

# Relações associativas visuais na criação do título e personagens de uma história inventada<sup>1,2</sup>

Míriam Pessôa<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-4797-3024

Eduardo Calil<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-8696-3697

## Resumo

O presente estudo tem por objetivo discutir as relações associativas – fonológicas e visuais – e sua conexão com a memória de trabalho no processo de criação do título e personagens de uma história inventada por uma diáde de alunas recém-alfabetizadas (6 anos). Empregando uma abordagem linguístico-enunciativa, tomou-se como unidade de análise o diálogo estabelecido durante um processo de escrita em colaboração. O procedimento metodológico utilizado, capaz de registrar a elaboração textual em tempo e espaço real – respeitando ao máximo as particularidades do ambiente da sala de aula –, forneceu dados importantes para entender como diversos fatores (cognitivo, interativo, pragmático) podem cooperar para a geração de ideias de escritores novatos. A análise demonstra que a diáde recupera conteúdo mnemônico, a ser incorporado ao manuscrito escolar em forma de ideias, através de diferentes tipos de relações associativas, inclusive visuais, superando as categorias descritas nos aportes linguísticos – que se limitam aos aspectos fonológicos das associações. As relações associativas visuais, identificadas durante a análise, apontam que, assim como o diálogo, os objetos próprios do ambiente escolar – cartazes, livros, brinquedos e assim por diante –, também podem influenciar o processo de criação dos alunos, originando ideias a serem linearizadas no manuscrito a ser entregue à professora.

## Palavras-Chave

Memória – Criação – Escrita colaborativa – Produção textual.

**1- Disponibilidade de dados:** o dado transcrito, utilizado na análise deste artigo, está disponível em <https://figshare.com/>, sob o título “transcription of the data analyzed in the article “Visual associative relations in the creation of the title and characters of an invented story”.

DOI: 10.6084/m9.figshare.26003752.

**2-** Este estudo contou com o suporte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - processo 304050 / 2015-6.

**3-** Universidade Federal de Alagoas, Maceió - AL, Brasil. Contatos: miriam.marques@fale.ufal.br; calil@cedu.ufal.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450264650por>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



## *Visual associative relations in the creation of the title and characters of an invented story*

### **Abstract**

*This study aims to discuss associative relations - phonological and visual - and their connection with working memory in creating the title and characters of a story invented by a dyad of newly literate students (6 years old). Using a linguistic-enunciative approach, the unit of analysis was the dialog established during a collaborative writing process. The methodological procedure used, capable of recording textual elaboration in real time and space - respecting the particularities of the classroom environment as much as possible - provided important data for understanding how various factors (cognitive, interactive, pragmatic) can cooperate in generating ideas from novice writers. The analysis shows that the dyad recovers mnemonic content, to be incorporated into the *manuscrito escolar* in the form of ideas, through different types of associative relations, including visual ones, going beyond the categories described in the linguistic contributions that are limited to the phonological aspects of the associations. The visual associative relations identified during the analysis indicate that, in addition to dialogue, objects from the school environment - posters, books, toys, and so on - can also influence the student's creative process, giving rise to ideas to be linearized in the text to be handed into the teacher.*

### **Keywords**

*Memory - Creation - Collaborative writing - Textual production.*

---

### **Introdução**

As primeiras pesquisas voltadas à compreensão dos processos de escritura foram estimuladas por investigações psicológicas dedicadas à resolução de problemas. Essas pesquisas forneceram uma linguagem conceitual para classificar os processos mentais envolvidos, bem como um conjunto de métodos - principalmente *verbal protocol analysis*<sup>4</sup> - para analisar esses processos e uma coleção de descobertas empíricas, que poderiam ser facilmente aplicadas para estudar a complexidade da escritura. Neste cenário, de descobertas e aprofundamentos sobre os processos cognitivos humanos, Hayes e Flower (1980) publicam o trabalho *Identifying the Organization of Writing Processes*, cuja principal contribuição está na apresentação do modelo do processo de escrita.

Mesmo em se tratando de uma pesquisa realizada nos anos 80 do século passado, o estudo de Hayes e Flower tem influenciado investigações atuais, que buscam compreender

---

**4-** A técnica *verbal protocol analysis* suscita descrições verbais dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa. Trata-se de um procedimento utilizado em pesquisas psicológicas, linguísticas, filosóficas etc., cujo objetivo é fazer com que a pessoa expresse seu pensamento a partir de estratégias presentes na técnica de elicitación (Cooke, 1994).

a escrita em sua complexidade (Harley, 2001) – para além dos aspectos gráficos e gramaticais –, englobando os processos cognitivos operados durante a composição textual. Além dos processos básicos, o modelo de Hayes e Flower (1980) destaca a memória de longo prazo (MLP) como componente essencial à escritura.

Embora pesquisadores corroborassem a ideia de Hayes & Flower (1980) sobre a importância da MLP no processo de escrita, a falta de referência à memória de trabalho (MT) gerou algumas críticas (Berninger; Swanson, 1994), uma vez que a alta performance mnemônica exigida durante a atividade de escrever um texto ultrapassa os limites conceituais da memória de longo prazo. Este fato cooperou para que, anos mais tarde, o próprio Hayes (1996) propusesse uma mudança no modelo preambular, enfatizando a importância da MT durante a escrita – questão que já era atestada e discutida por outros pesquisadores (Kellogg, 1987).

De acordo com Olive (2012), a memória de trabalho, definida pela literatura especializada como “um sistema de armazenamento temporário sob controle atencional que sustenta nossa capacidade de pensamento complexo” (Baddeley, 2007, p. 1), foi totalmente inserida nos estudos sobre a escrita a partir dos anos 1990, sendo utilizada para tratar de questões relacionadas à aquisição (McCutchen, 1996), desenvolvimento de habilidades (Kellogg, 2001) e geração de ideias (Van den Bergh; Rijlaarsdam, 2007).

No presente estudo, que tem por objetivo discutir as relações associativas (fonológicas e visuais) e sua conexão com a memória de trabalho no processo de criação do título e personagens de uma história inventada por alunos recém-alfabetizados, recorre-se ao *multicomponente model* de Baddeley (2000) para embasar a discussão sobre a natureza cognitiva das relações associativas, o que possibilitou tratar de relações associativas visuais, conceito que não está presente nos aportes linguísticos.

Para dar início, tem-se uma sucinta discussão da memória de trabalho nos estudos sobre a escrita. Em seguida, apresenta-se o entrelaçamento entre o modelo multicomponente (Baddeley, 2000) e os trabalhos de Saussure (2012), Suenaga (2005) e Thibault (2014) que, ao tratarem das relações associativas sob o ponto de vista linguístico, fornecem subsídios importantes para discutir, a partir da interrelação com a MT, as relações associativas visuais reveladas no *corpus* deste estudo. Também, buscou-se respaldo nos trabalhos desenvolvidos por Calil (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2020), por serem os primeiros a discutirem sobre as relações associativas e sua relação com a memória no processo de geração de ideias de alunos recém-alfabetizados. Para a análise, foram identificados e destacados os episódios de textos dialogais (TD) relacionados à criação do título e nomes das personagens presentes em uma história inventada por duas alunas recém-alfabetizadas.

