

O impacto da verbalização de termos linguísticos na qualidade da produção textual em sala de aula

The impact of verbalizing linguistic terms on the quality of textual production in the classroom

Maria Auxiliadora da Silva

Doutora em Linguística. Membro do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ETC). Integrante do Laboratório do Manuscrito Escolar LAME, da Universidade Federal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7343-2192>

Maria Auxiliadora da Silva

Secretaria de Educação de Pernambuco.

Sônia Cristina Simões Felipeto

Universidade Federal de Alagoas

Cristina Felipeto

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLL. Integrante do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ETC) e do Laboratório do Manuscrito Escolar LAME. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3729-0796>

Submetido em: 16/05/2025

Aceito em: 07/11/2025

Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19660

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.101-124



ISSN: 2317-9945 (On-line)

ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Resumo

Este artigo propõe uma investigação aprofundada sobre a verbalização de termos linguísticos na produção textual em sala de aula, com foco em alunos do quarto ano do ensino fundamental, em um contexto de escrita colaborativa. A análise fundamenta-se na Linguística Enunciativa benvenistiana e na Genética de Textos, com suporte da Psicologia Cognitiva, que contribui para compreender os processos envolvidos na escrita e o impacto das interações na negociação textual. Visa-se compreender como as verbalizações das professoras influenciam a construção textual e como os alunos refletem sobre o uso e menção de termos linguísticos. A abordagem metodológica analisa a atividade metalinguística associada à verbalização desses termos, conforme observada no manuscrito escolar produzido pela díade, visando uma análise qualitativa mais aprofundada dos comentários metalinguísticos. O corpus integra o banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar da Universidade Federal de Alagoas, coletado em 2017 com o projeto "Interwriting-Aveiro", por meio do Sistema Ramos. As análises indicam que o manuscrito escolar reflete as verbalizações da professora ao longo da produção textual, evidenciando sua influência no desenvolvimento da escrita dos alunos.

Palavras-chave: escrita colaborativa; verbalização; termos metalinguísticos; uso-menção.

Abstract

This article proposes an in-depth investigation into the verbalization of linguistic terms in classroom textual production, focusing on fourth-grade elementary school students in a context of collaborative writing. The analysis is based on Benvenistian Enunciative Linguistics and Text Genetics, supported by Cognitive Psychology, which contributes to understanding the processes involved in writing and the impact of interactions on textual negotiation. The aim is to comprehend how teacher's verbalizations influence textual construction and how students reflect on the use and mention of linguistic terms. The methodological approach analyzes the metalinguistic activity associated with the verbalization of these terms, as observed in the school manuscript produced by the dyad, aiming for a more in-depth qualitative analysis of the metalinguistic comments. The corpus is part of the database of the School Manuscript Laboratory at the Federal University of Alagoas, collected in 2017 with the "Interwriting-Aveiro" project, through the Ramos System. The analyses indicate that the school manuscript reflects the teacher's verbalizations throughout the textual production, demonstrating her influence on the development of the student's writing.

Keywords: *collaborative writing; verbalization; metalinguistic term; use-mention.*

INTRODUÇÃO

A consciência linguística e metalinguística desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Professores que utilizam termos técnicos de forma acessível promovem a reflexão sobre a língua e suas estruturas aos alunos, favorecendo uma escrita mais elaborada e consciente. Este artigo propõe uma investigação aprofundada sobre a influência da verbalização de termos linguísticos por professores na produção textual colaborativa de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que a verbalização de termos linguísticos pelas professoras durante as orientações textuais influencia diretamente a reflexão metalinguística dos alunos e a qualidade dos textos produzidos em diáde. A análise revela que a prática pedagógica de explicitar termos linguísticos, como 'tema', 'personagens', parágrafos e 'sinais de pontuação', contribui para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, levando-os a elaborar textos mais proficientes e a aprimorar suas habilidades de escrita colaborativa. A eficácia da aprendizagem colaborativa é potencializada quando os alunos são expostos a um ambiente de reflexão consciente sobre a língua, mediado pela intervenção docente.

Dessa forma, a orientação dada pela professora à produção textual das díades pode favorecer a ampliação da compreensão dessas sobre a estrutura gramatical e seu funcionamento, estimulando a reflexão acerca do processo de escrita e contribuindo para a elaboração de textos mais proficientes. Assim, a atividade metalinguística configura-se a partir da verbalização promovida pelas docentes. Propomo-nos a compreender as reflexões que os alunos elaboram sobre a língua durante as situações de escrita colaborativa, nas quais negociam sentidos e constroem conjuntamente seus textos. Para esse fim, analisam-se os comentários metalinguísticos produzidos ao longo das interações e negociações entre os membros da díade, com especial atenção àqueles que mantêm relação direta com o método fônico adotado pela instituição escolar em que os dados foram coletados. Desse modo, busca-se compreender em que medida as reflexões metalinguísticas dos alunos são influenciadas pela verbalização e pelo uso consciente de termos linguísticos.

Nessa perspectiva, refletimos sobre a verbalização¹, o uso ou a menção de termos (meta)linguísticos, considerando que a maneira como a proposta textual é apresentada está integrada ao ato de escrita dos alunos. Desse modo, enquanto participam conjuntamente dos processos criativos dos textos, os alunos desenvolvem a consciência metalinguística na relação entre a oralidade e a escrita. Sempre que o aluno utiliza a linguagem para reformular, questionar ou corrigir a adequação do uso cotidiano da língua, ele demonstra um comportamento que indica a presença da função metalinguística, conforme os preceitos de Jakobson (1960).

Este artigo contempla a observação de dois processos de produção textual, analisados em duas díades de alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Portugal. Os manuscritos, pertencentes a estudantes da mesma turma e coletados no mesmo dia, constituem o corpus desta investigação. O estudo seguirá o seguinte percurso: inicialmente, serão apresentadas as principais teorias que discutem

¹ A **verbalização** é o ato de exprimir pensamentos, sentimentos ou ideias por meio de palavras, enquanto o **uso** de termos metalinguísticos ocorre quando a língua é utilizada para falar sobre si própria, como ao explicar regras gramaticais ou categorias de palavras. Já a **menção** de termos metalinguísticos consiste em referir a palavra como objeto, destacando o seu formato e não o seu significado, por exemplo, ao dizer que “cão tem três letras”. Assim, verbalização, uso e menção são formas distintas de relação com a linguagem, sendo as duas últimas reflexões sobre o próprio funcionamento da língua.

o papel da Genética Textual e da escrita colaborativa na verbalização de termos linguísticos em contexto de sala de aula. É crucial ressaltar que essas verbalizações são essenciais para o desenvolvimento do processo cognitivo envolvido na produção da linguagem escrita.

