo a uma questão gráfico-espacial, que é o fato de "VIU" não ter cabido entre o "VIU" rasurado e "UMA". Já L, durante a mesma pausa, concorda com A, mas aproveita para acrescentar que "Coisa é com s", ou seja, chamando a atenção para um problema ortográfico. Temos, assim, 2 direcionamentos em uma mesma pausa.

Das 30 pausas observadas, L realiza 9 delas. Com exceção da primeira interrupção (ver quadro acima) em que L brinca de repórter, todas as outras foram para apontar problemas ortográficos (4), lexicais (1), gráficos (1) e de pontuação (2). Portanto, é A, que está de posse da caneta, que produz as outras 21 pausas, sendo (9) para revisões ortográficas, (2) para resoluções lexicais, (1) gráfica, (1) referente à pontuação, (2) para adequações gráfico-espaciais, (2) gramaticais, (1) antecipação, outros (3). Provavelmente, por ser portadora de um papel diferenciado, A foi responsável por ocasionar um índice maior de pausas, pois, apesar de pedir a colaboração de sua dupla, é perceptível que assume uma responsabilidade de textualização, pelo fato de a caneta estar sob a sua guarda, já que na escrita colaborativa há "[...] o escritor controlando e oficializando um resultado e seu companheiro se encarregando de iniciar novas proposições e, eventualmente, de ditá-las" (APOTHÉLOZ, p. 172, 2005).

No que diz respeito às pausas, Alves (2008) apontou que os escritores passam pelo menos metade do tempo de composição em pausa, em processo de planejamento e revisão. Contrapondo-se a esses dados, a nossa amostra evidenciou que o tempo de escrita em alunos recém-alfabetizados é maior que o tempo de pausa, correspondendo, respectivamente, a 66,61% e 33,39%. Obviamente, é preciso considerar as especificidades de cada pesquisa, já que os dados analisados são provenientes de faixas etárias diferentes, por isso, níveis intelectuais distintos.

Assim, nossa pesquisa demonstra que a dinâmica da escrita é feita de inúmeras pausas curtas entre movimentos contínuos de escrita. As pausas nos informam sobre a relação entre o manuscrito em curso e o que estava acontecendo na sala de aula, revelando as possibilidades do processo de criação.

## Discussões

Nos dados analisados foram contabilizadas 30 pausas durante o processo de escrita, mas é preciso evidenciar que uma pausa nem sempre está relacionada a uma única categoria, pois uma interrupção pode revelar vários processos cognitivos (aprendizagem,

linguagem, atenção, memória, tomada de decisões, respostas a demandas físicas) interligados. Quando alunos escrevem em colaboração, podemos observar vários desses processos ocorrendo e muitos ajudam a desvendar o fenômeno da pausa.

Desde os estudos iniciais da Crítica Genética, de certo, não há espaço para concebermos o texto como algo acabado, mas como pistas que nos convocam a entender o seu percurso formativo, no qual um texto se constrói através múltiplas desconstruções, num jogo de relações conceituais, sociais, culturais, linguísticas, cognitivas. Numa dinâmica tão intensa que torna o momento único, mas múltiplo, diante das possibilidades de retorno a um lugar que não é mais o mesmo, fazendo-se novo a cada revisão, a cada reformulação.

Como diz Schilperoord (2002), as pausas são momentos ideais para os escritores realizarem operações mais exigentes (estruturar seu texto, revisar seu significado, etc.). Nossos dados mostram que as pausas são importantes para escreventes novatos, sobretudo quando escrevem colaborativamente, para poderem dirimir dúvidas que surgem durante o processo de escrita. Neste sentido, as pausas feitas durante a escrita são indicativas de uma reflexão sobre conteúdos escolares que estão em pauta e, para estas alunas em especial, pudemos observar que a competência ortográfica está em desenvolvimento. Para o pesquisador, as pausas são uma brecha através da qual se pode conhecer os problemas e dificuldades que os escreventes encontram no curso de sua produção textual.

Através do SR, toda atividade sobre o texto é visível ao pesquisador, mesmo que não seja perceptível em um manuscrito. Assim, a reformulação de uma letra (como a transformação de “VIO” em “VIU”, 15ª pausa) pode não ser identificável no manuscrito (as chamadas rasuras imperceptíveis, FELIPETO, 2019), mas é visível graças à escrita registrada. Os dados mostraram que as incidências das pausas ocorreram, em maior parte, em situações ortográficas, mas, também, em outros aspectos textuais (grafia, léxico, aspecto gráfico-espacial, pontuação, gramática, antecipação), assim como, revelou que o tempo de pausas, aferido a todo o processo, é menor que o tempo destinado à escrita, já que há uma alternância entre pausas curtas e processo de escrita contínuo.