## **A memória de trabalho nos estudos sobre a escrita**

A partir da importância dos modelos heurísticos do processo de escrita (Hayes; Flower, 1980; Bereiter; Scardamalia, 1987), as pesquisas passaram a destacar a memória de longo prazo (MLP) no processo de produção textual, sobretudo no que se refere ao momento de planejamento e geração de ideias, em que o escritor necessita resgatar informações pertinentes à realização da tarefa (Beare; Bourdages, 2007; Van den Bergh;



Rijlaarsdan, 2007; Grabowski, 2007; Hayes; Flower, 1980; Piolat, 2007). No entanto, o papel da memória no processo de escrita não pode ser limitado ao resgate de informações a serem integradas ao texto. Como destacam Alamargot, Chanquoy e Lambert (2005), o ato de escrever demanda a mobilização de conhecimentos e processos múltiplos e interrelacionados.

A memória permanece ativa durante toda a composição, sua atuação vai desde a recuperação de informação – que dá corpo e sentido ao texto – até o plano motor – que permite a materialização do que foi planejado, refletido e articulado mentalmente pelo escritor. Nesse sentido, integrar apenas a MLP nos estudos sobre a escrita, como foi proposto no modelo de Hayes & Flower (1980), não parece ser suficiente para o entendimento do processo de escrita.

Segundo os estudos de Olive (2012) e McCutchen (1996), a MT passa a ser considerada um componente essencial para o funcionamento do processo de escrita. Olive (2012) aponta que muitas são as razões pelas quais a memória de trabalho foi considerada importante para o ato de escrever. Uma delas está relacionada ao fato de a MT possibilitar o armazenamento temporário de informações transitórias, que surgem durante a composição textual, o que possibilita ao escritor realizar algumas atividades simultâneas, como escrever uma frase e, ao mesmo tempo, manter uma ideia para o parágrafo seguinte, por exemplo; visto que as “informações semânticas, sintáticas, lexicais, morfológicas e ortográficas precisam ser armazenadas temporariamente em algum momento durante o processo de composição” (Olive, 2012, p. 125). Além disso, outra razão interessante está relacionada ao envolvimento da MT na construção da “representação multidimensional” do escritor (Olive, 2012), ou seja, ela possibilita que o escritor compare o seu produto, o que já foi escrito, com a representação mental estabelecida do texto ideal, levando em consideração as questões linguística e semântica. Ademais, não se pode deixar de observar que a MT é considerada, por muitos especialistas da área cognitiva, como a parte responsável pela ativação dos conteúdos provenientes da memória de longo prazo (Baddeley, 2007).

Na literatura especializada é possível encontrar diferentes modelos de MT. Por este motivo, a escolha de um modelo para discutir a escrita está atrelada aos objetivos do pesquisador. Desse modo, observa-se que as investigações dedicadas à aquisição, em geral, utilizam os modelos de capacidade (McCutchen, 1996), já as pesquisas voltadas para a compreensão e desenvolvimento de habilidades, por exemplo, costumam utilizar os modelos componenciais (Hayes, 1996; Kellogg, 1987).

Para este trabalho, o *multicomponent model* de Baddeley (2000) – inserido na categoria dos componenciais – serviu como base para buscar entender os mecanismos cognitivos das relações associativas, inicialmente discutidas sob o ponto de vista linguístico por Saussure (2012).

O modelo de Baddeley (2000, 2007) conta com três subsistemas, a saber, alça fonológica, esboço visoespacial e o *episodic buffer* – este último responsável por reter e interrelacionar as informações dos dois primeiros. Além disso, de acordo com o modelo, o *buffer* seria o componente responsável por acessar informações da memória de longo prazo.

Através dos aportes apresentados por Baddeley (2000, 2007), sobretudo no que se refere ao *buffer*, é possível empreender uma reflexão interessante sobre como as relações associativas se formam na mente de uma pessoa e, o mais importante, como essas relações associativas podem ser desencadeadas por estímulos diversos, como os visuais, além dos estímulos fonológicos destacados pelos estudiosos da linguística (Saussure, 2012; Thibault, 2014).

### Relações associativas e o episódic *buffer*

Saussure (2012, p. 172), ao tratar das relações associativas, no Curso de Linguística Geral (CLG), aponta que “as palavras que oferecem algo em comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas”. Ainda segundo o autor, as relações associativas “não têm por base a extensão; sua sede está no cérebro; elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” (2012, p. 172). Sabe-se que à época pouco se conhecia sobre a memória, entretanto a conceitualização proposta pelo genebrino já apontava indícios de que haveria um “componente mental” responsável pela organização dessas palavras em determinados grupos. Como afirma Thibault (2014), Saussure não compreendia a memória como acervo de sintagmas prontos, e por isso caracterizou as relações associativas como “virtuais”.

Segundo Thibault (2014, p. 233), o sintagma selecionado por uma pessoa não está, necessariamente, representado na memória, ele pode surgir como consequência das ligações existentes entre os termos de relações associativas consideráveis, “a justificativa para uma determinada escolha não é feita com base em planos ou intenções prontas recuperáveis de forma consciente, mas na base das operações executadas em conjunto com o sistema de termos ‘latentes’” (Thibault, 2014, p. 233). Desse modo, seguindo a reflexão do autor, quando uma escolha é estabelecida, significa dizer que ela foi eleita a partir dos modelos interconectados entre os termos contidos nas séries associativas e os tipos sintagmáticos que foram consolidados a partir das condições provocadas pelo contexto. Assim, o princípio das relações associativas está na sua geração, que tem como base as características partilhadas pelos elementos contidos na própria série.

Fica claro que os padrões de associações se relacionam à experiência linguística do indivíduo quando encontram a linguagem em contextos diversos, ao mesmo tempo que muitas séries associativas corresponderão a padrões típicos de relações de significado na cultura. (Thibault, 2014, p. 236-237).

No que se refere aos padrões de associações, sabe-se que eles não estão limitados à aproximação por apresentarem elementos em comum, Saussure afirma que “o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas diversas existam” (2012, p. 174). Ainda nas palavras do autor, “uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” (2012, p. 175). Dessa forma, as relações associativas podem



ser desencadeadas de diversas formas, inclusive através das conexões que se estabelecem na experiência com o outro, no caso específico deste trabalho, com o parceiro da tarefa, com o professor, entre outras possibilidades dentro do universo da sala de aula.