Os dados do *corpus* foram coletados em 2017 por meio do Sistema Ramos, e integram o banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da Universidade Federal de Alagoas. Em seguida, descreveremos a metodologia utilizada para a coleta de dados, detalhando o funcionamento do Sistema Ramos, que permitiu a análise da transcrição do protocolo, do manuscrito e do filme sincronizado resultantes da escrita colaborativa em tempo real realizada pelas díades. A análise dos dados será realizada posteriormente, por meio de um estudo qualitativo que investigará as verbalizações de termos linguísticos e a sua relação com a produção textual. Por último, discutiremos os resultados provenientes da avaliação dos dados fornecidos pelo LAME.

É durante o processo de nascimento textual que surgem as rasuras, objeto de investigação dos geneticistas, permitindo múltiplas análises. Segundo Grésillon (2007), a Crítica Genética nasce em oposição aos conceitos rígidos do estruturalismo textual, ganhando espaço na pesquisa literária francesa a partir da década de 1970. Seu objeto de estudo é a análise do processo de escritura, com o propósito de “adivinhar, desvelar, desconstruir e reconstruir os caminhos da criação” (2007, p. 17), buscando circunscrever o nascimento da obra. Isso impõe um novo olhar sobre esse momento, no qual se sugere a apreciação primária dos processos que antecedem os produtos, evidenciando o interesse pela gênese e pela enunciação. Os estudos sobre Genética de Textos (doravante GT) em escreventes recém-alfabetizados tiveram início no Brasil em 1998, com a pesquisa de doutorado de Calil, que inaugurou os estudos brasileiros sobre manuscritos escolares.

A reflexão metalinguística observada nos aprendizes consiste na capacidade de utilizar a linguagem, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Constitui-se, portanto, um instrumento essencial para evidenciar suas competências individuais e

consolidar sua apreensão dos códigos linguísticos. Portanto, essa reflexão engloba a capacidade de discernir a sintaxe (arquitetura da linguagem), a semântica (conteúdo significativo), as nuances pragmáticas da comunicação e a aplicação de recursos como a retórica (instrumentalização da linguagem com fins persuasivos), a interpretação, a metalinguagem (função da linguagem para discorrer sobre si mesma) e os mnemônicos (mecanismos que ativam a reflexão linguística para evocar saberes preexistentes). Esses componentes são extensivamente mobilizados pelos discentes durante o processo de elaboração textual.

Diante do exposto, este artigo concentra-se na forma como os alunos lidam com os termos metalinguísticos verbalizados pelas professoras durante a produção dos manuscritos. Especificamente, investiga de que maneira a ativação da memória de longo prazo, conforme proposta por Flowers e Hayes (1981), ocorre no desenvolvimento da tarefa em execução. Nesse contexto, essas habilidades só podem ser plenamente desenvolvidas quando articuladas de forma convergente com as competências estabelecidas pela apresentação da proposta textual da professora. Durante as apresentações das consignas, a professora fornece orientações que criam oportunidades para diversas trocas entre os alunos. Essas interações levam os alunos a refletirem sobre sua escrita e, conseqüentemente, possibilitam uma investigação mais aprofundada das circunstâncias que influenciam a materialidade textual.

O *manuscrito escolar*² produzido pelos alunos em sala de aula é objeto de reflexão de linguistas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e muitos outros profissionais da educação. Contudo, esse objeto acabado e recolhido pelo professor, com suas rasuras, reformulações e flutuações, apaga boa parte de seu processo a ele destinado se o tratamento dos dados não estiver bem estruturado. O processo de produção textual, capturado pelo Sistema Ramos³, então, nos permite acesso não

² O termo “manuscrito escolar” refere-se a um tipo específico de texto produzido como uma tarefa escolar, por alunos em um contexto educacional. Revelando as habilidades e competências que se esperam que os alunos desenvolvam em suas atividades de escrita, para a etapa de ensino em que se encontram.

³ O Sistema Ramos é um dispositivo de captura multimodal (visual, sonora e escrita) em tempo e espaço real da sala de aula, capaz de registrar todos os momentos e movimentos antes, durante e depois da produção escrita, de forma simultânea e sincrônica.

apenas ao manuscrito escolar (texto finalizado), mas também a toda ecologia da sala de aula do momento em que os alunos escrevem, em díades, histórias inventadas.

Logo, nosso estudo baseia-se no modelo de Gombert (1990, 1996), destacando a relevância desse tema para o ensino em contextos escolares de diferentes países e explorando a escrita colaborativa (Camps *et al.*, 2015; Barbeiro; Pereira, 2007; Calil, 2008, 2009, 2012; Calil; Filipeto, 2014, 2019, 2021).

A VERBALIZAÇÃO DE TERMOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA

A aprendizagem da composição escrita está estreitamente relacionada às atividades metalingüísticas, pois essas se conectam ao uso da linguagem e à sua representação em contextos de interação social. Gombert (1996) define as atividades metalingüísticas como processos cognitivos aplicados conscientemente à manipulação do discurso. Entretanto, essas atividades não abrangem todos os mecanismos cognitivos responsáveis pelo controle do comportamento lingüístico. Por essa razão, é essencial distinguir três tipos de processos cognitivos que podem ser mobilizados na manipulação da linguagem (Gombert, 1996, p. 05):

1. Tratamentos lingüísticos primários – Relacionam-se ao uso espontâneo da linguagem sem reflexão consciente sobre suas estruturas. Nesse nível, a comunicação ocorre naturalmente, sem que o falante precise analisar explicitamente os aspectos formais da língua.

2. Tratamentos cognitivos – Referem-se à capacidade de realizar operações cognitivas sobre a linguagem, como perceber padrões lingüísticos e regularidades, mesmo sem uma análise reflexiva detalhada. Aqui, o indivíduo já apresenta certa consciência da estrutura da língua, mas ainda sem um controle totalmente intencional sobre seu funcionamento.