Com relação aos processos de textualização, o estudo das pausas mostra que elas desempenham uma função estratégica de (re)formulação. Com 33% do tempo total de escritura dedicado a pausas, o estudo sugere uma relação entre a qualidade do texto e o tempo de pausas. É certo que nem todas as pausas estavam relacionadas ao texto, mas, das 27 pausas detectadas, apenas 4 não tinham relação direta com a produção do texto em curso. A maioria delas estava direcionada a questões ortográficas.

Entretanto, pesquisas futuras devem investigar dados mais abrangentes e avaliar se o tempo destinado às pausas têm relação com a forma como os alunos escrevem (por exemplo, se em caixa alta ou escrita corrente), a fim de compreender melhor sua dinâmica nos processos de escrita.

## Referências

AILHAUD, E. **Les retours sur le texte, traces des processus Rédactionnels**. Marks of reviewing: traces of writing processes. Open Science – Published by ISTE Ltd. London, UK – open science. Fr, 2017.

ALVES, R. A., CASTRO, S. L., & OLIVE, T. Execution and pauses in writing narratives: Processing time, cognitive effort and typing skill. **International Journal of Psychology**. (2008).

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

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

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

BIASI, P. **La génétique dès textes**. Paris: Nathan, 2000.

BIASI, P. Qu'est-ce qu'une rature? In: Bertrand Rougé(ed). **Ratures et repentirs, actes du V Colloque du CICADA**, 1994. PAU: Publications de l'Université de Pau, 1996.

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 alunos de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, v.60, n.3, p.531-555, 2016a.

CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. In: Revista **ALFA**, n. 63, vol. 1, 2019, p. 27.

CHENU, F., PELLEGRINO, F. JISA, H., FAYOL, M. Interword and intraword pause threshold in writing. **Frontiers in Psychology**, Cognitive Science. Volume5, 2014.

CHESNET, D., & ALAMARGOT, D. (2005). Analyse en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur: intérêt du dispositif «Eye and Pen». **L'année Psychologique**, 105(3), 477–520.

FELIPETO, C. **A antecipação como recurso de evitação do erro e como produtora da rasura**. 2020 (no prelo).

FELIPETO, C. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa**, rev. linguíst. (São José Rio Preto) vol. 63 n° 1, São Paulo, Jan./Mar. 2019, Epub, May 30, 2019.

FELIPETO, C. O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto? Questões em torno da rasura e da escritura colaborativa. **Revista GELNE**, Vol. 14, Natal: UFRN, 2012.

FELIPETO, C. Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental. **Calidoscópico** – v. 17, n. 1, janeiro-abril 2019.

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

FENOGLIO, Irène. **Manuscritos de linguistas e genética textual**: quais os desafios para as ciências da linguagem? exemplo através dos “papiers” de Benveniste/Irène Fenoglio; tradução Simone de Mello de Oliveira, Verli Petri da Silveira, Zélia Maria Viana Paim. – Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2013.

FORTIER, G., & PRÉFONTAINE, C. Pauses, relecture et processus d'écriture. **Revue Des Sciences de L'éducation**, 20(2), 203–220. (1994).

FOULIN, J. N. Pauses et débits: les indicateurs temporels de la production écrite. **L'année Psychologique**, 95(3), 483–504. (1995).

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

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

JAFFRÉ-JEAN-PIERRE. Compétence orthographique et systems d'écriture. In: **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n. 4, 1991, p. 35-47.

MATSUHASHI, A. Pausing and planning: The tempo of written discourse production. **Research in the Teaching of English**, 15(2), 113-134, (1981).

MATSUHASHI, A. Revising the plan and altering the text. In A. Matsuhashi (dir.), **Writing in realtime**: Modeling production process. Norwood, NJ: Ablex. 197-223, (1987).

SCHILPEROORD, J. On the cognitive status of pauses in discourse production. In T. Olive & C. M. Levy (Eds.), **Contemporary tools and techniques for studying writing** (pp. 61-87). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002.

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