Voltando-se para a concepção de que existem classes de grupos associativos, pode-se retomar o modelo multicomponente, especialmente à função do *episodic buffer*. Baddeley (2007) afirma que a interação e vínculo ativo do *buffer* com a memória de longo prazo revela um aspecto crucial do componente, a saber, que ele opera por meio da percepção consciente para vincular (ou integrar) informações de diferentes fontes em *chunks* (blocos) coerentes. Em outras palavras, o autor assume que o *buffer*, conscientemente, organiza e agrupa as informações multidimensionais (visuais, espaciais e fonológicas) em grupos de unidades com características familiares em comum, semelhante ao que ocorre com as relações associativas de acordo com o que foi exposto no *CLG*, com exceção para o fato de que Saussure não trata de relações associativas visuais. Outro fator é que a organização das informações em blocos leva em consideração o conhecimento semântico do indivíduo (advindo especialmente da cultura na qual está inserido), uma vez que este conhecimento é importante para que o *buffer* consiga realizar sua tarefa.

O fato de o *buffer* conseguir capturar e relacionar informações fonológicas e visioespaciais contribui para a compreensão das relações associativas. A ação de associar um estímulo visual a um fônico, ou vice-versa, embora não seja abordado do ponto de vista linguístico, também não é excluído. Thibault (2014, p. 236) afirma que “as relações associativas são produzidas e elaboradas pela atividade do cérebro como parte de um processo contínuo de ajuste à informação vinda do ambiente externo, incluindo as experiências tidas quando se interage linguisticamente com outras pessoas”. Nesse sentido, quando se considera que as séries associativas são concebidas através de atividades cerebrais, com base nos estímulos provenientes do mundo exterior, dar-se margem para que as associações não tenham sempre como ponto inicial a palavra, propriamente. Ou seja, o centro da constelação, ou fator desencadeador, pode ser um estímulo visual; ainda que seja a palavra (ou qualquer estímulo fônico), os termos coordenados podem advir daquilo que o falante vê. Assim, quando se trata do processo de escritura em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, não seria incorreto admitir que o ambiente em que se encontram os alunos, com seus diversos estímulos visuais – cartazes nas paredes, letras do alfabeto, lousa, livros etc. –, pode cooperar para o surgimento de relações associativas diversas, que não se limitam aos aspectos fônicos, podendo contribuir para o processo de criação dos alunos.

### **Memória, relações associativas e escritura em sala de aula**

O processo de geração de ideias tem sido interesse de pesquisadores há bastante tempo. Seja do ponto de vista cognitivo (Galbraith, 1996; Van den Bergh; Rijlaarsdan, 2007) ou linguístico-enunciativo (Calil, 2012a, 2012b, 2013, 2014; Calil, Myhill, 2020c; Calil; Pereira, 2018), as investigações buscam compreender, entre outros aspectos, como os escritores obtêm ideias para seus textos, quais os artifícios utilizados para

resgatar informações da memória de longo prazo (memória semântica) e transformá-las em ideias a serem incorporadas em suas produções textuais.

Em seu estudo, Van den Bergh & Rijlaarsdan (2007) apresentam uma discussão interessante sobre o processo de geração de ideias a partir de um experimento realizado com 36 alunos do 9º ano, utilizando o método *think-aloud*. Durante a discussão, os autores afirmam que, apesar de existirem diferentes maneiras de se obter ideias, o mecanismo pode ser considerado o mesmo, *spreading activation*<sup>5</sup>. Nessa perspectiva, concebe-se a existência de “nós cognitivos” que, quando ativados por meio da tarefa, por exemplo, podem cooperar para o surgimento de ideias na mente do escritor. Além disso, esse mecanismo proporciona o estabelecimento de associações entre conceitos, de modo que um conceito pode cooperar para a recuperação de outro a ele associado. Um mecanismo semelhante ao que ocorre com as relações associativas descritas nos aportes linguísticos.

Os pesquisadores apresentam cinco atividades cognitivas que podem ativar uma determinada estrutura de conhecimento, ou nó cognitivo, seriam elas: *leitura da consigna da tarefa*; *releitura do texto produzido até o momento*; *o processo de tradução* (à medida que o escritor escreve, novas ideias podem surgir); *ideias geradas a partir de outras ideias* (efeito associativo); e *ideias geradas a partir da estruturação do texto*.

Van den Bergh & Rijlaarsdan (2007) consideram ações relacionadas à leitura – do tema ou do que já foi escrito – e associações entre ideias, mas não incluem fatores externos à atividade de escritura como potenciais geradores de ideias, ou seja, os estímulos presentes no ambiente em que se encontram os escritores, especialmente pelo fato de a pesquisa ser realizada com estudantes. O ato de não considerar as características do ambiente como estimuladores para o processo de criação dos alunos, pode estar relacionado à escolha do método, *think-aloud*, que não conserva os aspectos reais da produção textual na escola.

Nesse sentido, Calil (2012a, 2012b, 2014, 2016, 2020b), partindo de uma perspectiva linguístico-enunciativa sobre as relações associativas (Saussure, 2012; Suenaga, 2005), inaugura os estudos dedicados à geração de ideias de alunos recém-alfabetizados escrevendo um único texto em colaboração, em situação real de produção. Os trabalhos de Calil têm provocado reflexões importantes sobre como as relações associativas podem resgatar conhecimento semântico, capaz de gerar ideias a serem incorporadas a enredos (Calil, 2012a, 2014; Calil; Amorim, 2017) e criação de títulos (Calil, 2013, 2020b; Calil *et al.*, 2015).

Em seus trabalhos, Calil (2014, 2020b) recorre à tipificação das relações associativas propostas por Suenaga (2005). Contudo, o pesquisador deixa claro que as associações encontradas, ao analisar todo o processo dos alunos até a composição e inscrição no manuscrito escolar, indicam a existência de múltiplos aspectos que podem suscitar os mais variados tipos de associações “em função do modo como diferentes elementos linguísticos e ideias podem ser recuperados da memória dos falantes” (Calil, 2020b, p. 191), questão que corrobora a problemática proposta neste trabalho.

---

**5-** O *spreading activation* é um dos conceitos advindos da teoria da ativação (Anderson, 1983).



No que se refere à multiplicidade, e imprevisibilidade, com que as ideias podem ser geradas durante o processo de escritura, Calil (2012b, 2013) mapeia todo o processo de escritura de uma dupla de alunas recém alfabetizadas, demonstrando os efeitos causados por um gibi da Turma da Mônica – manuseando antes mesmo da atividade de escrita ter início – na criação do título da história. Através de sua análise, o autor defende que “a memória semântica (individual) alocada no sistema cognitivo do sujeito está marcada pelo funcionamento intersubjetivo da memória do objeto (coletiva) [...] e pelas relações associativas que esse sujeito pode imprevisivelmente enunciar” (Calil, 2013, p. 42). Nesse sentido, Calil reforça a importância dos estudos de caráter etnográfico, especialmente os que envolvem uma “abordagem genética e enunciativa” (Calil, 2013, p. 41). Através desses trabalhos, além de se obter um volume maior de informações, é possível conservar as características próprias do ambiente escolar.

Os diálogos estabelecidos com o colega de atividade, ou com o professor, os objetos pertencentes à sala de aula, ou levados pelos próprios alunos, podem cooperar significativamente para a compreensão de como se configura o processo de criação dos escreventes, aspectos levados em consideração neste estudo.