3. Processamento metacognitivo – Diz respeito à capacidade de refletir explicitamente sobre a linguagem, analisando suas regras, estrutura e funcionamento de forma consciente e intencional. Esse nível envolve a metalingüagem, permitindo

que o indivíduo avalie, modifique e controle sua própria produção linguística de maneira deliberada.

Essa tipologia proposta por Gombert (1996) pode ser diretamente relacionada aos níveis de reflexão linguística observados nas interações analisadas. Os **tratamentos linguísticos primários** correspondem ao **uso** espontâneo da língua; os **tratamentos cognitivos** aproximam-se da **menção**, quando os alunos reconhecem e nomeiam estruturas linguísticas sem uma análise mais aprofundada; e o **processamento metacognitivo** manifesta-se na **verbalização**, quando há uma reflexão explícita sobre o funcionamento da língua e sobre as escolhas textuais. Essa correspondência permite compreender de forma mais precisa a gradação cognitiva presente nas práticas de escrita colaborativa.

Desse modo, enquanto os tratamentos linguísticos primários são essenciais para a comunicação básica, os tratamentos cognitivos e o processamento metacognitivo nos permitem ir além, compreendendo e manipulando a linguagem de maneira mais profunda e reflexiva. Para além da apropriação das atividades metalinguísticas destacadas nos pontos 1, 2 e 3 pelo autor, o domínio linguístico primário em sua forma escrita envolve as habilidades de compreender e de produzir textos. Os domínios da compreensão textual e produção de textos podem e devem ser explorados em consonância com os tratamentos cognitivos. Alunos dessa faixa etária podem compreender as propostas de textos que lhes são apresentadas e também produzir oralmente textos que serão grafados após a negociação da díade. Assim, já se constituem em atividades de natureza cognitiva desde cedo e, com a escrita colaborativa, surge a necessidade de reflexões de ordem metalinguística.

Essa categorização contribui para a compreensão de como os aprendizes evoluem na sua relação com a linguagem, passando de um uso intuitivo para uma abordagem mais analítica e reflexiva. O autor ressalta, ainda, a importância da metalinguagem no processo de aprendizagem, por favorecer a compreensão da língua pelos interlocutores. Segundo ele, as atividades epilinguísticas correspondem às operações de linguagem que, quando praticadas continuamente, conduzem os alunos

à análise metalinguística, ainda que nem sempre de forma explícita. Outras dimensões, como os tratamentos cognitivos, devem ser consideradas como foco de análise e reflexão na construção do leitor/escritor. O processamento metacognitivo refere-se à capacidade de refletir sobre a estrutura sintática da língua, o que implica o exercício do controle intencional sobre aplicação das regras gramaticais (Gombert, 1996, p. 06).

As atividades metalinguísticas realizadas pelos alunos durante a interação com seus pares, especialmente na criação de personagens para um texto, contribuem significativamente para a construção do conhecimento sobre o sistema linguístico, sobretudo porque a escola desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois, por meio das aulas de linguagem, busca-se desenvolver a competência oral e escrita dos alunos. Em vista disso, a metalinguagem assume um papel central na escrita colaborativa, exigindo a combinação da linguagem cotidiana com termos específicos para descrever tanto as ações explícitas quanto as implícitas relacionadas ao uso da língua.

Entende-se, portanto, que esses processos permitem ao aluno interpretar e produzir as representações escritas, e também o levam à avaliação e ao controle das produções que servem de suporte para o desenvolvimento do processo de alfabetização, tanto de aprendizes sem dificuldades na apropriação da leitura quanto daqueles que as apresentam.

Segundo o estudo de Camps *et al.* (2015, p. 105), ao pensar escrita, oralidade e experiência de texto, temos a seguinte proposição:

Esta situação permite a colaboração entre os participantes para examinar, negociar e resolver os problemas inerentes à complexidade do processo de composição a vários níveis, mostra o dinamismo do processo e ao mesmo tempo permite a construção e regulação da aprendizagem.

Dessa forma, a atividade metalinguística ganha destaque em situações de escrita colaborativa nas discussões para a construção do texto. Essa ação é amplamente visível no estudo de Camps *et al.*, quando aborda as questões embutidas no termo metalinguística ao tratar destas como função e atividade. Em que a função

se refere à atividade discursiva da linguagem e à atividade como sendo a fonte requerida para uma ativação eficaz da aprendizagem. Fontich e Camps (2014, p. 11) abordam a questão retratando que:

Essas operações requerem diferentes níveis de atividade metalinguística: (a) percepção das disfunções no texto que levam à detecção do problema; (b) diagnóstico, que requer uma atividade metalinguística muito mais consciente; e (c) correção, que requer o domínio das formas sintático-textuais alternativas e uma capacidade analítica explícita de considerar tanto o significado quanto as formas linguísticas que o transmitem.

Assim, a atividade metalinguística na interação entre os alunos, por meio da análise e das reflexões que fazem sobre a língua, espelha a evolução das concepções de erro e da revisão textual no contexto do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o processo de escrita colaborativa favorece o desenvolvimento cognitivo dos alunos durante a formulação dos enunciados no texto em construção. Além disso, nos textos escritos, observa-se um aprimoramento significativo da atividade metalinguística. Diversos estudos sobre a capacidade metalinguística de alunos em fase de aquisição da escrita têm sido conduzidos pelo LAME para compreender por que certos eventos metalinguísticos não ocorrem na oralidade e são próprios da escrita, como os processos metassemânticos, metacognitivos e metaortográficos, que evidenciam as dificuldades na definição dessa questão. Vejamos o que diz Magna.

Se deve pensar sobre a capacidade dos alunos de considerar a linguagem como um objeto para falar (no sentido de capacidade metalinguística) e sobre a metodologia (que deve permitir a relação consciente entre as formas linguísticas e o uso da linguagem, especialmente no uso da escrita). A criança começa a adquirir implicitamente conhecimentos sobre as características estruturais da escrita a partir do momento em que presta atenção a ela de forma repetida, bem antes do início das aprendizagens escolares. (Magna, 2024, p. 19-22).