## Metodologia

O presente estudo – que abrange os aspectos qualitativo, multimodal, interativo e enunciativo – tem como base o caráter etnográfico (Calil, 2013, 2020a), cuja principal característica é considerar a interação como ferramenta de apreensão da realidade, desvincilhando-se dos modos tradicionais de manipular temas pertinentes à ordem social (Dupas *et. al.*, 1996). Cançado (2012), ao tratar da etnografia nos estudos educacionais, aponta para o fato de que dentro da sala de aula tudo deve ser examinado, “todos os aspectos têm relevância para a análise da interação; tanto os aspectos sociais, como os aspectos pessoais, os físicos etc.” (Cançado, 2012, p. 56).

### A coleta dos dados

Para a coleta dos dados utilizou-se o Sistema Ramos (Calil, 2020a), método composto por três mídias base: visual, sonora e escrita. Seguindo os devidos procedimentos, o *corpus* analisado neste estudo é composto pelos áudios dos alunos e da professora – capturados por microfones e gravadores conectados aos participantes –, registros filmicos de câmeras – posicionadas em ângulos estratégicos, que permitem a captura das discussões e escritura do texto a ser entregue à professora e o registro escrito capturado através da *smartpen*, um instrumento tecnológico que possui uma microcâmera acoplada registrando todos os traços, rasuras, acréscimos realizados pelos alunos durante a composição textual. Ao final da coleta, os processos de escritura coletados são transcritos.



**Figura 1** – Mídias utilizadas pelo Sistema Ramos para a captura dos dados

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Um aspecto importante a ser mencionado se refere à saída da equipe do ambiente, após serem instalados todos os equipamentos. Como aponta Calil (2020a), um procedimento simples, mas que “evita que os alunos façam contato visual com os pesquisadores, passando a interagir com eles, fazendo perguntas sobre o que estão escrevendo ou pedindo ajuda para resolver problemas ou dúvidas diversas” (Calil, 2020a, p. 9). Esse procedimento é realizado com a finalidade de preservar, ao máximo, o ambiente ecológico da sala de aula.

Todo o processo de coleta dos dados segue as seguintes etapas: momento 1, *organização da sala de aula*, organizam-se as mesas dos alunos, instalam-se os equipamentos; momento 2, *apresentação da proposta*, neste momento permanecem em sala de aula apenas a professora, que apresenta a tarefa a ser realizada, e os alunos; momento 3, *combinação*, após a orientação da educadora sobre a atividade, as duplas têm um tempo para discutirem sobre o que vão escrever; momento 4, *linearização e inscrição*, após combinarem, os alunos têm acesso à folha de papel e à *smartpen* e iniciam a escritura do texto; momento 5, *leitura e revisão*, após a composição, os alunos são instruídos a lerem o texto e fazerem as devidas correções, quando acharem necessário; momento 6, *desenho*, após entregarem o manuscrito à professora, os alunos podem desenhar livremente.

A dupla A e L (6 anos de idade), estudantes do 1º do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade Maceió, Alagoas, produziram um total de 10 processos de escritura. As coletas foram realizadas durante a execução do projeto didático “Histórias



Encantadas”, no ano de 2013, sob autorização da escola e responsáveis pelos alunos envolvidos. Ao longo de seu desenvolvimento, o projeto apresentou propostas de leitura, interpretação e produção textual, sendo as duas primeiras destinadas à imersão no gênero textual proposto e criação da interação, familiarização com as propostas, entre outros fatores importantes para o processo de criação textual dos alunos. Foram lidos pela professora muitos contos de fadas.

Para este estudo, selecionou-se o 10º processo de escritura das alunas, cujo produto, o manuscrito escolar, é a história *Os três coelhinhos* –, coletado no dia 22 de novembro de 2013, final do segundo semestre do ano letivo<sup>6</sup>. O tempo de duração da coleta foi de 1:51:02. Para análise, considerou-se desde os primeiros segundos, quando a câmera foi ligada – ou seja, antes mesmo da atividade ter início –, até o momento de finalização do manuscrito, no tempo exato de 1:16:25. A escolha deste processo de escritura se deu pelo fato de que, essa produção textual foi escrita pela díade, sem sugestão da professora de título, tema ou personagem. Além disso, o processo de escritura é estabelecido com o apoio de importantes relações associativas visuais.

No que se refere à metodologia de análise, que se dispõe a alcançar o objetivo central do presente estudo, foram identificadas, descritas e codificadas todas as associações responsáveis por recuperar conteúdos mnemônicos da díade, e gerar ideias para os títulos e personagens textualizados no manuscrito em curso. Para tanto, foram abordados os seguintes critérios: considerou-se os momentos 1, 2, 3, 4 e 5 dos protocolos seguidos durante a coleta (suas gravações e transcrições). Os momentos 1 e 2 foram incluídos, pois como aponta Calil (2020b), os alunos podem gerar ideias antes mesmo do início da atividade apresentada pela professora. Ao destacar esse aspecto, pretende-se manter o caráter genético do processo de criação textual, isto é, levar em consideração tudo aquilo que ocorreu durante a aula, que possa ter interferido no processo de construção do manuscrito escolar. Para este estudo, os elementos textuais considerados são: a geração do título e dos nomes das personagens, desde as verbalizações iniciais de elementos que possam ter interferido em suas criações até o momento de sua definitiva inscrição e linearização na folha de papel. Durante a análise serão descritos os enunciados que apresentam relação direta ou indireta com a elaboração dos títulos e nomes das personagens inscritos pelas alunas, enfatizando os casos em que é possível identificar relações associativas visuais e o modo como elas se conectam com a memória semântica da díade.

### Em busca da gênese: o que os dados indicam?

Para compreender como as relações associativas se conectam com a memória semântica e geram ideias para a criação de títulos e nomes de personagens, admite-se a necessidade de identificar as estruturas enunciativas em que esse entrelaçamento

**6** – O trabalho de Pessôa (2021) apresenta uma análise de relações associativas durante a gênese textual de outros manuscritos dessa mesma dupla e de manuscritos de alunos portugueses, dessa mesma faixa etária.

ocorre – relações associativas resgatando conteúdos mnemônicos. Ademais, levando em consideração o contexto em que se encontram as alunas, no espaço da sala de aula, todos os elementos que cooperam para o surgimento de ideias serão identificados e destacados, o que inclui não apenas os enunciados, mas também os estímulos visuais, quando for o caso.

De forma geral, a narrativa foi escrita com um total de 162 palavras, possui 1 título e 5 personagens, Enrique, tampinha, banguelo, mãe e pai. No que se refere ao enredo, pode-se dizer que está relativamente bem construído, há uma unidade estabelecida entre o título e o conteúdo narrativo.

**Figura 2** – Transcrição diplomática do manuscrito final

- |   |  |
|---|--|
| 1. Os três coelhinhos                   |  |
| 2. Era uma vez três coelhinhos          | 18. m para sua toca mas não chegara-     |
| 3. um se chamava enrique o              | 19. m a tempo o trovão acertou           |
| 4. outro se chamava tampinha            | 20. na terra com um pingo de chu-        |
| 5. e o outro se chamava                 | 21. va os dois chegaram ao mesmo         |
| 6. banguelo um dia o enrique            | 22. tempo o pingo no chão e os coelhinh- |
| 7. foi passear em volta dos             | 23. os na toca a primeira toca foi a     |
| 8. prédios que ele morava e ele         | 24. do tampinha então eles entraram      |
| 9. encontrou um coelhinho               | 25. na toca da tampinha e a tampin-      |
| 10. que morava ao lado dele o nome      | 26. nha falou ainda bem que              |
| 11. dele tampinha e convidou para       | 27. estamos seguros aqui                 |
| 12. passear em volta do prédio e eles   | 28. e a mãe e o pai chegaram então       |
| 13. encontraram outro coelhinho         | 29. eles falaram ainda bem que o trov-   |
| 14. que se chamava branquelo            | 30. ão parou então todos viveram         |
| 15. e os dois convidaram ele            | 31. felizes para sempre.                 |
| 16. para passear juntos mas havia       |  |
| 17. um trovão vindo então eles correra- |  |

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

## A criação do título

**Figura 3** – Título da história

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar



De antemão, observa-se uma forte semelhança entre o título criado pelas alunas – *Os três coelhinhos* – e o da história infantil *Os três porquinhos*, o que pode ser justificado pelo fato de se tratar de uma narrativa muito acessível nos anos iniciais de escolarização e, por esta razão, as alunas acabam por atualizá-la em seu manuscrito – reforçando o fato de que escritores iniciantes tendem a escrever sobre aquilo que faz parte do seu universo sociocultural (Calil, 2012b, 2013). Contudo, os entrelaçamentos ocorridos durante o processo capturado revelam muito mais que o simples ato de rememoração e transposição de uma narrativa já conhecida, especialmente no que se refere à criação dos nomes das personagens.

Para compreender como surgiu o título *Os três coelhinhos e o porquê de sua aproximação com a história Os três porquinhos*, faz-se importante recuperar o início da gênese do processo. Através da recomposição, observa-se que o título surge durante o planejamento, a partir de uma informação visual.

P010\_TD1\_00:13:44-00:14:09: Durante o momento dedicado ao planejamento da história, as meninas estão sentadas em seus lugares e discutindo sobre o título. L olha fixamente o cartaz com títulos de histórias infantis à sua esquerda.

197. L: Assim, vai (olhando na direção do cartaz com títulos de narrativas infantis fixado à parede, ao seu lado esquerdo)

198. A: É.

199. PROFESSORA: (Falando com a turma.) Certo?

200. A: O título da história.

201. L: **Hã...** “**Os três coelhinhos com fome.**”<sup>7</sup>

202. A: Não.

203. L: (Sorrindo e pensativa.) Hã?: isso é criatividade.

204. A: Em vez disso vamos...

205. L: **Almôndega? História de almôndega.**

206. A: Não, “Três coelhinhos”.

207. L: “**Três coelhinhos?**” (L. com tom de decepção.)

208. A: Você vai escolher...

209. L: Ah, que tal...

210. A: **Você disse: “Três coelhinhos com fome.”**

211. L: **Ah, que tal “Três coelhinhos gostando de brócolis?”**

212. A: Não. “Três coelhinhos”, só.

213. L: **Pensa logo!**

214. A: **Eu já pensei. “Três coelhinhos.”**

215. L: **Com a carinha bonitinha.**

216. A: Não.

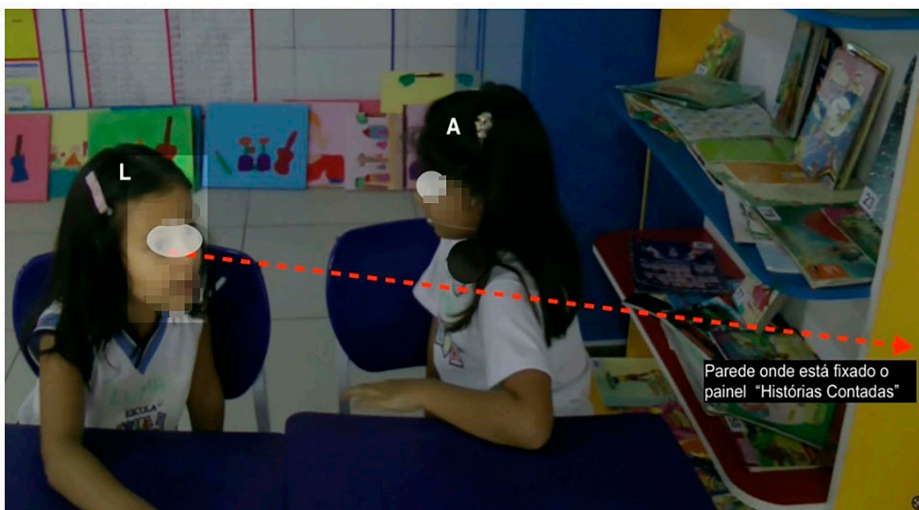
217. L: É sério: Tá bom, vai, pensa, pensa (L falando com a professora) “Os três coelhinhos”.

<sup>7</sup>- A fonte em vermelho se refere aos enunciados de L, relativos ao título em discussão, enquanto o uso da fonte azul remete aos enunciados, com o mesmo propósito, de A.

O texto dialogal destacado se refere aos primeiros minutos do tempo dedicado à combinação. As meninas, sentadas em suas respectivas mesas de trabalho, iniciam a discussão pensando sobre o título da história. Após olhar para o cartaz fixado na parede ao lado, L sugere *Os três coelhinhos com fome*, turno 201. A sugestão da aluna está atrelada a dois aspectos, a leitura do título *Os três porquinhos*, escrito em um cartaz fixado à parede da sala de aula, e ao assunto sobre comida, que ela iniciou antes mesmo da atividade ter início, fato que pode ser verificado no turno 205, quando L enuncia a possibilidade de escrever uma história sobre almôndega – uma das comidas mencionadas por ela durante a organização da sala de aula.

A ideia do título *Os três coelhinhos com fome* não agrada a A totalmente, o que a faz sugerir que fique apenas *Os três coelhinhos*, no turno 206. Inicialmente, L não está de acordo, e sugere outros complementos – *Três coelhinhos gostando dos brócolis*, turno 211, *Com a carinha bonitinha*, turno 215 –, que não são acatados por A. Assim, após discutirem, a dupla chega a um acordo, ainda durante o planejamento, concretizando o título da história, *Os três coelhinhos*.