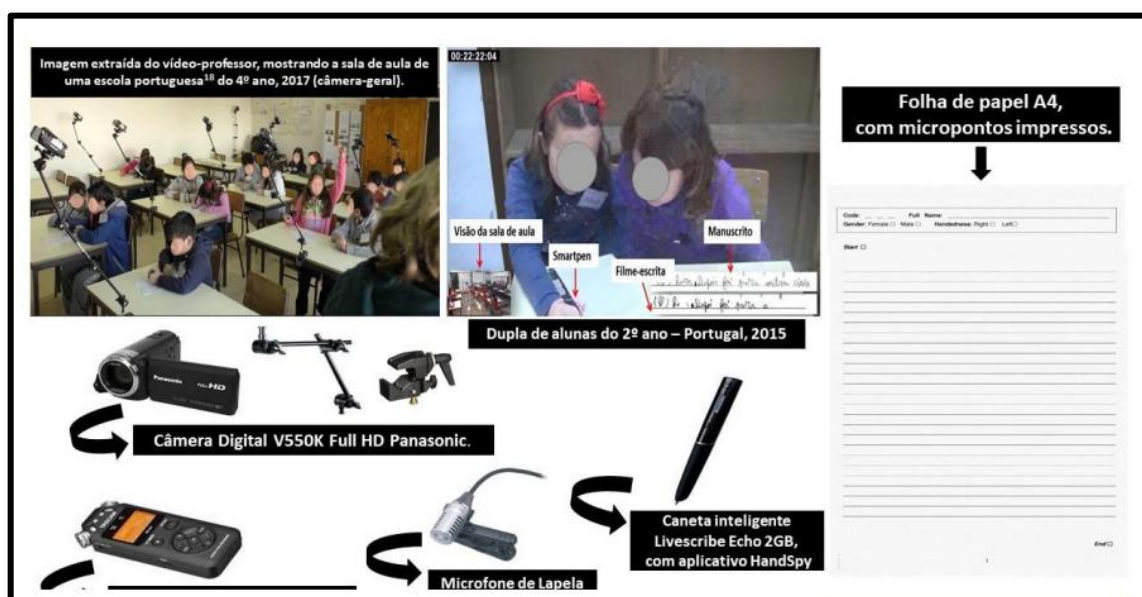
Os estudos reforçam ainda que, durante as experiências colaborativas da sequência didática, os conteúdos linguísticos e retóricos são planejados como objetivo de aprendizagem. O estudo coloca em relevo a importância acerca da reflexão dos aspectos metalinguísticos construídos pelos alunos em situação de produção textual nas escolas, trazendo excelentes contribuições à temática e fazendo surgir muitas indagações sobre a consciência metalinguística dos alunos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na análise de interações verbais entre professores e alunos em atividades de produção textual colaborativa. O *corpus* é composto por manuscritos escolares e transcrições das interações capturadas pelo Sistema Ramos (Calil, 2020), dispositivo que registra áudio, vídeo e escrita em tempo real.

Para a elaboração do texto, os alunos aguardam as instruções da professora e discutem as possibilidades de criação do seu texto com base na composição dos personagens. A professora escreve no quadro diversos nomes de personagens conhecidos por eles e propõe que escolham um deles como protagonista da história a ser imaginada. As filmagens seguem o protocolo descrito abaixo para todos os momentos da proposta textual: 1. Organização da sala de aula; 2. Apresentação da proposta pela professora; 3. Combinação entre os alunos da história a ser inventada; 4. Linearização e inscrição da história inventada na folha de papel; 5. Leitura e revisão da história escrita; 6. Desenho livre enquanto as outras duplas terminam a tarefa.

Figura 1: Equipamentos do Sistema Ramos.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2020.

Aprender a escrever exige reflexões metalinguísticas, pois, ao longo do processo de aprendizagem, o aluno precisa compreender as diferenças no uso das letras maiúsculas e cursivas, bem como as situações adequadas para empregá-las corretamente. Em um contexto de escrita colaborativa, esse tipo de reflexão se amplia, abrangendo diversos elementos essenciais à construção do texto, como enredo, classes gramaticais, pontuação e coerência. A integração entre as diferentes etapas da criação textual favorece a compreensão mútua entre os envolvidos e auxilia na construção de significados, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento sobre cada componente do texto. O Sistema Ramos exemplifica essa dinâmica com excelência.

Dessa forma, o manuscrito do texto se configura como um evento de coprodução, permitindo o diálogo entre habilidades que envolvem oralidade e escrita em diferentes práticas sociais. Esse processo está diretamente relacionado ao conceito de “gênese nas produções de crianças em idade escolar” (Fabre, 1993, p. 99). A seguir, iniciamos a análise dos dados, considerando os comentários metalinguísticos realizados por J e I durante a negociação e construção do texto. O foco será a seguinte questão: como os comentários metalinguísticos refletem os termos linguísticos verbalizados pela professora?

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados analisados indicam que os professores recorrem a estratégias variadas para introduzir conceitos linguísticos, combinando explicações diretas, exemplos contextualizados e questionamentos que estimulam a reflexão dos alunos. O corpus utilizado neste estudo integra o acervo do LAME e é composto por manuscritos resultantes dos processos EE_001_25_01_2017_AN_AF (díade 01) e EE_001_25_01_2017_J_I (díade 08). Para garantir a confidencialidade, os alunos são identificados apenas pelas iniciais dos seus nomes. Com o objetivo de tornar mais clara a relação entre os objetos didáticos e as reflexões metalinguísticas das díades, apresentamos, a seguir, trechos que evidenciam a correlação entre essas reflexões e os termos verbalizados em três momentos distintos da produção: Apresentação da

Consigna, Formulação e Linearização. No presente estudo, concentrar-nos-emos especificamente no momento de Apresentação.

Assim, trouxemos reflexões sobre essa construção da aprendizagem, considerando que os comentários metalinguísticos analisados neste estudo contemplam as diretrizes propostas pelos métodos e objetos didáticos utilizados em sala de aula, fortalecendo a construção da capacidade reflexiva das crianças. A presença de objetos didáticos no diálogo entre os alunos e a professora revela a ecologia de sala de aula no momento de organização antecipa-nos como a reflexão acontece durante o processo analisado.

Para nossa análise, não pontuaremos a quantidade de falas com eventos de reflexão metalinguística. Levaremos em consideração a ocorrência de momentos com a verbalização de termos linguísticos contextualizados no uso ou na menção, em que as díades discutem, refletem, reformulam ou anulam pontos de sua produção, seja com base nas orientações recebidas da professora, seja porque perceberam alguma inconsistência na produção.

Nos manuscritos decorrentes desses processos, foram verbalizados 34 termos linguísticos, contabilizando as repetições dos mesmos termos nas duas díades. Houve 46 intervenções da professora, 28 verbalizações da díade 01 e 28 da díade 08 durante as produções. Considerando apenas o produto textual como objeto de análise, não seria possível identificar os termos linguísticos verbalizados em cada processo; essa percepção só é viável graças ao mecanismo de captura do Sistema Ramos, que permite analisar todo o processo de criação das narrativas.

Dos 34 termos linguísticos identificados nos processos, aconteceram 103 verbalizações referentes a eles, contando com os momentos em que os termos foram repetidos. Esses termos linguísticos foram os principais elementos dos eventos de reflexão nas díades e das intervenções da professora no texto dialogal, sendo, em alguns casos, excluídos no manuscrito. A expressão 'ponto final' aparece como o termo linguístico de maior incidência nas verbalizações, sendo verbalizada 14 vezes, sendo 2 vezes pela professora, 4 vezes pela díade 01 e 8 vezes pelo aluno ditante da díade 08.

Apresentamos no quadro a seguir os termos linguísticos verbalizados no processo de construção da narrativa ficcional pela díade. O que foi verbalizado por mais vezes encontra-se em caixa alta.

Quadro 1: Termos Linguísticos identificados nos processos

TERMOS LINGUÍSTICOS VERBALIZADOS				
PONTO FINAL	história	texto	trabalho	Texto livre
pré-texto	dupla	oralmente	mentalmente	tempo
frase	palavra	escrita criativa	organização	metodologia
ideia	conto tradicional	editar	inventada	final
título	início	vírgula	parágrafo	letra
parênteses	tracinho	Dois pontos	ficção	Pergunta retórica
travessão	crase	setinha	linha	

Fonte: A autora.

Para tornar mais transparente a relação entre as verbalizações de termos linguísticos e o uso ou menção deles, apresentamos, a seguir, alguns recortes que evidenciam a correlação entre as reflexões dos alunos e os termos linguísticos em três momentos distintos da construção do manuscrito escolar:

- ✓ Momento de Apresentação da Consigna pela professora (MA) – fase em que a proposta da atividade é apresentada;
- ✓ Momento de Formulação da Narrativa pelos alunos (MF) – etapa em que os alunos discutem e definem a história;
- ✓ Momento de Linearização (ML) – quando as díades ditam e escrevem o que foi combinado anteriormente.

Para facilitar a identificação, utilizamos cores distintas: VERBALIZAÇÃO (azul⁴), USO (verde) e MENÇÃO (vermelho). Destacamos que essas reflexões ocorrem de forma gradativa, iniciando-se com referências aos termos linguísticos (TL) e evoluindo para reflexões mais aprofundadas, que incorporam termos metalinguísticos.

⁴ Os termos linguísticos verbalizados pelas professoras para as orientações às díades serão sempre destacados em azul nas apresentações dos textos dialogais, enquanto o uso e a menção dos termos linguísticos pelos alunos serão grafados em verde e vermelho, respectivamente.

Observamos, pela captura em vídeo do Sistema Ramos, que há um protocolo nas propostas de produção textual durante o processo de preparação da sala até que o material seja entregue à dupla para produção colaborativa gravada em sala de aula. As duas professoras, brasileira e portuguesa, adotam os mesmos procedimentos propostos por Calil (2012, 2015). Notamos também que a movimentação causada pela presença dos pesquisadores na preparação dos equipamentos não interfere na rotina dos alunos. Isso demonstra que o protocolo de atividades do Sistema Ramos (Calil, 2020) possui etapas que levam em consideração a conservação do ambiente escolar até que se chegue à escritura do texto.

Apresentaremos no texto dialogal a seguir um exemplo de como os termos linguísticos verbalizados pela professora estão presentes no desenvolvimento das negociações dos escreventes na construção de textos. Consideramos mais uma vez o uso ou a menção na construção do texto pela díade.

Texto Dialogal 1: Momento de Apresentação - O Agente Clarence, 001_25_01_2017_J_I .

124. PROFESSORA: Portanto, não podem tocar em nenhum botão da caneta, porque senão desliga, já sabem que a caneta, como o professor explicou, esta cruz tem que estar sempre para cima ... pronto e podem por aqui, ah, pronto não precisam por os vossos **nomes** porque já está a dupla. Agora sim, podem começar o vosso **trabalho**. Nada, não escrevem nada, só o **texto**. Agora eu gostaria que... :: pensassem nas **frases**, que as dissessem aos vossos colegas antes de escreverem...
125. J: Ahn. (I examina a câmara)
126. I*: [Detetive]. (balbuciando)
127. J: Pronto! O nome.... Escreves (SI)
128. PROFESSORA: Ah claro, uma **história** inventada, ah, mas atenção, nós também já aprendemos que o **título** pode ser só no **final**, deixa uma **linha**, porque às vezes nós ao escrevermos a **história**, no **final** é que... (SI) um **título** mais adequado do que aquele que pensamos inicialmente, o **título** pode ser escrito no **início** ou depois no **final**.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

Por meio dos exemplos expostos nos turnos 124 e 128 do texto dialogal, é possível perceber que nas verbalizações da professora estão presentes os termos linguísticos com as orientações para o procedimento adequado da construção textual. As indagações que realiza contribuem para a construção do imaginário dos alunos, que buscam segurança em referências concretas para produzirem suas narrativas. A professora usa palavras de comando para que os alunos possam construir seus enredos com base no que já conhecem sobre a estrutura textual em execução. A fala

da professora aparece como um elemento contundente na reflexão dos alunos para a construção da narrativa, vejamos.

Texto Dialogal 2 : Momento de Linearização - O Agente Clarence, 001_25_01_2017_J_I .

1. *14* *O agente Clarence*

2. *Era uma vez um detetive muito pouco inteligente,*

3. *chamado Clarence ele era muito mau no seu trabalho*

4. *aliás era o pior de todos os tempos dos (detetives)*

5. *detetives. Um dia ele foi chamado para uma missão e*

6. *o chefe disse:*

7. *- Detetive Clarence eu chamo-te para uma missão*

8. *muito difícil.*

207. J: [Detetives]. Onde é que tá o "de"?:: (SI). Vamos reler pra ver como é que ficou...

208. I*: [De-te... Tives] (Rasura a palavra repetida.)

209. J: [Detetives]. Então usa os **parênteses**, ah [detetives]. (O menino se aproxima do amigo, cruzando os braços sobre a mesa e aponta para a folha, mostrando o lugar onde ele deve por os parênteses.)