**Figura 4** – L olhando para o cartaz fixado à parede – momento 3 – planejamento da história *Os três coelhinhos*



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Além de L olhando para o cartaz, aos 00:13:52, tem-se também a imagem do cartaz fixado na parede situada ao lado esquerdo de A, com o destaque para o título *Os três porquinhos*, conforme pode ser observado na figura 4:

**Figura 5** – Painel com o título “Histórias contadas” Cartaz fixado à parede – destaque para o título Os três porquinhos



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

As informações multimodais obtidas através do registro filmico do processo apontam para o fato de que uma das associações responsáveis por gerar o título *Os três coelhinhos* parece ter sido desencadeada por uma informação visual. A visualização – e leitura – do título exposto no mural “Histórias contadas” fixado na parede com a relação das narrativas ficcionais lidas parece ter efeito sobre o surgimento da primeira sugestão para o título. Embora a sugestão de L não seja completamente aceita, parte dela se preserva no título linearizado no papel.

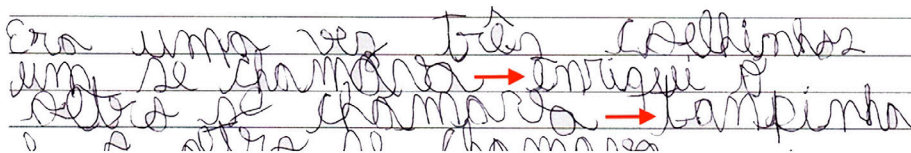
Através do que foi capturado pela filmadora, fica indicado o estabelecimento de uma relação associativa a partir do estímulo visual – o título da história escrito em um cartaz fixado na parede da sala de aula. A informação obtida através da leitura de L, por sua vez, desencadeia outros conteúdos a ela associados. Esse fato é importante, pois dentro do espaço em que se encontram as alunas, é inevitável que a geração de ideias para seus textos seja desencadeada não apenas pelas conversas estabelecidas, mas, também, pelas informações visuais as quais são submetidas – cartazes, objetos, brinquedos etc. (Calil, 2013). Vale lembrar, por exemplo, o surgimento da ideia de “regime com a letra A, B, C, D... em ordem alfabética” e o alfabeto fixado acima da lousa, como mostrou Calil (2009). Ao se tratar de processos de produção textual em sala de aula, todos os aspectos devem ser levados em consideração, pois os mais variados estímulos podem recuperar conhecimentos mnemônicos importantes durante a escritura, resultando, dessa forma, na composição do título, das personagens e, inclusive, do enredo.

## A criação das personagens

Os nomes das personagens surgem minutos depois, quando as meninas já estavam de posse da folha de papel e caneta, durante a linearização do manuscrito.

As alunas conversam sobre as personagens coelhinhos até que A nomeia a primeira personagem, *Enrique*. Diferente de *Tampinha* e *Banguelo*, o motivo relacionado ao surgimento do nome *Enrique* não pode ser identificado durante a recuperação do processo de escritura.

**Figura 6** - Primeiras personagens linearizadas no manuscrito



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Respeitando a ordem cronológica da nomeação das personagens, *Tampinha* foi o segundo nome a ser verbalizado e inscrito no manuscrito. Para entender o seu surgimento, faz-se necessário retomar o momento 3, dedicado à combinação da história. Após a professora apresentar a consigna da tarefa, as meninas começam a pensar nos nomes das personagens, visto que o título já havia sido determinado.

P010\_TD 2\_00:21:29-00:22:08: As meninas começam a pensar nos nomes das personagens, mas interrompem a discussão.

197. L: **Sim e aí eu pensei nisso, os três coelhinhos e os três coelhinhos...** (pensando em ideias para a história).

198. A: **Mas eles ainda, a gente vai ter que pensar em nomes.**

199. L: Ou, mas eu pensei nessa história. E os três coelhinhos, daquela que você disse.

200. A: Mas a gente, a gente nem encontrou o terceiro (referindo-se ao terceiro coelhinho).

201. L: Eu espero (SI) ...preciso pegar o meu lencinho lá na minha bolsa.

202. A: **E eu quero tomar água. (L dá uma risadinha.) Eu tô gripada.**

203. L: Sério fica aí vigiando, por favor.

204. A: **Pega minha garrafa?**

205. L: **Hã?**

206. A: **Pega minha garrafa?**

207. L: **Pego.**

208. A: Tá na minha bolsa dentro, viu?

209. L: Tá.

Logo após mencionarem que precisam pensar em nomes para as personagens, as alunas interrompem a discussão. L aparenta estar resfriada, então menciona que precisa pegar o lencinho que está em sua bolsa. Em seguida, A diz que quer tomar água, turno

202, e pede para que L pegue a garrafa que está em sua mochila. Como o TD, o diálogo das alunas muda de tema, não há mais relação com a criação da história. Então, por que mencioná-lo? A chave para se entender o surgimento do nome da segunda personagem está nas ações que seguem.

Atendendo ao pedido de A, L se levanta e vai buscar a garrafa da colega, volta e a entrega. Ao pegar o recipiente, A o balança e percebe que está vazio, mesmo assim ela o abre e tenta beber algum resto de água que ainda possa estar contido no fundo. Há uma tampa presa à garrafa por um cordão, A segura a garrafa, observa o cordão e depois segura e observa a tampa. A aluna continua segurando o objeto e mexendo na tampa por alguns minutos, até que pede para que L pergunte à professora se ela pode enchê-lo, mas a professora não permite. Em seguida já entrega a folha de papel e pede para a dupla começar a escrever.

**Figura 7** - A tomando água, com a tampa presa na garrafa



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

A partir desse momento, inicia-se a linearização. L, responsável pela escrita, senta-se e começa a preencher a folha. Enquanto isso, A coloca a garrafa no espaço do interior da mesa de trabalho, de modo que não pode ser vista. Depois que L escreve seus respectivos nomes no cabeçalho e o título, A começa a ditar a história.

Conforme já foi mencionado, A determina que o nome do primeiro coelho será *Enrique*. E continua pensando em um nome para a segunda personagem. A dupla passa exatos 00:02:56 para determinar o nome do segundo coelho, cuja ideia parte de A, ao propor *tampinha*. Assim como no título, a enunciação do termo *tampinha* não está relacionada a um estímulo fonológico, mas visual. O nome do personagem *tampinha*,



bastante diferente do nome próprio *Enrique*, parece estar associado ao fato dela estar manipulando a tampa de sua garrafinha d'água.

P010\_TD\_3\_00:30:32-00:30:53: Durante a linearização da história, as meninas ainda estão pensando nos nomes das personagens. A é a responsável por ditar a história, enquanto L escreve.

220. A: Se chamava::: (L tosse, boceja e canta enquanto A pensa.) *outro se chamava Tampinha.*

221. L\*: *Hã?\**

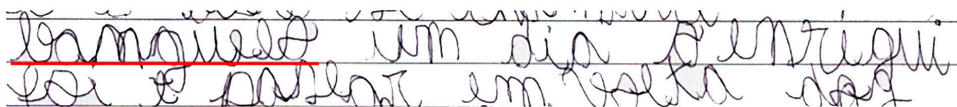
222. A: *Tampinha.*

223. L\*: *Tampinha. Sério, Tampinha? Tá bom, Tampinha (escrevendo [Tanpinha]) Tampinha. (Risos.).*

Através do processo, e como pode ser visto na figura 6, A não só segura a garrafa, como a observa de diversas formas, com interesse especial na tampa. É interessante apontar que a aluna não faz nenhum comentário sobre as características da garrafa, mesmo a manipulando por alguns minutos. As informações visuais obtidas através da manipulação do objeto se associam na mente de A e desencadeiam o termo *Tampinha*, associado à garrafa. Ou seja, o estímulo desencadeador da relação associativa responsável pela recuperação do nome da personagem é mais uma vez – assim como no título – um estímulo visual.

Para compreender o surgimento do terceiro coelhinho, faz-se necessário recorrer aos minutos iniciais da gravação, quando os pesquisadores ainda estavam organizando a sala de aula.

**Figura 8** - linearização do nome do terceiro coelhinho



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Os gravadores e a câmera já estão em funcionamento, as alunas se encontram sentadas em suas respectivas mesas de trabalho e conversam sobre vários assuntos. Uma colega de sala se aproxima de onde está a dupla e pergunta se L arrancou um dente, L responde que não, dando início a uma conversa, como pode ser observada no TD a seguir:

P010\_TD 4\_00:07:57-00:08:32: Os pesquisadores estão dentro da sala de aula organizando as mesas, posicionando e ligando os equipamentos. Uma colega de sala se aproxima da dupla e inicia um diálogo.

**8-** O símbolo (\*) indica a aluna responsável pela escritura no dia.



218. COLEGA DE SALA: Ela arrancou o dente?<sup>9</sup>
219. PROFESSORA: Faltou Davi e Joseph.
220. L: Arranquei não.
221. A: Arrancou não.
222. COLEGA DE SALA: O que é isso? (se aproximando de L para ver o espaço entre os dentes).
223. A: Nãoo.
224. L: (L fala gaguejando.) É... é onde, é onde. Aqui...
225. A: É um buraco.
226. L: ...é onde o outro dente, que eu vou arrancar esse dente, né, A.?
227. A: É.
228. COLEGA DE SALA: Ah, tá.
229. L: E aí quando eu arrancar esse.
230. A: Que você vai arrancar hoje.
231. L: Não, vou não.
232. A: Ô L o seu dente, o seu dente vai crescer viu? (A. fala gaguejando.)
233. L: Quando eu arrancar.
234. A: Lembra da história, fada do dente faz a gente crescer. Desse jeito você não vai crescer. É melhor você arrancar o dente. (L bate o estojo na mesa.) Faça assim.

Após o diálogo destacado no TD4, as meninas mudam de assunto. O tema sobre o dente de L não volta a ser mencionado, até o momento da linearização, quando A está pensando sobre o nome da terceira personagem.

- P010\_TD\_5\_00:33:20-00:34:02: As meninas estão combinando o nome do terceiro coelhinho.
235. L\*: É casa maluca, eu ouvi. :: É só perguntar pra eles que... oia, acredite em mim que é mesmo. A tia deixou vocês (SI)?
236. A: (Ditando o outro nome do coelhinho.) Banguelo.
237. L\*: Banguelo? Ah não, nem vem falar do meu dente.
238. A: Banguela. Banguelo. Aqui, você vai ter... bota aqui.
239. L\*: Banguelo. [ban] (escrevendo o nome "banguelo" no papel) gue... gue... gue como é gue? (Silabando.) Gue... gue... Banguelo... gue.
240. A: Hã? (Soletrando para L) G-U- L E. (L fala junto com A.)
241. L\*: Cal... G-U-E? [gue]
242. A: Banguelo. (L escrevendo [lo].)
243. L\*: Banguelo.

Como pode ser observado a partir dos TD4 e TD5, o nome do terceiro coelhinho surge a partir do diálogo estabelecido entre a dupla e sua colega sobre o dente de L. Embora o tema não tenha sido retomado após o momento da organização da sala, é a partir dele que A recupera a informação que resultará na ideia para o nome da personagem. Nota-se que no primeiro diálogo as meninas não mencionam a palavra *banguelo*, a discussão

<sup>9</sup>- A cor verde indica os enunciados destacados da fala da colega das alunas.

gira em torno de L tirar o seu dente de leite. O termo *banguelo* é desencadeado a partir da associação feita por A, *arrancar o dente* → ficar *banguelo*. Dessa forma, tem-se uma relação associativa por conformidade semântica (Suenaga, 2005), pois o termo recuperado pertence ao mesmo universo do tema discutido anteriormente, e foi desencadeado por uma associação verbal – fruto de o diálogo estabelecido entre as alunas antes da atividade de escritura começar.

Um ponto interessante, refere-se ao tempo. O diálogo sobre o dente de L dura exatos 50 segundos. Após as meninas mudarem de assunto e as atividades serem iniciadas, o tema só retorna no momento da linearização exatos 25 minutos e 13 segundos depois, na forma da palavra *banguelo* que, ao ser enunciada, faz L recordar o diálogo anterior – *Banguelo? Ah não, nem vem falar do meu dente*, turno 237. Poder-se-ia argumentar que o fator visual pode ter sido determinante, mas o processo mostra que, enquanto A pensa no nome para a personagem, ela não faz contato visual com L, apenas quando enuncia *banguelo*, turno 236. Este fato destaca a atuação da memória de trabalho, que retém a informação fonológica, capturada por meio do diálogo estabelecido durante organização da sala, e a devolve em forma de ideia para o nome da personagem, *banguelo*, associado semanticamente ao tema da conversa, mesmo tendo transcorridos mais de 25 minutos.

As personagens *mãe* e *pai*, cuja única ação desenvolvida na história é chegar em casa logo quando o trovão para, conforme pode ser observado na transcrição diplomática do manuscrito final (figura 2), foram inseridas na narrativa sem discussão, como um desfecho – mostrando que no final tudo ficou bem e todos viveram felizes para sempre.

## Algumas considerações

Inicialmente, destaca-se que os alunos atualizam em seus textos elementos, características, conhecimentos advindos de suas práticas (Calil, 2010, 2014, 2020), sejam elas adquiridas na escola ou fora dela. Esse fato pode ser observado na elaboração do título e nos elementos presentes no enredo da história – três coelhos, cada um com um nome, vivendo em suas respectivas tocas e, com a finalidade de se protegerem do perigo eminente de um trovão, buscam abrigo na primeira toca, pertencente à personagem *tampinha* –, que se assemelham à narrativa infantil *Os três porquinhos*, mesmo as alunas deixando marcas de autoria e criatividade, ao substituir o *lobo* (da história original) pelo *trovão*, por exemplo.

Além disso, o processo de escritura das alunas apresenta elementos relevantes para se entender como ocorre a geração de ideias para a criação de título e nomes de personagens. Nota-se que a diade recupera conteúdo da memória semântica através de mais de uma forma de associação, evidenciando que as relações associativas que contribuem para o desencadeamento desses conteúdos mnemônicos não são estabelecidas apenas por informações linguísticas, mas, também, visuais às quais as alunas estão expostas.