210. I*: EU SEI!

211. J: Detetives, detetives, (repete)

212. I*: Isto filma....

213. J: Vamos por **ponto final**, okay? (Faz uma cara engraçada.)

214. I*: Uhum.

215. J: Se não fica o **texto** só com um **parágrafo**, outro **parágrafo**. Hum! "[Um dia]eu estava em uma missão".

216. I*: Não, eu nunca iria para uma missão assim tão idiota. L (I arruma a base da caneta e J sobrepõe a fala.)

217. J: Não, calma, calma, é pra ser engraçado. Um dia ele foi pra uma missão. (J retorce as mãos enquanto I escreve com a mão na testa.)

218. I*: Eu não consigo escrever com isto. Eu não estou habituado a escrever com isto.

219. J: É difícil, mas continua estás a fazer uma **letra** muito bonita.

220. I*: [Um dia ele]...

221. J: [Foi chamado para uma missão].:: E agora? Pomos um **diálogo**? (J se espreguiça cruzando os dedos.)

222. I*: Uhum. Gosto muito das tuas maneiras, lês meus pensamentos.

223. J: [Uma missão].

224. I*: [E o chefe] (Balbuciando)

225. J: Disse-lhe, (SI). Que dizes? Calma... (Para o colega ao estirar o braço em sua direção, eles teatralizam a situação do detetive e o chefe.)

226. I*: "Vai já para uma missão, o pior de todos..." (Com voz de suspense)

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

No trecho acima, temos exemplo de uso-menção do termo metalinguístico por parte do aluno responsável por ditar a história, J, que observa a necessidade do emprego do sinal de pontuação “parênteses” para marcar a rasura no manuscrito e chama a atenção do colega para que não se perca durante a construção da narrativa. Essa reflexão de C nos permite inferir que o aluno está atento à norma contextual. Ele reforça essa preocupação ao especificar o uso do ponto final no turno 213 e ainda chama a atenção do colega para a estrutura do texto ao mencionar, no turno 215, a paragrafação. Nesse contexto, temos mais um exemplo de reflexão metalinguística. Além disso, há, nessa discussão, uma preocupação com o aspecto gramatical do texto, o que reflete certo conhecimento linguístico. Também se evidencia que J incorpora à sua produção conhecimentos implícitos adquiridos em outros momentos, ao propor o emprego de um diálogo para conferir fluidez ao texto em construção.

O texto dialogal permite constatar a participação ativa dos interlocutores na construção de significados. A reflexão dos alunos sobre a pontuação, a estrutura textual a ser adotada só pode ser percebida por meio da análise do material e do filme sincronizado, pois o produto textual, por si só, não evidencia essa discussão. No manuscrito, linhas 6 e 7, o enredo não transcreve a negociação da díade nos turnos 225 e 226. Perceba que o tom imperativo utilizado durante a negociação não se repete no produto. Essa abordagem metodológica valoriza a diversidade de vozes e pontos de vista, permitindo que os alunos criem textos mais ricos, dinâmicos e contextualizados. Além disso, possibilita ao nosso estudo analisar os momentos em que a reflexão metalinguística ocorre na negociação entre os alunos. Vejamos como as situações de reflexão aparecem no processo da díade 01.

Texto Dialogal 3 : Momento de Linearização – Caus em casa, 001_25_01_2017_AN_AF.

337. AF: (Interrompe AN) Peraí, colocar mais pra cá (Referindo-se a folha do texto, e começa a ler) Num **dia** de inverno os pais do Ricardo e do João foram à Guarda...

00.32.25

338. AN: Não é ''**à**'' (Som de ''a'' aberto) é ''[e]'' (som do ''a'' fechado) '' (Corrigindo a pronúncia aberta para uma pronúncia fechada de ''a'')

339. AF: (Levantando enquanto fala) é ''**à**'' (rebatendo)

340. AN*: é [e]! (Insistindo)

341. AF: ''**À**''! (Sentando, reflexivo) ... Não sei (Levantando o dedo) L

342. AN*: (Simultaneamente) é [e] Guarda... L (AF continua) não sei se é ''à'' guarda L (AN continua falando simultaneamente) [e] Guarda! (Balançando a cabeça negativamente)

343. AF: ''**À**'' Guarda... há de vir...

344. AN*: (Responde prontamente) **à** Guarda....

345. AF: (Interrompendo AF) ''A'' Guarda (Simulando a escrita do ''à'' no ar).

346. AN*: Nãõ, ''**à**'' Guarda não, é [e] Guarda... (AF. permanece com o dedo para cima, a professora fala com as duplas e ambos olham)

347. AN*: (Insistindo com parceiro) Acredite em mim, eu sei que é [e] Guarda!

348. AF: (Justificando com expressão de timidez) Mas eu não sei... ''**À**'' Guarda (Continuando com o dedo levantado).

349. AN*: (Enfatizando) Mas eu sei!

350. AF: Foram... foram ''**à**'' Guarda L

351. AN*: (Simultaneamente) [e] Guarda! L

352. AF: (Simultaneamente) [e] Guarda L (Continua) [e] Guarda.

353. AN*: Nós falamos ''**à** Aveiro'' ? L

354. AF: (Respondendo) **À** Aveiro... (Continua NA.) ...ou falamos [e] Aveiro?...[e] Aveiro (AF. continua simultaneamente). L

355. AN*: (Refazendo a pergunta) Nós falamos ''**à** Aveiro'' (som do ''a'' aberto) ou falamos ''[e] Aveiro''? (som do ''a'' fechado).

356. AF: Falamos [e] Aveiro (Respondendo à pergunta) mas aqui é L

357. AN*: Então aqui é ''[e] Guarda'' L ...é ... é... é **à** Guarda

358. AN*: (Repetindo) É ''[e] Guarda''!

359. AF: Mas aqui é ''**a-a** Guarda'' (Gesticulando a separação) L

360. AN*: (Repetindo ao mesmo) É ''[e] (som do ''a'' fechado) Guarda''! L

361. AF: (Insistindo) **à** (som do ''a'' aberto) Guarda!

362. AN*: (Repetindo [e] (som do ''a'' fechado) Guarda! (Falando com tom de deboche)

363. AF: (Se confundindo) [e] (som do ''a'' fechado) Guarda...à Guarda, (Sorrindo) Cê me engana, né? (Fingindo tapa em tom de brincadeira em AN).

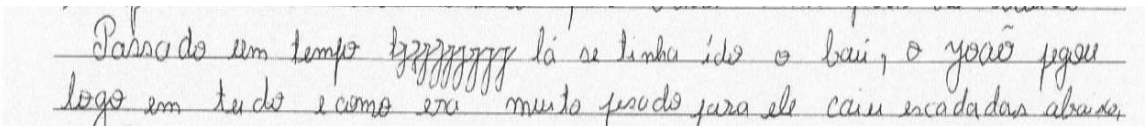
364. AN*: (Sorrindo) Estamos a perder tempo...

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

No exemplo apresentado, observam-se ocorrências de uso, menção e verbalização do termo metalinguístico crase. Embora a palavra em si não tenha sido explicitamente enunciada pela díade, é possível perceber que ela faz parte do

conhecimento intrínseco dos alunos. Os diálogos revelam a presença do conceito mediante indagações e reflexões, que, curiosamente, se encerram sem uma conclusão definitiva quanto ao uso do acento grave. Ainda assim, AN., ao transpor a ideia para o manuscrito, opta por não fazer uso da crase. No quadro a seguir apresentamos exemplos da repetição pelos alunos dos termos linguísticos usados pela professora.

Texto Dialogal 4 : Momento de Linearização – Caus em casa, 001_25_01_2017_AN_AF.



496. AF: Só se formos até aqui (Mostrando as linhas no papel) para não (SI) (NA. retorna ao texto)

497. AN*: **Ponto final** [baú.] (Após a palavra baú).

498. AF: **Travessão!** Já não usamos **travessão** faz um tempo

499. AN*: Mas não precisa de **travessão**...

500. AF: E o João disse ... (Antônio interrompe)

501. AN*: Mais tarde porque eles ainda vão brincar.

502. AF: (Se aproximando mais de AN) Não, já fizeste?... Encurtar (SI) para cortar uma parte do baú ...

503. AN*: (Procurando a parte no texto) parte do baú (AF. falando simultaneamente) ... do baú.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

Embora a professora não tenha direcionado suas falas a uma dupla em específico, os termos que verbalizou contribuíram para alimentar o imaginário dos alunos, que buscaram apoio em referências concretas para desenvolver as suas narrativas. Assim, a sua intervenção revelou-se fundamental no processo de construção textual.

Os termos linguísticos destacados foram introduzidos verbalmente pela professora como forma de orientar a elaboração do manuscrito, refletindo-se diretamente na produção textual da díade. No episódio acima, constatamos a ocorrência do uso e da menção de termos metalinguísticos. No turno 497, AN emprega o termo linguístico “ponto final” para organizar a sequência da narrativa, demonstrando seu conhecimento sobre a estrutura textual. AF discorda e sugere o uso de outro termo, ao lembrar que já não utilizam o travessão há algum tempo. AN identifica que, naquela situação, não é necessário o uso daquela pontuação.

As interações analisadas evidenciam, ainda, a ativação da memória de trabalho dos alunos durante a formulação e revisão dos textos. Conforme o modelo de Flower e Hayes (1981), a produção escrita envolve um constante diálogo entre a memória de longo prazo — que armazena o conhecimento linguístico e discursivo — e a memória de trabalho, responsável por recuperar e aplicar esses saberes em tempo real. As verbalizações observadas demonstram essa dinâmica cognitiva, pois os alunos recorrem a conhecimentos prévios sobre a estrutura textual e sobre as regras gramaticais, reorganizando-os à medida que negociam suas escolhas linguísticas com os colegas.

Vale destacar que esse processo reflexivo, negociado pela díade, só pôde ser analisado com precisão graças à captura realizada pelo Sistema Ramos. Uma análise baseada apenas no manuscrito final não revelaria a negociação que ocorre durante a construção do texto, tampouco permitiria acompanhar como as operações metalinguísticas se desenvolvem ao longo do processo. O Sistema Ramos possibilita observar, com maior precisão, os movimentos metalinguísticos no exato momento em que ocorrem, sejam eles de formulação ou de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reforça o papel das verbalizações docentes de termos linguísticos como fator determinante para o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos. A mediação do professor, ao nomear elementos do texto de forma explícita, direciona a atenção dos alunos para aspectos fundamentais da escrita, como pontuação, organização textual e precisão lexical.

A utilização intencional dessa linguagem técnica por professores cria um ambiente educativo que estimula a reflexão sobre a língua, o que, por sua vez, contribui para a produção de textos mais bem estruturados e coerentes. Ademais, o engajamento ativo dos alunos durante as etapas iniciais das atividades de escrita revela um processo de preparação que culmina em uma escrita mais consciente e

colaborativa, o que evidencia o valor do manuscrito escolar como ferramenta pedagógica.

Não obstante esses benefícios evidentes, o estudo também identifica limitações que merecem consideração. Os efeitos da verbalização docente não se manifestam de maneira uniforme, apresentando variações em função de variáveis como faixa etária dos alunos, contexto escolar específico e nível de proficiência linguística. Outro ponto crítico é que a eficácia dessa estratégia pedagógica está intrinsecamente ligada à intencionalidade e à clareza com que o professor emprega os termos metalinguísticos, bem como à capacidade dos alunos de interpretá-los de forma adequada. A metodologia de análise adotada, que se baseia no Sistema Ramos e em seus filmes sincronizados, representa um avanço significativo ao proporcionar uma compreensão mais precisa do processo de escrita. Contudo, o estudo aponta para a necessidade de investigações mais aprofundadas, especialmente no que se refere aos Momentos de Formulação e Linearização, visando elucidar de que forma os objetos didáticos influenciam as verbalizações dos alunos.

Convém ressaltar que as verbalizações e reflexões metalinguísticas observadas mobilizam diferentes componentes do processamento linguístico descritos na introdução — como a sintaxe, a semântica, a retórica e a pragmática. Durante o processo de escrita colaborativa, os alunos demonstram consciência dessas dimensões ao discutir a pontuação, a coerência textual e o encadeamento de ideias. Essa articulação confirma que a atividade metalinguística não se restringe à identificação de termos linguísticos, mas envolve a ativação integrada de competências cognitivas e discursivas sustentadas pela memória de trabalho.