Nos aportes linguísticos não se encontra associativas instauradas a partir de informações visuais, por exemplo. No entanto, ao estudá-las, compreende-se que as séries associativas são produzidas e estabelecidas através de mecanismos cerebrais que regulam, a todo momento, informações provenientes do ambiente (Thibault, 2014), que pode incluir



as interações linguísticas entre os falantes e, também, as interações com o espaço em que se encontram.

Considerando-se que o cérebro humano é capaz de capturar informações fonológicas e visioespaciais (Baddeley, 2000), além de muitas outras, o que impede que associações sejam geradas a partir de imagens e do manuseio de objetos? Isso ocorre com L que, ao ler o cartaz pregado à parede, sugere a escritura de uma narrativa sobre *três coelhinhos*; e com A durante a criação dos nomes das personagens da história. As alunas usam as informações capturadas a partir da interação – através do cartaz, no manuseio de uma garrafa d'água e do diálogo estabelecido com a colega de sala de aula – para gerarem ideias, que são incorporadas ao seu manuscrito final.

Nesse sentido, o percurso trilhado pela díade A e L durante a escritura revela que os elementos presentes na sala de aula podem cooperar para o processo criativo dos alunos. Através da composição da história *Os três coelhinhos* é possível apreender que os objetos – cartazes, desenhos, livros, brinquedos etc.–, assim como o próprio diálogo, também estão propensos a serem desencadeadores de relações associativas que recuperam conteúdo mnemônico capazes de gerar novas ideias a serem incorporadas ao texto. Dessa forma, refletir sobre como a composição do ambiente influencia na criatividade dos alunos durante a escrita, pode ser um ponto interessante a ser explorado em pesquisas futuras.

Por fim, espera-se que o presente estudo coopere para os trabalhos sobre o processo de escritura de alunos recém alfabetizados, especialmente aqueles voltados para o processo criativo de pequenos escritores. Pretende-se, também, reforçar a importância dos estudos qualitativos, como importantes impulsionadores de discussões sobre a escrita e os processos que a englobam.

## Referências

ALAMARGOT, Denis; CHANQUOY, Lucile. **Through the models of writing**. Dordrecht; Boston; London: Kluwer, 2001.

ALAMARGOT, Denis; CHANQUOY, Lucile; LAMBERT, Eric. La production écrite et ses relations avec la mémoire. **Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant**, Paris, n. 17, p. 41-46, 2005.

ANDERSON, John. A spreading activation theory of memory. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, Netherlands, p. 261-295, 1983.

BADDELEY, Alan. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, Cambridge, v. 4, n. 11, p. 417-23, 2000. Disponível em: [https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613\(00\)01538-2](https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613(00)01538-2). Acesso em: 12 abr. 2024.

BADDELEY, Alan. **Working memory, thought, and action**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

BERNINGER, Virginia; SWANSON, Harris Lee. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *In*: BUTTERFIELD, Earl; CARLSON, Jean (ed.). **Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing**. London: JAI, 1994. p. 57-81.



CALIL, Eduardo. A rainha comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. **Bakhtiniana**, São Paulo, p. 24-45, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8749/7543>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CALIL, Eduardo. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: UEL, 2009.

CALIL, Eduardo. Do amarelo ao quem tem fé: séries associativas na escritura de um poema em sala de aula. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia (org.). **Na língua do outro**: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p. 257-276.

CALIL, Eduardo. Escritura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados. **Revista da Anpoll**, p. 371-402, 2014. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/681/747>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CALIL, Eduardo. Gênese textual de um título: estudo sobre redes associativas e ativação de memórias em alunos recém alfabetizados. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 184-210, 2020b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/46306/33531>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CALIL, Eduardo. Os sentidos 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**, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1612-4>

CALIL, Eduardo. Rasuras orais em madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3 p. 589-602, 2012b. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000010>

CALIL, Eduardo. Sistema Ramos: método para a captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e espaço real da sala de aula. **Alfa**, São Paulo, v. 64, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11705/9866>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CALIL, Eduardo; AMORIM, Kall Anne. 'Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um': a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois. **Revista Domínios da Linguagem**, Cidade, v. 11, n. 4, p. 1175-1193, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38209>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CALIL, Eduardo; AMORIM, Kall Anne; LIRA, Lidiane. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In: CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine (org.). **Criação textual na sala de aula**. Maceió: UFAL, 2015. p. 15-42.

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

CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa Álvares. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. **Alfa**, São Paulo, v. 62, n. 1, p. 91-123. 2018 <https://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1804-5>



FLYNN, Naomi; STAINTHORP, Rhona. **The learning and teaching of reading and writing**. West Sussex: Whurr Publishers, 2006.

HARLEY, Trevor. **The psychology of language**. East Sussex: Psychology Press, 2001.

HAYES, John. A new framework for understanding cognition and effect in writing. *In*: LEVY, Michael; RANDELLI, Sarah. **The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 1-27.

HAYES, John; FLOWER, Linda. Identifying the organization of the writing processes. *In*: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. (org.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30.

KELLOGG, Ronald. Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. **Memory & Cognition**, New York, n. 15, p. 256-266, 1987. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03197724>. Acesso em: 12 abr. 2024.

KELLOGG, Ronald. Long-term working memory in text production. **Memory & Cognition**, New York, n. 29, 2001. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.3758/bf03195739>. Acesso em: 12 abr. 2024.

McCUTCHEN, Deborah. A capacity theory of writing: working memory in composition. **Educational Psychology Review**, New York, v. 8, n. 3, p. 299-325, 1996.

OLIVE, Thierry. Writing and working memory: a summary of theories and of findings. *In*: GRIGORENKO, Elena; MAMBRINO, Elisa; PREISS, David. **Writing: a mosaic of new perspectives**. London: Psychology Press, 2012. p. 125-140.

PESSÔA, Miriam. **Criação de títulos e personagens em histórias inventadas**: estudo sobre as relações associativas e suas conexões com a memória semântica e a geração de ideias. 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Maceió, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8426>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

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

THIBAUT, Paul J. Memória, coordenações associativas e sintagmas e microgênese linguística: implicações e prospectos para a teoria da linguagem de Saussure. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 34, p. 228-279, 2013. Tradução de Tania M G Shepherd. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17516>. Acesso em: 12 abr. 2024

VAN DEN BERGH, Huub; RIJLAARSDAN, Gert. The dynamics of idea generation during writing: an online study. *In*: TORRANCE, Mark; VAN WOES, Luuk; GALBRAITH, David. **Writing and cognition: research and applications**. Netherlands: Elsevier, 2007. p. 125-150.



*Recebido em: 03.06.2022*

*Aprovado em: 12.09.2023*

**Editora responsável:** Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

**Miriam Pessoa** é doutora em linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Brasil. É bolsista CAPES (processo 88882.460731/2019-01).

**Eduardo Calil** é doutor em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Brasil (1995). É professor titular da Universidade Federal de Alagoas. É fundador/coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME); Pesquisador associado ao CNPq.