Em síntese, esta pesquisa contribui de forma relevante ao demonstrar que a condução das atividades de escrita colaborativa exerce uma influência direta no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, tanto em nível individual quanto coletivo. No entanto, reitera-se a importância de que estudos futuros se dediquem a examinar com maior detalhe os efeitos das verbalizações docentes em diferentes contextos educacionais e com alunos de diferentes idades, visando à

consolidação de práticas pedagógicas mais eficazes para o ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A. **Ensino da escrita: a dimensão textual**. Lisboa: MEDGIDC, 2007.
- BARBEIRO, L. F. **Domínio ortográfico e consciência metalinguística**. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, Porto, N. Especial, p. 357–371, 2020.
- CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2009.
- CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- CALIL, E. **Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma diádica recém-alfabetizada**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 589-602, jul./set. 2012.
- CALIL, E. **Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula**. Revista ALFA, São Paulo, n. 63, v. 1, 2019.
- CALIL, E.; FELIPETO, C. **Antecipação de problemas ortográficos e sua relação com atividades metalinguísticas em alunas recém-alfabetizadas**. In: MUSSI, M. V. F. (Org.). Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. [313].
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; MILIAN, M. **Atividade Metalinguística: a ligação entre escrever e aprender a escrever**. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Org.). [Título do livro não fornecido]. [Local não fornecido]: [Editora não fornecida], 2015.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; MILIAN, M. **Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write**. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Org.). Metalinguistic activity in learning to write. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.
- FABRE, C. **Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier?**. IUFM e Universidade de Poitiers URA 1031 LEPLE, Univ. de Paris 5, [S. l.], 1993.

FELIPETO, C. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental**. Alfa, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 133-152, 2019.

FELIPETO, C. **Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental**. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 24–36, 2019. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.02>. Acesso em: 20 out. 2024.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. **A cognitive process theory of writing**. College Composition and Communication, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981.

FONTICH, X.; CAMPS, A. **Towards a rationale for research into grammar teaching in schools**. Research Papers in Education, [S. l.], v. 29, n. 5, p. 598-625, 2014.

GOMBERT, J. E. **Atividades metalinguísticas e aquisição de uma língua**. Acquisition et interaction en langue étrangère [online], [S. l.], n. 8, p. [1-18], 1996. Publicado online em: 5 dez. 2011. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/aile/1224>. Acesso em: 20 out. 2023.

GOMBERT, J. E. **Epi/ meta vs implícito/ explícito: nível de controle cognitivo sobre o processamento e aprendizagem da leitura**. Paris, Langage & pratiques, Paris, 2006.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Outros horizontes teóricos. Trad. Cristina Campos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

JAKOBSON, R. **A linguística e suas relações com outras ciências**. In: JAKOBSON, R. Linguística; poética; cinema. São Paulo: PERSPECTIVA, 1970. p. 11-64.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

SILVA, M. A. da ., FELIPETO, S. C. S., & CALIL, E. . (2024). **Metalinguagem em processo: a influência das verbalizações de termos metalinguísticos pelo professor na construção de narrativas ficcionais de alunos recém-alfabetizados**. Manuscrita: Revista De Crítica Genética, 53, 130-146.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

EC-001-138-fl

Code: _____	Full Name: _____
Gender: Female <input type="checkbox"/> Male <input type="checkbox"/>	Handedness: Right <input type="checkbox"/> Left <input type="checkbox"/>

Start ☒
 x/x
 /x

O agente Clarence

Era uma vez um detetive muito pouco inteligente, chamado Clarence. Ele era muito mau no seu trabalho, aliás era o pior de todos os tempos dos (detetives) detetives. Um dia ele foi chamado para uma missão e o chefe disse:

- Detetive Clarence eu chamo-te para uma missão muito difícil.

(pt) Mas o agente Clarence estava a dormir com um dormit na boca ~~ou~~ com o café a reverter pela ~~a~~ cara a bráca. Quando acordou com a cara a arder, enganou-se e caiu do sofá. Quando estava na sua orelha ouvia ruídos estranhos, eram gatos a arrastar o seu carro de cartão porque ele não tinha dinheiro para comprar um carro verdadeiro. O detetive Clarence disse:

- Darem de arrastar o meu carro ele é muito importante paraem suas bolas de pelo!!!

Quando (o) ele chega ao trabalho vai direto ao gabinete do seu chefe e disse:

- Se eu lhe mostrar os ladrões você me dá o salário máximo?

- Uhh.

Então o agente Clarence tirou os gatos do caixão e os gatos saltaram para o colo do chefe.

End ☒
 x

10

Code: _____	Full Name: _____	FL001.D1-F1
Gender: Female <input type="checkbox"/> Male <input type="checkbox"/>	Handedness: Right <input type="checkbox"/> Left <input type="checkbox"/>	

Start ☒

3/3
✓

Laus em casa

Um dia de calor intenso, os pais do Ricardo e do João foram a guarda fazerem. Os seus filhos são um pouco malucos e por isso ficaram em casa sabendo pode ser um problema.

O Ricardo tinha 10 anos com uma atitude de um bebé, e o João tem 7 anos ^{com uma} atitude também de bebé. Passado 30min, a casa ainda estava bem, mas isso era porque ali eles ainda estavam a planejar o que fazer primeiro. O João sugeriu:

- Já é se nós ^{se} formos ao ^{só} sótão, vamos buscar os brinquedos proibidos. O Ricardo concordou logo que ouviu a ideia do seu irmão. Eles subiram as escadas e quando lá chegaram, foram procurar o baú que tinha a maior quantidade de brinquedos proibidos, o baú estava trancado, o Ricardo como queria muito os brinquedos e a chave estava com o pai, ele foi buscar a chave elétrica para cortar uma parte do baú.

Passado um tempo ~~zzzzzzzzzz~~ lá se tinha ido o baú, o João pegou logo em tudo e como era muito pesado para ele caiu escadadas abaixo. O Ricardo rapidamente perguntou:

- Tu estás bem? perguntou o irmão preocupado. - O João respondeu: - Sim, isto foi altamente!

Passado 6h a casa já estava destruída, televisão partida, sofá rasgado, parede entapida de água por todo o lado, quando os pais chegaram e viram a casa naquele estado passaram-se com os filhos e poreram-nos de castigo durante 1 mês.

End ☒